



Estado da Educação **2015**



CNE CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO



Estado da
Educação **2015**

Título: Estado da Educação 2015

Direção: David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:

Ana Canelas, Ana Margarida Rodrigues, Carmo Gregório, Ercília Faria, Filomena Ramos, Isabel Pires Rodrigues, Marina Peliz, Paula Félix, Rute Perdigão, Sílvia Ferreira e Teresa Casas-Novas.

A parte II – Contributos da investigação em educação – integra artigos da autoria de: Ana Sousa Ferreira, Cristina Sin, Hugo Figueiredo, Isabel Flores, Orlanda Tavares, Teresa Casas-Novas e Vasco Lança.

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, a Ana Sousa Ferreira, Isabel Flores, Carlos Malaca, Cristina Sin, Hélder Sousa, Hugo Figueiredo, João Baptista, Joaquim Santos, José Passos, José Vítor Pedroso, Luís Farrajota, Luís Santos, Luísa Loura, Margarida Gaspar de Matos, Nuno Cunha, Orlanda Tavares, Tânia Gaspar, Teresa Evaristo, Vasco Lança e aos seguintes serviços: Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; INFARMED - Autoridade Nacional do Medicamento e Produtos de Saúde, I.P.; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto da Segurança Social, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura- Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação- Governo Regional da Madeira; Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências.

As opiniões expressas nos artigos da parte II são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do CNE.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico: Finepaper

Impressão: Tipografia Lousanense

Tiragem: 500 exemplares

ISBN: 978-989-8841-05-6

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: XXXXXXX

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Introdução	6
I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	11
1. A escola e as atitudes dos jovens	12
1.1. Atitudes dos alunos perante a escola	13
1.2. Resultados PISA e os ambientes escolares	31
2. Rede de estabelecimentos	40
2.1. Rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	40
Rede pública	41
Rede privada	43
2.2. Rede do ensino pós-secundário e do ensino superior	49
Rede de instituições	49
Oferta de formação	51
<i>Cursos de especialização tecnológica</i>	51
<i>Cursos técnicos superiores profissionais</i>	52
<i>Ciclos de estudos acreditados</i>	53
<i>Oferta de formação inicial graduada</i>	54
Destaques	57
3. População, escolarização e oferta de educação e formação	58
3.1. Caracterização da população	58
População residente	58
Qualificação da população	62
Relação entre a qualificação e o emprego	64
3.2. Acesso e frequência do sistema educativo: educação pré-escolar, ensinos básico e secundário	67
Educação pré-escolar	71
Ensinos básico e secundário	74
3.3. Medidas de equidade	85
Intervenção precoce na infância e educação especial	85
Ação social escolar	91
Orientação escolar e profissional	92
Atividades de enriquecimento curricular	94
Rede de bibliotecas escolares	96
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	98
Programa Mais Sucesso Escolar	103
Projeto Arco Maior	104
Comparações Internacionais	105
3.4. Acesso e frequência no ensino pós-secundário e no ensino superior	108
Transição entre o ensino secundário e o ensino superior	108
Evolução dos matriculados no ensino pós-secundário	110
<i>CET no ensino superior</i>	111
Taxa de escolarização no ensino superior	112
Vagas e inscritos pela 1ª vez no ensino superior	112
Frequência no ensino superior	117

Relação entre a oferta e a procura de ensino superior público	120
Programas de mobilidade internacional	122
Apoios sociais aos estudantes	125
Destaques	128
4. Docentes	130
4.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	130
Educadores de infância	132
Professores do 1º ciclo do ensino básico	136
Professores do 2º ciclo do ensino básico	139
Professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário	142
Professores/formadores em escolas profissionais	146
Docentes de educação especial	147
4.2. Docentes do ensino superior	148
Destaques	157
5. Avaliação e Resultados	158
5.1. Ensinos básico e secundário	158
Retenção e conclusão	158
Avaliação interna e avaliação externa	165
<i>Ensino básico</i>	166
<i>Ensino secundário</i>	174
Provas e exames finais nacionais	184
<i>Provas finais nacionais – Ensino básico</i>	184
<i>Exames finais nacionais – Ensino secundário</i>	190
5.2. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior	196
Diplomados em CET no ensino superior	196
Diplomados no ensino superior	196
Comparações internacionais	201
Destaques	207
6. Financiamento da educação	208
6.1. Despesas do Estado em Educação, Portugal e Continente, UE28	208
6.2. Despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário: execução orçamental	211
Educação pré-escolar pública e privada	211
Ensinos básico e secundário público e privado	212
Ensino profissional público e privado	213
Educação especial	214
Educação e formação de adultos	215
Complementos educativos	215
Administração e serviços tutelados	215
Ação social escolar	216
Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza	218
6.3. Despesa do Estado com o ensino superior 2005-2015: execução orçamental	218
Despesa de Funcionamento e Investimento. Receitas gerais	218
Despesas do ME por natureza	219
Ação social no ensino superior	220
Destaques	223

II – CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	225
Projeto aQeduto: O que mudou na educação em Portugal – doze anos de avaliação internacional Isabel Flores, Teresa Casas-Novas, Ana Sousa Ferreira	226
O sistema de ensino superior português à entrada da idade adulta: diversidade ou hierarquização? Hugo Figueiredo	252
Endogamia nas universidades portuguesas: alguns casos Orlanda Tavares, Vasco Lança, Cristina Sin	270
Referências Bibliográficas	280
Glossário	284
Siglas e Acrónimos	296

Introdução

Que alunos temos?

Como podemos caracterizar a atitude dos alunos perante a escola? O que mudou no perfil dos alunos portugueses que nos permita compreender a própria evolução do sistema educativo? Estas são apenas duas perguntas entre muitas que não têm resposta clara e inequívoca e perante as quais o senso comum se refugia na apreciação recriminatória sobre o comportamento e os valores das novas gerações.

Compreender a evolução do sistema educativo, nos seus sucessos e limitações, passa também por encontrarmos respostas àquelas questões. Vendo bem, são os alunos o primeiro pilar do funcionamento das escolas, o objeto último das políticas educativas, a razão principal da educação, a esperança derradeira de um futuro melhor. E quantas vezes os ouvimos? Como avaliamos os seus problemas e as suas aspirações? O que fazemos por compreender os seus comportamentos?

As análises que reunimos no primeiro capítulo da presente edição do *Estado da Educação 2015* convergem na identificação de uma atitude maioritariamente positiva dos alunos portugueses face à escola. Porém, comparando com os dados apurados por finais da década de 90 é detetável algum desencanto. Os alunos portugueses estavam nessa altura entre aqueles que no conjunto dos países da OCDE apresentavam maior percentagem que respondiam “gostar muito” da escola. Passados cerca de 15 anos,

Portugal caiu para o grupo dos últimos. Esta alteração e esse hipotético desencanto deveu-se maioritariamente às representações das raparigas. Entre os rapazes esse decréscimo é menos pronunciado.

Ao contrário do discurso de algum senso comum, a pressão e a exigência da escola sobre os alunos têm vindo a diminuir nos últimos quinze anos e, mais uma vez, são as raparigas que mais sentem essa pressão das tarefas escolares.

Numa terceira variável os alunos portugueses reconhecem que os professores têm uma boa percepção do seu desempenho escolar o que não deixa de revelar confiança nos processos de avaliação. Porém, se compararmos com os restantes países da Europa, os alunos portugueses são os que menos reconhecem a boa ou muito boa percepção, por parte dos professores, do seu desempenho.

No relacionamento com os seus próximos é cada vez maior a percentagem de alunos que afirma nunca terem sido vítimas de *bullying* - ainda que Portugal se situe entre os países da OCDE onde essa prática concita maior número de queixas, com especial incidência entre os rapazes. Também no relacionamento com os professores os alunos portugueses apresentam bons resultados.

É assinalável a tendência para a diminuição do consumo de substâncias aditivas. Há uma clara redução dos que reconhecem ter experimentado o consumo de tabaco e *cannabis* e uma tendência positiva dos que afirmam

não consumir. Quanto às bebidas alcoólicas a situação já não é tão favorável, ainda que a tendência seja para diminuir.

Pelo contrário, torna-se surpreendente e não menos preocupante o consumo de substâncias estimulantes do sistema nervoso central, especialmente os orientados para a superação de supostos problemas de hiperatividade e défice de atenção. O recurso cada vez mais generalizado ao metilfenidato (princípio ativo da designação comercial de Ritalina) reflete um problema que não deverá ser menosprezado. Com pouco menos de 300 000 embalagens dispensadas, vale a pena refletirmos, enquanto pais, professores, profissionais de saúde e decisores políticos, sobre as razões de tão rápido crescimento do consumo e sobre os efeitos que o abuso destas substâncias pode ter sobre o desenvolvimento geral das crianças.

A obsessão em ter as crianças mais atentas e mais sossegadas poderá representar um condicionamento irreversível do seu desenvolvimento cognitivo e social que nenhum outro medicamento poderá recuperar.

Como o projeto aQeduto tem vindo a divulgar, os alunos portugueses estão entre os que têm maior percentagem dos que se sentem “felizes” na escola, que têm um bom relacionamento com os professores e onde é mínima a percentagem dos que se sentem “postos de parte”.

Por isso, este perfil é algo contraditório com as representações expressas pelos diretores escolares - reveladas pelo inquérito PISA 2012 - quanto à dimensão dos fenómenos de “indisciplina” e de “falta de respeito”. O problema não é exclusivo das escolas e dos alunos portugueses, encontra-se um pouco das suas expressões nos diferentes países europeus, só que se torna fácil ampliá-lo a partir de casos isolados, de experiências pessoais ou testemunhos dramatizados que transformam um problema circunscrito numa marca generalizada a todo o sistema de ensino.

E os resultados escolares?

Já em edições anteriores do *Estado da Educação* tivemos oportunidade de destacar o facto de os alunos

portugueses registarem desde 2000 uma significativa e sustentada melhoria dos resultados obtidos em testes internacionais (PISA e TIMSS, nomeadamente). Hoje, poucos meses antes de serem conhecidos os resultados do PISA 2015, é possível compreender melhor essa evolução positiva graças à investigação desenvolvida por diferentes investigadores, mas também pelo contributo inestimável que o projeto aQeduto - patrocinado pelo CNE em parceria com a Fundação Francisco Manuel dos Santos - tem dado para encontrarmos respostas aos diferentes problemas que essa melhoria suscita.

Em primeiro lugar, merece especial destaque o facto de a melhoria do desempenho médio dos alunos portugueses se ter ficado a dever à redução acentuada do grupo dos alunos com piores resultados. Se é certo que há um pequeno contributo dos resultados dos alunos mais proficientes, o maior contributo vem da redução da proporção dos alunos mais fracos. Isto significa que diminuíram as desigualdades educativas.

O que se deduz dos alunos é extensivo às escolas: há um número significativo de escolas inseridas em contextos sociais mais desfavoráveis que registaram resultados nos testes que se situam acima da média PISA (score 500). A percentagem de escolas, inseridas em meios desfavoráveis, cujos alunos obtiveram resultados acima da média passou de 19% em 2003 para 34% em 2012. A elas se deve a capacidade de contrariar os determinismos sociais do desempenho educativo, obtendo resultados bem acima do que a origem social dos seus alunos deixaria estimar.

Em segundo lugar, pelo que revelam os dados brutos dos inquéritos PISA, temos professores mais motivados e melhor formados, especialmente aqueles que trabalham em escolas inseridas em meios sociais mais desfavorecidos, mas cujos alunos apresentam resultados acima da média. Estes dados revelam ainda que o factor que melhor pondera a motivação dos professores são os resultados obtidos pelos seus alunos.

Por último, temos melhores alunos com melhores resultados nos testes internacionais porque houve uma clara redução do grupo de pais - especialmente das mães - com baixa escolarização.

Neste contexto, podemos perceber porque melhoraram os resultados dos alunos portugueses nos testes internacionais. Mas esta conclusão desperta uma questão que não deverá ser esquecida: porque é que essa evolução não se expressou nos testes nacionais? As duas tendências não são compatíveis e alguma razão existirá que justifique a divergência. Sabendo que se tratam de metodologias diferentes e de contextos de aplicação muito diferenciados, nem por isso poderemos esquecer o ambiente de quase esquizofrenia coletiva quando, ano a ano, nos lamentamos de não haver progressão nas aprendizagens e, de três em três anos, exultarmos com os resultados dos alunos portugueses face aos dos restantes países.

Não só pelos resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes internacionais, mas também pelos indicadores que agora computamos, arriscamo-nos a dizer que nunca tivemos tão bons alunos como os que têm passado pelas escolas nos últimos anos. O problema está em saber se os estamos a tratar bem e a educá-los melhor. Ora, esta responsabilidade não é exclusiva da escola, mesmo quando uma parte significativa das escolas portuguesas continuam a fazer a diferença, a contrariar os determinismos sociais e a superar as melhores expectativas.

O desafio das qualificações

Escrevemos na introdução ao *Estado da Educação 2014* que o sistema de ensino português denunciava uma assinalável capacidade para destruir capital humano potencial. Referiamo-nos a dois problemas estruturais: o do abandono e o da retenção escolar.

Quanto ao primeiro, registou-se uma melhoria substancial quando a taxa de abandono precoce desceu para a casa dos 13%, tornando o compromisso de 10% em 2020 perfeitamente realizável. Não existe, no quadro dos países da União Europeia, nenhum país que tenha feito, num quarto de século, uma evolução similar à de Portugal. Isto significa, para além dos números e das metas, que temos mais jovens no sistema de ensino, durante mais tempo e com maior acesso ao sistema de qualificações.

Porém, continuamos a ter uma das mais elevadas taxas de retenção escolar da Europa. Um pouco mais de um terço dos alunos com 15 anos tem já no seu trajeto pelo menos uma retenção. Mas se analisarmos os dados referentes aos alunos que estão a frequentar o ensino de nível

secundário, essa proporção aumenta para mais de 40% e o número médio de retenções ultrapassa os dois anos. Este problema é comum quer aos cursos gerais quer aos profissionalizantes, funcionando este ciclo de ensino como uma antecâmara do abandono.

É natural que o elevado nível de seletividade dos ensinos básico e secundário, combinado com a quebra demográfica e o agravamento das condições económicas das famílias se traduza de imediato numa quebra da procura de ensino superior. De facto, depois de um crescimento sustentado até 2010, os cinco anos seguintes registaram uma quebra de cerca de 20% nas primeiras matrículas nos três ciclos de ensino superior.

Entretanto, identifica-se um outro factor que não deve ser negligenciado: as oportunidades de inserção qualificada no mercado de trabalho têm vindo a diminuir. Como tivemos oportunidade de escrever no último relatório, ao ritmo de produção de elevadas qualificações que o sistema de ensino em geral e o subsistema de ensino superior em particular têm sustentado, não tem correspondido a economia e o mercado de trabalho na mesma proporção. Daí que os jovens licenciados em situações de desemprego, subemprego, sem ocupação ativa ou emigrados, tenham vindo a aumentar na última década.

Não vale a pena discutir se temos escolas superiores a mais ou cursos a mais. Temos decerto alunos a menos e oportunidades a menos.

É neste contexto que o tema da internacionalização do ensino superior tem vindo a ser debatido, ou seja, a tentativa de suprir através do aumento da procura externa a quebra na interna, especialmente nos níveis de pós-graduação.

Sem querer menosprezar esse esforço de internacionalização através da procura, importa lembrar que ele só será bem sucedido e sustentado se existir capacidade de as instituições de ensino superior se auto-reformarem e de se inserirem de forma competitiva no mercado global de ensino superior.

Na presente edição do *Estado da Educação 2015* inserimos dois artigos científicos que abordam um dos problemas estruturais do nosso ensino superior: o do *inbreeding* académico (que ora se traduz por endogamia, ora por endogenia) e o da produção científica.

A endogamia académica identifica as situações de autorecrutamento por parte das instituições de ensino superior, ou seja, a preferência de se recrutarem docentes e investigadores entre os graduados pela própria instituição. Mais do que uma prática ilegal (que não o é!), trata-se da expressão de uma cultura tradicional universitária que tende a reproduzir os mecanismos de poder e dependência académica em que os *insiders* têm sempre vantagem sobre os *outsiders*, os *discípulos* sobre os *estranhos*, pondo em causa os princípios de equidade e de mérito no acesso às carreiras. Por outro lado, dissuade a atitude crítica e o questionamento do adquirido que é a marca distintiva de qualquer sistema de produção de conhecimento.

Como tem sido demonstrado pela literatura científica sobre o tema, as poucas vantagens deste sistema são largamente suplantadas pelas desvantagens, nomeadamente pelo fechamento científico e cultural ao exterior e pela dificuldade em renovar em qualidade o quadro de docentes e investigadores. A situação mais generalizada está, pelo contrário, no recurso sistemático à carreira paralela de “convidados” que, sem concursos e sem estabilidade contratual, suportam uma parte do serviço docente com remunerações indignas de um docente universitário.

Uma outra consequência é a maior conflitualidade e judicialização dos concursos académicos como forma de contrariar a lógica corporativa das instituições. A legislação existente nem é propriamente um obstáculo à maior transparência e rigor na seleção dos candidatos ao provimento de uma vaga nos quadros. Mesmo com uma legislação exigente, são as práticas institucionais que se mantêm e resistem com raríssimas exceções.

Esse fechamento e endogamia é pouco compatível com as restantes dimensões da internacionalização das instituições do ensino superior.

O segundo factor que dificulta essa internacionalização é o da escassa especialização da maior parte dessas instituições. As ofertas generalistas de carácter tradicional tendem a dominar face ao desejável desenvolvimento de núcleos de ensino e investigação especializados em domínios do conhecimento onde as instituições portuguesas possam ser reconhecidas e com capacidade para competir com as suas congéneres estrangeiras.

Por último, os indicadores de produção científica continuam a ser modestos quando comparados com os de países com idêntico nível de desenvolvimento económico e social. O facto de possuímos alguns centros de excelência, não consegue esconder que a maioria não ultrapassa a mediania, bem como a irremediável tendência para a paroquialização e enquistamento das equipas e das instituições de investigação científica.

David Justino

Presidente do Conselho Nacional de Educação





Estado da Educação: dados de referência





1 A Escola e as atitudes dos jovens

Decorrida a primeira década e meia do século XXI, é necessário promover um olhar abrangente sobre a Escola e os desafios para as crianças e jovens que a frequentam. Analisar o modo como as atuais gerações a sentem e a veem é importante para perceber a mudança, encontrar caminhos e focar horizontes.

Neste sentido e tendo em conta estudos nacionais e internacionais que se vão fazendo nas nossas escolas, pretende-se no presente capítulo expor uma perspetiva sobre as atitudes dos alunos perante a escola e a relação dos ambientes escolares com as aprendizagens, em Portugal e noutros países da OCDE. Para esta reflexão recorreu-se a duas abordagens que se apresentam, de forma sintética, nos subcapítulos 1.1. e 1.2.: (i) alguns resultados dos estudos nacionais e internacionais *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC); e (ii) as conclusões de algumas das análises realizadas pelo projeto aQeduto: Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação.

A partir da questão “Gostar da Escola”, trabalhada pela rede de investigação HBSC num estudo internacional da

Organização Mundial de Saúde, o subcapítulo 1.1. analisa indicadores relacionados com a escola e com alguns comportamentos de risco. Foi ainda complementado com dados do Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências sobre o consumo de álcool, tabaco e droga, bem como com contributos de estudos da Direção-Geral de Saúde e do Infarmed, nomeadamente no que diz respeito ao consumo de estimulantes inespecíficos do sistema nervoso central (metilfenidato e atomoxetina).

O subcapítulo 1.2. centra-se em análises do projeto de investigação aQeduto sobre resultados PISA (*Programme for International Student Assessment*) e ambientes escolares. Os dados analisados centram-se nos seguintes indicadores: como os alunos se sentem na escola e qual o impacto desta variável nos resultados PISA; quais os níveis de ansiedade relativamente à área de Matemática; qual a visão dos diretores da escola sobre o ambiente nas escolas e o impacto da relação entre professores e alunos nos resultados e na forma como se sentem na escola; e qual o impacto dos trabalhos de casa nos alunos.

1.1. Atitudes dos alunos perante a escola

A rede de investigação *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) resulta da colaboração entre investigadores internacionais e pretende estudar os estilos de vida dos adolescentes em idade escolar, tendo em conta indicadores de saúde, de educação, sociais e familiares (Inchley et al., 2016). Os dados são recolhidos a cada quatro anos, a partir de um questionário internacional realizado a rapazes e raparigas de 11, 13 e 15 anos de idade, nas salas de aula. Estes estudos iniciaram-se em 1982 com a participação de investigadores da Inglaterra, Finlândia e Noruega. Em 1983, o estudo HBSC foi adotado pelo Escritório Regional para a Europa da Organização Mundial de Saúde (OMS), como um estudo colaborativo. Atualmente inclui 44 países, entre os quais Portugal, e regiões da Europa e América do Norte (HBSC, s.d.). Portugal realizou um primeiro estudo piloto em 1994 e, desde 1998, tem realizado os estudos HBSC nacionais, sendo o mais recente o de 2014 (Matos et al., 2015a).

O questionário de base internacional, para cada estudo HBSC, inclui três níveis de questões, que são usados para produzir os questionários nacionais de cada país participante: itens obrigatórios, que cada país tem de colocar nos seus questionários; conjuntos opcionais de questões de determinadas áreas, pelos quais os diversos países podem optar; e questões específicas de cada país relacionadas com assuntos de importância nacional. Os itens obrigatórios fornecem informações sobre fatores demográficos, como a idade e género; contexto social, como a família, os amigos e o ambiente escolar; indicadores de saúde, como o peso e as lesões; comportamentos de saúde, como os hábitos alimentares e a atividade física; e comportamentos de risco, como, o tabaco, o uso de álcool, uso de drogas, os comportamentos sexuais e o *bullying* (Roberts et al., 2007, 2009). De acordo com o protocolo definido para o questionário, os dados recolhidos em cada país são integrados numa base de dados internacional. Como alguns dos itens obrigatórios têm permanecido iguais desde o início do estudo, tem sido possível efetuar a análise da sua evolução e o estudo

de tendências de comportamentos, a nível nacional e internacional (Matos et al., 2003; Matos et al., 2015b; Roberts et al., 2007, 2009).

Tendo em consideração os estudos HBSC nacionais (Matos et al., 1998; Matos et al., 2003; Matos et al., 2006; Matos et al., 2010; Matos et al., 2015) e internacionais, desde que Portugal iniciou a sua participação (Currie et al., 2000; Currie et al., 2004; Currie et al., 2008, Currie et al., 2012; Inchley et al., 2016), apresentam-se alguns resultados dos indicadores relacionados com a escola e com comportamentos de risco. Salienta-se que, de modo a obter uma amostra representativa da população escolar portuguesa, para o estudo HBSC de 2014, por exemplo, foram selecionados 36 agrupamentos de escolas do ensino regular de todo o país (Portugal Continental) e 473 turmas, dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade (Matos et al., 2015)¹.

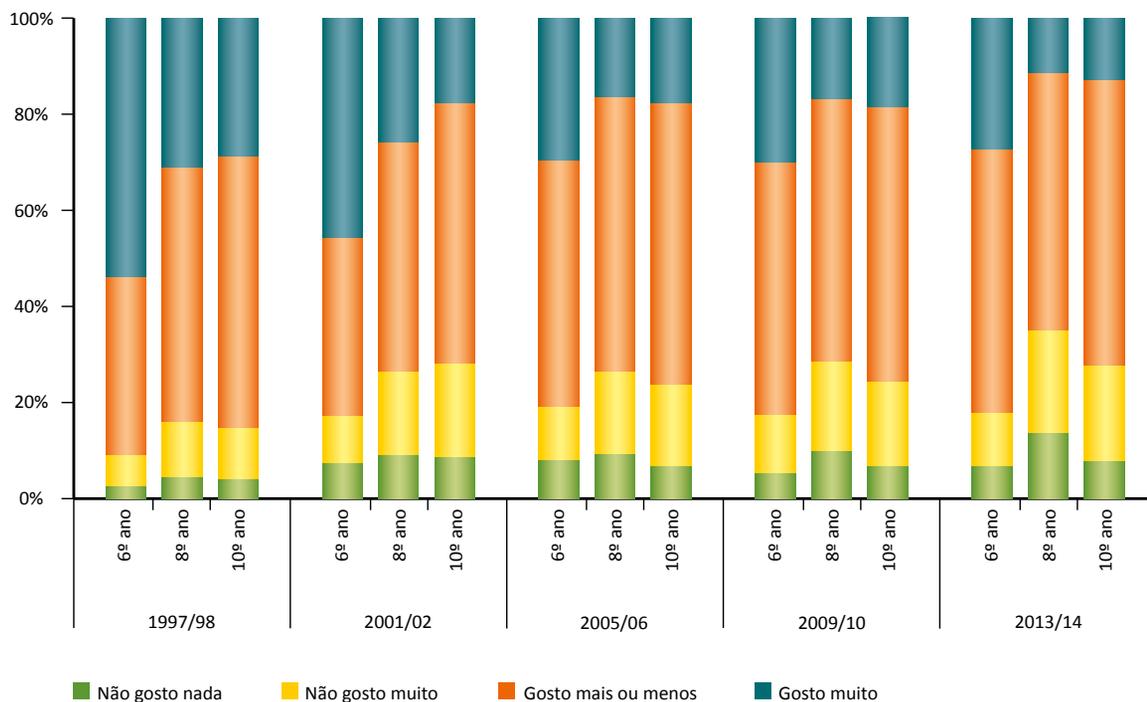
Relativamente ao indicador “**gostar da escola**”, os dados obtidos nos relatórios nacionais mostram que a maioria dos jovens de turmas dos 6º, 8º e 10º anos referiu que gosta da escola (Figura 1.1.1.). Para este indicador, o questionário nacional aplicado aos alunos incluiu a questão “atualmente, o que sentes pela escola?” com quatro opções de resposta: gosto muito, gosto mais ou menos, não gosto muito e não gosto nada. Os alunos do 6º ano foram aqueles que mais frequentemente referiram gostar da escola, tendo a sua percentagem passado de 91,0%, em 2001/2002, para 82,3% em 2013/2014 (no conjunto das opções gosto muito e gosto mais ou menos). De um modo geral, em relação aos dados dos relatórios anteriores, a percentagem de alunos que referiu gostar muito da escola tem vindo a diminuir.

¹ A amostra, de acordo com a distribuição da população escolar, foi estratificada por regiões do país (cinco regiões escolares): na região Norte foram sorteados doze agrupamentos de escolas e 174 turmas, na região Centro oito agrupamentos de escolas e 74 turmas, na região de Lisboa e Vale do Tejo nove agrupamentos de escolas e 101 turmas, na região do Alentejo quatro agrupamentos de escolas e 55 turmas, e na região do Algarve três agrupamentos de escolas e 59 turmas (Matos et al., 2015).

Os dados do relatório de 2014 evidenciam ainda que, globalmente, foram as raparigas que apresentaram as percentagens mais elevadas para as opções “gosto muito” e “gosto mais ou menos” (18,8% e 58,0%, respetivamente), quando comparadas com as dos rapazes (16,3% e 52,7%, respetivamente),

com diferenças estatisticamente significativas. Por outro lado, os rapazes exibiram as percentagens mais elevadas para as opções “não gosto muito” e “não gosto nada” (19,0% e 12,0%, respetivamente), quando comparadas com as das raparigas (15,8% e 7,3%, respetivamente).

Figura 1.1.1. Opinião dos alunos (%) quanto ao gostar da escola, por nível de escolaridade. Portugal

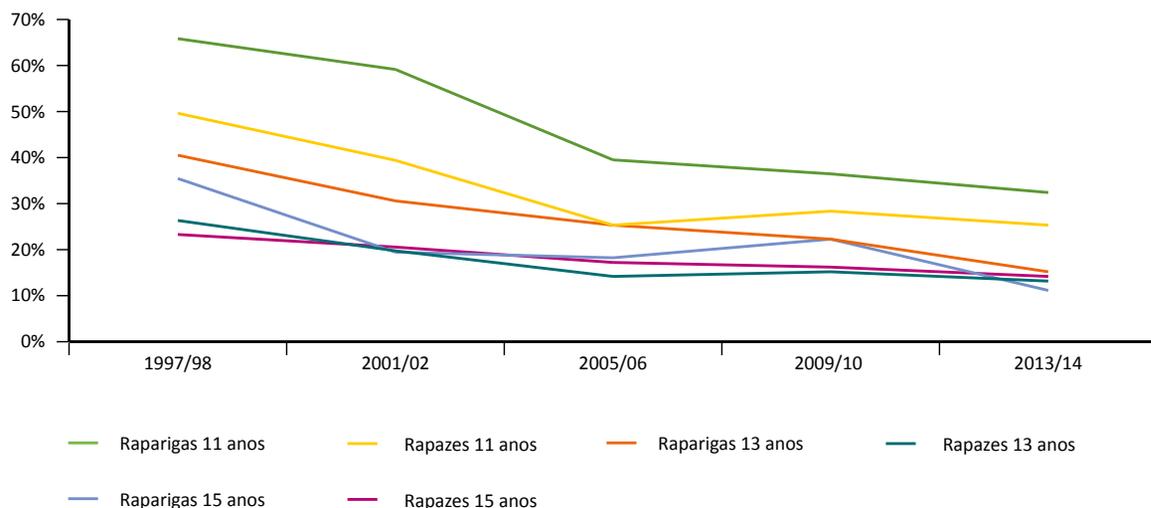


Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudos HBSC 1997/1998-2013/2014* (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
Fonte: CNE

Nos relatórios internacionais pode verificar-se que, na globalidade dos resultados para os alunos portugueses, a percentagem de raparigas e de rapazes que referem “gostar muito da escola” tem vindo a decrescer. Dependendo do género e da idade, essa percentagem em 1997/1998 variava entre 65% e 23% e em 2013/2014 variava entre 32% e 11% (Figura 1.1.2.). Os adolescentes de 11 anos foram aqueles que apresentaram as percentagens mais elevadas e, dentro deste grupo, destacaram-se as raparigas. Deste modo, apesar da maioria dos jovens continuar a gostar da escola, assistiu-se a um acentuado decréscimo daqueles que referiam gostar muito da escola, o que indicia uma mudança de atitude dos adolescentes perante a escola. De salientar que uma das consequências, contudo, não foi o aumento do abandono, cuja taxa, pelo contrário, tem vindo a diminuir em Portugal (cf. Capítulo 3.2. do presente relatório).

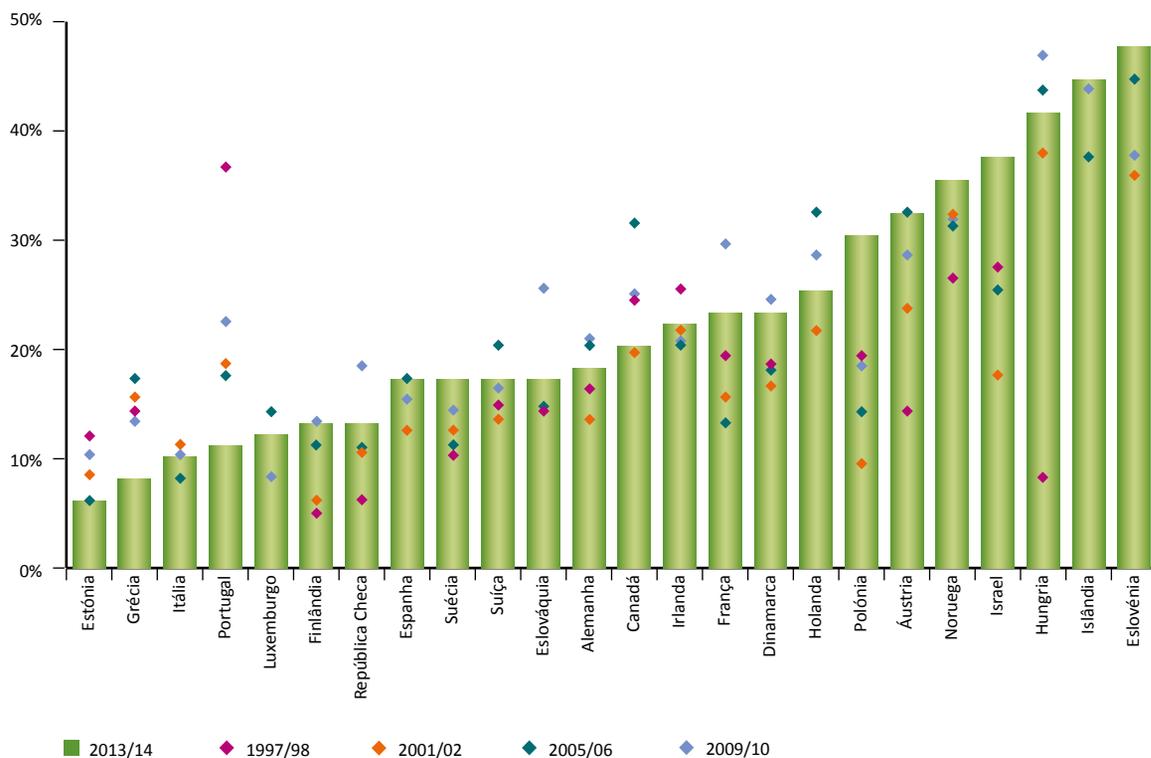
Em 2013/2014 Portugal, de entre os países da OCDE que têm participado nos estudos HBSC, apresentou uma pequena percentagem de raparigas com 15 anos que referiu gostar muito da escola (11%), sendo o quarto valor mais baixo (Figura 1.1.3.). Esse valor representa um decréscimo de 24 pp relativamente a 1997/1998 e de 11 pp face a 2009/2010. Portugal foi o país que registou o maior decréscimo da percentagem de raparigas com 15 anos que respondeu gostar muito da escola entre 1997/1998 e 2013/2014. No caso dos rapazes com 15 anos, a percentagem daqueles que reportaram gostar muito da escola é 3 pp superior à das raparigas, em 2013/2014 (Figura 1.1.4.). A Eslovénia e a Polónia foram os países em que mais aumentou a percentagem de raparigas e rapazes com 15 anos que declarou gostar muito da escola, face aos dados do relatório anterior.

Figura 1.1.2. Alunos (%) que referem “gostar muito da escola”, por sexo e idade. Portugal



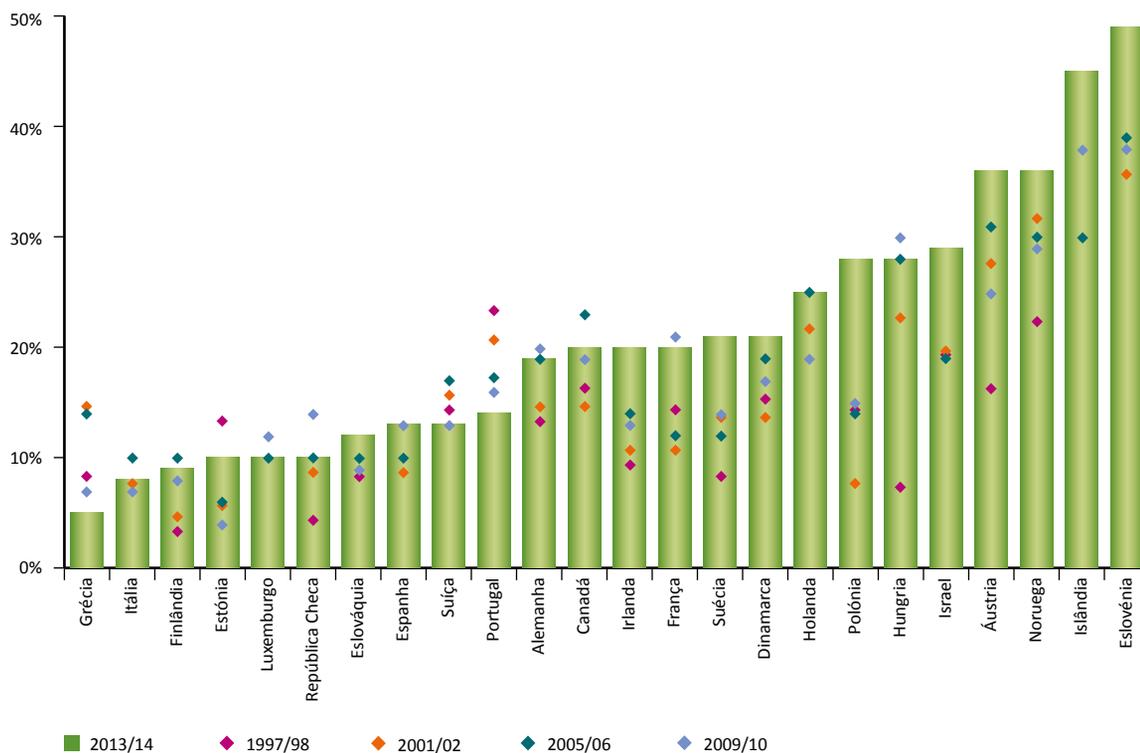
Fonte de dados: HBS study: International report 1997/1998-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Figura 1.1.3. Raparigas (%) com 15 anos que referem “gostar muito da escola”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBS study: International report 1997/1998-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Figura 1.1.4. Rapazes (%) com 15 anos que referem “gostar muito da escola”. Países da OCDE



Fonte de dados: *HBSC study: International report 1997/1998-2013/2014 surveys*
 Fonte: CNE

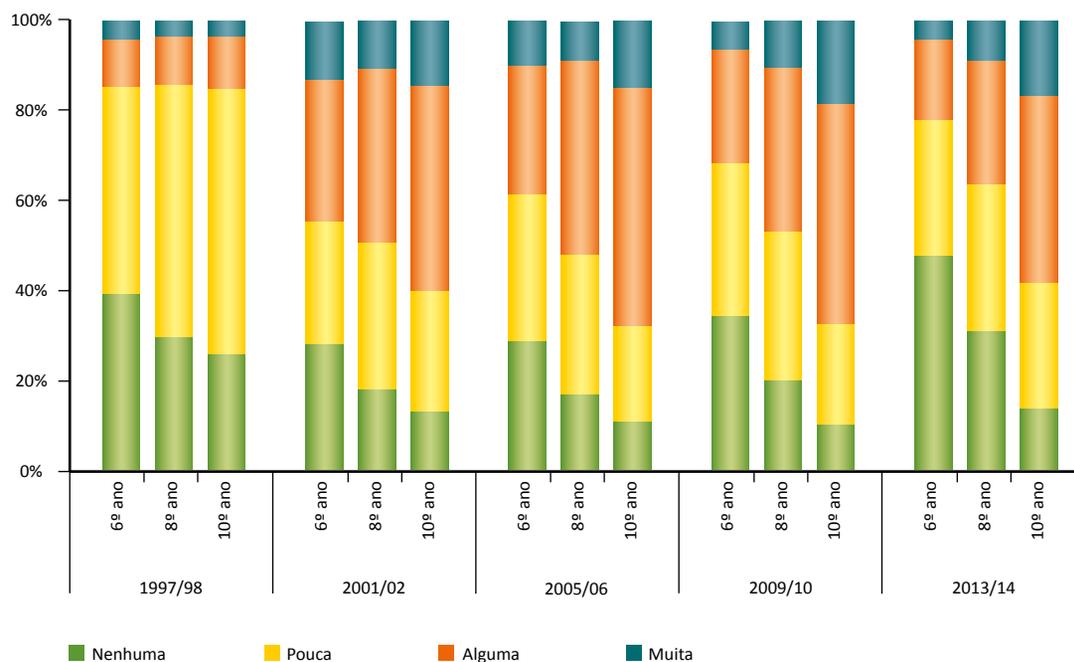
Relativamente ao indicador **“pressão com os trabalhos da escola”**, o relatório nacional de 2014 mostra que mais de 30% dos jovens indicou que sente alguma ou muita pressão com os trabalhos da escola. O questionário nacional aplicado, em 2014, incluiu a questão “sentes pressão (tensão/stresse) com os trabalhos da escola que tens para fazer?” com as quatro opções de resposta constantes da legenda da Figura 1.1.5. Os dados dessa figura, apresentados por nível de escolaridade, evidenciam que têm sido os jovens do 10º ano que afirmam sentir maior pressão com o trabalho da escola e os do 6º ano menor pressão. Em 1997/1998 registaram-se os valores mais baixos, para todos os níveis de escolaridade, dos alunos que referiram sentir alguma ou muita pressão com os trabalhos da escola.

Quando se comparam os resultados por sexo, os dados do relatório de 2014 mostram que, na globalidade, são as raparigas que apresentam percentagens mais elevadas

para as opções “muita” e “alguma” pressão (11,0% e 32,3%, respetivamente), quando comparadas com os rapazes (7,4% e 22,6%, respetivamente), com diferenças estatisticamente significativas. No caso das opções “nenhuma” e “pouca”, os rapazes destacam-se com 38,4% e 31,6%, respetivamente, enquanto as raparigas mostram 26,9% e 29,9%, respetivamente.

Relacionando a opinião dos alunos quanto aos indicadores “pressão com os trabalhos da escola” e “gostar da escola” (Tabela 1.1.1.), os dados do relatório nacional de 2014 evidenciam que os alunos portugueses que referiram gostar muito da escola apresentaram as percentagens mais elevadas quanto ao facto de não sentirem pressão com os trabalhos da escola (47,1%), com diferenças estatisticamente significativas. Por outro lado, os alunos que dizem não gostar nada da escola revelam as percentagens mais elevadas quanto ao facto de sentirem muita pressão com os trabalhos da escola (25,0%).

Figura 1.1.5. Opinião dos alunos (%) quanto à pressão com os trabalhos da escola, por nível de escolaridade. Portugal



Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudos HBSC 1997/1998-2013/2014* (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
Fonte: CNE

Tabela 1.1.1. Relação entre a opinião dos alunos (%) quanto ao gostar da escola e à pressão com os trabalhos da escola. Portugal, 2013/2014

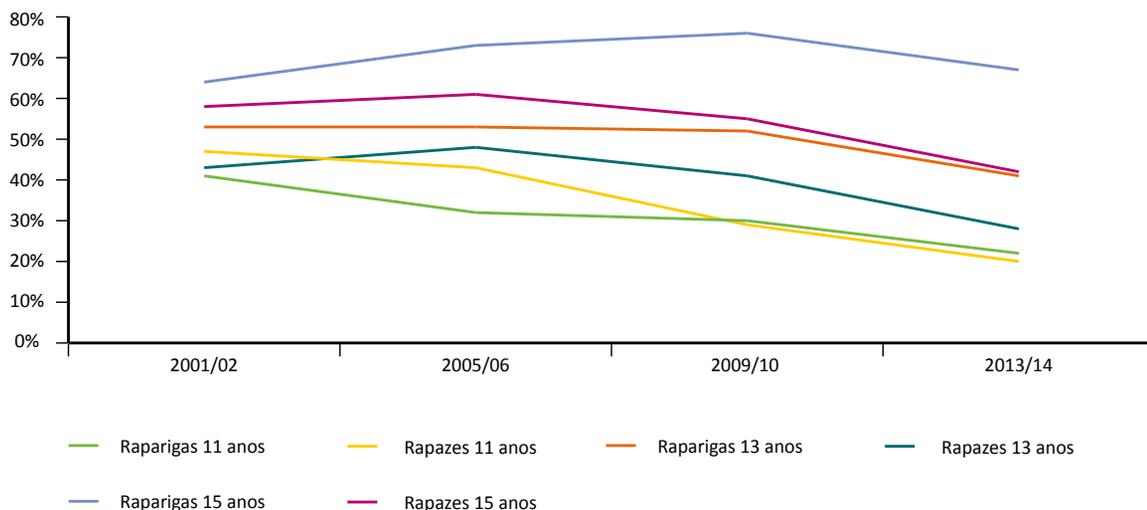
Gostar da escola	Pressão com os trabalhos da escola				
	Nenhuma	Pouca	Alguma	Muita	
Gosto muito	47,1%	27,0%	21,0%	4,9%	100%
Gosto mais ou menos	30,0%	33,5%	29,3%	7,2%	100%
Não gosto muito	25,5%	30,4%	32,6%	11,5%	100%
Não gosto nada	31,4%	22,0%	21,6%	25,0%	100%

Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudo HBSC 2013/2014* (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
Fonte: CNE

Tendo em conta os dados dos alunos portugueses apresentados nos relatórios internacionais de 2001/2002 a 2013/2014, a percentagem de alunos que referiu sentir alguma ou muita pressão com os

trabalhos da escola tem vindo a diminuir (Figura 1.1.6.), apresentando em 2013/2014 os valores mais baixos para todas as idades e sexos (à exceção das raparigas com 15 anos).

Figura 1.1.6. Alunos (%) que se sentem pressionados com o trabalho da escola, por idade e sexo. Portugal



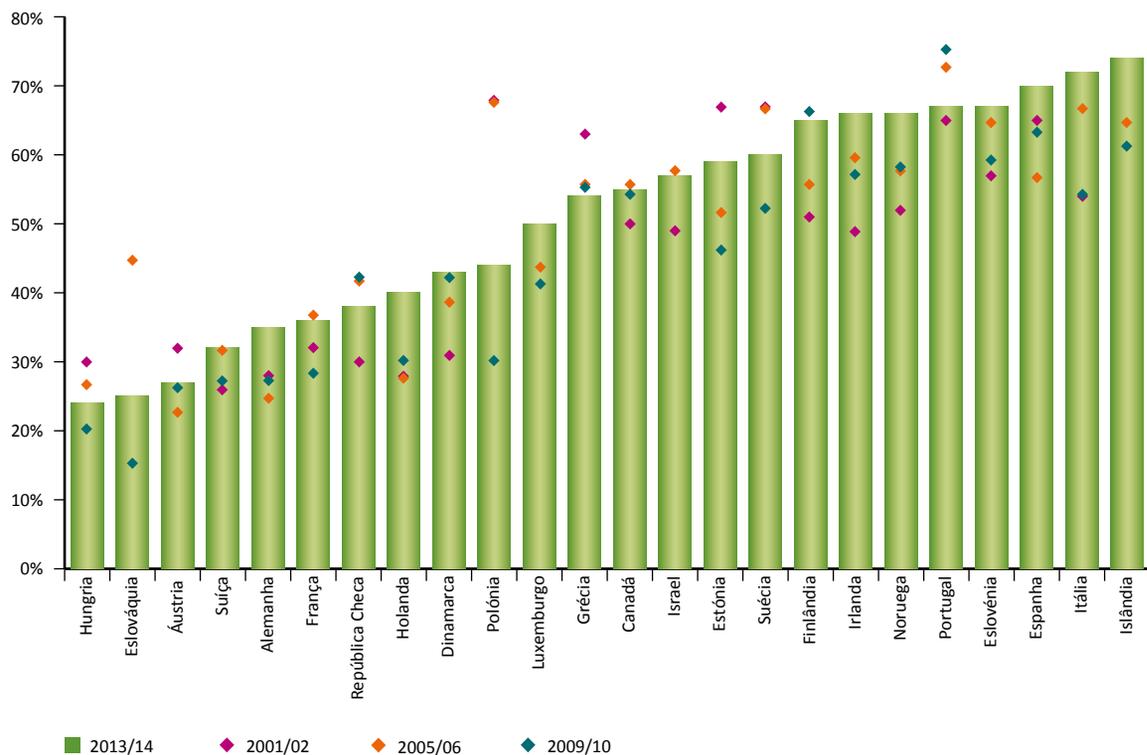
Nota: O relatório internacional de 1997/1998 não apresentou dados para este indicador.

Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Em 2013/2014, de entre os países da OCDE que têm participado nos estudos HBSC, Portugal apresentou uma elevada percentagem de raparigas com 15 anos que responderam sentir-se pressionadas com o trabalho da escola (67%), sendo o quinto valor mais elevado (Figura 1.1.7.). Em relação a 2001/2002, esse valor representa um aumento de 2 pp. No entanto, quando comparado com dados anteriores, esse valor corresponde a um decréscimo de 9 pp. No caso dos rapazes com 15 anos, a percentagem daqueles que indicaram sentir-se pressionados com o trabalho da escola é 25 pp inferior à das raparigas, em 2013/2014, revelando o valor mais baixo desde 2001/2002 (Figura 1.1.8.). Os dados de relatórios anteriores indicam que a Islândia e a Espanha foram os países em que aumentou a percentagem de raparigas e de rapazes com 15 anos que reportaram sentir-se pressionados.

No caso do indicador “**perceção do desempenho na escola**”, os dados nacionais de 2014 evidenciam um aumento da percentagem dos alunos portugueses que consideram que os professores têm uma muito boa perceção da sua capacidade académica, quando comparada com dados dos relatórios anteriores (Figura 1.1.9.). Desde 2001/2002 a grande maioria dos alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade observa que os professores têm uma boa ou média perceção da sua capacidade académica. O questionário nacional aplicado aos alunos incluiu a questão “na tua opinião, o que é que os professores pensam acerca da tua capacidade escolar comparada com a dos teus colegas?” com quatro opções de resposta: muito boa, boa, média e inferior à média.

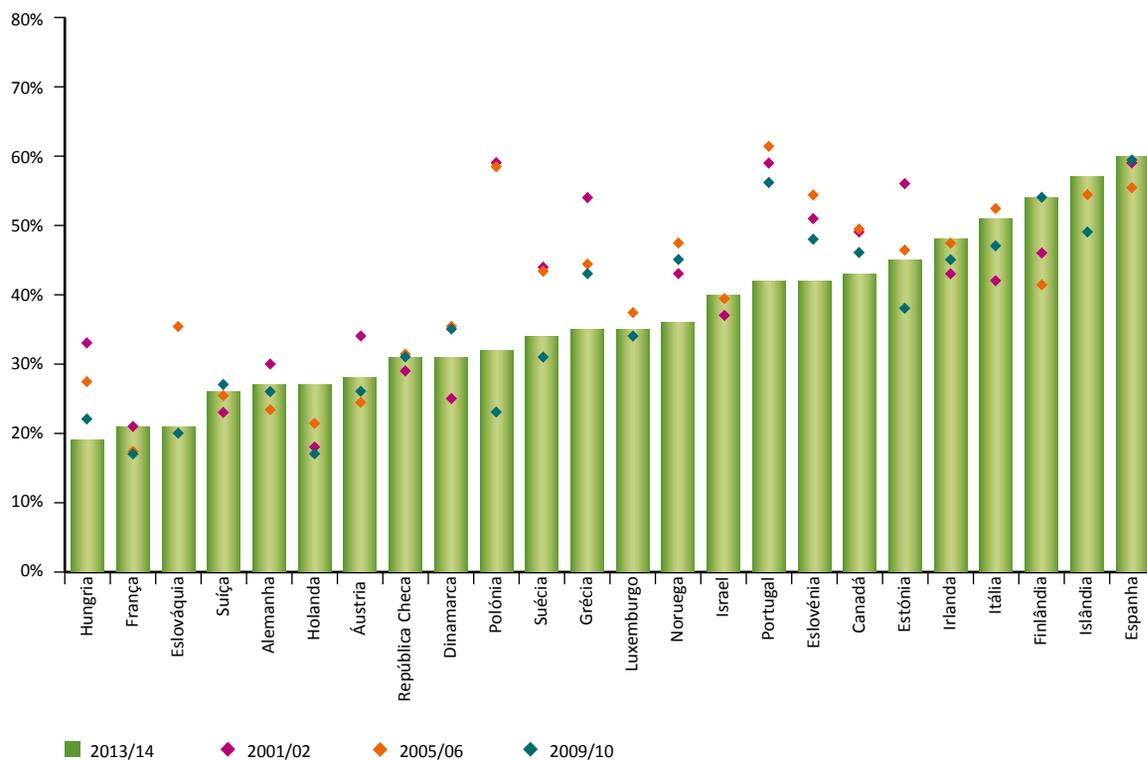
Figura 1.1.7. Raparigas (%) com 15 anos que se sentem pressionadas com o trabalho da escola. Países da OCDE



Nota: O relatório internacional de 1997/1998 não apresentou dados para este indicador.

Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
 Fonte: CNE

Figura 1.1.8. Rapazes (%) com 15 anos que se sentem pressionados com o trabalho da escola. Países da OCDE

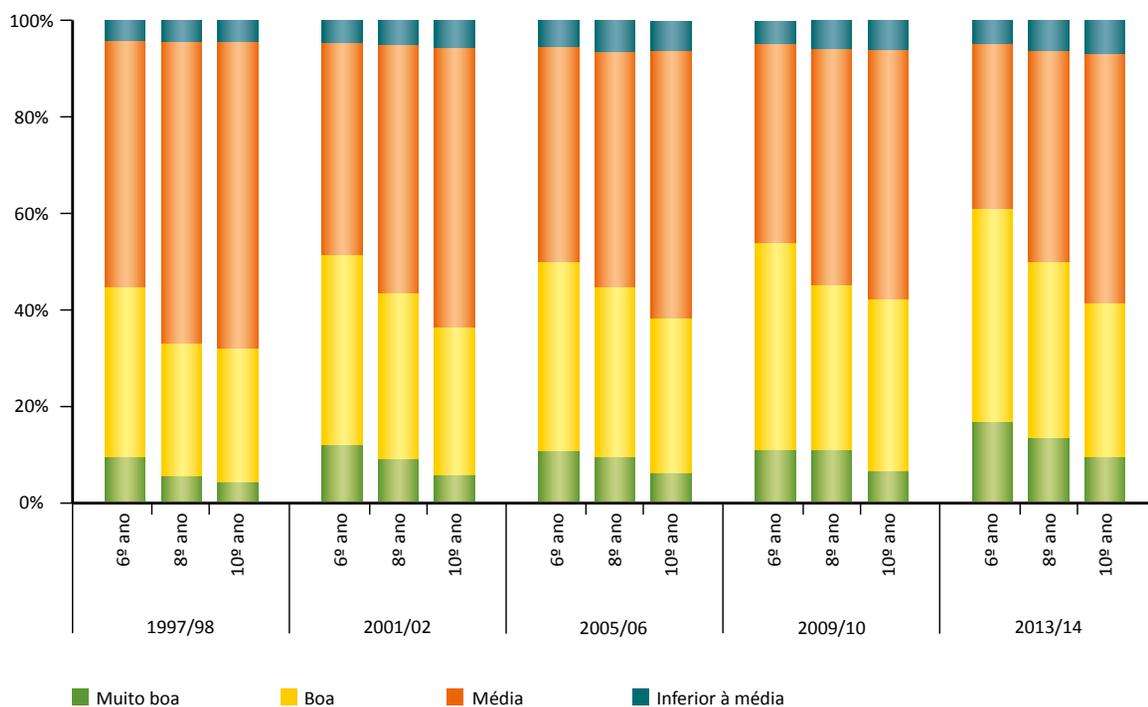


Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
 Fonte: CNE

Os dados do relatório de 2014 revelam ainda que, de um modo global, foram os rapazes que apresentaram as percentagens mais elevadas para as opções “muito boa” e “boa” perceção dos professores (15,7% e 39,4%, respetivamente), quando comparadas com as das raparigas (10,9% e 37,1%, respetivamente), com diferenças estatisticamente significativas para a primeira opção. Por outro lado, as raparigas exibiram as percentagens mais elevadas para a opção “média” (46,3%), quando comparadas com as dos rapazes (38,4%), com diferenças estatisticamente significativas.

Quando se relaciona a opinião dos alunos sobre “perceção do desempenho na escola” e “gostar da escola” (Tabela 1.1.2.), os dados do relatório nacional de 2014 mostram que os alunos portugueses que referem gostar muito da escola apresentam as percentagens mais elevadas quando consideram que os professores têm uma boa perceção da sua capacidade académica (47,2%). Por outro lado, os alunos que afirmam não gostar nada da escola revelam as percentagens mais elevadas quanto ao facto de considerarem que os professores têm uma perceção inferior à média da sua capacidade académica (20,4%).

Figura 1.1.9. Opinião dos alunos (%) quanto à perceção dos professores sobre as suas capacidades académicas, por nível de escolaridade. Portugal



Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses*. Estudos HBSC 1997/1998-2013/2014 (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
Fonte: CNE

Tabela 1.1.2. Relação entre a opinião dos alunos (%) quanto ao gostar da escola e à perceção dos professores sobre as suas capacidades académicas. Portugal, 2013/2014

Gostar da escola	Capacidades Escolares				
	Muito Boa	Boa	Média	Inferior à média	
Gosto muito	24,4%	47,2%	25,1%	3,3%	100%
Gosto mais ou menos	10,9%	40,6%	44,8%	3,7%	100%
Não gosto muito	8,7%	31,4%	51,5%	8,3%	100%
Não gosto nada	14,4%	20,2%	45,0*	20,4%	100%

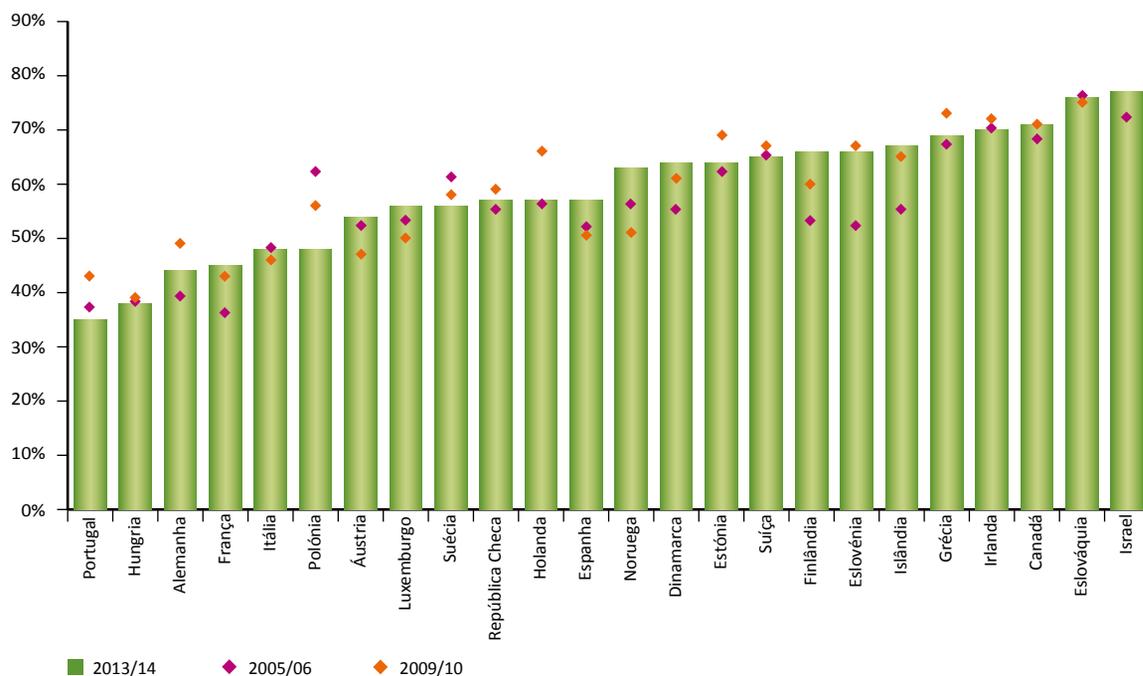
* Esta relação não é estatisticamente significativa.

Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses*. Estudo HBSC 2013/2014 (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)

De entre os países da OCDE que têm participado nos estudos HBSC, em 2013/2014 Portugal apresentou a mais baixa percentagem de raparigas com 15 anos que referiram que os professores têm uma boa ou muito boa perceção da sua capacidade académica (35%) (Figura

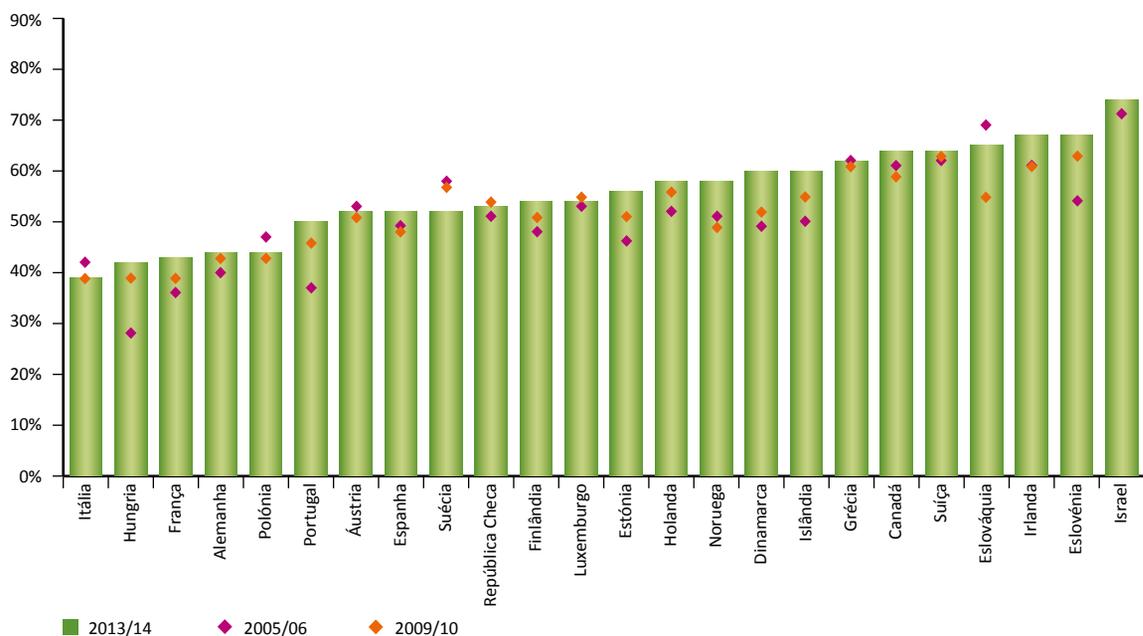
1.1.10.). Em relação a 2005/2006, esse valor representou um decréscimo de 3 pp e em relação a 2009/2010 um decréscimo de 7 pp. No caso dos rapazes com 15 anos, essa percentagem, em 2013/2014, foi 15 pp superior à das raparigas (Figura 1.1.11.).

Figura 1.1.10. Raparigas (%) com 15 anos que referem “uma boa ou muito boa perceção do desempenho escolar”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2005/2006-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Figura 1.1.11. Rapazes (%) com 15 anos que referem “uma boa ou muito boa perceção do desempenho escolar”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2005/2006-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Relativamente aos indicadores relacionados com a escola, salienta-se, genericamente, a relação entre o indicador “gostar da escola” com os indicadores “relação com os colegas de turma” e “relação com os professores”. A relação com os colegas de turma foi avaliada, de forma agregada, tendo em consideração a resposta de concordância ou discordância dos alunos a quatro itens apresentados no questionário nacional de 2014, nomeadamente: os alunos da minha turma gostam de estar juntos, a maior parte dos meus colegas são simpáticos e prestáveis, os meus colegas aceitam-me como sou e sinto-me posto de lado por ser como sou. Os dados obtidos em 2013/2014 apontam para uma relação, estatisticamente significativa, entre os alunos que afirmam não gostar nada da escola e os que manifestam uma pior relação com os colegas. Verificou-se, assim, uma correlação entre o gostar da escola e a relação com os pares. A relação com os professores também foi analisada de forma agregada, tendo em consideração a resposta de concordância ou discordância dos alunos a dois itens apresentados no questionário nacional de 2014, nomeadamente: sinto que os meus professores me aceitam como sou e sinto que os meus professores se interessam por mim como pessoa. Também, neste caso, se verificou a existência de uma correlação entre o gostar da escola e a relação com os professores.

Os dados dos relatórios nacionais e internacionais dos estudos HBSC parecem apontar para uma mudança de atitudes dos alunos portugueses perante a escola. Por um lado, apesar da maioria dos alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade ter indicado que gosta da escola, nota-se um acentuado decréscimo daqueles que respondem gostar muito da escola. Por outro lado, verifica-se uma diminuição da percentagem de alunos que indicou sentir alguma ou

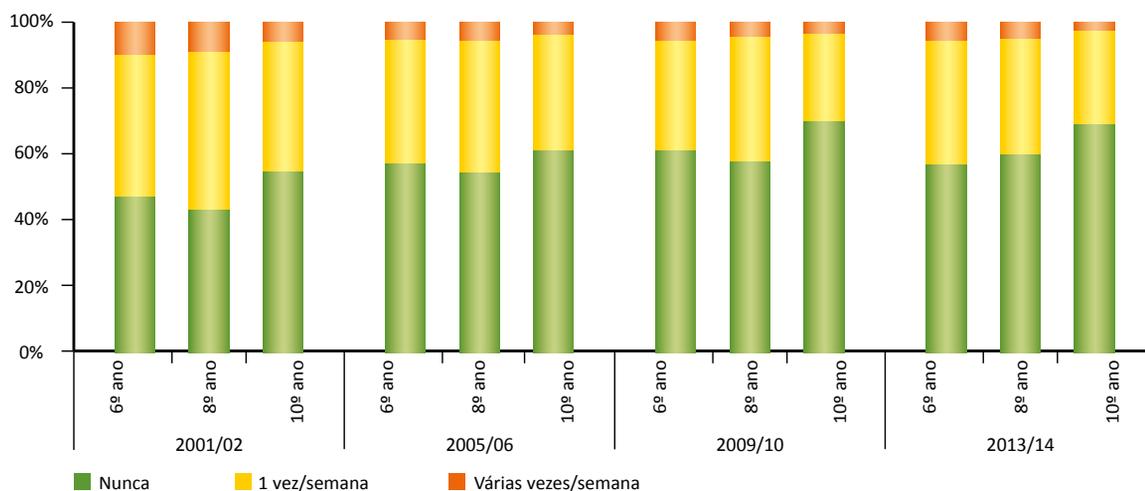
muita pressão com os trabalhos da escola e a grande maioria dos alunos considera que os professores têm uma boa/média perceção da sua capacidade académica. Estes dados parecem evidenciar um aparente desencanto com a escola.

Será que o desencanto com a escola, que os resultados do estudo HBSC parecem indiciar, se reflete nos indicadores relativos a comportamentos de risco?

Para tentar responder a esta questão foram analisados os resultados dos indicadores dos estudos HBSC: comportamentos de provocação/*bullying*, experimentação e consumo de tabaco, experimentação e consumo de álcool e consumo de drogas.

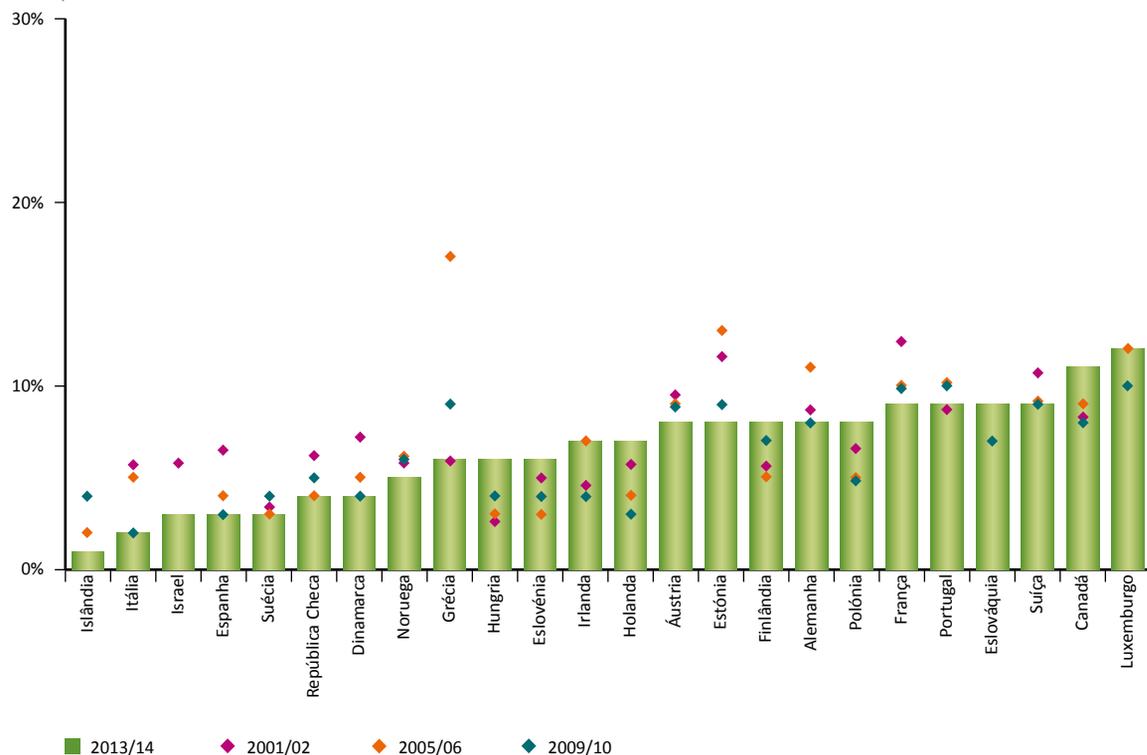
Quando se observam os dados obtidos nos relatórios nacionais de 2001/2002 a 2013/2014, no que se refere a “**comportamentos de provocação/*bullying*”**, verifica-se que a maioria dos alunos portugueses dos 6º, 8º e 10º anos refere que nunca foi provocado na escola nos últimos dois meses (com exceção dos alunos dos 6º e 8º anos em 2001/2002) (Figura 1.1.12.). Em 2013/2014 houve uma maior percentagem de alunos dos diferentes níveis de escolaridade a indicar que nunca foi provocado na escola, quando comparado com 2001/2002, tendo aumentado 10 pp, 16,9 pp e 14,1 pp nos 6º, 8º e 10º anos, respetivamente. Ainda assim, em 2013/2014, de entre os países da OCDE que participaram nos estudos HBSC, Portugal apresentou uma das percentagens mais elevadas de raparigas com 15 anos que referiram terem sido vítimas de *bullying* na escola, pelo menos, duas ou três vezes por mês nos últimos dois meses (Figura 1.1.13.). No caso dos rapazes com 15 anos, essa percentagem foi a mais elevada, a par da Áustria (Figura 1.1.14.).

Figura 1.1.12. Alunos (%) que reportaram terem sido provocados na escola nos últimos dois meses. Portugal



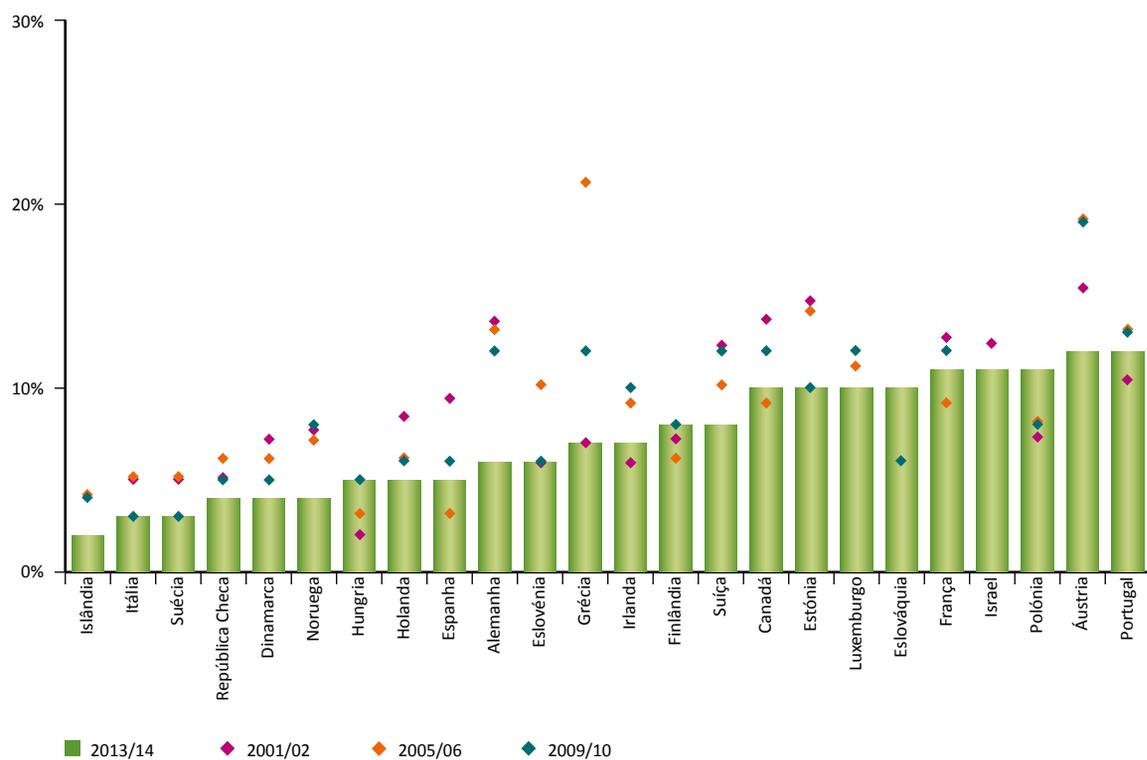
Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses*. Estudos HBSC 2001/2002-2013/2014 (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
Fonte: CNE

Figura 1.1.13. Raparigas (%) com 15 anos que foram vítimas de *bullying* na escola, pelo menos, duas ou três vezes por mês nos últimos dois meses. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Figura 1.1.14. Rapazes (%) com 15 anos que foram vítimas de *bullying* na escola, pelo menos, duas ou três vezes por mês nos últimos dois meses. Países da OCDE



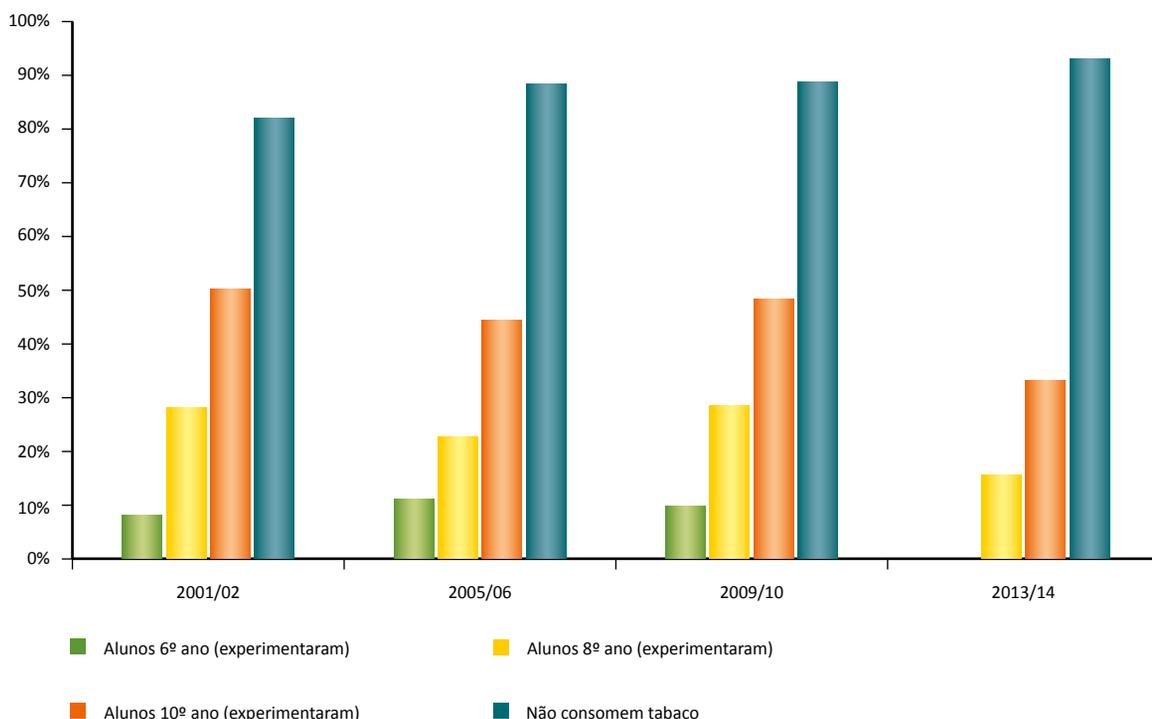
Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys / Fonte: CNE

No indicador “**experimentação e consumo de tabaco**”, os dados dos relatórios nacionais evidenciam que a maioria dos adolescentes nunca experimentou tabaco e a grande maioria não fuma (Figura 1.1.15.). Estes dados, que indicam um baixo consumo de tabaco pelos alunos portugueses, estão em consonância com as conclusões do “estudo sobre o consumo de álcool, tabaco, droga e outros comportamentos aditivos e dependências-2015” (Feijão, 2015) do Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD) ¹. No referido estudo, 86,0% dos rapazes e 85,8% das raparigas com 15 anos referiram não ter consumido tabaco nos últimos 30 dias.

No que se refere à idade de experimentação, os dados dos relatórios nacionais dos estudos HBSC indicam que os adolescentes referem mais frequentemente ter fumado um cigarro pela primeira vez aos 14 anos ou mais. De um modo geral, os relatórios nacional e internacional de 2013/2014 são os que apresentam a menor percentagem de alunos com 15 anos, de ambos os sexos, que indicam já terem experimentado tabaco (Figuras 1.1.16. e 1.1.17.).

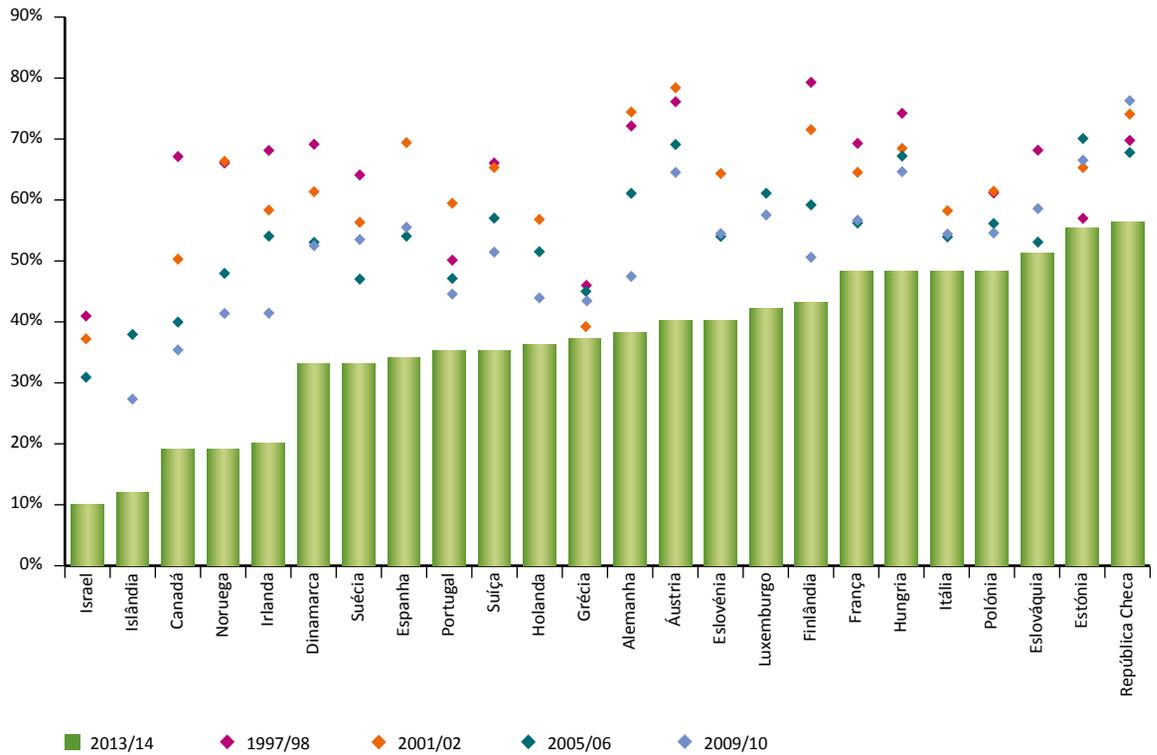
¹ Criado em 2011 com a publicação da nova orgânica do Ministério da Saúde.

Figura 1.1.15. Alunos (%) que reportaram já terem experimentado tabaco (%), de acordo com o nível de escolaridade, e consumo de tabaco. Portugal



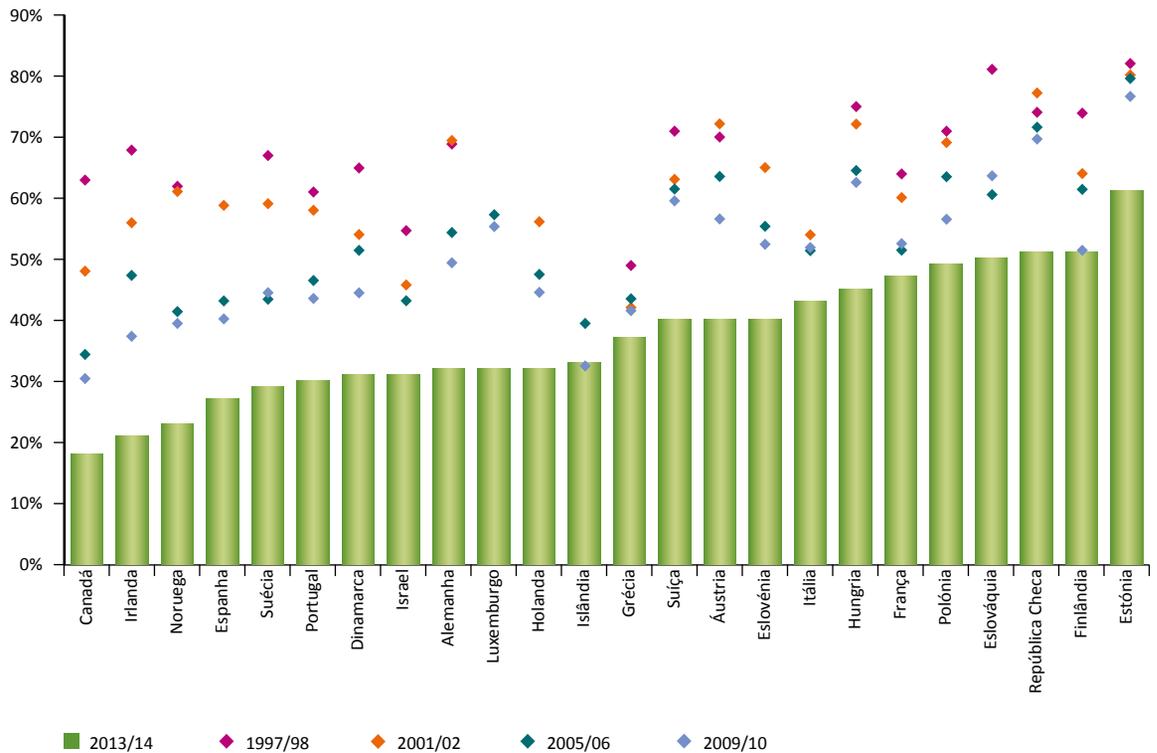
Fonte de dados: *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudos HBSC 2001/2002-2013/2014* (dados desagregados disponibilizados pela equipa nacional)
 Fonte: CNE

Figura 1.1.16. Raparigas (%) com 15 anos que referem “que alguma vez fumaram”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 1997/1998-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Figura 1.1.17. Rapazes (%) com 15 anos que referem “que alguma vez fumaram”. Países da OCDE

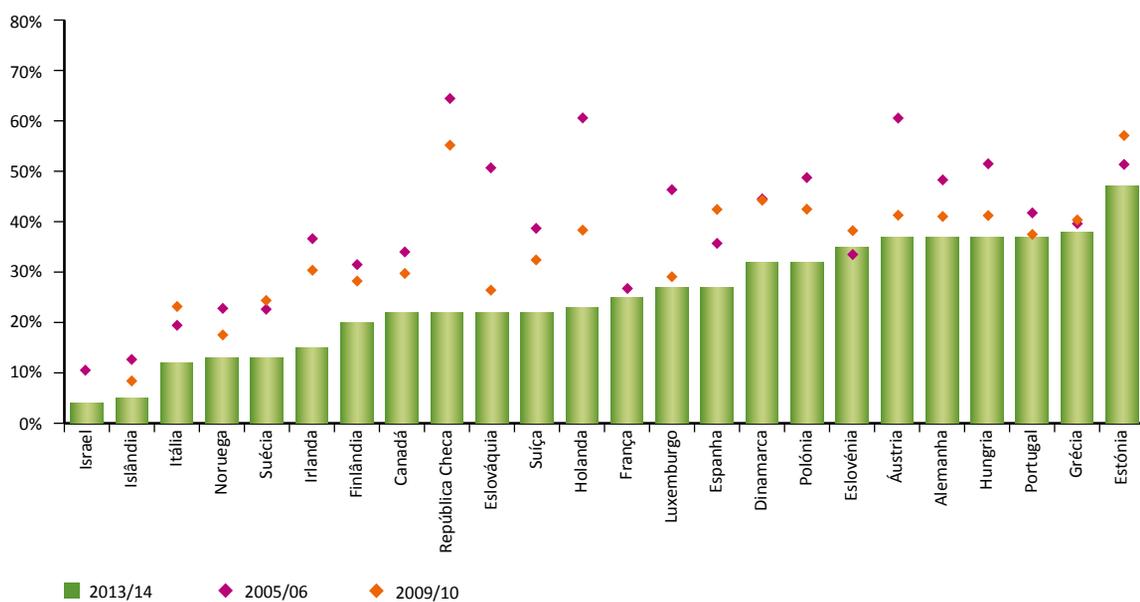


Fonte de dados: HBSC study: International report 1997/1998-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Quanto à “**experimentação e consumo de álcool**”, os dados dos relatórios nacionais indicam que a maioria dos jovens nunca experimentou álcool e nunca se embriagou. O estudo realizado pelo SICAD (Feijão, 2015) também assinala que a maioria das raparigas e dos rapazes com 13, 14 e 15 anos nunca consumiu álcool nos últimos 30 dias: 91,1% dos rapazes e 90,2% das raparigas com 13 anos, 82,1% dos rapazes e 81,2% das raparigas com 14 anos e 67,1% dos rapazes e 70,9% de raparigas com 15 anos.

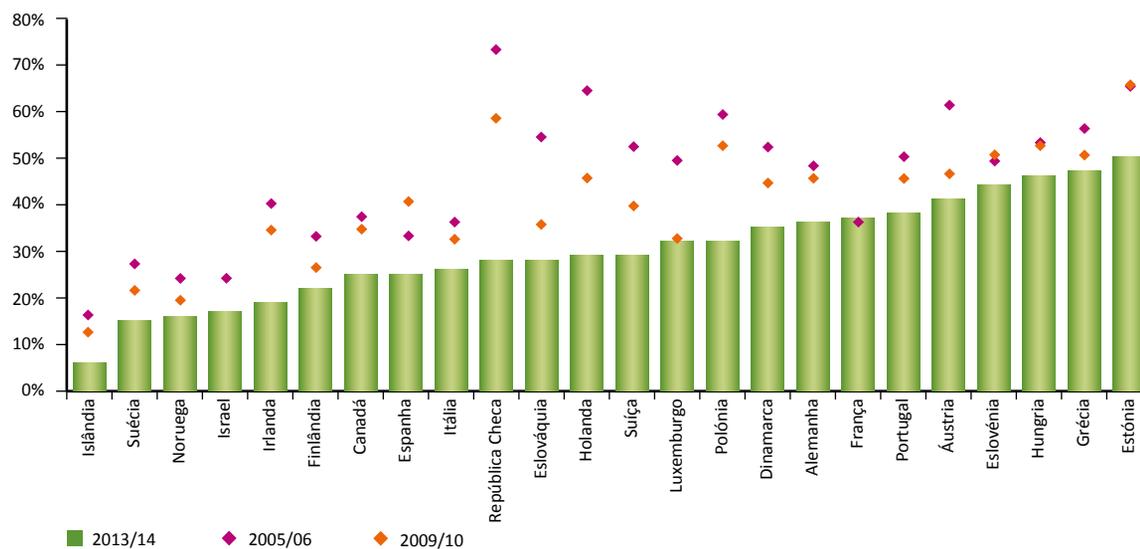
Nos relatórios nacionais dos estudos HBSC, a maioria dos jovens que mencionaram já ter experimentado álcool ou embriaguez fê-lo entre os 12 e os 13 anos de idade. De um modo geral, nos países da OCDE que têm participado nesses estudos, os dados relativos a 2013/2014 são os que exibem a menor percentagem de alunos com 15 anos, de ambos os sexos, que afirmam ter bebido álcool pela 1ª vez com 13 ou menos anos de idade, dentro do grupo dos que respondem já ter experimentado álcool (Figuras 1.1.18. e 1.1.19.).

Figura 1.1.18. Raparigas (%) com 15 anos que referiram ter bebido álcool pela 1ª vez com 13 ou menos anos de idade. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2005/2006-2013/2014 surveys
 Fonte: CNE

Figura 1.1.19. Rapazes (%) com 15 anos que referiram ter bebido álcool pela 1ª vez com 13 ou menos anos de idade. Países da OCDE



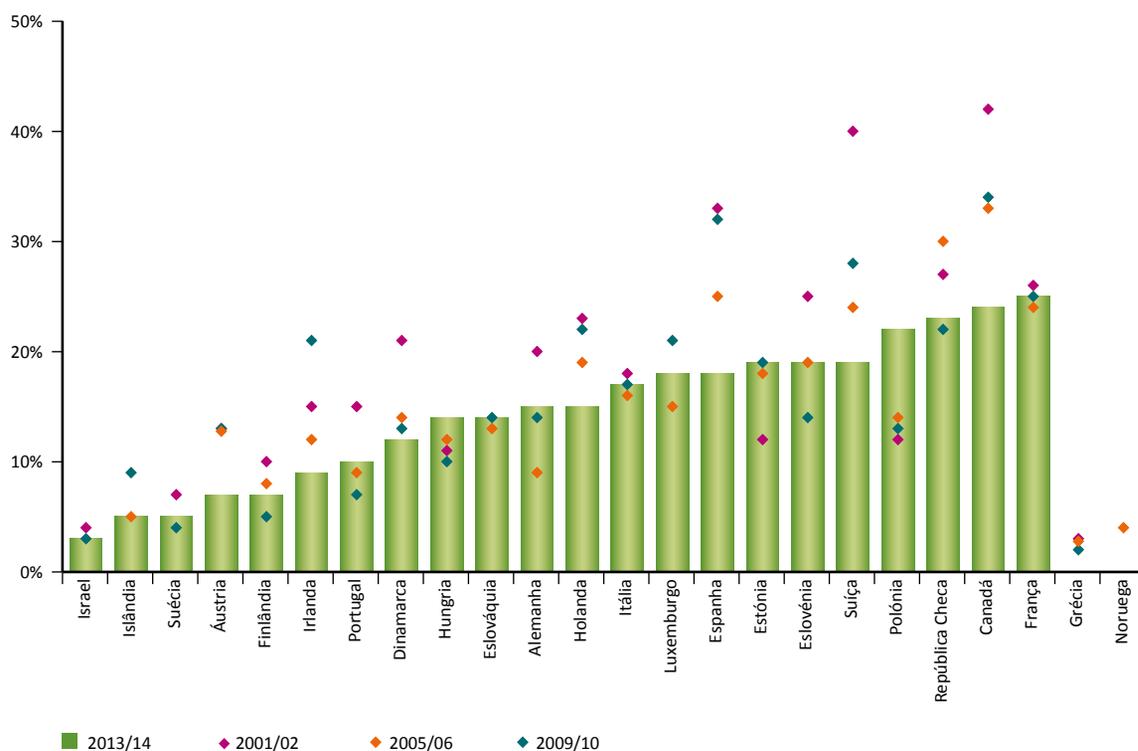
Fonte de dados: HBSC study: International report 2005/2006-2013/2014 surveys
 Fonte: CNE

Em relação ao “consumo de drogas”, os relatórios internacionais têm-se centrado no consumo de *cannabis*¹. Os relatórios nacionais destacam que a grande maioria dos alunos portugueses referiu que nunca consumiu essa droga ao longo da vida, ao longo do último ano e nem no último mês. Estes dados são corroborados pelo estudo realizado pelo SICAD (Feijão, 2015), que mostra que a maioria das raparigas e dos rapazes com 13, 14 e 15 anos nunca consumiu *cannabis* nos últimos 30 dias: 99,2% dos rapazes e 99,4% das raparigas com 13 anos, 98,1% dos rapazes e 98,8% das raparigas com 14 anos e 95,5% dos rapazes e 96,7% de raparigas com 15 anos.

A percentagem de raparigas portuguesas com 15 anos que indicou já ter consumido *cannabis* alguma vez durante a sua vida tem vindo a aumentar desde 2005/2006, sendo de 10% em 2013/2014 (Figura 1.1.20.). No caso dos rapazes, essa percentagem foi de 13% em 2013/2014, o que corresponde a uma diminuição de 2 pp, face aos dados do relatório internacional anterior (Figura 1.1.21.).

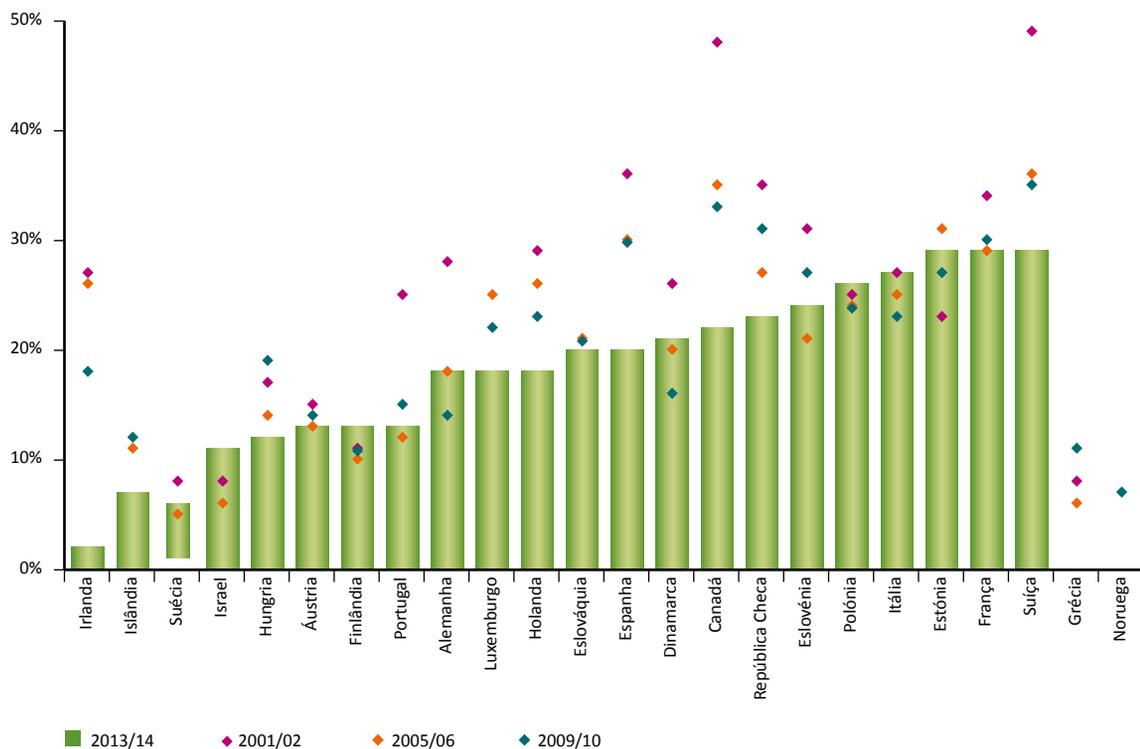
¹ Tal como é referido no relatório internacional de 2013/2014 (Inchley et al., 2016), a *cannabis* é a droga mais frequentemente usada na Europa, com cerca de 14 milhões de jovens a consumi-la em 2014.

Figura 1.1.20. Raparigas (%) com 15 anos que referem “já terem consumido *cannabis* alguma vez durante a sua vida”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
 Fonte: CNE

Figura 1.1.21. Rapazes (%) com 15 anos que referem “já terem consumido *cannabis* alguma vez durante a sua vida”. Países da OCDE



Fonte de dados: HBSC study: International report 2001/2002-2013/2014 surveys
Fonte: CNE

Os dados dos relatórios nacionais e internacionais dos estudos HBSC também parecem apontar para uma mudança de atitude dos alunos portugueses perante os comportamentos de risco.

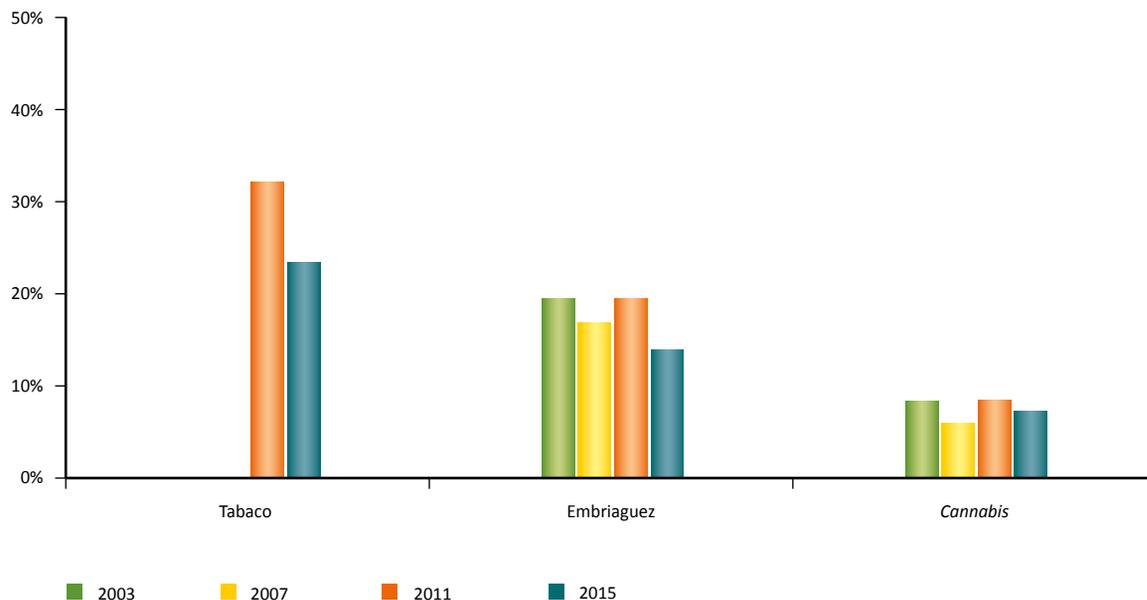
Embora os dados indiquem que a maioria dos alunos portugueses dos 6º, 8º e 10º anos nunca foi provocada na escola nos últimos dois meses, Portugal apresenta em 2013/2014 uma das mais elevadas percentagens de alunos com 15 anos que referiram terem sido vítimas de *bullying* na escola.

Os dados parecem mostrar igualmente um baixo consumo de tabaco pelos alunos portugueses, assim como de experimentação do álcool e embriaguez, com alguns dos

indicadores a diminuírem em 2013/2014. Salienta-se que a grande maioria dos alunos portugueses mencionou nunca ter consumido a droga *cannabis* ao longo da vida, ao longo do último ano e nem no último mês. Todavia, a percentagem de raparigas portuguesas com 15 anos, que indicou fazê-lo, tem vindo a aumentar desde 2005/2006.

No estudo realizado pelo SICAD é possível analisar a prevalência do consumo de tabaco, álcool e *cannabis* nos últimos 12 meses pelos jovens com 15 anos (Figura 1.1.22.), nos anos em que foram elaborados estudos. Verifica-se também uma tendência decrescente em 2015, quando comparado com o estudo anterior, para a prevalência do consumo das três substâncias.

Figura 1.1.22. Prevalências de consumo de tabaco, álcool (embriaguez) e *cannabis* (%), nos últimos 12 meses, pelos jovens com 15 anos. Portugal



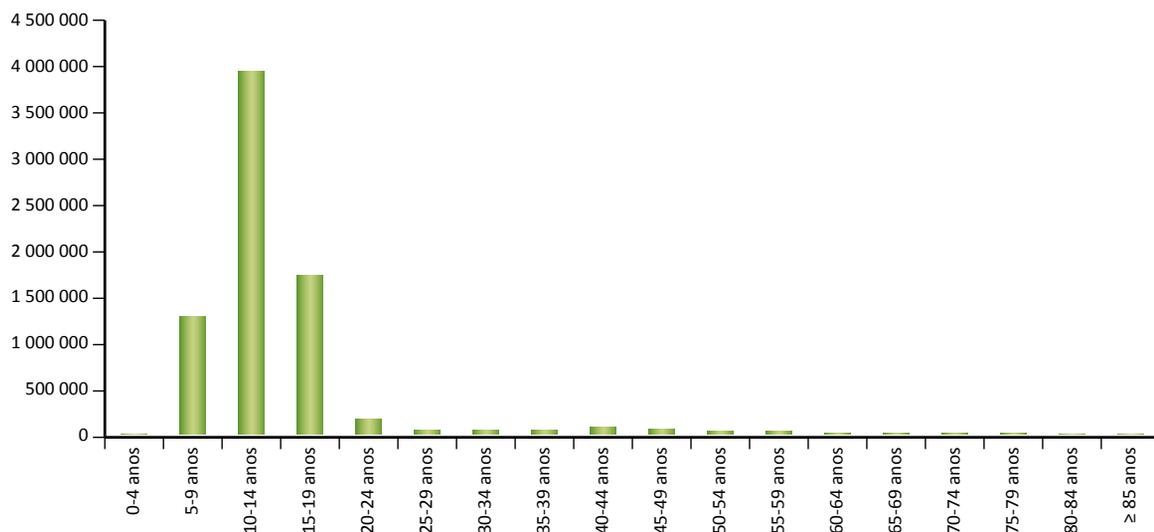
Fonte de dados : *Estudo sobre o consumo de álcool, tabaco, droga e outros comportamentos aditivos e dependências-2015* - SICAD
Fonte: CNE

Acrescenta-se que estes dados, resultantes sobretudo dos estudos HBSC, podem ser complementados com os que foram apresentados pela Direção-Geral de Saúde nos relatórios *Saúde Mental em Números* (DGS, 2014, 2016) e pelo Infarmed (2015), nomeadamente os relativos ao consumo de metilfenidato e de atomoxetina¹ pelos jovens portugueses. O relatório *Saúde Mental em Números 2014* aponta para um aumento do consumo de medicamentos estimulantes inespecíficos do sistema nervoso central, em que o consumo do princípio ativo metilfenidato passou de 2 937 039 doses diárias em 2009 para 6 515 293 em 2013 (considerando os medicamentos comparticipados e dispensados em regime de ambulatório à população abrangida pelo Sistema Nacional de Saúde). O relatório *Saúde Mental em Números 2015* apresenta os dados do consumo de metilfenidato por grupo etário em 2014. Verifica-se que as crianças portuguesas até aos 14 anos estão a consumir mais de 5 milhões de doses diárias de metilfenidato (Figura 1.1.23.). O grupo etário dos 10 aos 14 anos é aquele com maior distribuição de doses diárias associadas ao consumo

desta substância, totalizando um valor de 3 873 751 doses. Tal como ressalta o relatório de 2014, *“vamos sabendo da facilidade com que em Portugal muitos profissionais, licenciados ou não em medicina, sugerem ou mesmo “diagnosticam” “hiperatividade infantil”, recomendando/ sugerindo a utilização de fármacos que integram este grupo terapêutico, contribuindo, muito provavelmente, para o significativo aumento de consumo do metilfenidato. Será que esta fúria farmacoterapêutica está isenta de consequências no funcionamento mental futuro de quem é alvo passivo de decisões tão pouco prudentes?”* (DGS, 2014, p. 80).

¹ O metilfenidato e a atomoxetina são considerados, pelo Infarmed, como estimulantes inespecíficos do sistema nervoso central com indicação para PHDA (Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção). São comparticipados pelo Serviço Nacional de Saúde, o primeiro desde 2003 e o segundo desde 2014, e estão sujeitos a receita médica especial por se enquadrarem na lista de medicamentos estupefacientes ou psicotrópicos (Infarmed, 2015). O mais comum destes fármacos é o Ritalina, cujo princípio ativo é o metilfenidato.

Figura 1.1.23. Distribuição da dose diária definida associada ao consumo de metilfenidato por grupo etário. Portugal, 2014

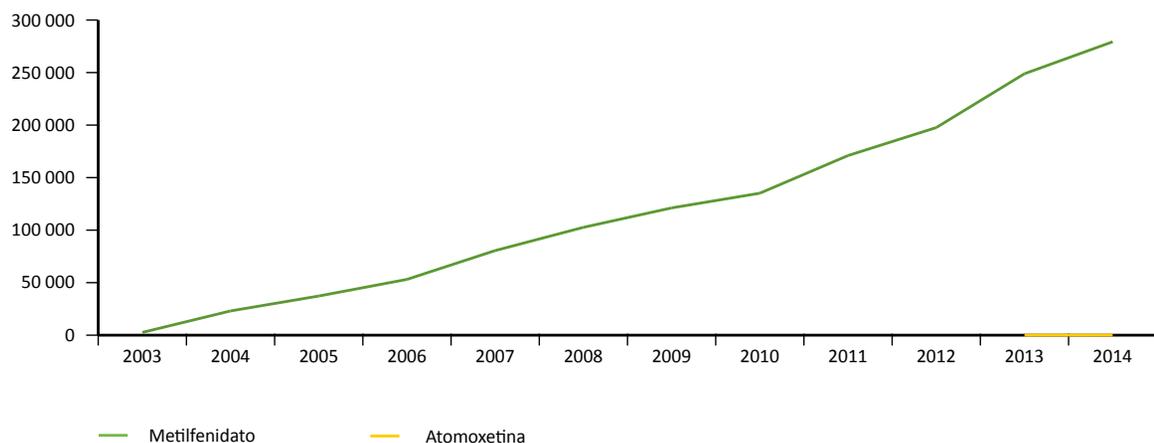


Fonte de dados: Saúde Mental em Números 2015, DGS

O consumo de medicamentos estimulantes inespecíficos do sistema nervoso central foi igualmente alvo de estudo pelo Infarmed. Os resultados do estudo demonstram que a utilização de metilfenidato apresenta uma tendência de crescimento desde 2003, sendo que em 2014 foram

dispensadas em Portugal Continental 276 029 embalagens de metilfenidato (Figura 1.1.24.). A atomoxetina, dado que tem uma comparticipação recente pelo Sistema Nacional de Saúde, apresenta uma utilização residual.

Figura 1.1.24. Número de embalagens dispensadas de metilfenidato e atomoxetina. Portugal Continental



Fonte de dados: Medicamentos para a Hiperatividade com Défice de Atenção, Infarmed, 2015

1.2. Resultados PISA e os ambientes escolares

O projeto de investigação **aQeduto: Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação**¹ tem como propósito construir um corpo de referenciais sobre avaliação, qualidade e equidade em educação, baseado em investigação comparada a partir das bases de dados dos alunos que participaram nos sucessivos ciclos de testes PISA² (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). Este projeto pretende explicar a variação dos resultados dos alunos nos testes PISA, nomeadamente os fatores responsáveis pela evolução positiva verificada em Portugal ao longo dos doze anos, tendo em conta três eixos fundamentais: (i) os alunos, i.e., alterações nas condições sociais, económica, cultural, comportamental e motivacional dos alunos e das famílias; (ii) as escolas, i.e., mudanças na organização escolar; e (iii) o país, i.e., variações nas condições económicas a nível macro do país.

Para efetuar as análises dos dados resultantes dos vários testes PISA, recorreu-se a um agrupamento de países de forma a reduzir o número de países sob análise, tornando os gráficos de mais fácil leitura e as interpretações do posicionamento de Portugal face aos seus pares na Europa mais evidentes (Figura 1.2.1). Para proceder ao método de análise classificatória³ ou de agrupamentos, selecionaram-se diversas variáveis que refletem características estruturantes dos países face aos resultados em educação, nas quais estivessem presentes os três eixos do estudo aQeduto. Deste modo, as variáveis que permitiram agrupar os países foram: (i) o PIB *per capita* médio de cada país (que permite posicionar os países quanto à sua produção de riqueza e também relativamente ao nível de vida das famílias); (ii) o nível de desempenho em Matemática no PISA 2012 (que permite a comparação do nível de conhecimento alcançado pelos alunos de 15 anos); (iii) os níveis económico, social e cultural dos alunos (medido pelo indicador ESCS⁴) e a formação dos pais, (medida através do índice PARED⁵); e finalmente, (iv) a percentagem de alunos de 15 anos com pelo menos um ano de repetência (REPEAT). Na sequência desta análise, foi possível encontrar sete grupos, em que os países revelam semelhanças no comportamento das variáveis descritas. A estratégia prosseguida foi a de utilizar um representante de cada grupo (exceção para o grupo que integra a Polónia, grupo para o qual este país foi adicionalmente selecionado por se tratar de um caso de sucesso exemplar), bem como todos os países que se posicionaram no mesmo grupo de Portugal.

Figura 1.2.1. Agrupamento de países para o estudo aQeduto



Fonte: aQeduto

Sendo o objetivo do presente capítulo expor uma perspetiva sobre as atitudes dos alunos perante a escola e a relação dos ambientes escolares com as aprendizagens em Portugal e noutros países da OCDE, apresenta-se de seguida as análises relativas a este tema, as quais abrangem os seguintes indicadores: como os alunos se sentem na escola e qual o impacto desta

1 O Projeto aQeduto é uma parceria entre o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Francisco Manuel dos Santos. A equipa do aQeduto é multidisciplinar, composta por investigadores provenientes de diferentes áreas científicas, congregando especialistas em política educativa, avaliação, comparabilidade, racionalidade económica, comunicação e estatística/análise de dados.

2 O PISA – *Programme for International Student Assessment* é um estudo internacional desenvolvido pela OCDE que avalia a literacia de jovens de 15 anos, que frequentem pelo menos o 7º ano de escolaridade. O objetivo principal do PISA consiste na avaliação da capacidade dos alunos de 15 anos para enfrentar os desafios que a transição para a vida adulta lhes coloca, conduzindo a um retrato dos sistemas educativos de todos os países e economias participantes.

3 Modelo de Análise Classificatória Hierárquica Ascendente (quadrado da distância Euclidiana e critério de agregação de Ward).

4 ESCS - Indicador do Estatuto Socioeconómico e Cultural composto a partir de três outros índices: i) grupo socioprofissional mais elevado dos pais (HISEI); ii) nível de escolaridade mais elevado dos pais convertido em número de anos de escolaridade (PARED); e iii) bens pertencentes à casa (HOMEPOS) e número de livros existentes em casa. Indicadores definidos pela OCDE.

5 PARED - Nível de escolaridade dos pais (considerando aquele que for mais elevado, o do pai ou o da mãe) convertido em número de anos de escolaridade.

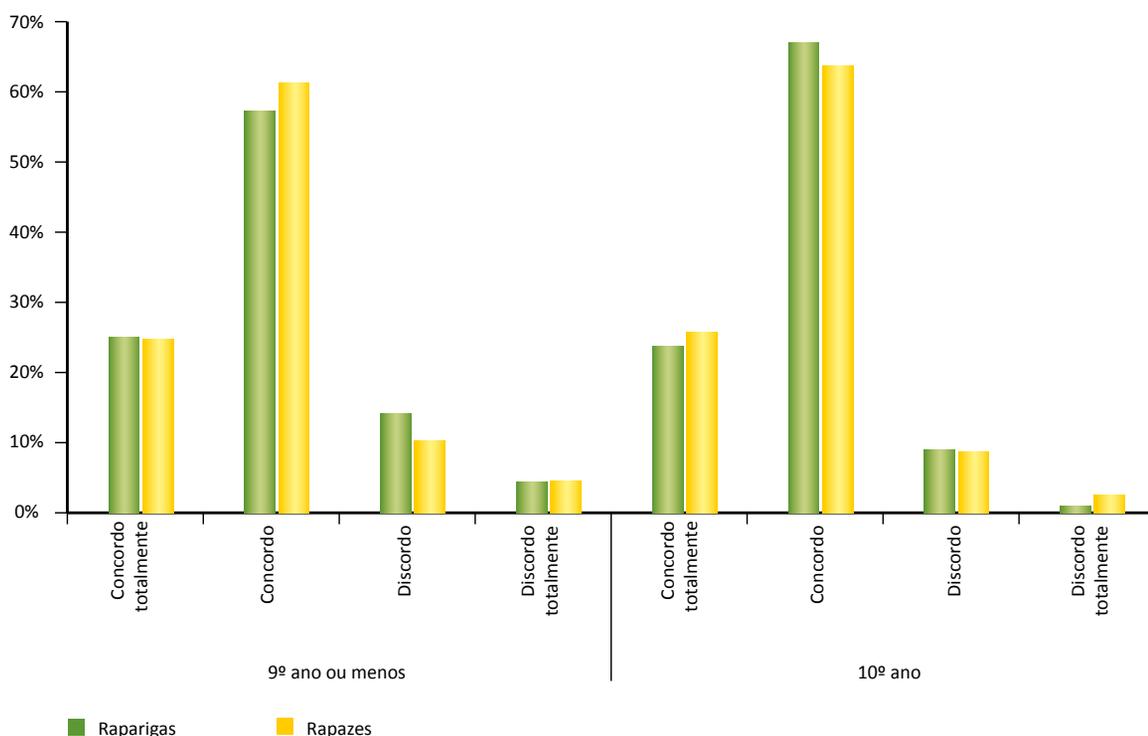
variável nos resultados PISA; quais os níveis de ansiedade relativamente ao domínio Matemática¹; qual a visão dos diretores da escola sobre o ambiente nas escolas e o impacto da relação entre professores e alunos nos resultados e na forma como se sentem na escola; e qual o impacto dos trabalhos de casa nos alunos.

Contrariamente ao que aconteceu no estudo apresentado anteriormente *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC), não é possível analisar a evolução dos dados relativos aos alunos que declaram sentir-se felizes e infelizes na escola, uma vez que a pergunta surgiu pela

primeira vez no questionário aos alunos PISA em 2012, sendo que os dados se referem a esse ano. Os alunos de 15 anos que participaram no PISA em 2012 classificaram a afirmação “sinto-me feliz na escola” recorrendo a uma escala que varia entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente”, verificando-se que a maioria quer dos rapazes, quer das raparigas que frequentam o 10º ano e o 9º ano, ou menos, “concorda” ou “concorda totalmente” com a afirmação (Figura 1.2.2).

¹ No caso dos dados que aqui se apresentam, a análise de resultados incide no domínio Matemática nos ciclos 2003 e 2012, anos em que este foi o domínio principal.

Figura 1.2.2. Opinião dos alunos (%) quanto a sentirem-se felizes na escola, por sexo e ano de frequência. Portugal. PISA 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

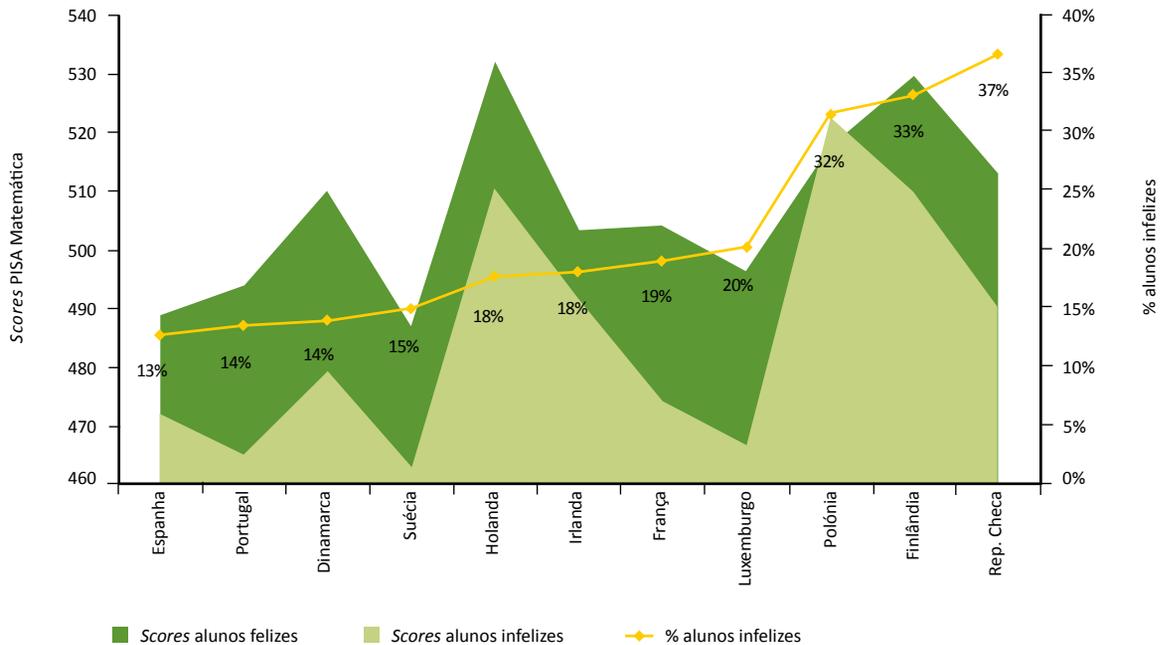
Ao analisar a relação entre os *scores* médios no teste PISA Matemática 2012 e os alunos que selecionaram “concordo totalmente” e “discordo totalmente” face à afirmação “sinto-me feliz na escola” (Figura 1.2.3), verifica-se que os países onde mais alunos discordam totalmente com a afirmação “sinto-me feliz na escola” (Figura 1.2.3) são a República Checa (37%), Finlândia (33%) e Polónia (32%). Contrariamente, Espanha (13%), Portugal (14%) e Dinamarca (14%) são os países onde menos alunos discordam totalmente com esta

afirmação. Quando se cruza a variável atrás mencionada com os resultados obtidos no teste PISA Matemática 2012, assinala-se que os alunos que dizem sentir-se mais felizes na escola são os que têm, em média, os melhores resultados, sugerindo uma relação entre bons resultados e alunos felizes na escola. Exceção para a Polónia onde a diferença dos *scores* dos alunos que dizem sentir-se felizes e os que dizem sentir-se infelizes é insignificante. Em Portugal, a diferença dos resultados entre alunos felizes e infelizes é na ordem dos 30 pontos na escala

PISA, uma das maiores entre os países considerados. Na Polónia, Finlândia e República Checa registam-se mais de 30% de alunos infelizes na escola, apesar de os seus

resultados médios a Matemática serem elevados (518, 519 e 499, respetivamente).

Figura 1.2.3. Relação entre *scores* médios dos alunos felizes vs infelizes na escola. Percentagem de alunos infelizes. PISA Matemática 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

Para além do cruzamento das respostas dos alunos sobre como se sentem na escola e os resultados no PISA Matemática 2012, cruzaram-se estas duas variáveis com o Estatuto Socioeconómico e Cultural dos alunos. Para proceder a este estudo foram analisadas apenas as escolas que têm conjuntamente o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, em virtude do desenho da amostra: alunos de 15 anos que estão pelo menos no 3º CEB. Estes são os casos em que, com maior rigor, se consegue medir a influência da escola no percurso escolar dos alunos, dado que é provável que frequentem o mesmo estabelecimento de ensino desde o 7º ano de escolaridade. As escolas foram agrupadas da seguinte forma:

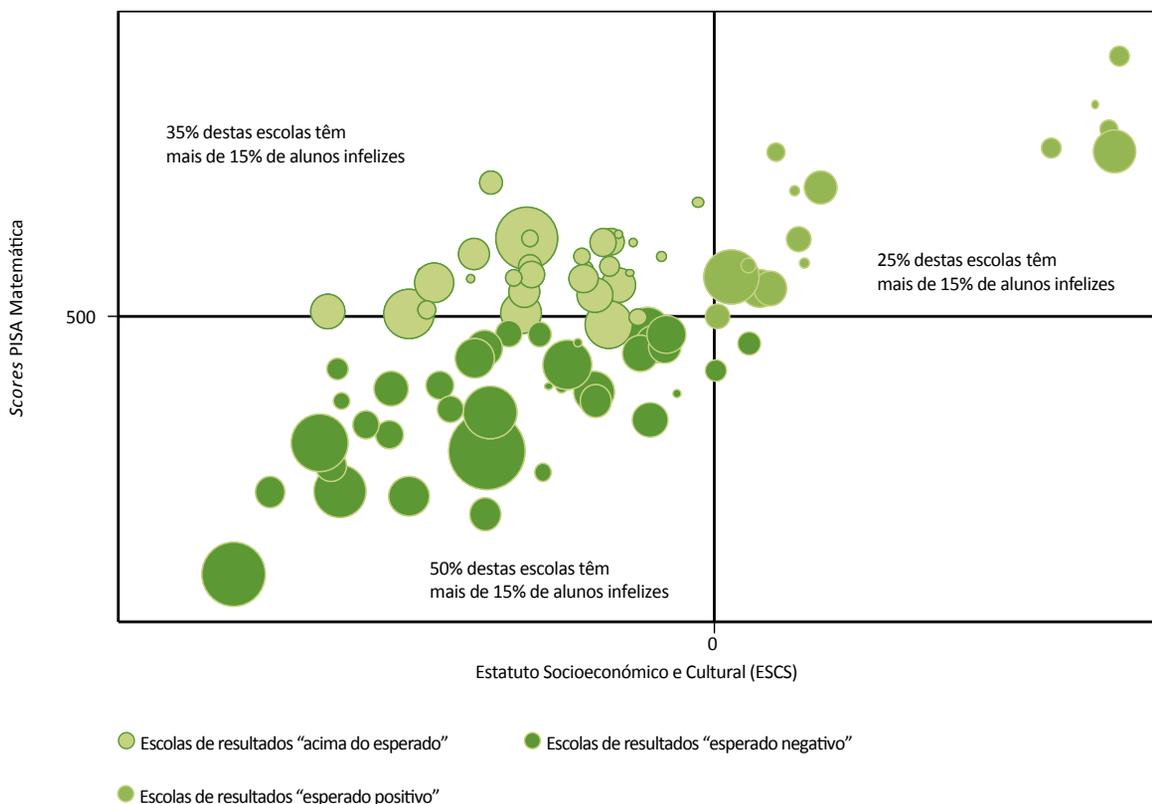
- Escolas com resultados “Acima do esperado”: escolas com resultados médios acima de 500¹ e onde o ESCS dos alunos é inferior à média da OCDE;
- Escolas com resultados “Esperado negativo”: escolas com resultados médios abaixo de 500 e onde o ESCS dos alunos é inferior à média da OCDE;

- Escolas com resultados “Esperado positivo”: escolas com resultados médios acima de 500 e onde o ESCS é superior à média da OCDE.

Constatou-se que há uma maior prevalência de alunos infelizes em escolas onde tanto o Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS), como os *scores* PISA Matemática são baixos. Em 50% das escolas inseridas em meios desfavorecidos e com piores resultados (“esperado negativo”) há mais de 15% de alunos infelizes. Das escolas com resultados melhores, mas ESCS igualmente baixo (“acima do esperado”) apenas 35% das escolas têm mais de 15% de alunos infelizes. Este padrão observa-se em apenas 25% das escolas cujo meio é mais favorável e os resultados são melhores (“esperado positivo”) (Figura 1.2.4).

1 A OCDE utiliza uma escala com média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos, tendo como referencial os desempenhos dos países da OCDE. O valor desta média sinaliza aquisição de conhecimentos adequados para a resolução de problemas correntes da vida adulta. O *score* constitui um patamar de referência.

Figura 1.2.4. Relação entre *ESCS*, *scores* médios e percentagem de alunos felizes na escola. Portugal, PISA Matemática 2012



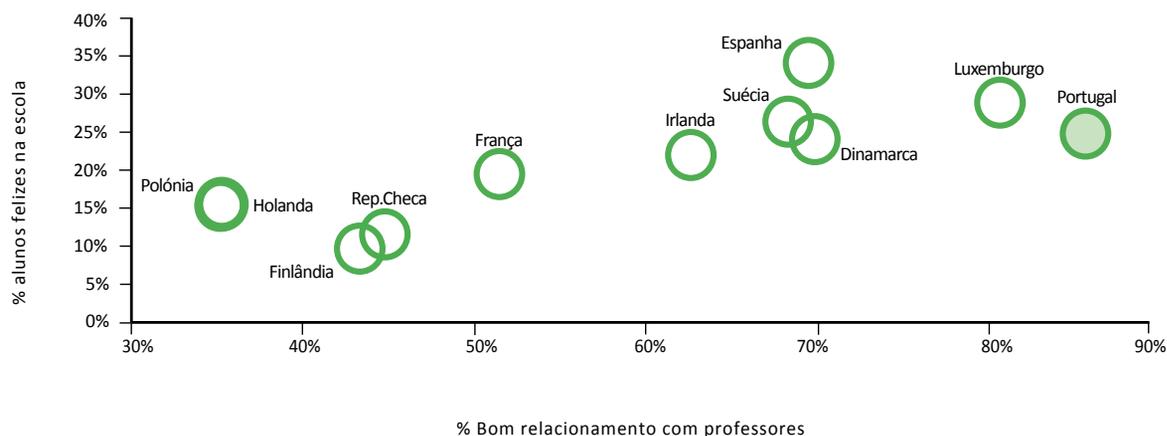
Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
 Fonte: aQeduto

No que respeita à relação entre bom relacionamento com os professores e alunos felizes na escola (Figura 1.2.5.), a nível agregado, regista-se também uma relação entre a existência de um bom relacionamento com os professores e os alunos sentirem-se felizes na escola. Em 2012, os alunos portugueses foram os que mais consideraram ter um bom relacionamento com os professores (86%) e cerca de 25% sentiam-se felizes na escola.

É curioso verificar que na Finlândia, embora os alunos considerem ter apoio dos professores (85%), poucos são os que dizem estar felizes na escola (10%) ou que dizem ter um bom relacionamento com os docentes (43%). Por outro lado, a Polónia e a Holanda são os países onde menos alunos dizem existir um bom relacionamento com os professores (apenas 35%) e os alunos espanhóis são os que mais se consideram felizes na escola (cerca de 35%).

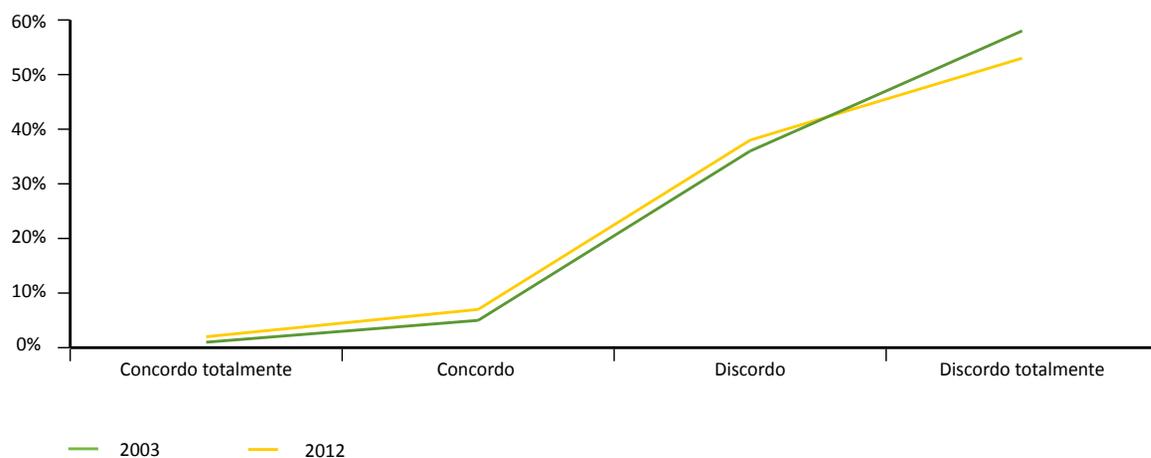
Como anteriormente referido, a pergunta “sentes-te feliz na escola” foi introduzida pela primeira vez em 2012 no questionário PISA ao aluno, não sendo possível estabelecer comparação. Contudo, é possível comparar as respostas à pergunta sobre se os alunos se sentem excluídos (ou postos de parte) na escola, a qual surgiu nos questionários PISA ao aluno em 2003 e 2012. Constata-se que não houve grandes variações nas respostas dos alunos a esta questão nos dois anos. A diferença maior ocorre na percentagem de alunos que responderam “discordo totalmente”, tendo esta diminuído ligeiramente entre 2003 e 2012 (Figura 1.2.6.). Desta forma, pode-se concluir que os alunos consideram estar bem integrados na escola, uma vez que cerca de 95% dos alunos “discordaram” ou “discordaram totalmente” com a afirmação referente a sentirem-se postos de parte pelos colegas.

Figura 1.2.5. Relação entre bom relacionamento com os professores e alunos felizes na escola. PISA 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

Figura 1.2.6. Opinião dos alunos (%) quanto ao sentirem-se postos de parte na escola. Portugal, PISA 2003 e 2012



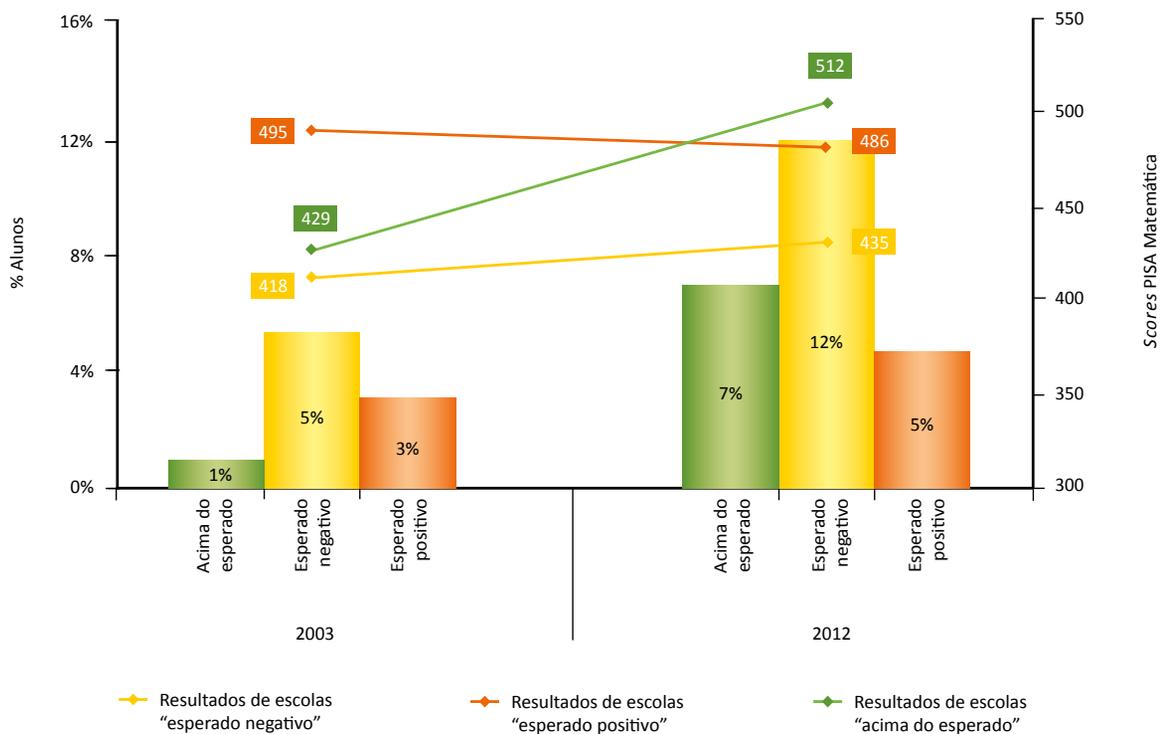
Fonte de dados: OCDE, PISA 2003 e 2012
Fonte: aQeduto

Ao analisar o impacto desta variável nos resultados médios dos alunos a Matemática (Figura 1.2.7.), recorreu-se ao mesmo método de agrupamento de escolas por expectativa de resultados, como na análise acima apresentada.

Destacam-se as escolas com resultados acima do esperado (escolas inseridas em meios socioeconómicos desfavorecidos, mas com resultados PISA acima de 500), onde a percentagem de alunos que declaram sentir-se excluídos aumentou de 1 para 7%. Contudo, este fator não foi condicionante, uma vez que se assiste a uma melhoria acentuada nos resultados destes alunos, de 429 para

512. Por sua vez, o caso das escolas inseridas em meios socioeconómicos mais desfavorecidos e com resultados baixos (“esperado negativo”) é o mais preocupante, na medida em que há um aumento acentuado de alunos que não se sentem integrados, de 5 para 12%, sendo que a variação dos seus resultados é também diminuta, apesar de ter aumentado ligeiramente. Já nas escolas com resultados “esperado positivo”, isto é, escolas com resultados médios acima de 500 e onde o Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS) é superior à média da OCDE (Figura 1.2.7.), assistiu-se a um aumento de apenas 2 pp nos alunos que se sentem excluídos e os resultados baixaram ligeiramente.

Figura 1.2.7. Percentagem de alunos que se sentem postos de parte e respetivo score. Portugal, PISA Matemática 2003 e 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2003 e 2012
Fonte: aQeduto

Quanto aos níveis de ansiedade em Matemática (Figura 1.2.8.), a OCDE desenvolveu o índice ANXMAT a partir de questões aos alunos relativas às dificuldades sentidas no estudo da matemática. Verifica-se que os alunos com piores resultados (inferiores a 500, a média da OCDE),

independentemente do seu ESCS ser inferior ou superior à média da OCDE, afirmaram sentir-se mais ansiosos/nervosos quando resolvem problemas desta área. Por outro lado, os alunos com melhores resultados revelaram que se sentem menos nervosos. Esta tendência é transversal a todos os países considerados.

Figura 1.2.8. Níveis de ansiedade a Matemática (ANXMAT), por ESCS e scores PISA Matemática 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2003 e 2012
Fonte: aQeduto

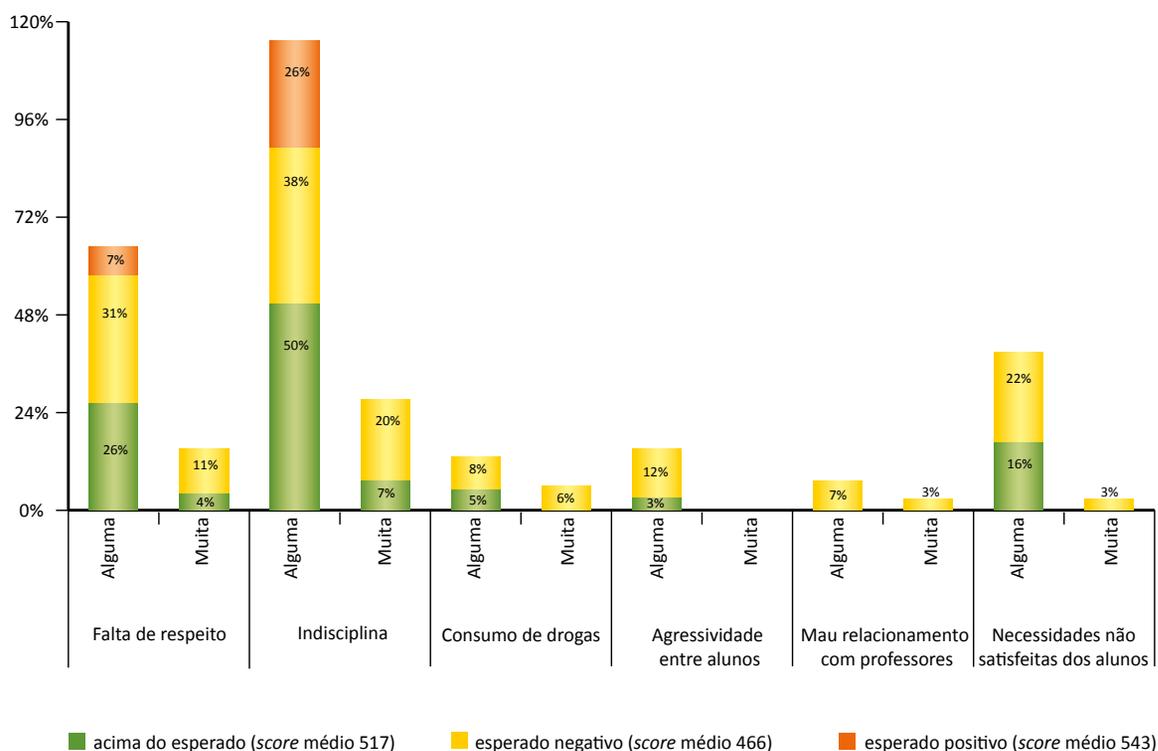
Através do questionário PISA às escolas foi também possível, em 2012, observar qual a visão dos diretores sobre o ambiente na escola. Para esta análise procedeu-se igualmente ao método de agrupamento de escolas por expectativa de resultados (Figura 1.2.9.).

Neste caso, verificou-se que os diretores das escolas, onde o ESCS dos alunos é mais baixo e onde os resultados são também mais baixos (“Esperado negativo – score médio 466”), reportam maiores preocupações com o ambiente da escola. Preocupações com “muita indisciplina” ocorrem em 20% destas escolas e 11% consideram existir “muita falta de respeito”. De notar que mais de 14% destes diretores referem o consumo de drogas (8% algum e 6% muito). 10% dos diretores reconhecem que subsiste um mau relacionamento com os professores e 25% declaram que as necessidades dos alunos não são satisfeitas.

No caso das escolas inseridas em meios mais favorecidos, com resultados elevados (“Esperado positivo – score médio 543”), 26% dos diretores destas escolas dizem existir alguma indisciplina. Relativamente à falta de respeito apenas 7% dizem haver “alguma”. Todas as restantes variáveis estão omissas para estas escolas, sendo que é insignificante o número de diretores que referem problemas de droga, agressividade, mau relacionamento ou necessidades insatisfeitas.

Finalmente, nas escolas inseridas em meios desfavoráveis, mas com bons resultados (“Acima do esperado – score médio 517”), 50% dos diretores indicam a indisciplina como o maior problema. O consumo de drogas (5%) e a agressividade entre alunos (3%) parecem ser um problema com pouca expressão. O mau relacionamento com professores nunca é referido por estes diretores.

Figura 1.2.9. Visão dos diretores em relação ao ambiente, por expectativa de resultados das escolas. Portugal, PISA Matemática 2012

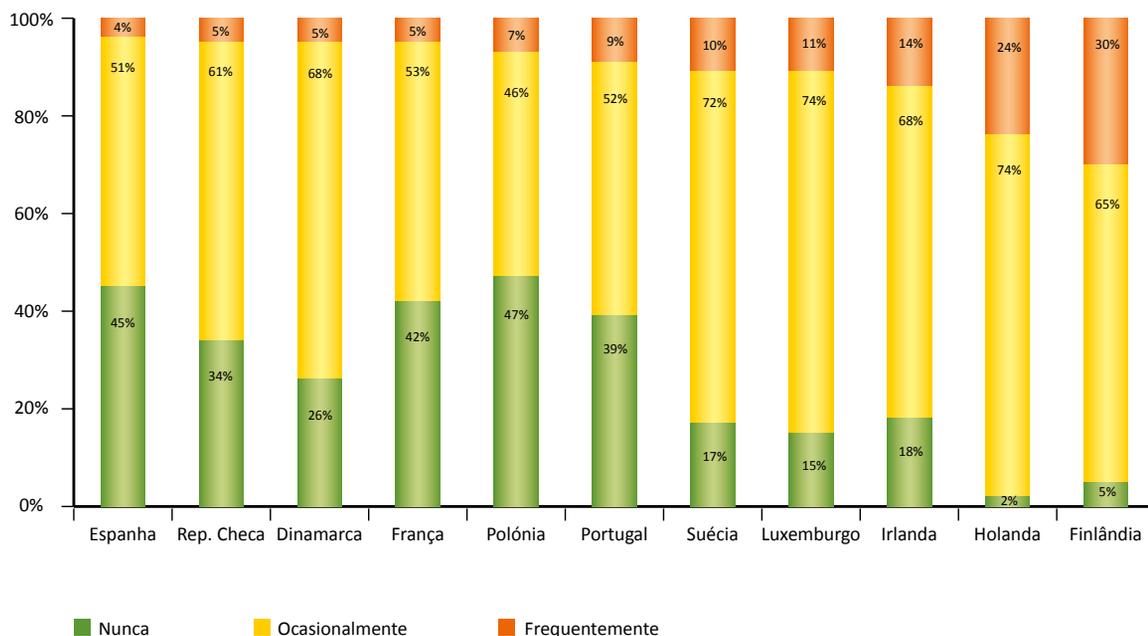


Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

No que respeita especificamente à violência e agressividade entre os alunos (Figura 1.2.10.), mais de 50% dos diretores das escolas de todos os países considerados reportam que situações de “Intimidação ou violência por parte de alguns alunos em relação a outros (*bullying*)”

ocorrem pelo menos ocasionalmente. Em Portugal, 52% reportam casos ocasionais e 9% frequentemente. Na Suécia, Luxemburgo, Irlanda, Holanda e Finlândia muitos diretores revelam uma maior preocupação com estes problemas (mais de 80%).

Figura 1.2.10. Percentagem de problemas de violência e agressividade entre estudantes, segundo os diretores. PISA 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

No subcapítulo anterior e de acordo com o estudo HBSC, verifica-se que, no ano de 2013/2014, os alunos portugueses que referiam gostar muito da escola foram os que sentiram menos pressão com os trabalhos da escola. Contrariamente, os alunos que afirmavam não gostar nada da escola eram os que sentiam muita pressão com os trabalhos da escola.

O projeto aQeduto analisou também o impacto dos trabalhos de casa nos resultados PISA dos alunos em 2012 e, constatou que a Irlanda é o país que mais solicita trabalho autónomo por semana, em média, mais de 7 horas, ao passo que na Finlândia a média é de apenas 3 horas. Em Portugal, este valor é, em média, de 4 horas semanais (Tabela 1.2.1.). Conforme mostra a Figura 1.2.11.,

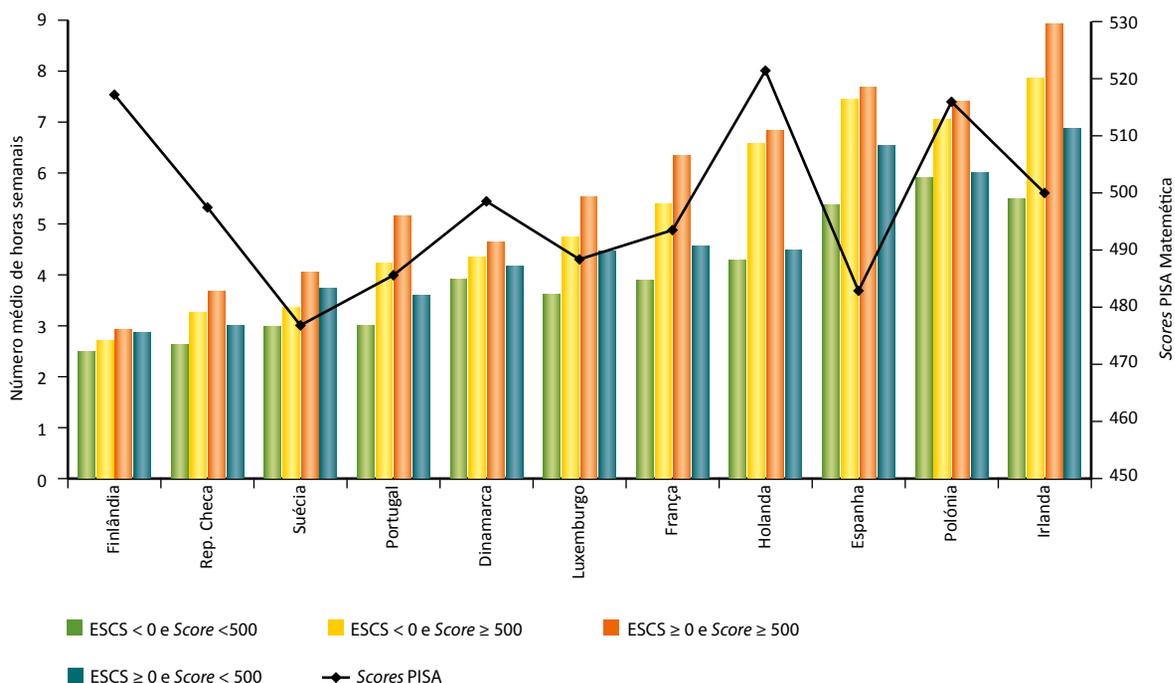
em todos os países, são os alunos com *scores* iguais ou superiores a 500 que despendem mais tempo a realizar trabalhos de casa. Os alunos com bons resultados e de estatuto socioeconómico e cultural mais elevado são os que mais horas dedicam a esta atividade. Em Portugal, França, Holanda, Espanha e Irlanda é onde se verifica maior disparidade no tempo dedicado ao trabalho de casa entre alunos com melhores e piores resultados. Contudo, a nível agregado, não se observa uma relação entre um maior número médio de horas dedicadas à realização de trabalhos de casa e o *score* médio dos países. Por exemplo, os alunos finlandeses destinam pouco tempo a trabalhos de casa (3 horas) e o *score* PISA é elevado (519), ao passo que em Espanha o número de horas (6) é muito mais elevado e o *score* é relativamente baixo (484).

Tabela 1.2.1. Número médio de horas semanais despendido em trabalhos de casa, por país. PISA 2012

	Finlândia	Rep. Checa	Suécia	Portugal	Dinamarca	Luxemburgo	França	Holanda	Espanha	Polónia	Irlanda
N.º médio de horas	3	3	4	4	4	5	5	6	6	7	7

Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

Figura 1.2.11. Número médio de horas semanais despendido em trabalhos de casa, por ESCS e scores dos alunos. PISA Matemática 2012



Fonte de dados: OCDE, PISA 2012
Fonte: aQeduto

O estudo HSBC e as análises resultantes do projeto aQeduto ajudam a compreender e analisar de várias perspetivas as atitudes dos jovens e como estas se associam à escola e aos ambientes escolares. De um ponto de vista evolutivo, através do estudo HBSC, constata-se que a percentagem de alunos que afirmam gostar muito da escola tem vindo a decrescer em Portugal. Este poderá ser um aspeto preocupante, na medida em que tal como se verifica nas análises do projeto aQeduto, parece haver uma relação entre boas aprendizagens e os alunos sentirem-se felizes na escola. Sendo igualmente relevante destacar que em 2012 a maior percentagem de alunos infelizes encontra-se

em escolas onde tanto o ESCS como os scores PISA estão abaixo da média da OCDE, sendo também nestas escolas que, de 2003 a 2012, aumentou a percentagem de alunos que se sentem excluídos. Também questões como a pressão que os alunos sentem com os trabalhos de casa e o relacionamento com os professores merecem atenção na medida em que influenciam os resultados dos alunos e a sua relação com a escola. Por outro lado, no que respeita a comportamentos de risco associados ao bullying e a consumos de substâncias (tabaco, álcool e drogas), no contexto dos países considerados, Portugal não apresenta uma situação tão grave quanto outros países.



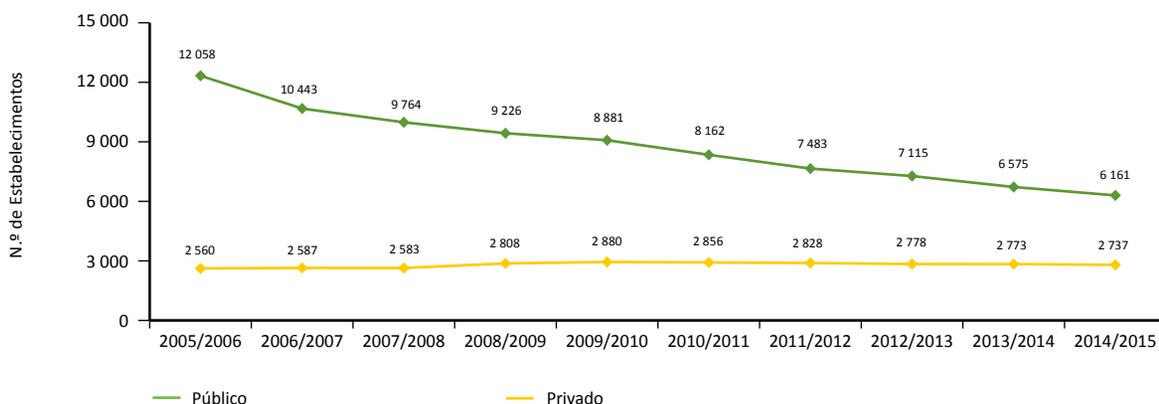
2 Rede de Estabelecimentos

2.1. Rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Em Portugal, a rede de educação e ensino é constituída por estabelecimentos de natureza pública e de natureza privada reconhecidos pelo Estado. Na última década verificou-se uma redução de 48,9% no número de estabelecimentos de educação e ensino não superior público decorrente do

reordenamento e requalificação da rede escolar. Em igual período, mas no ensino privado houve, nos primeiros anos, um aumento. Contudo essa tendência tem vindo a inverter-se nos últimos anos (Figura 2.1.1.).

Figura 2.1.1. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino, por natureza institucional. Portugal



Fonte de dados: Educação em Números - Portugal 2016, DGEEC

Rede Pública

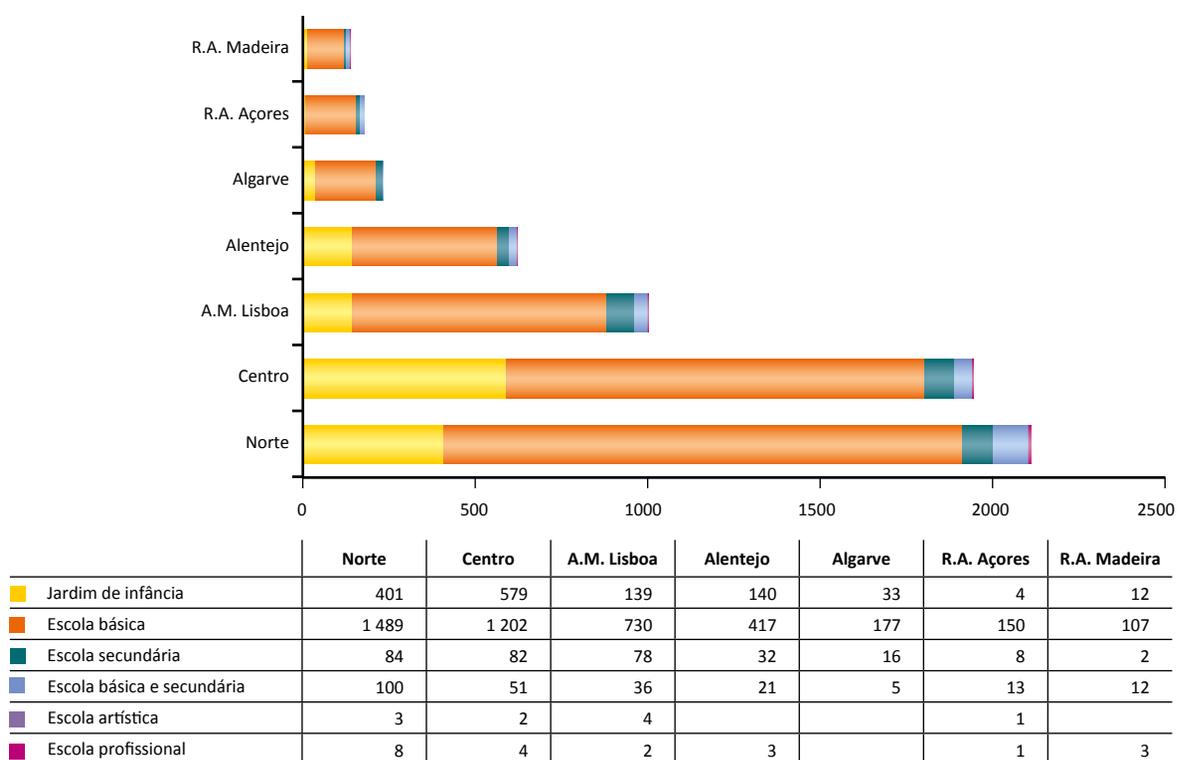
Estabelecimentos de educação e ensino por tipologia

Com a segunda alteração ao Decreto-Lei nº 387/90, de 10 de dezembro, introduzida pelo Decreto-Lei nº 299/2007, de 22 de agosto, “os estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior passaram a designar-se em função do nível de educação ou de ensino ou da modalidade que exclusiva ou prioritariamente ministram” (art.º 8). Desta forma, na rede pública existem jardins de infância, escolas básicas, escolas secundárias, escolas básicas e secundárias, escolas profissionais e escolas artísticas (Figura 2.1.2.). As escolas

básicas existem em maior número, uma vez que o ensino básico abrange os 1º, 2º e 3º ciclos, sendo que nestas podem ser ministrados um ou vários níveis de ensino.

A maioria dos estabelecimentos de educação e ensino públicos do Continente encontra-se no Norte e Centro. Para além dos estabelecimentos de ensino público considerados na Figura 2.1.2., existem ainda mais 12, tutelados pelo Ministério da Economia, onde é ministrado o ensino profissional – Escolas de Hotelaria e Turismo, com a seguinte distribuição geográfica: três no Norte, dois no Centro, três na Área Metropolitana de Lisboa, um no Alentejo e três no Algarve.

Figura 2.1.2. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino do ME, por tipologia e NUTS II. Rede pública, 2014/2015



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2014/2015*, DGEEC
Secretaria Regional da Educação e Cultura, RAA, 2016
Fonte: CNE

Continente

Do reordenamento ocorrido em 2013 resultaram as atuais 811 Unidades Orgânicas (UO) existentes no Continente. Estas têm uma composição variada, quer no número de estabelecimentos que as constituem, quer nos níveis de ensino que ministram, variando entre estabelecimentos não agrupados (98)¹ e unidades orgânicas compostas por vários estabelecimentos (713).

A maioria das unidades orgânicas (Tabela 2.1.1.) concentra-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto,

embora os distritos de Setúbal e Braga também registem um número elevado de UO. Em contrapartida, é no interior que se encontram em menor número e que têm dimensões de frequência discente mais pequenas².

A dimensão de uma unidade orgânica pode ser avaliada quer pelo número de estabelecimentos que a compõem, quer pelo número de alunos que a frequentam. Uma unidade orgânica constituída por um maior número de estabelecimentos de educação e ensino pode não ser a que apresenta maior número de frequência discente.

Tabela 2.1.1. Unidades Orgânicas (Nº), por NUTS II, 2014/2015. Continente

NUTS II	Escolas sede	Escolas não-agrupadas
Norte	253	37
Centro	170	21
A. M. de Lisboa	167	31
Alentejo	85	8
Algarve	38	1
Total	713	98

Fonte de dados: *Educação em Números – Portugal 2016*, DGEEC
Fonte: CNE

Região Autónoma dos Açores

A rede pública da Região Autónoma dos Açores (RAA) é composta por 40 Unidades Orgânicas, constituídas por 177 estabelecimentos de ensino. Estes incluem uma escola profissional e um conservatório regional de música. A Tabela 2.1.2., relativa à distribuição dos estabelecimentos de educação e ensino por ilha, revela que a maioria dos estabelecimentos de educação e ensino se localiza nas ilhas de São Miguel e Terceira.

Tabela 2.1.2. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino, por ilha e tipologia. Rede pública. RAA, 2014/2015

	Jl	EB1	EB1/Jl	EB1,2/Jl	EB1,2/Jl/EA	EB2	EB2,3	EB2,3/ES	ES	EBl/Jl	EBl/S	EBl/S/Jl	EBl/S/Jl/EA	EP	EA
Corvo											1				
Faial	1		8		1				1						
Flores			1	1								1			
Graciosa			4					1							
Pico	2	2	9					1			1	1			
Sta. Maria			5					1							
S. Jorge		1	5					2		1					
S. Miguel	1	1	67			4	4	3	5	4				1	1
Terceira		1	27						2	4				1	
Total	4	5	126	1	1	4	4	8	8	9	2	2	1	1	1

Fonte de dados: Secretaria Regional da Educação e Cultura, RAA, 2016
Fonte: CNE

¹ Integra duas escolas de ensino artístico e uma escola profissional não contabilizadas pela DGEEC.

² Informação mais detalhada sobre este assunto pode ser consultada no Estado da Educação 2014 e no capítulo 3 deste documento.

Região Autónoma da Madeira

A rede pública da Região Autónoma da Madeira (RAM) é constituída por 136 estabelecimentos de ensino, onde são ministradas as várias valências, desde a educação

pré-escolar até ao ensino secundário. A tipologia “escola básica” é a que se encontra mais representada, à semelhança do que acontece no Continente e na Região Autónoma dos Açores. Consta-se, na Tabela 2.1.3., que é no concelho do Funchal que se localiza o maior número de estabelecimentos.

Tabela 2.1.3. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino não superior, por concelho e tipologia. Rede pública. RAM, 2014/2015

Tipologia	Concelho											
	Total	Calheta	Câmara de Lobos	Funchal	Machico	Ponta do Sol	Porto Moniz	Porto Santo	Ribeira Brava	Santa Cruz	Santana	São Vicente
Total	136	9	21	43	11	9	3	4	12	12	7	5
Jl	12		1	5	2	1		1	1	1		
EB1/Jl	91	7	16	25	6	7	2	2	9	8	5	4
EB2,3	12		2	5*	1				1	2	1	
EBI/Jl	4	1	1	1	1							
EB2,3/ES	12	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
ES	2			2								
EP	3			3								

* Inclui um centro de reinserção social, dependente do Ministério da Justiça.

Fonte de dados: Secretaria Regional de Educação – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), 2016

Rede privada

A rede privada integra os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EPC), bem como os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam em instituições particulares de solidariedade social (Misericórdias e Mutualidades) e outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, designada rede solidária. O apoio financeiro do Estado a estes jardins de infância destina-se a viabilizar o acesso e a frequência de todas as crianças a uma educação pré-escolar de qualidade, independentemente do nível socioeconómico das respetivas famílias.

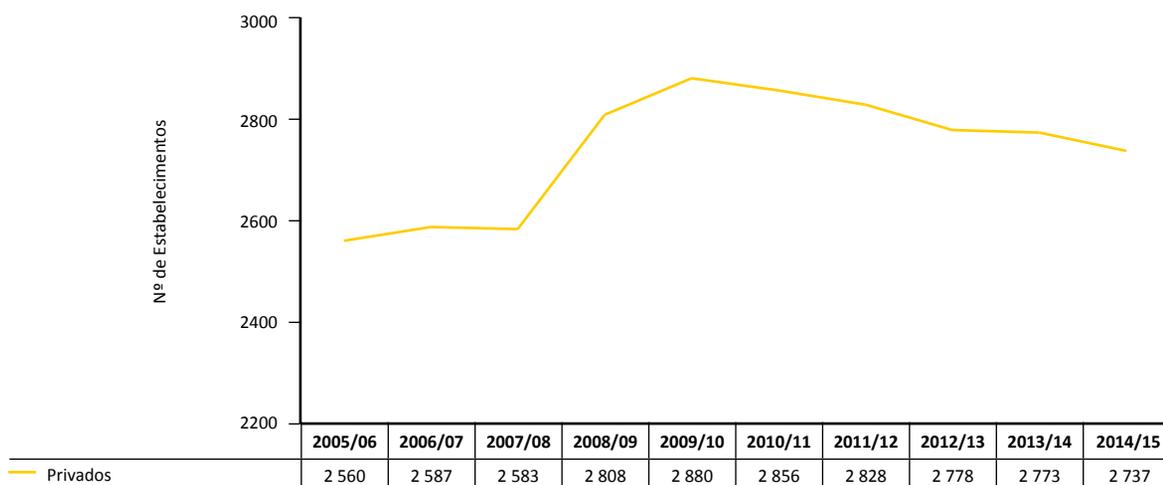
A constituição, organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino privado estão enquadrados legalmente pela lei de bases (Lei nº 9/79, de 19 de março) e pelo estatuto do ensino particular e cooperativo (EEPC).

Na sua formulação mais recente (Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro), o EEPC de nível não superior aponta para um modelo semelhante ao das escolas públicas com contrato de autonomia em que o papel do ME se centra essencialmente na regulação e fiscalização do sistema educativo.

Os dados disponíveis ilustram o desenvolvimento da rede privada na última década no que se refere aos estabelecimentos existentes e à abrangência dos contratos celebrados.

A Figura 2.1.3. regista a evolução do número de instituições de ensino privado entre 2006 e 2015 e revela que depois de um aumento até 2009/2010, o número de estabelecimentos começa a diminuir. É ainda de salientar que no ano 2013/2014 havia 2 773 estabelecimentos e 2 737 em 2014/2015, verificando-se uma redução de 36 estabelecimentos, sobretudo de escolas básicas.

Figura 2.1.3. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados. Portugal



Fonte de dados: *Educação em Números — Portugal 2015*, DGEEC
 Fonte: CNE

Numa análise por NUTS II (Tabela 2.1.4.), verifica-se que o maior número de estabelecimentos se situa na Área Metropolitana de Lisboa (905), seguida do Norte (829) e do Centro (593). As regiões autónomas destacam-se com o menor número, 74 nos Açores e 65 na Madeira. A oferta de ensino privado, em Portugal,

existe sobretudo na educação pré-escolar, com 1 888 jardins de infância, seguida do ensino básico com 460 escolas. O ensino secundário e o artístico aparecem com o menor número de escolas 25 e 7, respetivamente. De notar ainda as 224 escolas profissionais, das quais 79 estão situadas na região Norte.

Tabela 2.1.4. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados, por tipologia e NUT II, 2014/2015

NUTS II	Jl	EB	ES	EBS	EA	EP
Norte	582	97	11	55	5	79
Centro	433	66	4	31	2	57
A. M. de Lisboa	576	237	9	40		43
Alentejo	132	14		1		17
Algarve	81	16		5		5
R.A. Açores	49	7		1		17
R.A. Madeira	35	23	1			6
Total	1888	460	25	133	7	224

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2014/2015*, DGEEC
 Fonte: CNE

De acordo com o EEPC, o Estado deve garantir a liberdade de criação e de funcionamento de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, a qualidade da educação e formação prestada e o acesso progressivo das famílias ao ensino privado em condições idênticas às das escolas públicas. Para esse efeito, o Estado celebra contratos com as entidades

titulares de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que podem assumir as seguintes modalidades:

a) Contratos simples de apoio à família que garantem o direito de opção educativa das famílias, permitindo a frequência de escolas do ensino particular e cooperativo

a alunos do ensino básico e do ensino secundário não abrangidos por outros contratos;

b) Contratos de desenvolvimento de apoio à família orientados para a promoção da educação pré-escolar;

c) Contratos de associação que decorrem de um concurso público e permitem a frequência no ensino privado a todas as crianças e jovens em idade escolar, em condições idênticas às das escolas públicas, ficando os estabelecimentos de ensino privado obrigados a aceitar a matrícula de todos os alunos até ao limite da sua lotação, seguindo as prioridades estabelecidas para as escolas públicas;

d) Contratos de patrocínio destinados a estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos, ou insuficientemente abrangidos, pela rede pública, a criação de cursos com planos próprios e a melhoria pedagógica. Estes contratos pretendem também promover a articulação entre o ensino regular e diferentes modalidades de ensino especializado, designadamente artístico, desportivo ou tecnológico, nomeadamente ao nível da gestão curricular e do modelo de funcionamento, tendo em vista a respetiva otimização;

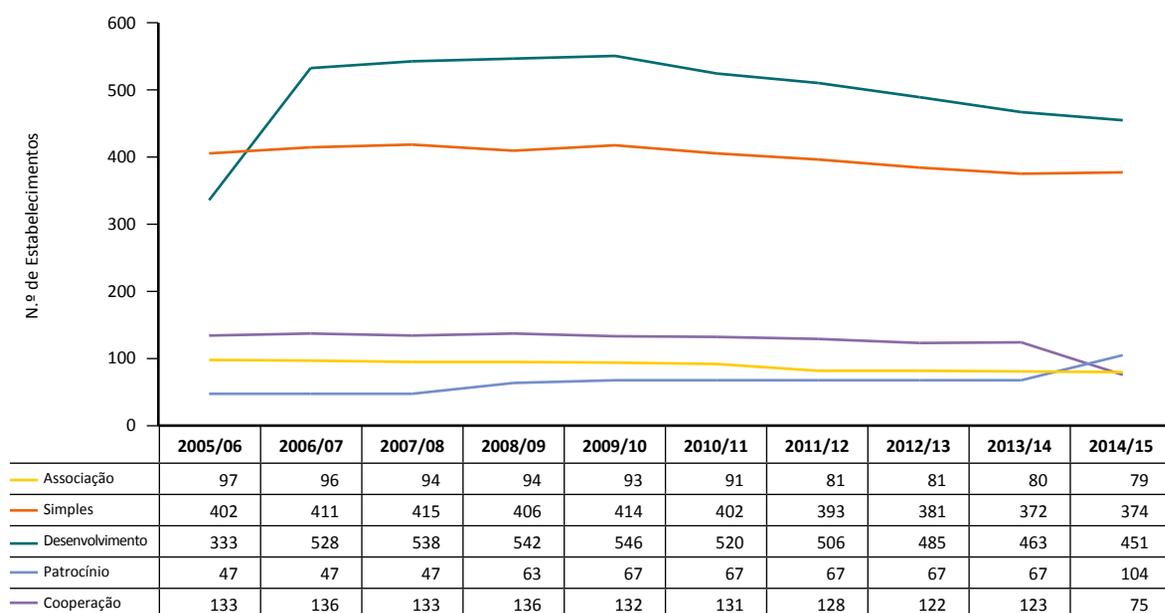
e) Contratos de cooperação com estabelecimentos de ensino que se dedicam à escolarização de alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências graves ou completas que requerem respostas inexistentes nas escolas do ensino regular.

Comparando o número de estabelecimentos do Continente abrangidos pelas diferentes modalidades de contrato ao longo da década, verifica-se que nem todas evoluem no mesmo sentido (Figura 2.1.4.).

Ao longo da última década, o número de estabelecimentos com contrato simples e com contrato de desenvolvimento aumentou até 2009/2010, sendo que tem vindo a diminuir desde então. Contudo, em 2014/2015, registou-se um aumento no número de estabelecimentos com contrato simples. O número de estabelecimentos com contrato de associação tem vindo sempre a diminuir.

O contrato de cooperação foi o que teve a maior redução percentual. De acordo com informação disponibilizada pelos serviços do Ministério da Educação, tal fica a dever-se ao facto “de muitas das instituições existentes, ao serem acreditadas na valência Centro de Recursos para a Inclusão, terem abandonado a valência educativa” e os dados se reportarem só a entidades com valência educativa ativa.

Figura 2.1.4. Estabelecimentos (Nº), por tipo de contrato com financiamento do OE. Continente



Fonte de dados: IGeFE, 2016
Fonte: CNE

Na Figura 2.1.5. pode ser analisado o número de alunos abrangidos pelos vários tipos de contrato com financiamento do Orçamento de Estado (OE) ao longo da última década.

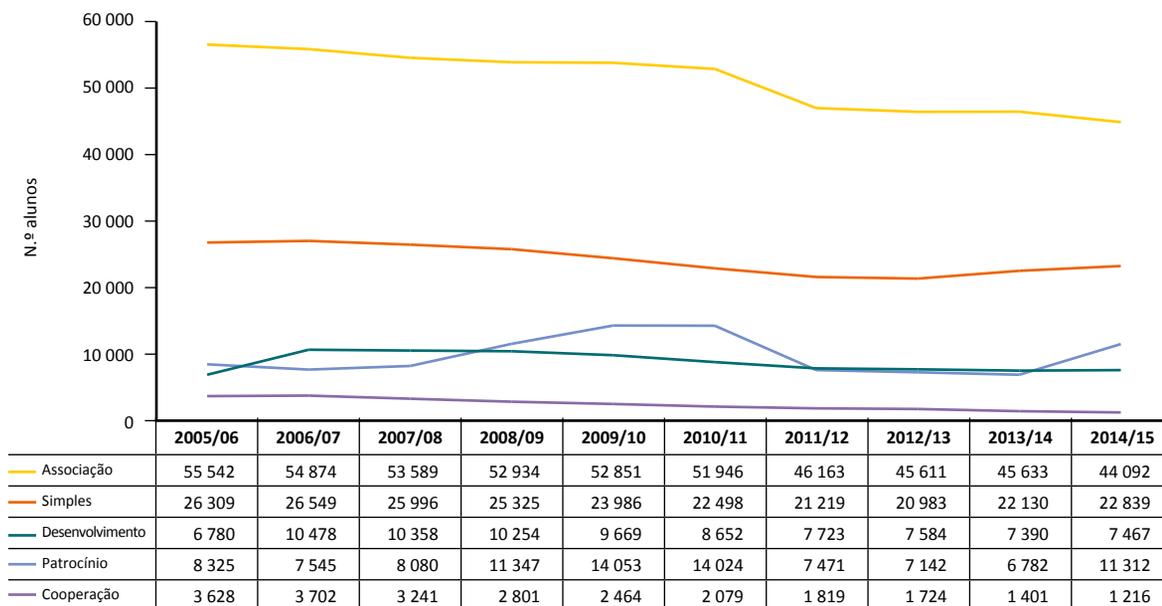
No que diz respeito ao número de alunos abrangidos por contrato de desenvolvimento verifica-se que, em 2014/2015, contrariando a tendência dos últimos anos, após a expansão de 2006/2007, o número de alunos abrangidos registou um ligeiro aumento, ainda que o número de estabelecimentos tenha diminuído relativamente ao ano anterior.

O número de alunos abrangido por contrato de associação tem vindo a diminuir. Importa referir que este tipo de contrato é, atualmente, celebrado por turma e não por aluno.

Embora o contrato de patrocínio possa realizar-se com entidades promotoras de cursos cujos programas,

métodos de ensino, ação pedagógica ou a qualidade do pessoal docente o justifique, na prática, este tipo de contrato tem apoiado apenas estabelecimentos de ensino de música e de dança. O número de estabelecimentos com este tipo de contrato aumentou até 2009/2010, ano em que o número de alunos abrangidos também registou o valor mais elevado (14 053). A partir desse ano, ainda que o número dos estabelecimentos se tenha mantido, o dos alunos caiu para cerca de metade, em virtude de uma parte dos cursos de nível básico do ensino artístico especializado ter passado a ser financiada no âmbito do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), nas regiões de convergência (Norte, Centro, Alentejo). Porém, em 2014/2015 os dados mostram um aumento significativo do número de estabelecimentos com este contrato financiados pelo OE, registando-se um aumento de 4 530 alunos abrangidos relativamente ao ano anterior, o que poderá ser justificado pela passagem do seu financiamento novamente para o OE.

Figura 2.1.5. Alunos (Nº) abrangidos, por tipo de contrato com financiamento do OE. Continente



Fonte de dados: IGeFE, 2016
Fonte: CNE

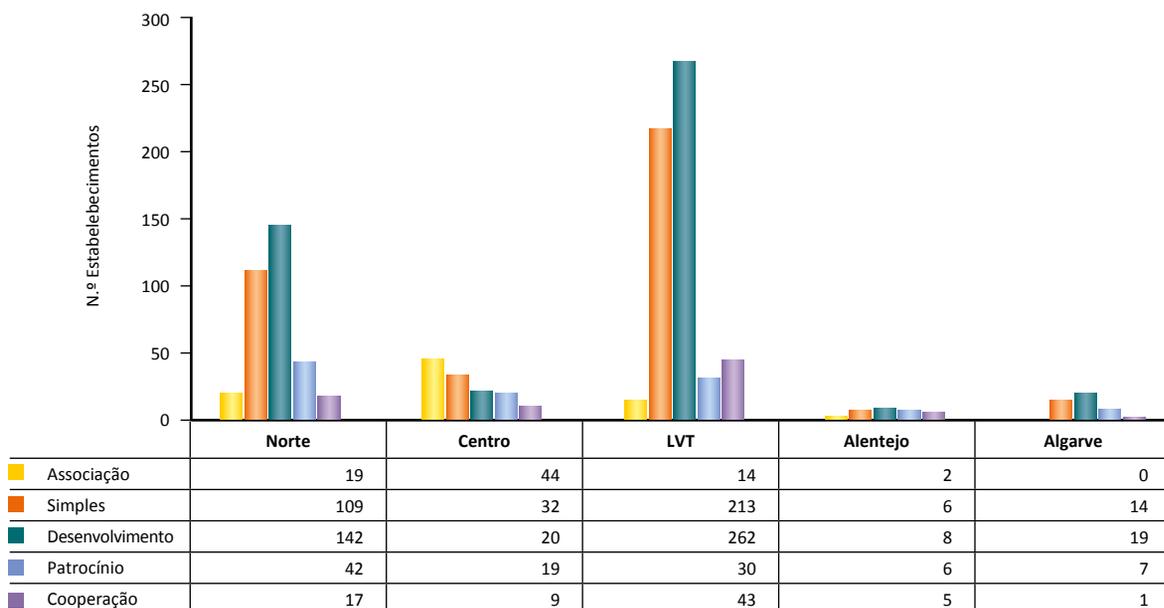
Analisando a situação relativa ao ano letivo 2014/2015, por Direção de Serviço Regional de Educação (Figuras 2.1.6. e 2.1.7.), verifica-se que na DSR Algarve não existe contrato de associação e que o maior número de estabelecimentos e o maior número de alunos abrangidos por este tipo de contrato se encontra na DSR Centro.

No que diz respeito ao contrato simples e ao de desenvolvimento, o maior número de estabelecimentos localiza-se na DSR Lisboa e Vale do Tejo. Contudo, é na DSR Norte que existem mais alunos abrangidos por contrato simples. Já o número de alunos abrangido por contrato de desenvolvimento é significativamente maior na DSR Lisboa e Vale do Tejo.

Relativamente ao contrato de patrocínio, sendo baixo o número de estabelecimentos com este tipo de contrato na DSR Algarve, 1 082 alunos estão abrangidos por ele. O contrato de cooperação tem mais expressão na

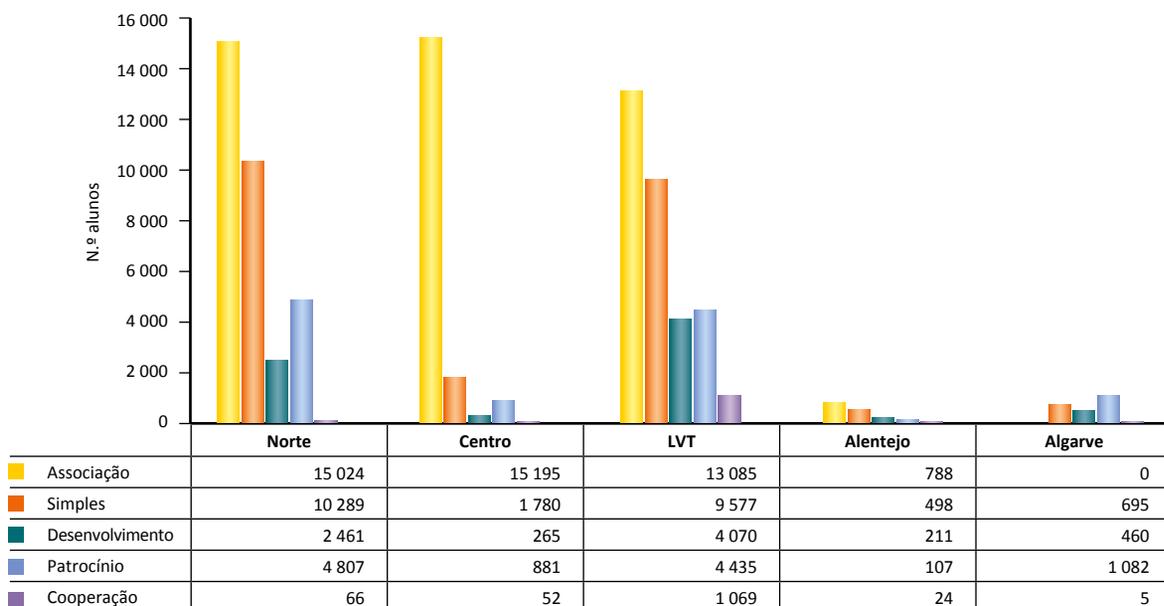
DSR Lisboa e Vale do Tejo, quer no que diz respeito ao número de instituições, quer no que diz respeito ao número de alunos abrangidos.

Figura 2.1.6. Estabelecimentos (Nº), por tipo de contrato com financiamento do OE e por Direção de Serviço Regional de Educação. Continente



Fonte de dados: IGeFE, 2016
Fonte: CNE

Figura 2.1.7. Alunos (Nº) abrangidos, por tipo de contrato com financiamento do OE e por Direção de Serviço Regional de Educação. Continente



Fonte de dados: IGeFE, 2016
Fonte: CNE

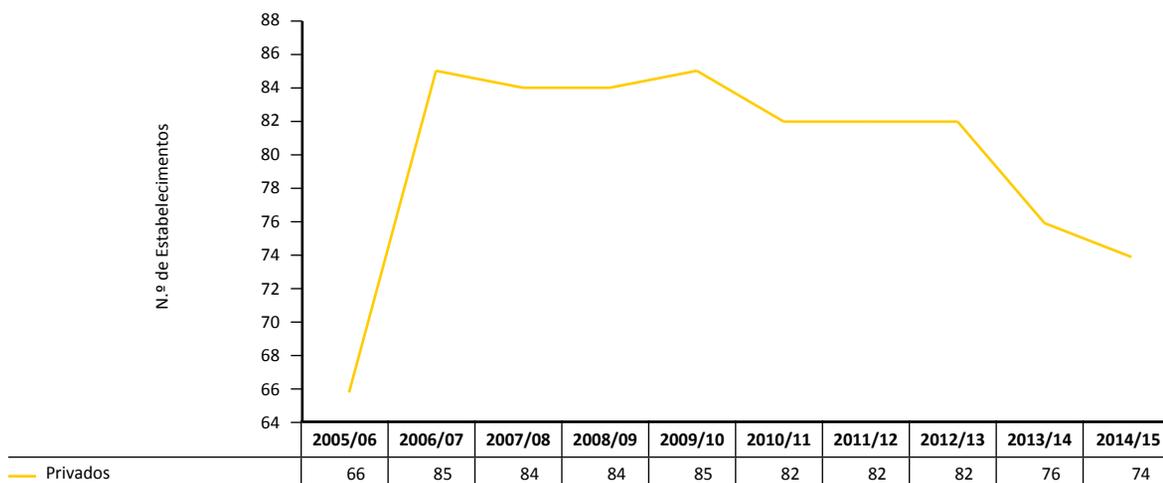
As Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira têm legislação específica que enquadra o financiamento da frequência no ensino privado.

Região Autónoma dos Açores

No ano letivo 2014/2015, existiam 74 estabelecimentos de ensino privado não superior na Região Autónoma dos

Açores (RAA). Quando se analisa a rede privada da RAA ao longo da última década (Figura 2.1.8.), verifica-se que no ano letivo 2006/2007 houve uma expansão da rede. Porém, o número de estabelecimentos de ensino privado tem vindo a diminuir na região.

Figura 2.1.8. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados. RAA



Fonte de dados: *Educação em Números*, DGEEC, 2008-2015
Estatísticas da Educação 2005/2006, GEPE
 Fonte: CNE

Dos dados disponibilizados nas publicações *Educação em Números* de 2008 a 2015, verifica-se que, na RAA, desde o ano letivo 2010/2011 passou a existir ensino privado dependente do estado.

Nesta região, o Estatuto do Ensino Particular Cooperativo e Solidário¹ preconiza a realização de contratos com valências educativas privadas que possam ser complementares às escolas públicas implicando uma comparticipação financeira por aluno.

Ainda que o Estatuto admita a possibilidade de realização de diferentes modalidades de contrato (de associação,

de patrocínio ou contrato-programa), a RAA apenas tem em execução o contrato simples com estabelecimentos alternativos aos da rede pública (de nível pré-escolar, básico e secundário regular e recorrente, profissional ou profissionalizante conferente de habilitação académica ou qualificação profissional e ensino artístico articulado). Este contrato permite reduzir os custos da propina suportados pela família e as instituições que os celebram não podem rejeitar a matrícula de crianças com NEE de qualquer natureza ou com dificuldade de aprendizagem.

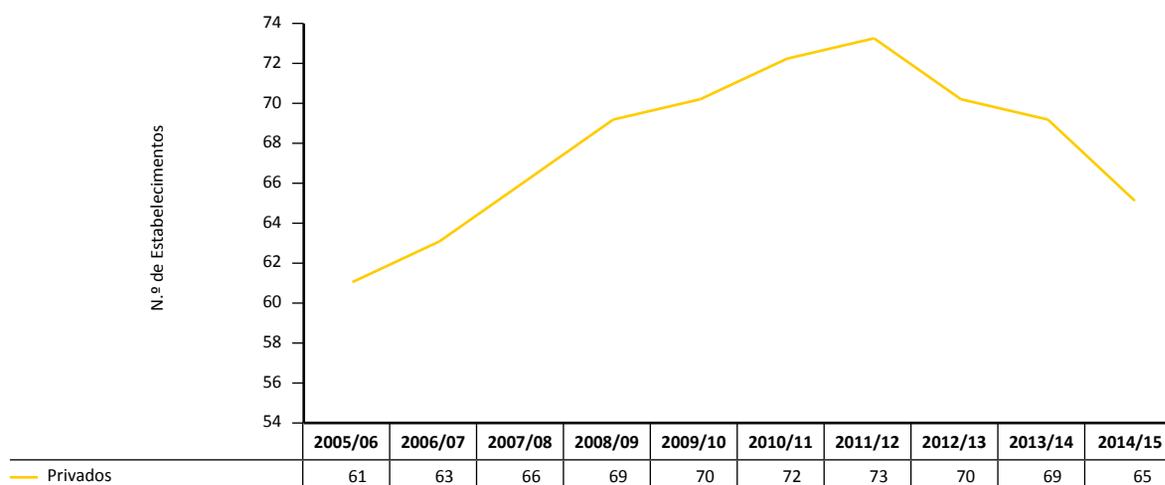
¹ Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de novembro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 11/2013/A, de 22 de agosto.

Região Autónoma da Madeira

De acordo com os dados disponibilizados pelo Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), no ano letivo 2014/2015, existiam 65 estabelecimentos

de ensino privado. Na última década (Figura 2.1.9.), constata-se que o número de estabelecimentos de ensino privado foi aumentando até ao ano letivo 2011/2012 e que desde então tem vindo a decrescer.

Figura 2.1.9. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados. RAM



Fonte de dados: Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM), atualização de 29-06-2016
Fonte: CNE

2.2. Rede do ensino pós-secundário e do ensino superior

Rede de instituições

A rede de ensino superior¹ público é formada por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias e politécnicas não integradas (onde se incluem as instituições de ensino superior militar e policial). A rede politécnica pública inclui também unidades orgânicas integradas em sete universidades, nomeadamente as Universidades dos Açores, do Algarve, de Aveiro, de Évora, do Minho e de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Escola Naval. A rede privada de ensino superior é formada por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas, onde se inclui o ensino concordatário representado pela Universidade Católica Portuguesa.

Em 2014/2015, os estabelecimentos de ensino superior encontravam-se distribuídos por todo o território nacional, em particular nas regiões Norte e Área Metropolitana de Lisboa. Nestas regiões, o conjunto dos estabelecimentos das redes pública e privada representava 67% dos estabelecimentos existentes no país. O ensino superior no interior do país, junto à fronteira com Espanha, era assegurado pela rede pública, nomeadamente pelas universidades da Beira Interior, Évora e Algarve, e pelos institutos politécnicos de Bragança, Guarda, Portalegre, Beja e Algarve. Nas Regiões Autónomas, as Universidades dos Açores e da Madeira foram as principais instituições que asseguraram o ensino superior universitário (Tabela 2.2.1.).

¹ A rede de instituições de ensino superior nacional compreende, nos termos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, artigo 4º), as instituições de natureza pública e as instituições de natureza privada.

Tabela 2.2.1. Estabelecimentos de ensino superior (Nº), por subsistema de ensino, natureza institucional e NUTS I e II. 2014/2015

NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
		Norte	Centro	AM Lisboa	Alentejo	Algarve		
Subsistema								
Universitário	131	43	19	55	4	6	3	1
Público	79	20	12	35	4	4	3	1
Privado	52	23	7	20	0	2	0	0
Politécnico	162	57	39	41	14	6	2	3
Público	97	25	32	18	14	5	2	1
Privado	67	32	7	23	0	1	0	2
Total	293	100	58	96	20	12	5	4

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2014/2015*, DGEEC

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ministrados em instituições de ensino superior têm vindo a ser assegurados por 11 estabelecimentos públicos, distribuídos por Portugal Continental. A rede pública está particularmente

concentrada nas regiões Norte e Centro, com 68% dos estabelecimentos. Na rede privada, 48% dos estabelecimentos encontram-se na região Norte (Tabela 2.2.2.).

Tabela 2.2.2. Estabelecimentos de ensino a ministrarem CET (Nº), por nível de ensino, natureza institucional e NUTS I e II. 2014/2015

NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
		Norte	Centro	AM Lisboa	Alentejo	Algarve		
Nível de ensino e natureza								
Ensino não superior	11	3	2	3	1	2	0	0
Público	11	3	2	3	1	2	0	0
Privado	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino superior	74	27	23	11	6	3	2	2
Público	50	15	19	4	6	3	2	1
Privado	25	12	4	7	0	0	0	1
Total	85	30	25	14	7	5	2	2

Fonte de dados: *Rede de Ensino Superior*, 2016, DGES-MCTES, consultado em 16.05.2016 (www.dges.mctes.pt)
Fonte: CNE

Esta oferta formativa tem vindo a ser descontinuada, dando lugar aos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), como um ciclo de estudos superiores profissionais de curta duração, a serem ministrados pela rede de institutos superiores politécnicos. Estes cursos conferem qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações.

Em 2015, a lista de CTeSP registados abrangia 49 estabelecimentos de ensino superior politécnico, públicos e privados. Ao nível da rede pública, a maioria dos estabelecimentos encontrava-se nas regiões Norte, Centro e Alentejo, com predominância na segunda. A rede privada incluía estabelecimentos na região Norte, Centro, Lisboa (AML) e na Região Autónoma da Madeira (Tabela 2.2.3.).

Tabela 2.2.3. Estabelecimentos de ensino superior politécnico (Nº) com CTesP registados, por natureza institucional e NUTS I e II. 2015

NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
		Norte	Centro	AM Lisboa	Alentejo	Algarve		
Natureza institucional								
Público	31	8	17	0	6	0	0	0
Privado	18	10	4	3	0	0	0	1
Total	49	18	21	3	6	0	0	1

Fonte de dados: *Lista de cursos técnicos superiores profissionais registados*, DGES-MCTES, atualização de 20-05-2016 (www.dges.mctes.pt)

Oferta de formação

Cursos de especialização tecnológica

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET)¹ conferem Diploma de Especialização Tecnológica e permitem o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior com creditação da formação realizada no plano de estudos do curso escolhido. A duração de um CET é de aproximadamente 12 a 18 meses (entre 1200 e 1560 horas), com um número de créditos ECTS compreendido entre 60 e 90.

Em 2015, à semelhança do que se verificou no ano anterior, as áreas das Ciências Empresariais, Informática e Engenharia e Técnicas Afins registaram a maior oferta de cursos nas instituições de ensino superior (Tabela 2.2.4.).

¹ Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTesP) foram criados pelo Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, têm a duração de dois anos, são ministrados na estrutura de ensino superior politécnico e não conferem grau.

Tabela 2.2.4. CET (Nº) registados em instituições de ensino não superior (IEnS) e superior (IES), público e privado, por área de educação e formação. Portugal

Área de Educação e Formação	2013			2014			2015		
	IEnS	IES	Total	IEnS	IES	Total	IEnS	IES	Total
14 Ciências da educação				0	1	1	0	1	1
21 Artes	5	32	37	7	36	43	12	32	44
22 Humanidades	2	2	4	1	2	3	1	2	3
31 C. Sociais e do Comportamento	-	5	5	0	5	5	0	5	5
32. Informação e Jornalismo	0	0	0		0	0	0	0	0
34. Ciências Empresariais	10	103	113	16	141	157	29	113	142
38 Direito	-	5	5	0	7	7	0	5	5
42 Ciências da Vida	-	8	8	0	8	8	0	8	8
44 Ciências Físicas	-	2	2	0	2	2	0	2	2
46 Matemática e Estatística	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48 Informática	22	92	114	27	112	139	45	94	139
52 Engenharia e Técnicas Afins	22	92	114	29	101	130	53	95	148
54 Indústrias Transformadoras	8	38	46	10	32	42	15	38	53
58 Arquitetura e Construção	5	46	51	6	58	64	6	49	55
62 Agricultura, silvicultura e pescas	-	36	36	0	41	41	0	38	38
64 Ciências Veterinárias	-	9	9	0	14	14	0	9	9
72 Saúde	-	1	1	0	1	1	0	1	1
76 Serviços Sociais	-	40	40	0	44	44	0	43	43
81 Serviços Pessoais	16	70	86	18	80	98	69	74	143
84 Serviços de Transporte	-	1	1	0	0	0	0	1	1
85 Proteção do Ambiente	-	20	20	0	22	22	0	20	20
86 Serviços de Segurança	-	7	7	0	7	7	0	7	7
Total	90	610	700	114	714	828	230	637	867

Fonte de dados: *Registo de cursos de especialização tecnológica com autorização de funcionamento*, atualização de 26.02.2015 e de 27.08.2015 DGES-MCTES (www.dges.mctes.pt)
Fonte: CNE

A maior percentagem (66%) de CET estava representada na rede pública, particularmente no ensino politécnico, com 57% desta oferta (Tabela 2.2.5).

Tabela 2.2.5. Distribuição dos CET registados em instituições de ensino superior por tipo de ensino. Portugal, 2015

Tipo de Instituição	Tipo de Ensino	CET's registados	% do total
Público	Universitário	54	8%
	Politécnico	365	57%
	Subtotal	419	66%
Particular e cooperativo	Universitário	134	21%
	Politécnico	84	13%
	Subtotal	218	34%
Total		637	100%

Fonte de dados: *Registo de cursos de especialização tecnológica com autorização de funcionamento*, atualização de 26.02.2015, DGES-MCTES (www.dges.mctes.pt)

Cursos técnicos superiores profissionais

Os CTeSP¹ são um ciclo de estudos superiores com a duração de dois anos, desde 2014/2015, no ensino superior politécnico, que conferem diploma de Técnico Superior Profissional e permitem prosseguimento de estudos superiores universitários.

Entre 2014 e 2015, os CTeSP assinalaram um aumento de 46 cursos. A maioria dos cursos manteve-se nas áreas das Ciências Empresariais, de Engenharia e Técnicas afins e de Informática, mas também nas áreas dos Serviços Pessoais, com destaque para as formações em Turismo e Lazer e Hotelaria e Restauração. Na área das Artes, o curso que prevalece sobre os restantes cursos desta área é o de Audiovisuais e Produção dos *Media*.

A rede pública representava, em 2015, perto de 74% da oferta de CTeSP e a rede privada assinalou um ligeiro aumento, entre 2014 e 2015, representando 26% da oferta total (Tabela 2.2.6).

Tabela 2.2.6. Cursos (Nº) técnicos superiores profissionais registados em instituições do ensino público e privado, por área de formação. Portugal

Área de Educação e Formação	2014			2015		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
21 - Artes	33	13	46	33	13	46
22 - Humanidades	1	0	1	1	0	1
31 - Ciências sociais e do comportamento	1	0	1	1	0	1
34 - Ciências empresariais	65	44	109	65	51	116
38 - Direito	5	2	7	5	2	7
42 - Ciências da Vida	4	1	5	4	1	5
44 - Ciências físicas	4	0	4	4	0	4
48 - Informática	47	12	59	48	13	61
52 - Engenharia e técnicas afins	65	6	71	76	6	82
54 - Indústrias transformadoras	18	0	18	16	0	16
58 - Arquitetura e construção	20	1	21	24	0	24
62 - Agricultura, Silvicultura e Pescas	33	0	33	36	0	36
64 - Ciências Veterinárias	6	0	6	6	0	6
72 - Saúde	0	0	0	1	2	3
76 - Serviços sociais	22	11	33	24	22	46
81 - Serviços pessoais	27	21	48	28	25	53
84 - Serviços de transporte	0	1	1	0	0	0
85 - Protecção do ambiente	11	0	11	11	0	11
86 - Serviços de segurança	4	0	4	4	2	6
Total	366	112	478	387	137	524

Fonte de dados: Oferta formativa; cursos técnicos superiores profissionais registados; DGES-MCTES, atualizado a 20.05.2016 (www.dges.mctes.pt)
Fonte: CNE

¹ Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) foram criados pelo Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, têm a duração de dois anos, são ministrados na estrutura de ensino superior politécnico e não conferem grau.

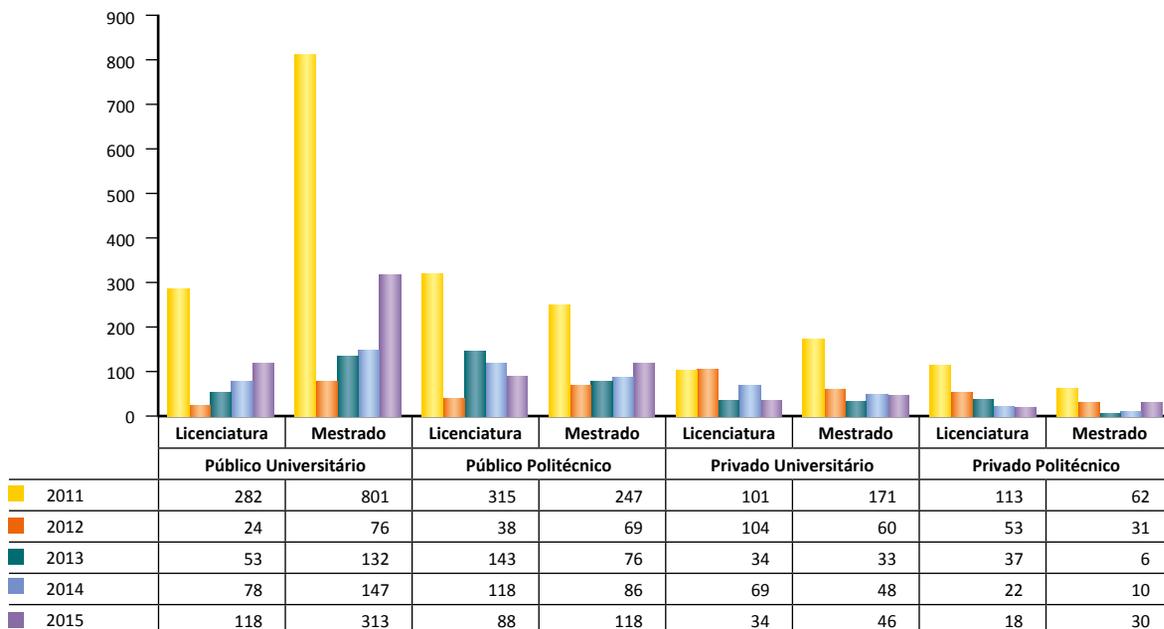
Ciclo de estudos acreditados

Entre 2011 e 2015, os ciclos de estudos propostos por instituições de ensino superior que obtiveram acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) totalizaram 4 659. Ao nível das licenciaturas, 2011 foi o ano que registou o maior número de cursos acreditados propostos por instituições de ensino superior públicas universitárias e politécnicas (282 e 315, respetivamente) e ainda por privadas politécnicas. O número de licenciaturas acreditadas nas instituições universitárias da rede pública aumentou em 2015, em

relação ao ano anterior (mais 40 licenciaturas). Já na rede privada, o número de licenciaturas acreditadas diminuiu consideravelmente neste período. Entre 2011 e 2012 foram acreditados 101 e 104 cursos de licenciatura, respetivamente.

Ao nível de mestrados, entre 2014 e 2015, registou-se um aumento de 198 cursos acreditados na rede pública, sendo 166 no ensino universitário e 32 no ensino politécnico. A rede privada assinalou uma diminuição de cursos de mestrado acreditados, que foi maior na estrutura de politécnicos (Figura 2.2.1.).

Figura 2.2.1. Ciclos de estudos de licenciatura e mestrado acreditados (Nº). Portugal

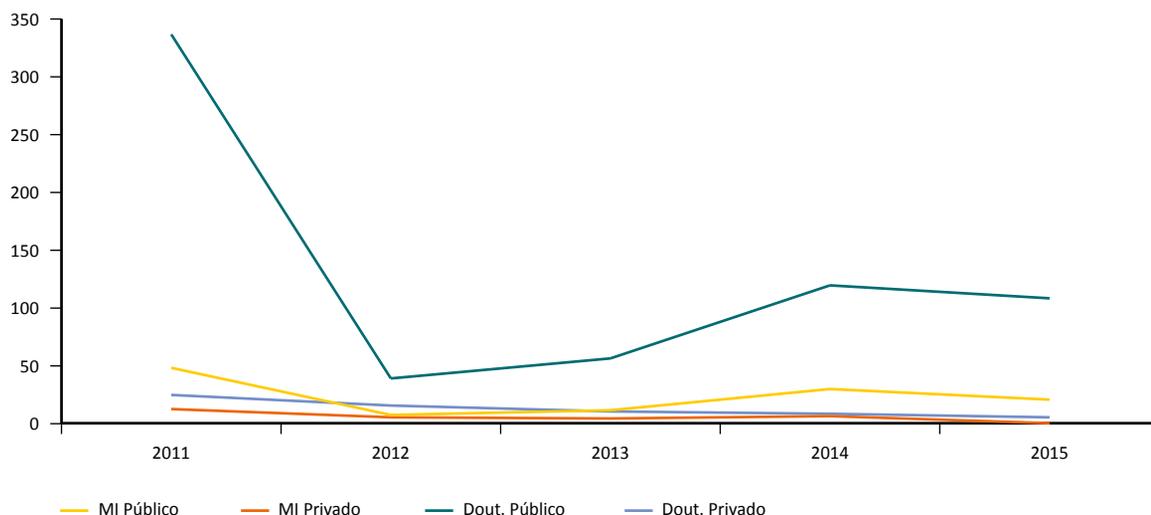


Fonte de dados: Acreditação de ciclos de estudos, A3ES, consultado em 02.06.2016 (www.a3es.pt)
Fonte: CNE

Quanto aos ciclos de estudos de mestrado integrado e doutoramento de instituições universitárias, estes foram propostos e acreditados sobretudo por instituições da rede pública. Entre 2014 e 2015 registou-se uma ligeira

diminuição de cursos acreditados: menos nove cursos de mestrado integrado e menos 114 cursos de doutoramento (Figura 2.2.2.).

Figura 2.2.2. Ciclos de estudos de mestrado integrado e doutoramento acreditados (Nº). Portugal



Nota: MI – Mestrado integrado; Dout – Doutoramento.

Fonte de dados: *Acreditação de ciclos de estudos, A3ES*, consultado em 02.06.2016 (www.a3es.pt)
 Fonte: CNE

Oferta de formação inicial graduada

A oferta de formação inicial correspondente a cursos de licenciatura de 1º ciclo e a cursos de mestrado integrado encontra-se distribuída por dez áreas de estudos (Tabela 2.2.7.).

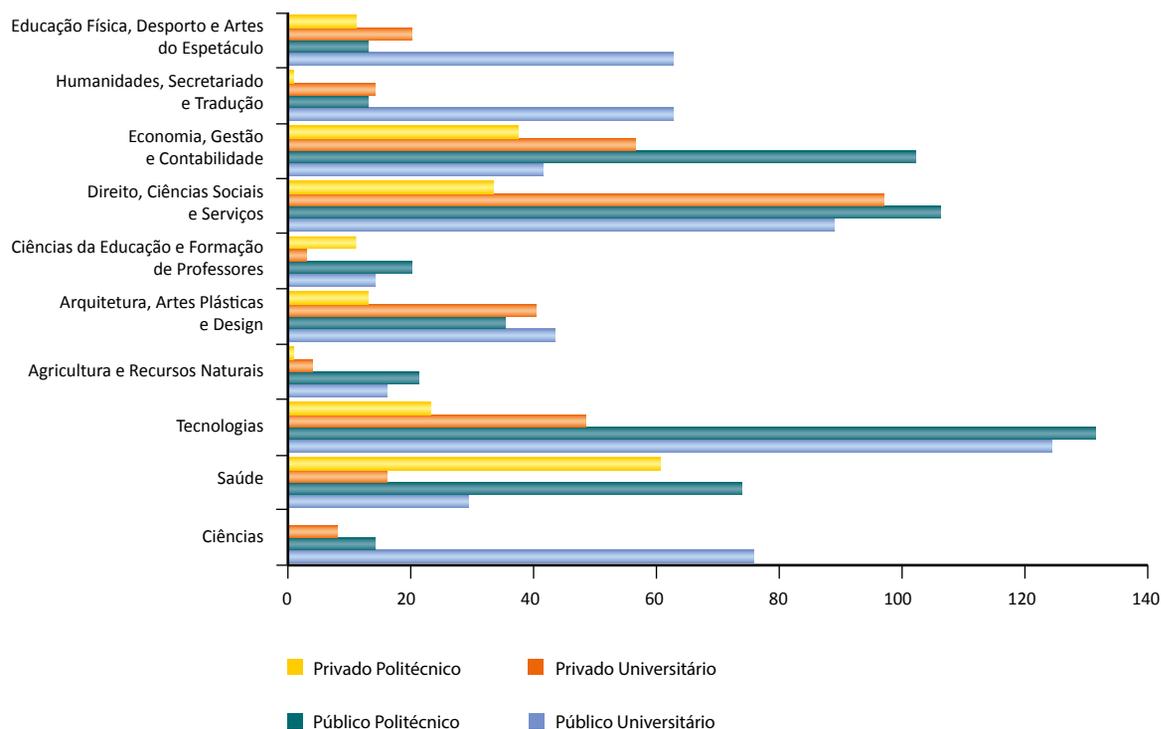
Tabela 2.2.7. Áreas de estudo da oferta de formação inicial graduada. Portugal, 2015/2016

Áreas de estudo
Ciências
Saúde
Tecnologias
Agricultura e Recursos Naturais
Arquitetura, Artes Plásticas e Design
Ciências da Educação e Formação de Professores
Direito, Ciências Sociais e Serviços
Economia, Gestão e Contabilidade
Humanidades, Secretariado e Tradução
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo

Fonte de dados: *Acesso ao ensino superior; Guia de candidaturas – Ensino Superior Público 2015* (www.dges.mctes.pt) consultado em 26.02.2016

As áreas das Tecnologias e as de Direito, Ciências Sociais e Serviços foram as que proporcionaram uma maior oferta de cursos, 324 e 322, respetivamente, seguindo-se as áreas de Economia, Gestão e Contabilidade com 235 cursos. Em relação a 2014/2015 (cf. *Estado da Educação 2014*), a única área que aumentou a oferta de cursos (mais três cursos em 2015/2016) foi a área das Ciências com 97 cursos. A área das Humanidades, Secretariado e Tradução manteve o número de cursos (90) e todas as restantes áreas de formação registaram uma diminuição. As áreas das Tecnologias, Direito, Ciências Sociais e Serviços mantiveram-se como as áreas de maior oferta de formação inicial graduada (Figura 2.2.3.).

Figura 2.2.3. Oferta (Nº) de formação inicial graduada. Portugal, 2015/2016



Fonte de dados: Acesso ao ensino superior; Guia de candidaturas – Ensino Superior Público 2015; Guia das Provas de Ingresso 2015 – Privado e Universidade Católica Portuguesa, DGES-MCTES, consultado em 26.02.2016
Fonte: CNE

Os Guias de Acesso ao Ensino Superior 2015, disponibilizados pela Direção-Geral do Ensino Superior, apresentaram, para 2015/2016, um total de 683 denominações diferentes de cursos oferecidos pelo

universo de instituições de ensino superior, uma diminuição de 24 cursos em relação ao ano 2014/2015 e a área das Ciências foi a que registou um aumento de quatro denominações de cursos (cf. *Estado da Educação 2014*).



3 População, escolarização e oferta de educação e formação

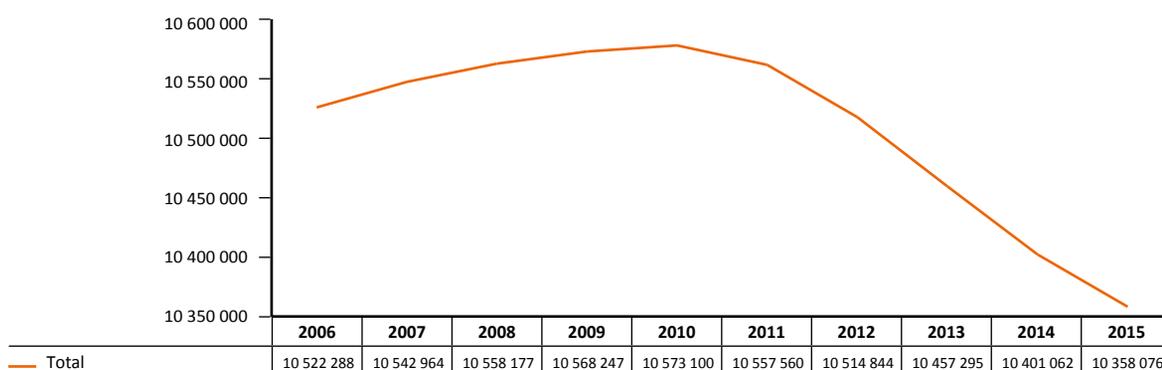
3.1. Caracterização da população

População residente

A população residente em Portugal mantém a tendência descendente iniciada em 2010. Para 2015, a estimativa é de 10 358 076 indivíduos, menos 42 986 que no anterior e menos 215 024 que em 2010 – ano em que ocorreu o valor máximo da série em estudo (Figura 3.1.1.).

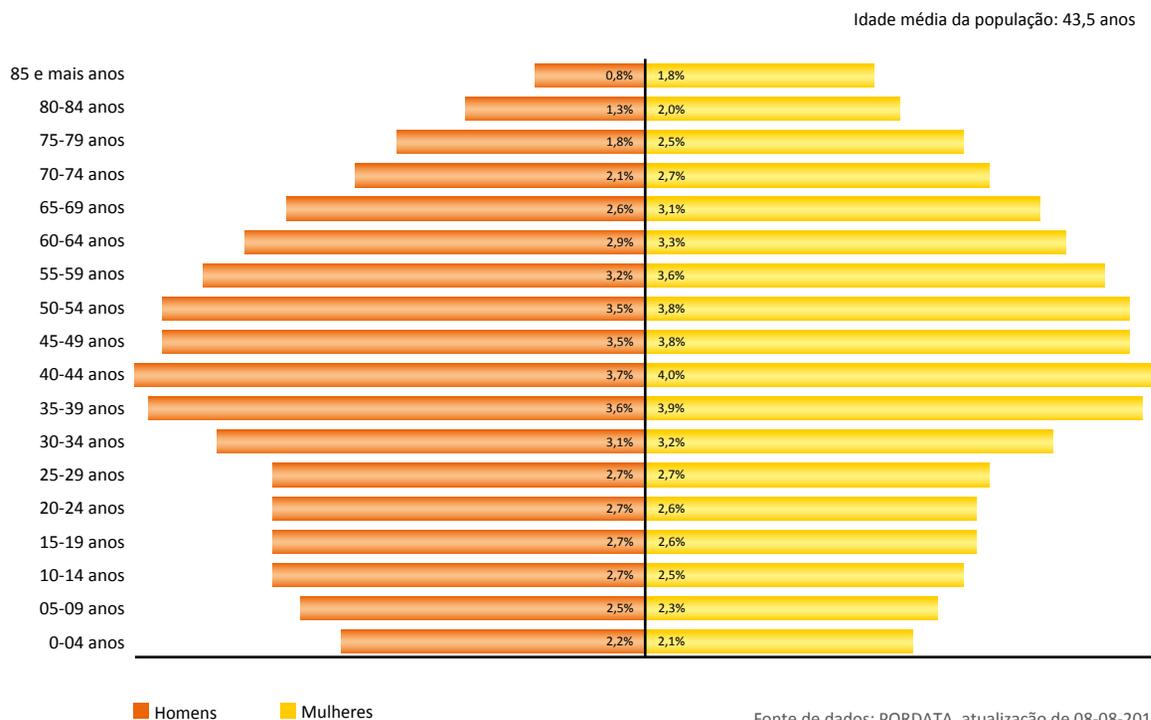
A pirâmide etária da distribuição da população residente mostra um peso superior da população em idade de trabalho, principalmente entre os 35 e os 54 anos. A proporção de jovens (14,2%) é inferior à de idosos (20,5%) e a proporção de mulheres é superior à de homens, 52,6% para 47,4%, registando-se uma idade média de 43,5 anos (Figura 3.1.2.).

Figura 3.1.1. Estimativa anual da população residente (Nº). Portugal



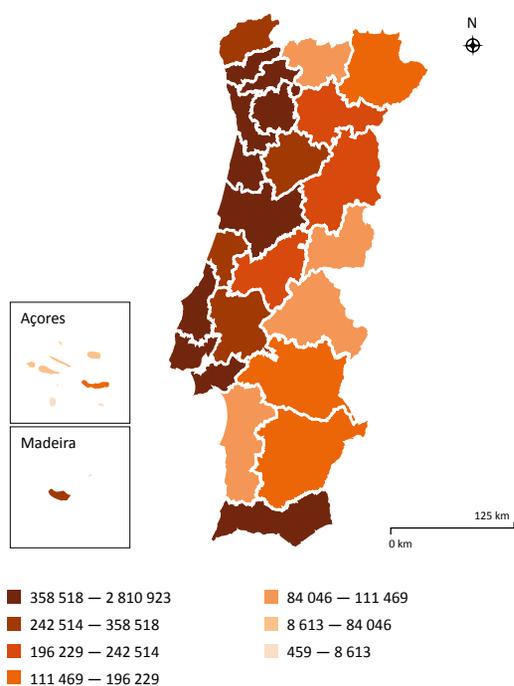
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 16-06-2016
Fonte: CNE

Figura 3.1.2. Distribuição da população residente (%), por grupo etário e sexo. Portugal, 2015



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 08-08-2016
Fonte: CNE

Figura 3.1.3. Distribuição geográfica da população residente. NUTS III, 2015



Fonte: PORDATA, atualização de 16-06-2016

A população residente no Continente distribui-se fundamentalmente no litoral e as regiões mais populosas são as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto com 2 810 923 e 1 727 486 habitantes, respetivamente. Relativamente a 2014, o número de habitantes aumentou 1 755 na AML e diminuiu 3 868 na AMP. As regiões menos populosas são a Beira Baixa, o Alto Tâmega, o Alentejo Litoral e o Alto Alentejo que diminuíram o número de habitantes relativamente a 2014 (cf. *Estado da Educação 2014*).

Na Região Autónoma dos Açores, a Ilha de São Miguel é a mais populosa com 138 224 habitantes (-212 que em 2014) e a Ilha do Corvo a menos populosa com apenas 459 habitantes (igual a 2014).

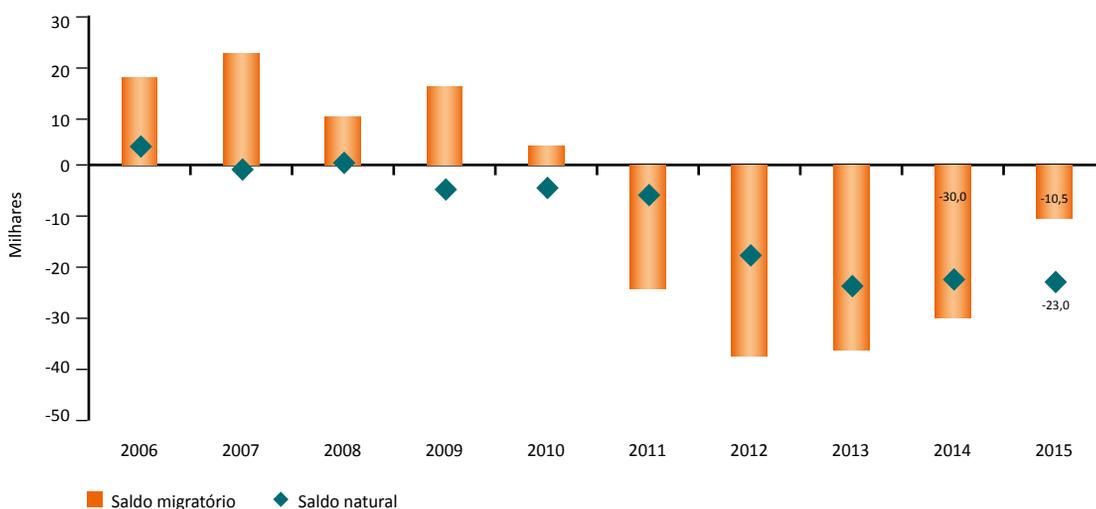
Na Região Autónoma da Madeira a Ilha da Madeira tem 252 337 e a Ilha do Porto Santo 5 219. Em relação a 2014 ambas diminuíram a sua população em 2 388 e 56 habitantes, respetivamente (Figura 3.1.3.).

O saldo natural (diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos), negativo desde 2009, mantém-se relativamente estável desde 2013, sendo em 2015 cerca de menos 23,0 milhares de indivíduos. O saldo migratório (diferença entre a imigração e a emigração) mantém-se negativo desde 2011, tendo passado de -30,0 em 2014 para -10,5 em 2015, registando-se uma evolução de 35% (Figura 3.1.4.).

Nos últimos 15 anos o número de nados-vivos registou uma quebra de cerca de 30%, passando de

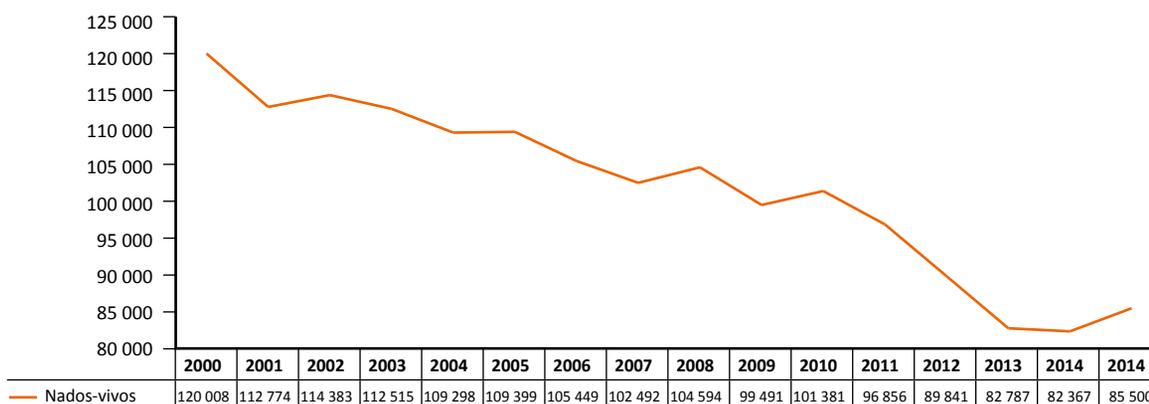
aproximadamente 120 000 para 85 500. A queda entre 2010 e 2014 foi superior à dos primeiros dez anos do milénio, contudo, a estimativa para o ano 2015 aponta para um ligeiro crescimento de 3 133 crianças, relativamente ao ano anterior. Assim, perspectiva-se para os próximos cinco anos uma redução anual do afluxo de novos alunos no 1º CEB cerca de duas vezes maior à verificada nos últimos dez anos, realidade que não será contrariada antes de 2021/2022 (Figura 3.1.5.).

Figura 3.1.4. Saldos populacionais (Nº), natural e migratório. Portugal



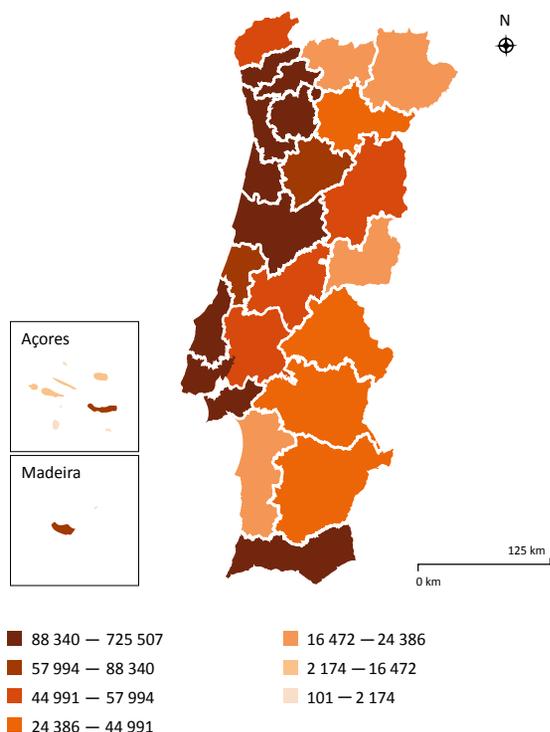
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 16-06-2016
Fonte: CNE

Figura 3.1.5. Nados-vivos (Nº). Portugal



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 28-04-2016
Fonte: CNE

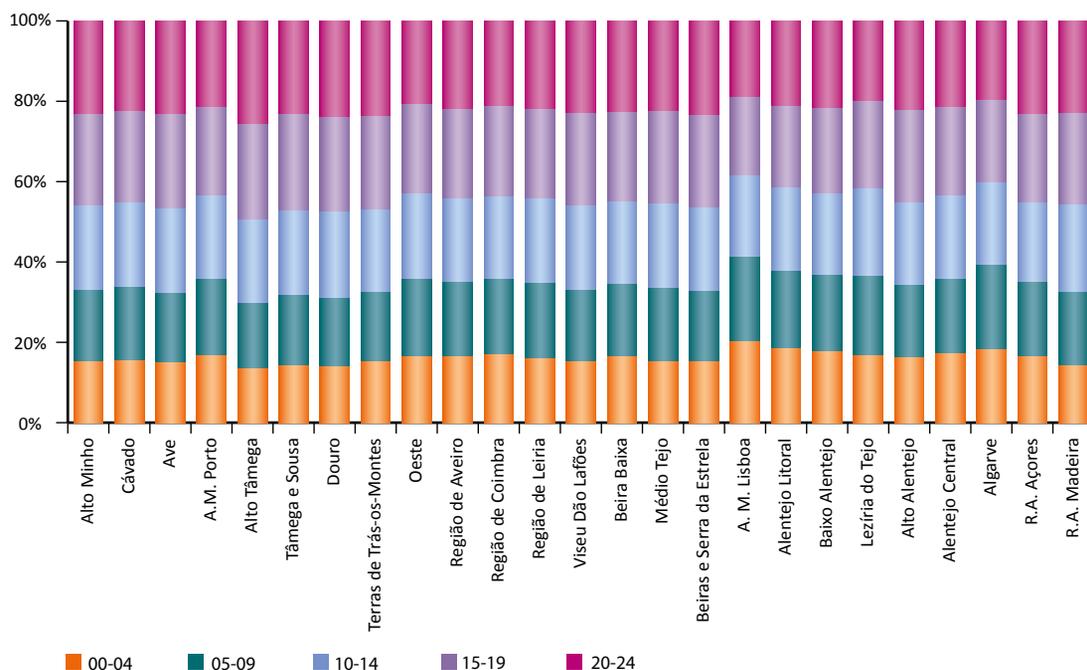
Figura 3.1.6. Distribuição geográfica da população residente dos 0-24 anos. NUTS III, 2015



A população em idade escolar (0-24 anos) concentra-se maioritariamente nas Áreas Metropolitanas de Lisboa (725 507) e do Porto (428 754), no Tâmega e Sousa (119 628), no Algarve (112 024), no Cávado (110 211), no Ave (109 739), na Região de Coimbra (97 262), no Oeste (90 153) e na Região de Aveiro (89 188). As zonas menos populosas incluem, no Continente, a Beira Baixa (16 621), o Alto Tâmega (18 182), o Alentejo Litoral (20 298) e as Terras de Trás-os-Montes (21 994) e, nas Regiões Autónomas, todas as ilhas dos Açores, exceto São Miguel, e a ilha do Porto Santo (Figura 3.1.6.). A Figura 3.1.7. apresenta ainda a proporção de residentes, por grupo etário, em cada uma das regiões da NUTS III em 2015.

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 16-06-2016
Fonte: CNE

Figura 3.1.7. População residente (%) por grupo etário (0-24 anos). NUTS III, 2015

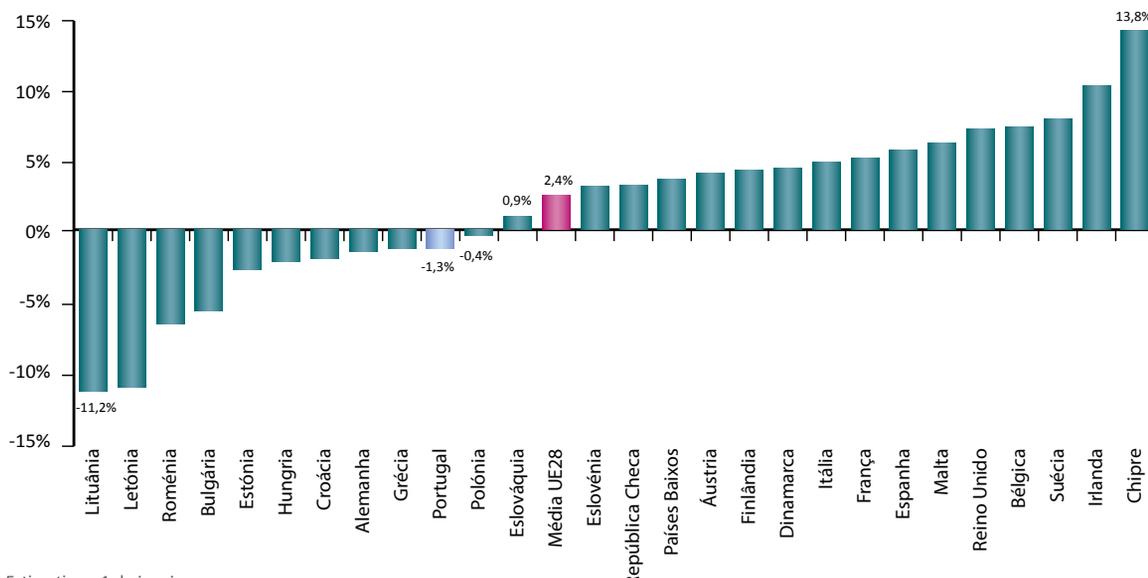


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 16-06-2016
Fonte: CNE

A população residente nos países da UE28 aumentou na última década, em média, 2,4%. Portugal faz parte do conjunto de 11 países cuja população diminuiu (-1,3%), contudo, é o segundo país com menor redução, sendo o primeiro a Polónia (-0,4%). A Lituânia, a Letónia, a Roménia e a Bulgária tiveram uma redução

superior a 10%. A maioria dos países (17) registou um crescimento da população, sobressaindo neste conjunto a Eslováquia, com o menor crescimento (0,9%) e o Chipre com o maior crescimento (13,8%). Espanha, Malta, Reino Unido, Bélgica, Suécia e Irlanda tiveram um crescimento entre 5% e 10% (Figura 3.1.8.).

Figura 3.1.8. Variação (%) da população residente. UE28*, 2006/2015



* Estimativa a 1 de janeiro

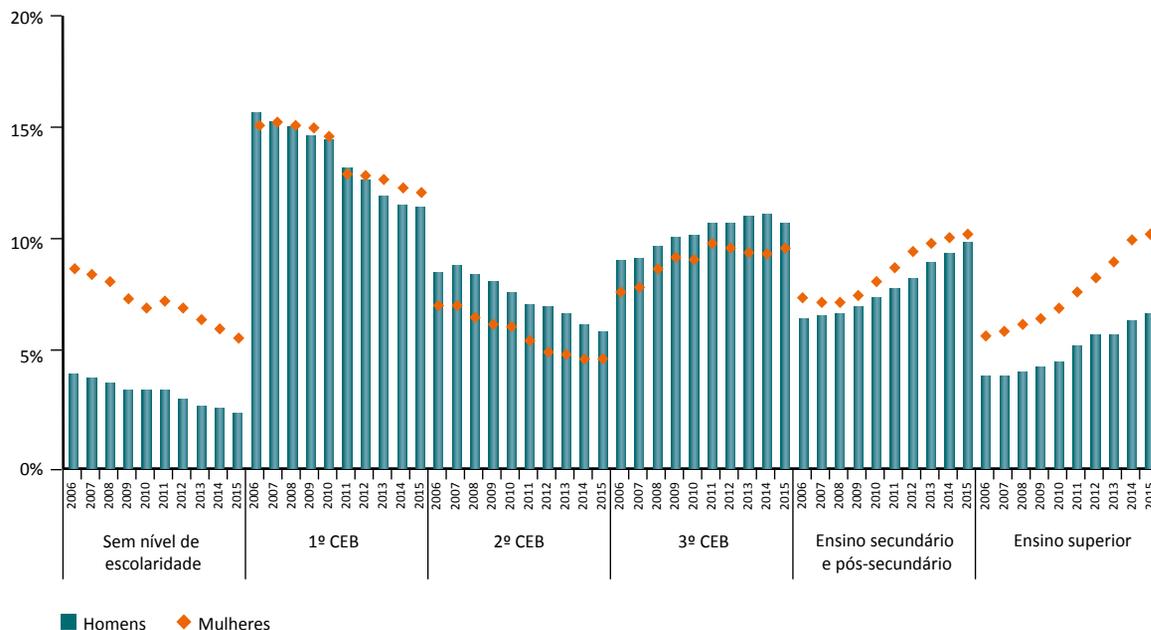
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 26-02-2016
Fonte: CNE

Qualificação da população

Na evolução, entre 2006 e 2015, da qualificação da população residente em Portugal com 15 e mais anos de idade, destaca-se o decréscimo da percentagem de indivíduos sem nível de escolaridade ou com um dos três ciclos do ensino básico completo, e o acréscimo da percentagem de indivíduos com os ensinos secundário e pós-secundário e superior completos. Em 2015, existe um ligeiro aumento da percentagem de mulheres que completaram o 3º CEB, quando comparado com 2014 (Figura 3.1.9.).

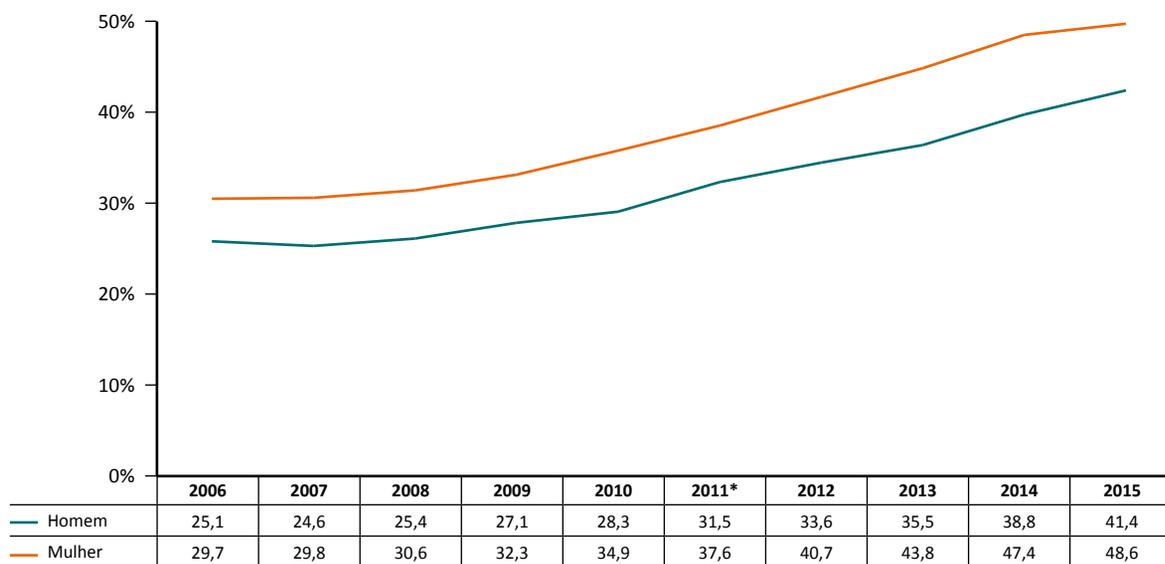
Quando se analisa a população entre os 25 e os 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário, verifica-se um crescimento ao longo da série, em ambos os sexos. As mulheres continuam a apresentar percentagens superiores, não obstante, em 2015, terem sido os homens a registar o maior aumento relativamente ao ano anterior, perfazendo +2,6 pp (Figura 3.1.10.). Neste ano, Portugal cresceu 2,5 pp, atingindo 45,1% de população com o ensino secundário completo (cf. *Estado da Educação 2014*).

Figura 3.1.9. População residente (%) com 15 e mais anos de idade, por sexo e nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 11-02-2016
Fonte: CNE

Figura 3.1.10. População entre os 25 e 64 anos (%) que completou pelo menos o ensino secundário (CITE 3), por sexo. Portugal



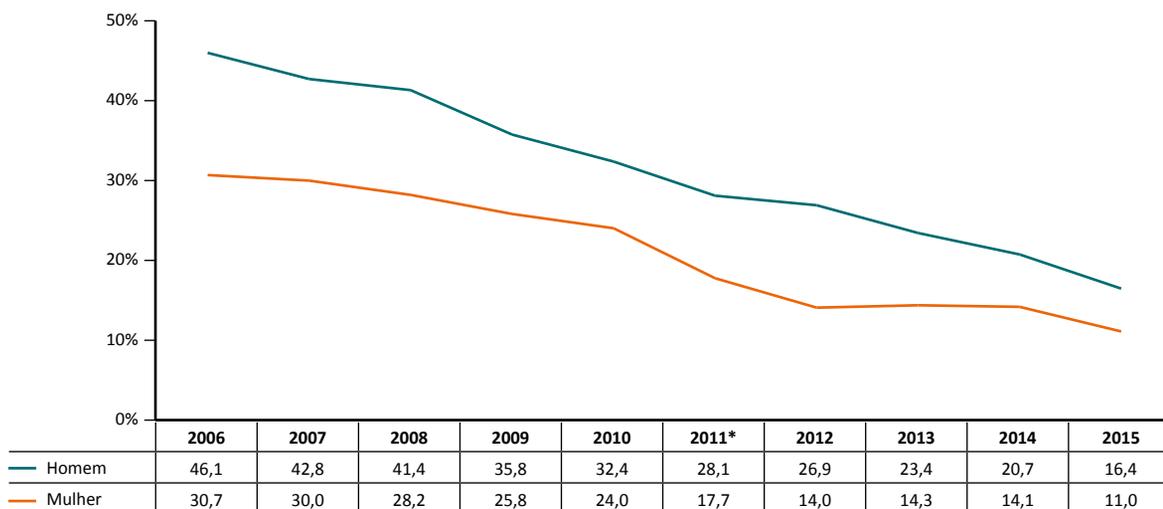
* Quebra de série

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 27-04-2016
Fonte: CNE

Tomando como referência o início e o termo da série de dados, a taxa de abandono precoce da educação e formação regista um decréscimo de 29,7 pp nos homens e 19,7 pp nas mulheres. Em 2015 esta taxa atingiu

16,4% e 11,0%, respetivamente, pelo que as mulheres se encontram perto de atingir a meta europeia de 10% definida para 2020 (Figura 3.1.11.).

Figura 3.1.11. Taxa de abandono precoce (%) da educação e formação, por sexo. Portugal



* Quebra de série

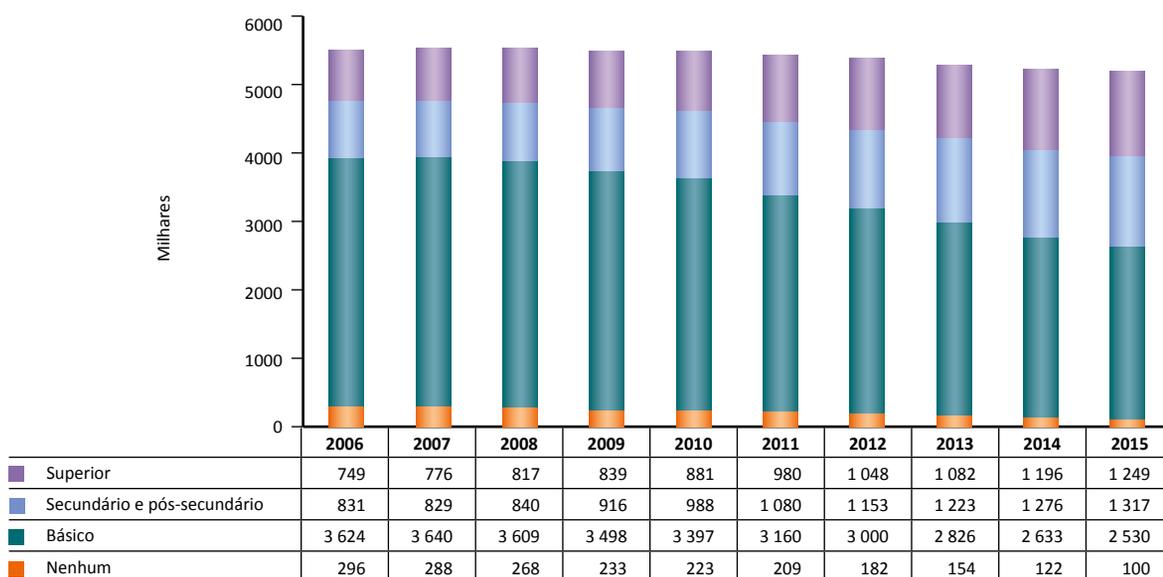
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 10-02-2016
Fonte: CNE

Relação entre a qualificação e o emprego

A população ativa em Portugal diminuiu 5,5% nos últimos dez anos (cerca de 305 mil indivíduos). No mesmo período, os níveis de qualificação melhoraram significativamente,

com a população sem escolaridade ou com apenas o ensino básico completo a reduzir cerca de um terço, e um acréscimo de 58,5% na população com os ensinos secundário e pós-secundário e 66,8% na que completou o ensino superior (Figura 3.1.12.).

Figura 3.1.12. População ativa (Nº) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo. Portugal

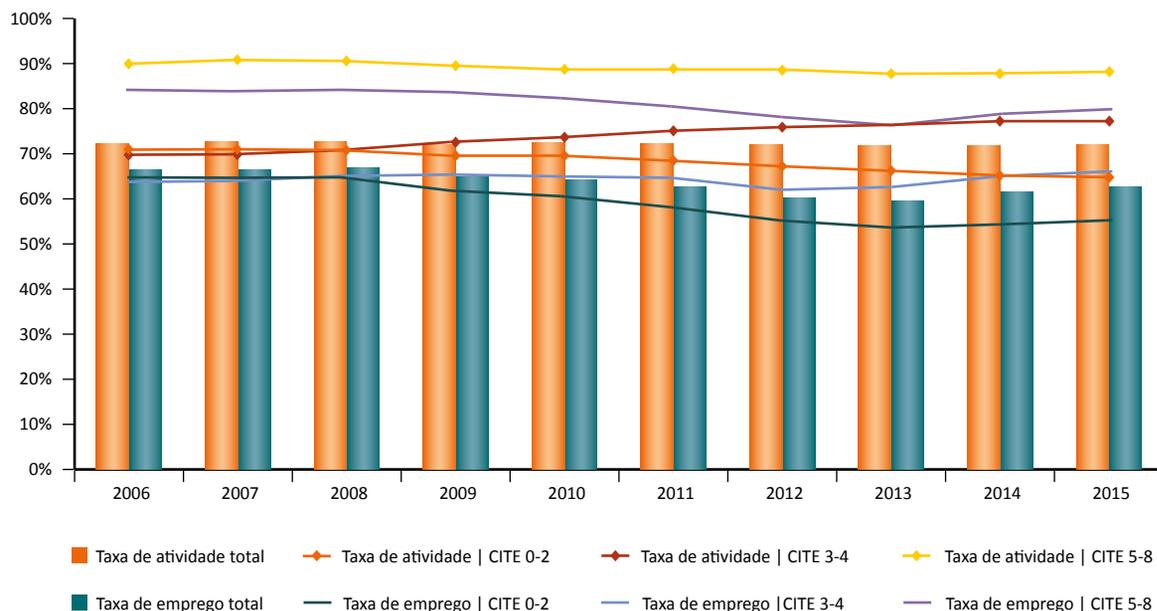


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 11-02-2016
Fonte: CNE

Desde 2006 que a taxa de atividade se tem mantido quase constante, apresentando uma variação anual inferior a 1 pp. A taxa de emprego registou um decréscimo de cerca de 5,5 pp entre 2009 e 2013, mas cresceu nos últimos dois

anos atingindo 63,9% em 2015. Pode observar-se ainda que, desde 2014, as taxas de atividade e de emprego melhoram na população com níveis de escolaridade mais elevados (Figura 3.1.13.).

Figura 3.1.13. Taxa de atividade e de emprego (%) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo. Portugal

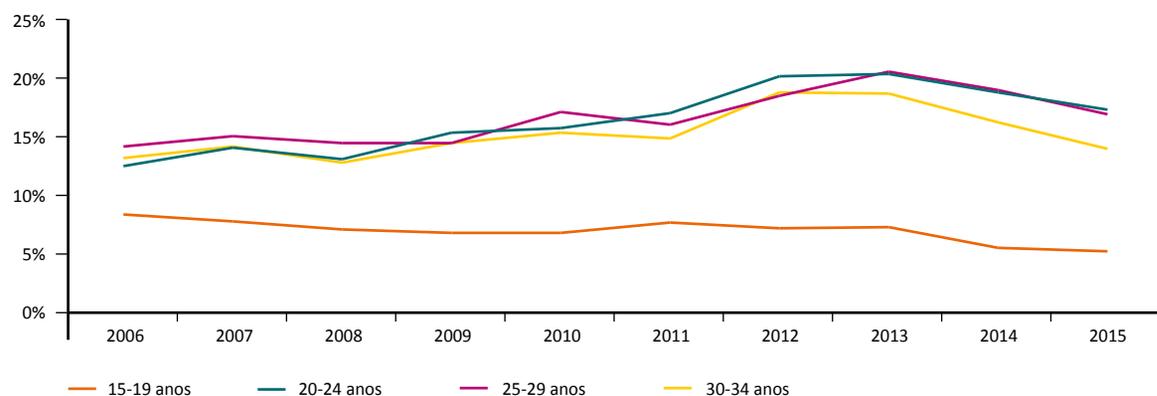


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 11-05-2016
Fonte: CNE

Relativamente à população dos 15 aos 34 anos que não estuda nem trabalha (NEET – *Neither in Employment nor in Education and Training*) a percentagem diminuiu 3,2 pp na faixa etária 15-19 anos, tendo aumentado nos restantes grupos etários 4,9 pp, 2,8 pp e 0,8 pp, respetivamente,

entre 2006 e 2015 (Figura 3.1.14.). No entanto, desde 2013 que esta proporção tem vindo a diminuir em todos os grupos etários, com maior relevo na faixa 30-34 anos (-5 pp), seguindo-se as faixas 25-29 anos (-3,7 pp), 20-24 (-3,1 pp) e 15-19 (-2,1 pp).

Figura 3.1.14. Jovens dos 15 aos 34 anos (%) que não estudam nem trabalham, por grupo etário. Portugal

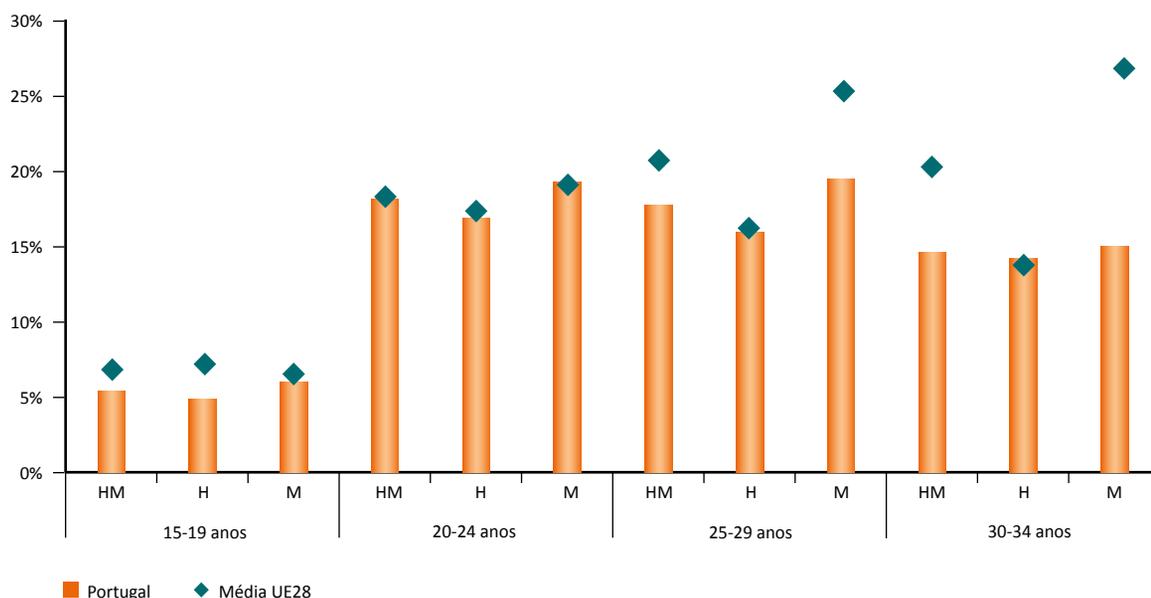


Fonte de dados: Statistics Eurostat, atualização de 27-06-2016
Fonte: CNE

Comparativamente à média da UE28, em 2015, a proporção de jovens NEET em Portugal é inferior em todos os grupos etários, com exceção dos que têm entre 20-24 anos (+0,2 pp), sendo essa diferença mais significativa

no grupo 30-34 anos (-5,3 pp). É nas mulheres, das faixas etárias 30-34 e 25-29 anos, que se observam as maiores diferenças em relação à média europeia que apresenta percentagens superiores às de Portugal (Figura 3.1.15.).

Figura 3.1.15. Jovens dos 15 aos 34 anos (%) que não estudam nem trabalham, por sexo e grupo etário. Portugal e Média da UE28, 2015



Fonte de dados: Statistics Eurostat, atualização de 27-06-2016
 Fonte: CNE

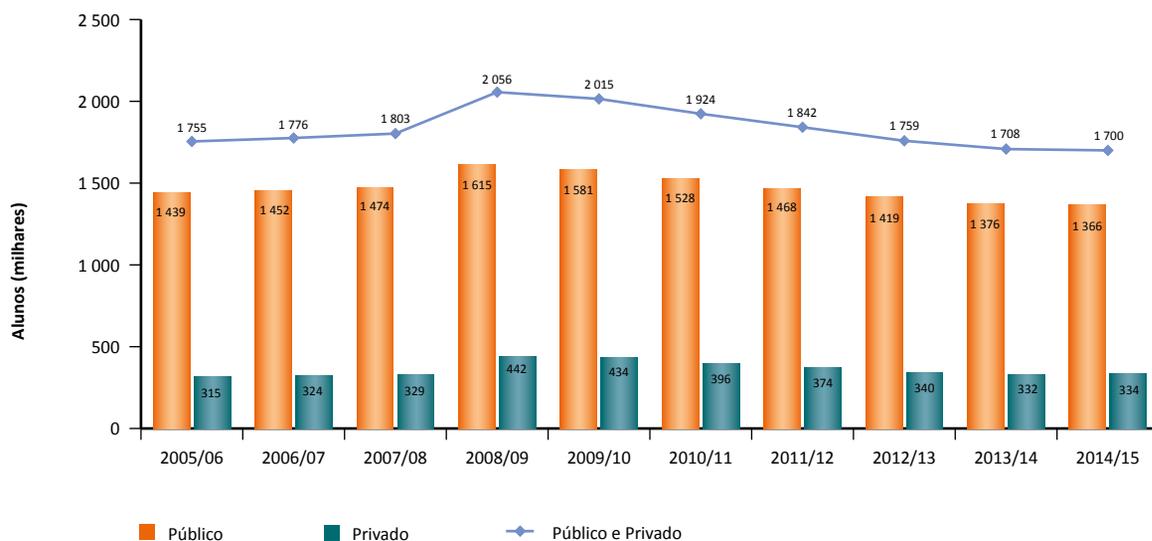
3.2. Acesso e frequência do sistema educativo: educação pré-escolar e ensinos básico e secundário

A Figura 3.2.1. apresenta a evolução do número total de alunos a frequentar o sistema educativo, da educação pré-escolar ao ensino secundário, na última década. No período compreendido entre 2005/2006 e 2008/2009 regista-se um aumento do número de matriculados, mas a partir de 2009/2010 esse número diminui gradualmente, tanto nos estabelecimentos públicos como nos privados.

Na década considerada, observa-se um decréscimo de 54 660 alunos, que representa -3,1% do total de matriculados. No último ano letivo, assinala-se a existência de menos 8 107 alunos relativamente ao ano anterior.

No balanço da década, nota-se que o ensino público é o que, efetivamente, perde alunos (-73 572), já que o ensino privado apresenta mais 18 912 alunos no final deste período.

Figura 3.2.1. Evolução (Nº) de alunos a frequentar o sistema educativo, por natureza do estabelecimento. Portugal

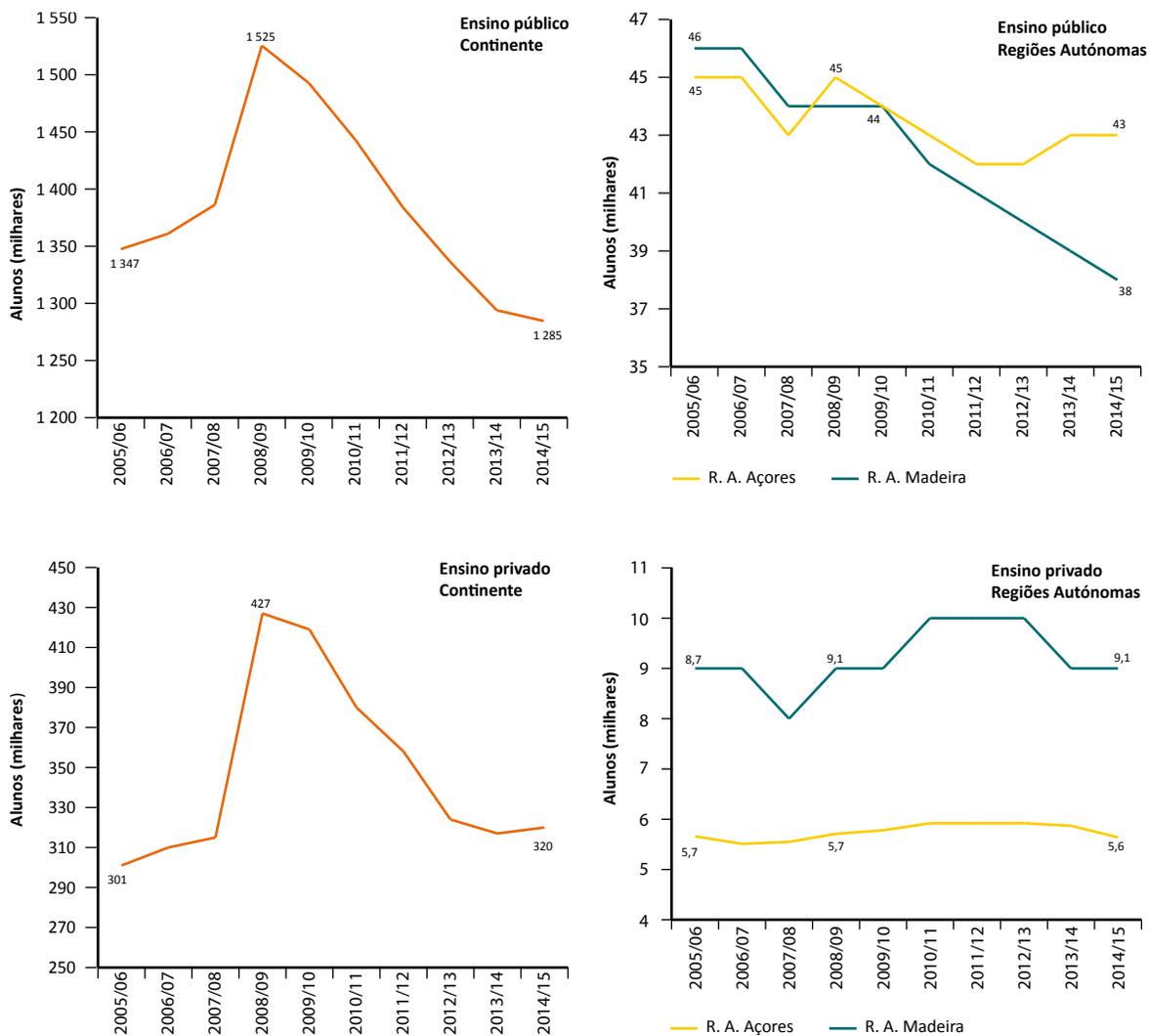


Fonte de dados: DGEEC

A Figura 3.2.2. mostra que o aumento da frequência do ensino público verificado no Continente, em 2008/2009, na sequência do Programa Novas Oportunidades, não tem equivalente nas regiões autónomas. Nos últimos anos, estas regiões têm registado uma diminuição do número de alunos, percentualmente superior à do Continente, especialmente na Região Autónoma da Madeira, onde se verifica um decréscimo de 8166 alunos (- 17, 6%).

No ensino privado, o movimento do Continente é semelhante ao do ensino público, embora no final da década apresente mais 18 460 alunos (+6,1%). O número de alunos a frequentar o ensino privado na RAA tem poucas oscilações ao longo da década, enquanto na RAM se regista um ligeiro aumento (+474 alunos).

Figura 3.2.2. Evolução (Nº) de alunos a frequentar o sistema educativo, por natureza do estabelecimento. Continente e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira



Fonte de dados: DGEEC

Tendo como referência o total de alunos a frequentar o sistema educativo, verifica-se que em dez anos, o peso relativo do ensino público baixou 2 pp a favor do ensino privado (figura 3.2.3.).

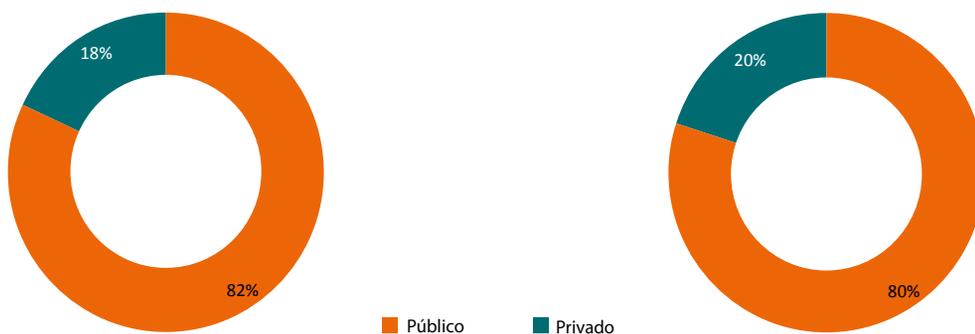
Ao analisar a evolução da frequência do sistema educativo por nível de educação e ensino (Figura 3.2.4.) verifica-se que, relativamente ao início da década, os 1º e 2º ciclos são os que registam maior decréscimo do número de

alunos, sobretudo no 1º ciclo (-16,2%). Só se assinala alguma subida percentual na educação pré-escolar (1%) e no ensino secundário (28%). Esta última poderá, eventualmente, atribuir-se a um conjunto de fatores, como por exemplo o alargamento da escolaridade obrigatória, a diversificação da oferta formativa ou a diminuição da taxa de abandono, associada à elevada taxa de desemprego dos jovens.

Figura 3.2.3. Distribuição (%) de alunos por natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal

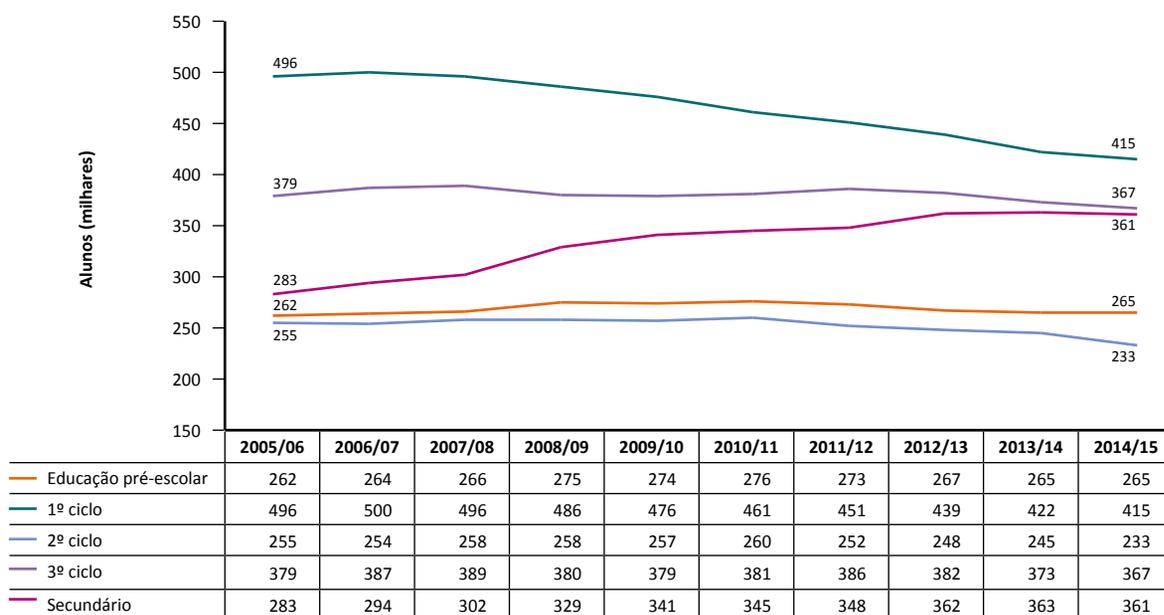
2005/2006

2014/2015



Fonte de dados: DGEEC

Figura 3.2.4. Evolução (Nº) de alunos (jovens) a frequentar o sistema educativo, por nível de educação e ensino e ciclo de estudo. Portugal



Fonte de dados: DGEEC

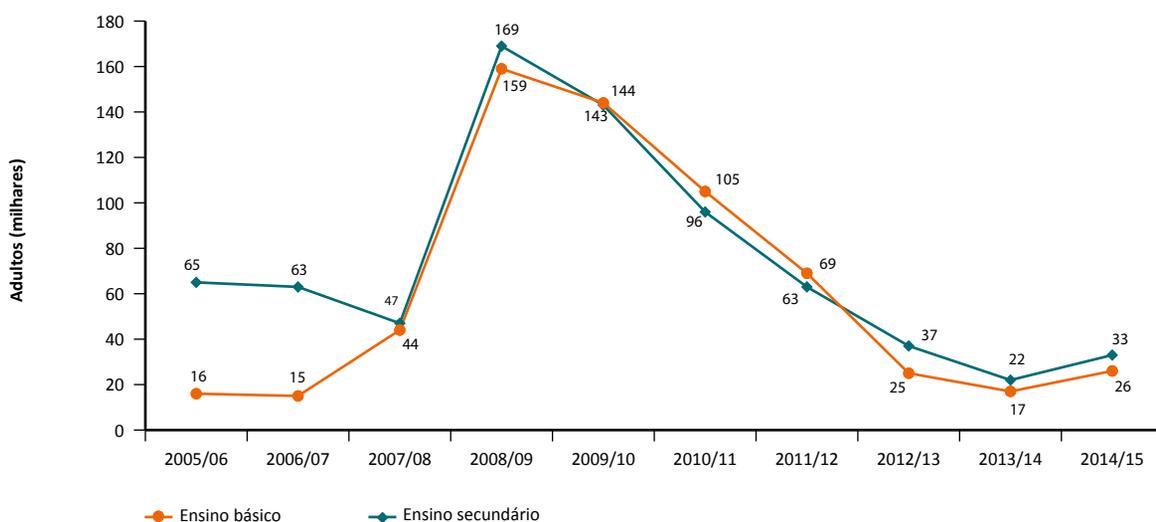
Nos dois últimos anos, todos os níveis e ciclos registam um decréscimo que é mais notório no 2º ciclo (-5%). Pela primeira vez, em dez anos, o ensino secundário apresenta uma diminuição da frequência (-1%).

O crescimento global do número de alunos, que tem o seu auge em 2008/2009 com 2 056 148 alunos no sistema, ficou a dever-se, fundamentalmente, ao aumento da frequência do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário por parte dos adultos (Figura 3.2.5.).

No entanto, no final da década, o número de adultos a frequentar o secundário é cerca de metade do inicial.

O número de alunos de nacionalidade estrangeira que frequentam o ensino básico e secundário representa 3,7% do total de matriculados. A percentagem relativa é de 3,5% no ensino básico e de 4,3% no ensino secundário. A Área Metropolitana de Lisboa (AML) e o Algarve são as regiões que apresentam uma percentagem superior de alunos estrangeiros, 7,2% e 10%, respetivamente (Tabela 3.2.1.).

Figura 3.2.5. Evolução (Nº) de adultos* a frequentar os ensinos básico e secundário. Portugal



(*) Inclui inscritos em cursos de educação e formação de adultos, no ensino recorrente, no ensino artístico especializado (recorrente, em regime integrado), em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e em formações modulares

Fonte de dados: DGEEC

Tabela 3.2.1. Alunos (%) matriculados (jovens) nos ensinos básico e secundário, por nacionalidade e NUTS II. Continente, 2014/2015

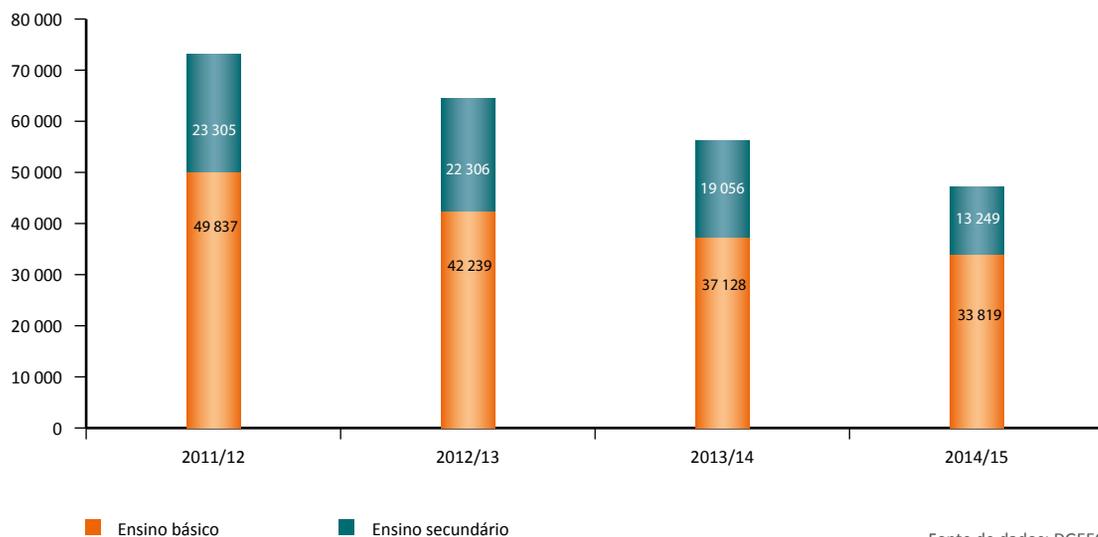
	Norte	Centro	AM Lisboa	Alentejo	Algarve	Continente
Portuguesa	98,7%	97,8%	92,8%	97,2%	90,0%	96,3%
Estrangeira	1,3%	2,2%	7,2%	2,8%	10,0%	3,7%

Fonte de dados: DGEEC

A evolução do número de alunos estrangeiros a frequentar os ensinos básico e secundário (Figura 3.2.6.) apresenta, também, uma tendência de decréscimo com uma quebra de 26 074 alunos

de 2011/2012 para 2014/2015. É no ensino secundário que a variação percentual é mais significativa (-43%).

Figura 3.2.6. Evolução (Nº) de alunos de nacionalidade estrangeira, por nível de ensino. Continente



Fonte de dados: DGEEC

Educação pré-escolar

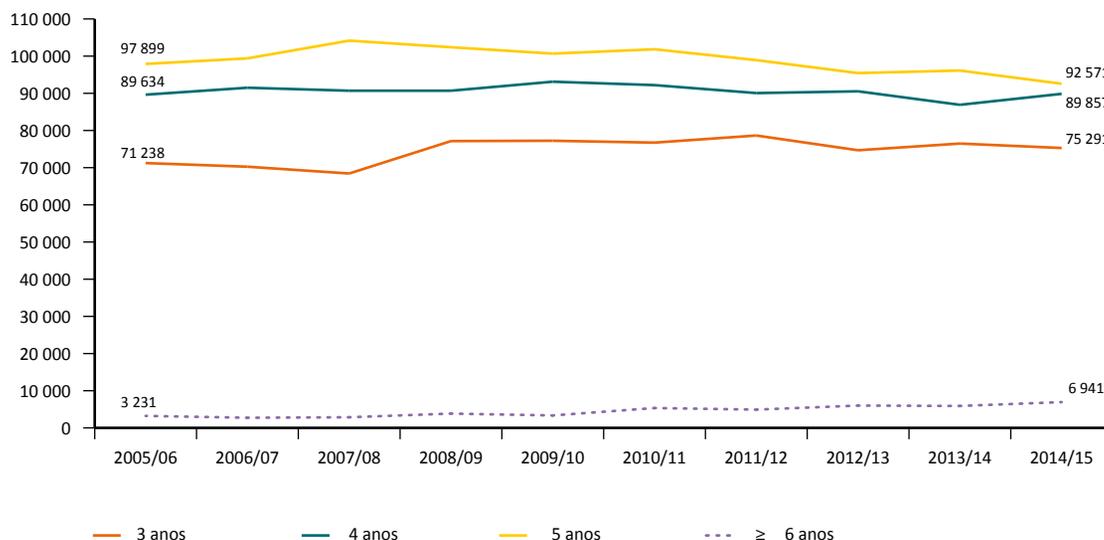
O número de crianças inscritas na educação pré-escolar ao longo dos dez anos analisados apresenta oscilações em função da idade. Enquanto a frequência das crianças com 3 anos de idade aumenta 5,7%, a das que têm 5 anos diminui (-5,4%).

Assinala-se também que o número de crianças com 6 ou mais anos que deviam estar a frequentar o 1º ciclo

aumentou paulatinamente, tendo duplicado no final da década (Figura 3.2.7).

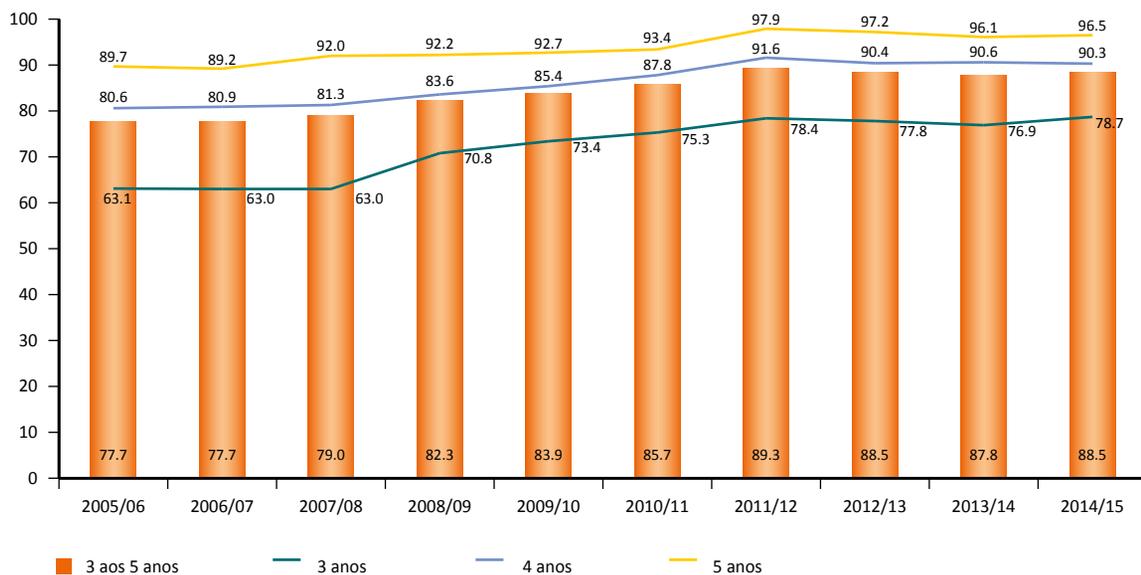
A taxa de pré-escolarização apresenta um crescimento sistemático, atingindo 97,9% aos 5 anos e 89,3% nas idades entre os 3 e os 5 anos, em 2011/2012 (Figura 3.2.8). No entanto, nos três últimos anos letivos, verifica-se um ligeiro decréscimo deste indicador, especialmente no que refere às idades de 4 e 5 anos.

Figura 3.2.7. Evolução (Nº) de crianças inscritas, por idade. Portugal



Fonte de dados: DGEEC

Figura 3.2.8. Evolução da taxa (%) de pré-escolarização. Portugal

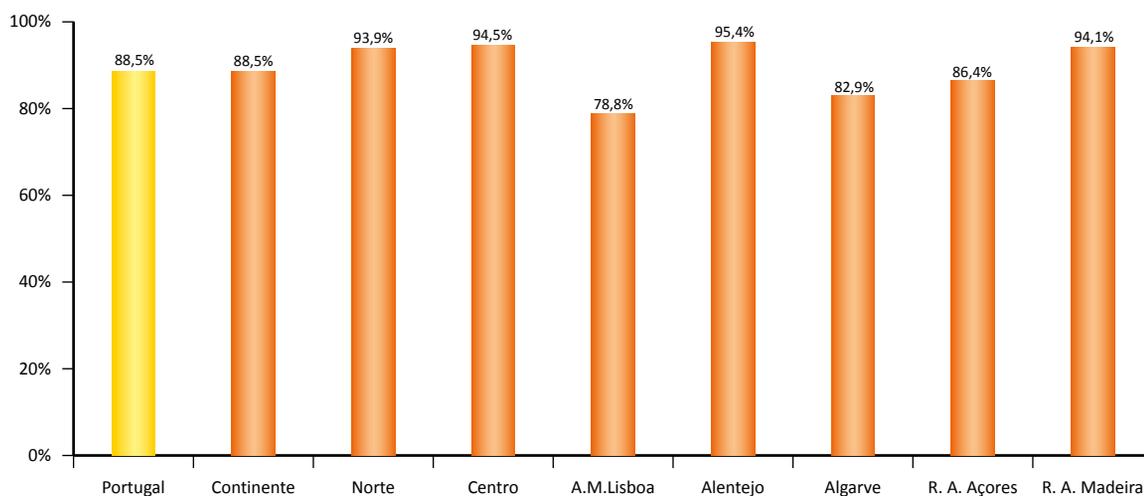


Fonte: DGEEC

Ao observar o comportamento deste indicador em 2014/2015, por NUTS II (Figura 3.2.9), verifica-se que o Alentejo atinge o valor mais elevado (95,4%). As regiões Norte, Centro e RAM estão também acima da

média nacional de 88,5%. Abaixo da média encontra-se a AML, o Algarve e a RAA. Contudo, é de assinalar que o Algarve registou um acréscimo de 5,4 pp relativamente ao ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*).

Figura 3.2.9. Taxa de pré-escolarização (%), por NUTS I e II, 2014/2015



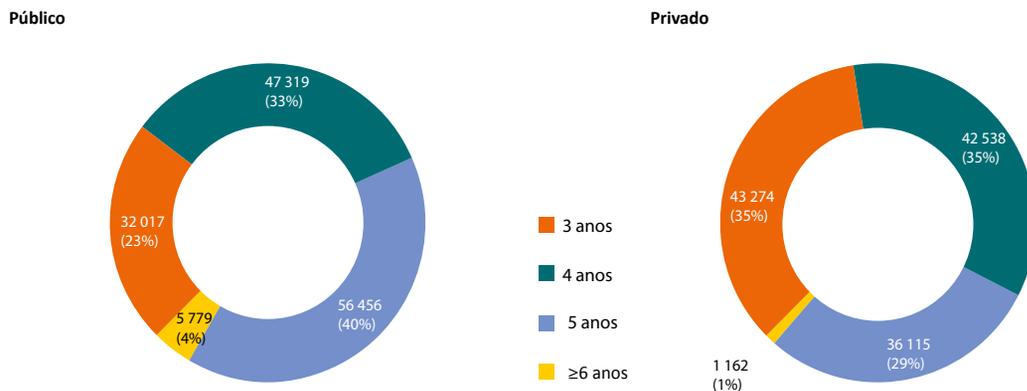
Fonte de dados: DGEEC

Tal como referido em relatórios anteriores, a educação pré-escolar é o nível de educação com maior número de inscritos nas instituições de natureza privada. No ano letivo 2014/2015, das 264 660 crianças a frequentar este nível, 46,5% estavam em estabelecimentos de ensino privado.

A distribuição dos inscritos por idade (Figura 3.2.10) permite constatar que, no ensino público, o grupo mais representado é o dos 5 anos, correspondendo a 40% do total de inscritos. Já no ensino privado os grupos de 4 e 5 anos representam 70% dos inscritos.

As diferenças observadas podem justificar-se quer pelas opções das famílias, quer pela oferta disponível no ensino público, em função da prioridade dada no acesso às crianças de 5 anos. Na sequência do disposto no artigo 4º da Lei 85/2009, de 27 de agosto, que consagrou a universalidade da educação pré-escolar para este nível etário, o Estado deve garantir a existência de uma rede de estabelecimentos que assegure a sua frequência em regime de gratuidade.

Figura 3.2.10. Crianças inscritas (Nº e %) na educação pré-escolar, por idade e natureza do estabelecimento. Portugal, 2014/2015

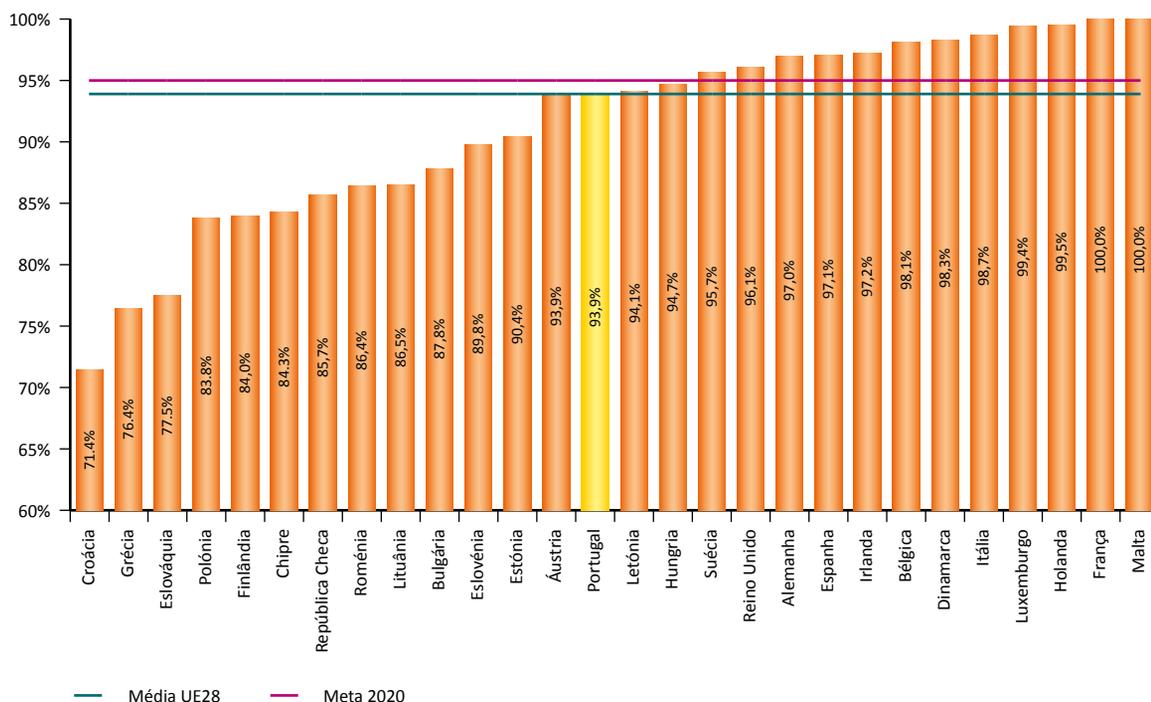


Fonte de dados: DGEEC

Como referido no Estado da Educação 2014, Portugal atingiu, em 2012, a meta de pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e o início da escolarização, fixada em 95% no âmbito da estratégia de EF2020 da UE. No ano seguinte, baixou 1,1 pp, situando-se em 93,9%, igualando assim a média europeia.

Assinala-se que 12 dos países da UE28 já ultrapassaram a meta prevista e que França e Malta já atingiram 100% de pré-escolarização nestas idades (Figura 3.2.11).

Figura 3.2.11. Crianças (%) entre os 4 anos e a idade de início do ensino básico, a frequentar a educação pré-escolar. UE28, 2013



Fonte: Education and Training - Monitor 2015, UE

Ensinos básico e secundário

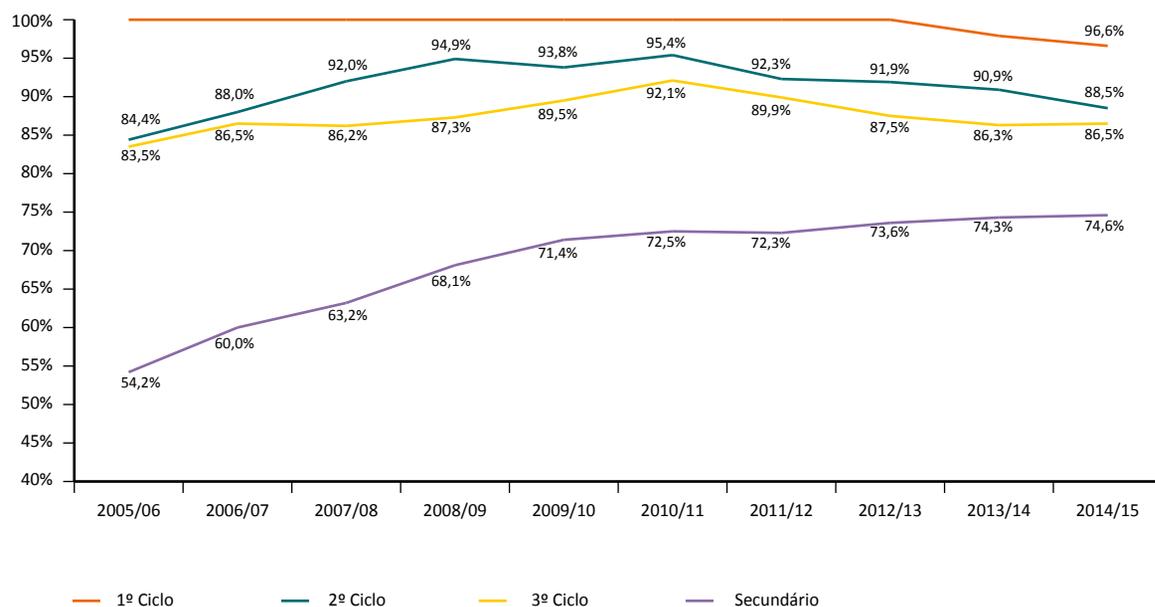
A evolução da taxa real de escolarização ao longo da década dá conta da proporção de crianças e jovens que se encontram a frequentar cada um dos níveis e ciclos de ensino na idade normal, relativamente ao total dos residentes das mesmas faixas etárias.

A figura 3.2.12. assinala a evolução positiva no ensino secundário, desde 2005/2006 e, em contrapartida, o decréscimo nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, a partir de 2010/2011. No 1º CEB verifica-se uma ligeira quebra a partir de 2013/2014.

Enquanto a redução desta taxa nos 2º e 3º CEB poderá resultar do aumento da retenção e desistência verificado nos últimos anos letivos, a quebra no 1º CEB poderá estar associada ao número de crianças com 6 e mais anos que permanecem na educação pré-escolar, como assinalado anteriormente.

No que se refere ao ensino secundário, a diversificação das modalidades educativas e formativas, nomeadamente através de percursos que proporcionam dupla certificação escolar e profissional, e o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ajudam a explicar a evolução positiva que se verifica desde 2005/2006.

Figura 3.2.12. Evolução da taxa real de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino. Portugal



Fonte de dados: DGEEC

Como se pode observar na Tabela 3.2.2. existe uma cobertura cada vez mais abrangente das crianças e jovens dos 6 aos 17 anos, com taxas de escolarização a rondar os 100% em 2014/2015.

Estes valores não significam uma plena adequação da idade dos alunos ao ciclo ou nível de ensino que frequentam. Veja-se, por exemplo, os 23,8% de alunos com 16 anos que, em 2014/2015, permanecem retidos no ensino básico, quando deviam estar a frequentar o ensino secundário.

Tabela 3.2.2. Taxa de escolarização (%) por idade, nível e ciclo de ensino. Portugal

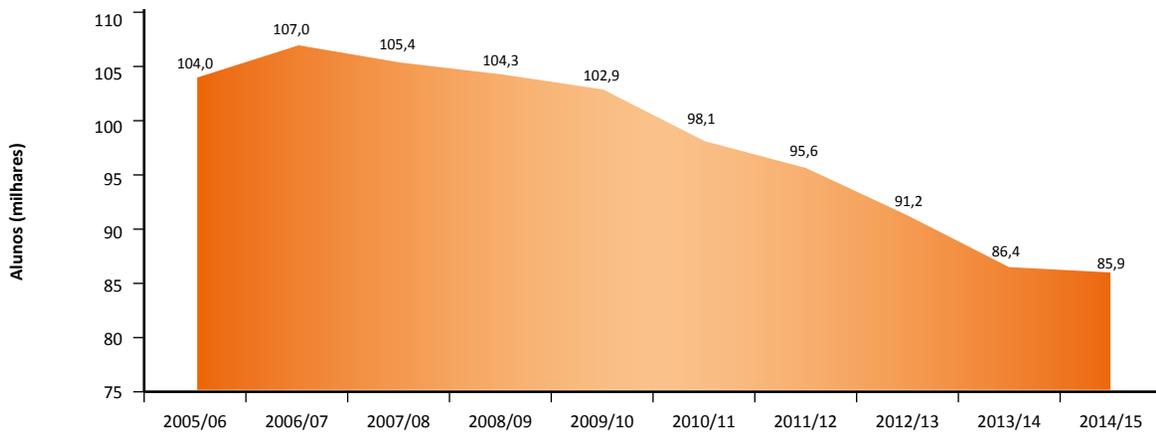
Idades	2004/05				Idades	2014/15			
	Ensino básico			Ensino secundário		Ensino básico			Ensino secundário
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
5	2,7				5	0,4			
6	97,6				6	90,7			
7	100,0				7	98,7			
8	100,0				8	99,0			
9	91,3	8,7			9	97,6	0,9		
10	27,0	73,0			10	17,7	81,4		
11	9,5	82,8	7,7		11	4,3	94,6	0,8	
12	3,1	34,1	62,8		12	1,2	23,3	75,8	
13	1,0	16,7	82,3		13	0,4	10,6	89,1	
14	0,6	9,0	84,7	5,8	14	0,3	4,7	93,1	0,8
15	0,3	3,7	42,2	45,9	15	0,1	2,3	36,6	60,4
16	0,2	1,1	20,0	60,1	16	0,1	1,3	22,4	75,9
17	0,2	0,5	8,3	67,3	17	0,0	0,8	10,6	87,0
18	0,1	0,2	2,9	43,7	18	0,0	0,2	3,2	50,9
19	0,1	0,1	1,3	25,9	19	0,0	0,1	1,0	27,1
20	0,1	0,1	0,8	14,6	20	0,0	0,1	0,5	14,2

Fonte de dados: DGEEC

A Figura 3.2.13., embora apresente dados apenas para o Continente, dá conta da redução do número de alunos que o sistema educativo tem sofrido desde 2006/2007.

Relativamente ao início da década, em 2014/2015 entraram menos 18 074 alunos no sistema (-17,4%), situação que, a prazo, terá impacto nos níveis subsequentes.

Figura 3.2.13. Evolução (Nº) de alunos matriculados no 1º ano, do 1º ciclo, com 5 e 6 anos. Continente



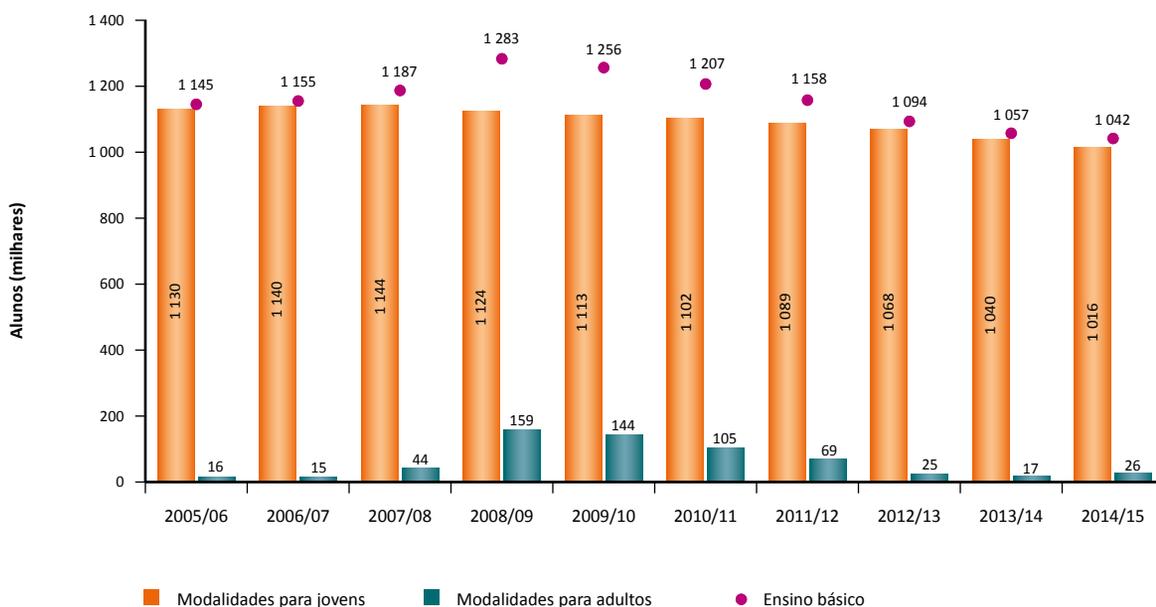
Fonte de dados: DGEEC

Esta situação não é alheia ao facto da taxa bruta de natalidade ter vindo a baixar de forma consistente ao longo dos últimos anos. A evolução dos saldos populacionais, natural e migratório (referidos no ponto 3.1.), também pode justificar a redução do número de crianças e jovens a frequentar o sistema educativo.

O ensino básico (Figura 3.2.14.) atingiu o valor mais elevado de frequência em 2008/2009 graças à oferta de modalidades para adultos no 3º ciclo (Tabela 3.2.1|AE) que a partir desse ano registaram uma quebra progressiva.

Relativamente ao início da década, o ensino básico regista uma redução de 10% de jovens o que corresponde à frequência de menos 114 172 alunos.

Figura 3.2.14. Evolução (Nº) dos alunos matriculados (jovens e adultos) em atividades de educação e formação, no ensino básico. Portugal

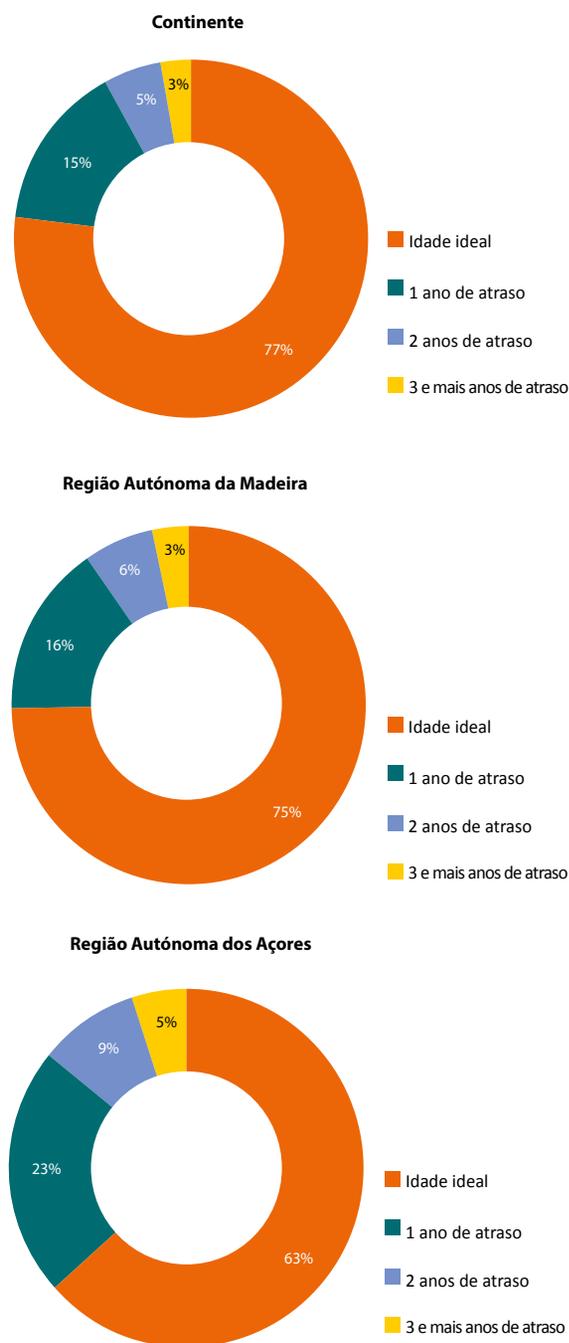


Fonte de dados: DGEEC

Em relatórios anteriores, o CNE registou um aumento da percentagem de alunos do Continente que frequentavam o ensino básico regular com a idade ideal. Alargando a análise às regiões autónomas, em 2014/2015 verifica-se a existência de uma percentagem significativa de alunos

com um ou mais anos de atraso em relação à *idade ideal** de frequência. Esta situação é mais evidente na RAA onde apenas 63% dos alunos frequentam o ensino básico com a idade ideal, enquanto a percentagem desses alunos é de 77% no Continente e de 75% na RAM (Figura 3.2.15.).

Figura 3.2.15. Distribuição dos alunos matriculados (%) no ensino básico regular, por idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente e Regiões Autónomas, 2014/2015



Fonte de dados: DGEEC

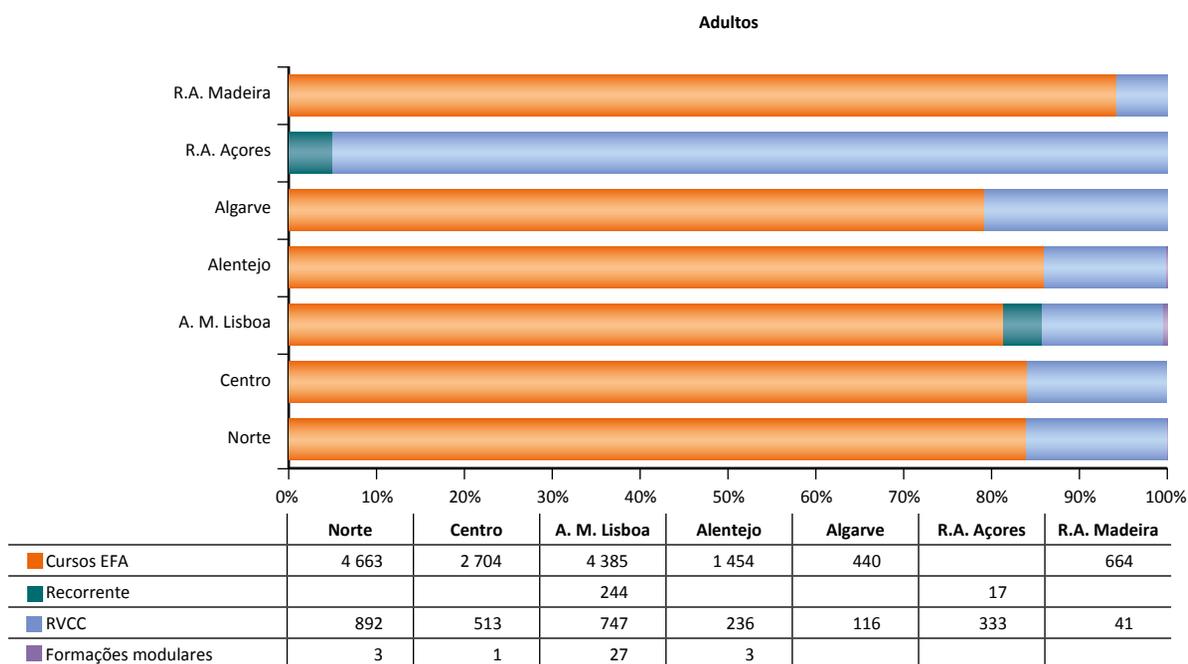
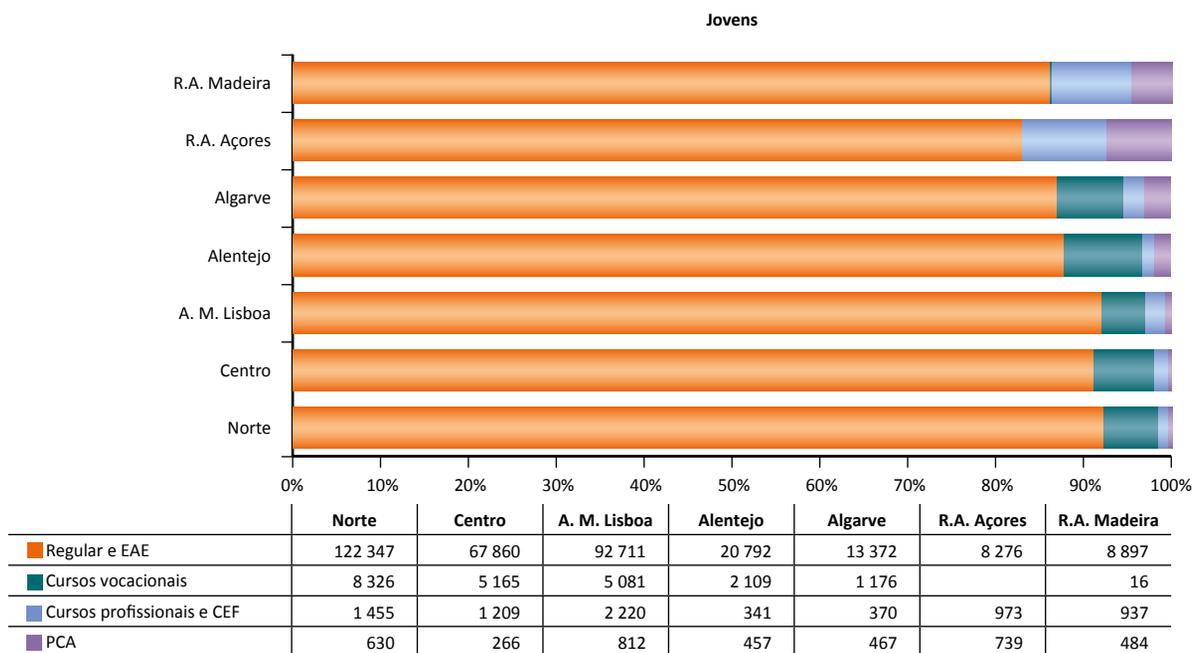
A Figura 3.2.16. mostra que no 3º CEB, para além do ensino regular, há jovens e adultos que frequentam outras modalidades de educação e formação e que o número de matriculados varia em função das regiões e das ofertas disponíveis.

A RAA destaca-se por ser a região com mais jovens matriculados nestas modalidades (17%), enquanto a média nacional é de 9%. Segue-se, por ordem decrescente, a RAM (14%) e o Algarve (13%). Nas NUTS do Continente as modalidades mais frequentadas por jovens são os cursos vocacionais, enquanto nas regiões autónomas predominam os cursos de educação e formação (CEF) e profissionais. São também estas regiões que têm a percentagem relativa mais elevada de matriculados em Percursos Curriculares Alternativos (PCA)¹.

No que se refere a adultos, os cursos EFA são a modalidade predominante em todas as regiões, com exceção da RAA onde esta oferta não existe. Dos 350 adultos matriculados na RAA, 95% estão em processo de RVCC e os restantes 5% no ensino recorrente. Note-se ainda que a modalidade de ensino recorrente só existe na RAA e na AML.

¹ Os Percursos Curriculares Alternativos destinam-se a alunos do ensino básico com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar repetido, risco de exclusão social e/ou abandono escolar

Figura 3.2.16. Distribuição dos alunos matriculados (Nº e %) no 3º CEB, por modalidade de ensino e NUTS II. 2014/2015



Fonte de dados: DGEEC

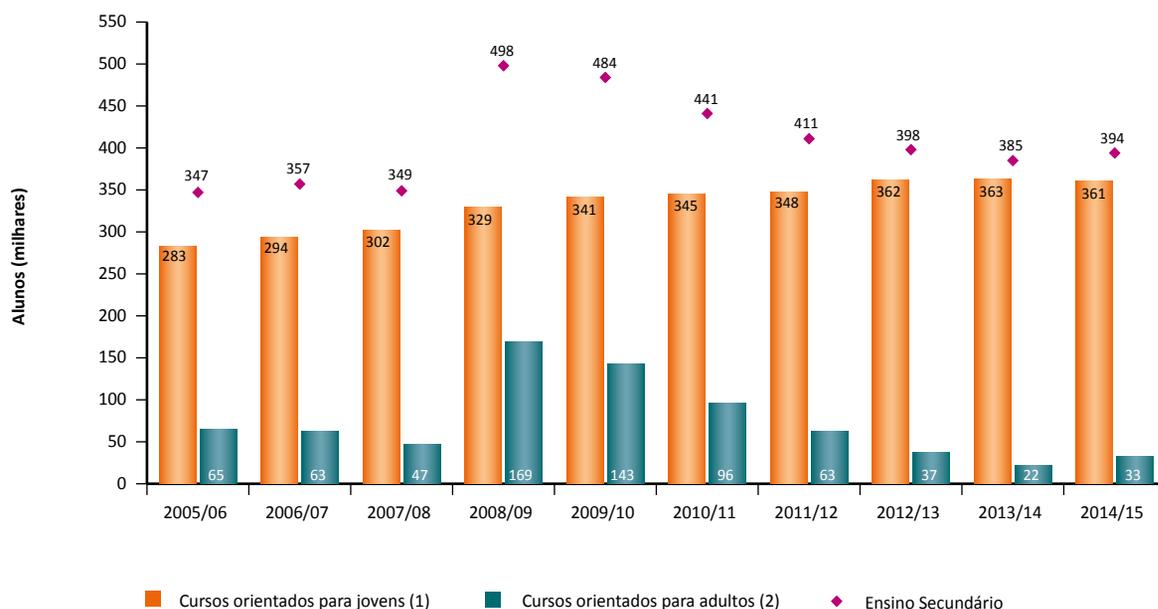
Desde o início da série analisada e até 2013/2014 assiste-se a um aumento gradual do número de matriculados nos cursos do ensino secundário orientados para jovens (Figura 3.2.17.), graças ao alargamento da escolaridade obrigatória e ao aumento da procura de modalidades de dupla certificação. No último ano da série regista-se uma ligeira quebra (inferior a 1 pp).

Com exceção dos anos abrangidos pelo já referido programa “Novas Oportunidades” em que a percentagem de adultos atingiu os 34% em 2008/2009, no final da série o número de adultos matriculados é inferior em cerca de metade ao registado no início. No último ano da série, os adultos representam 8% do total de matriculados no ensino secundário, quando no início o seu peso era de 19%.

Retirando desta análise a influência do programa “Novas Oportunidades”, o número global de alunos a frequentar o ensino secundário tem aumentado graças aos jovens, mas em 2014/2015 a situação alterou-se. O número de jovens diminuiu e o de adultos aumentou (Tabela 3.2.2. | AE).

Dado que a taxa de escolarização não decresceu, admite-se que possa tratar-se de uma consequência da quebra de natalidade registada nos últimos anos, cujo impacto já vinha a verificar-se nos ciclos precedentes e que agora chega ao secundário.

Figura 3.2.17. Matriculados (Nº) no ensino secundário, total e por tipo de orientação. Portugal



(1) Alunos matriculados no ensino regular, no ensino artístico especializado, em cursos profissionais, de aprendizagem, vocacionais e CEF.

(2) Adultos inscritos em cursos EFA, no ensino recorrente, em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e em formações modulares.

Fonte de dados: DGEEC

Considerando a idade entre os 15 e os 17 anos como a idade ideal de frequência do ensino secundário, a Figura 3.2.18. mostra a percentagem de alunos que frequentam o ensino regular e os cursos profissionais na idade ideal e a dos que registam um desvio etário com um ou mais anos de atraso, no Continente e nas regiões autónomas.

À semelhança do já referido em anteriores relatórios, a diferença percentual dos jovens que frequentam o ensino regular e o ensino profissional com desvio etário continua a ser significativa, embora tenha vindo a reduzir-se no Continente. A percentagem de alunos dos cursos profissionais com desvio etário é superior à do ensino regular, situação que é ainda mais notória nas regiões autónomas. Isto porque o ingresso nas modalidades de dupla certificação, muitas vezes, acontece na sequência de uma ou mais repetências nos percursos escolares do ensino regular.

Considerando, agora, o conjunto de jovens a frequentar o ensino secundário nas modalidades regular e cursos profissionais, observa-se que nas regiões autónomas, a percentagem de jovens que as frequentam na idade ideal, 41% na RAA e 48% na RAM, é inferior à do Continente (55%). Para além disso, é de assinalar a elevada percentagem de alunos com três ou mais anos de atraso em relação à idade ideal, 20% na RAA, 15% na RAM e 8% no Continente.

Como já sinalizado relativamente ao ensino básico, a RAA apresenta uma baixa percentagem de alunos a frequentar o ensino secundário regular (57,6%) e os cursos profissionais (15,3%) na idade ideal, o que poderá ser uma consequência da retenção e da desistência dos alunos e justificar a promoção recente, por parte do governo regional, do programa ProSucesso.

Figura 3.2.18. Matriculados (%) no ensino secundário regular e nos cursos profissionais por idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente e Regiões Autónomas, 2014/2015



Fonte de dados: DGEEC

Ao analisar a distribuição dos alunos pelas diversas modalidades de ensino (Figura 3.2.19), verifica-se que 58% dos jovens do nível secundário se encontram a frequentar o ensino regular. A par das variações regionais, destaca-se a RAM com uma percentagem acima da média nacional (59%) e o Alentejo com uma percentagem abaixo daquele valor (56%).

Dentro das outras modalidades, os cursos profissionais são os mais frequentados (32%), seguindo-se a Aprendizagem (9%). A região da AML é a que regista o menor peso percentual na frequência de cursos profissionais que é compensada pela frequência da modalidade de Aprendizagem. Na RAA, onde só existem duas modalidades alternativas ao ensino regular,

verifica-se que os cursos profissionais registam a percentagem mais elevada (37%), 5pp acima da média nacional.

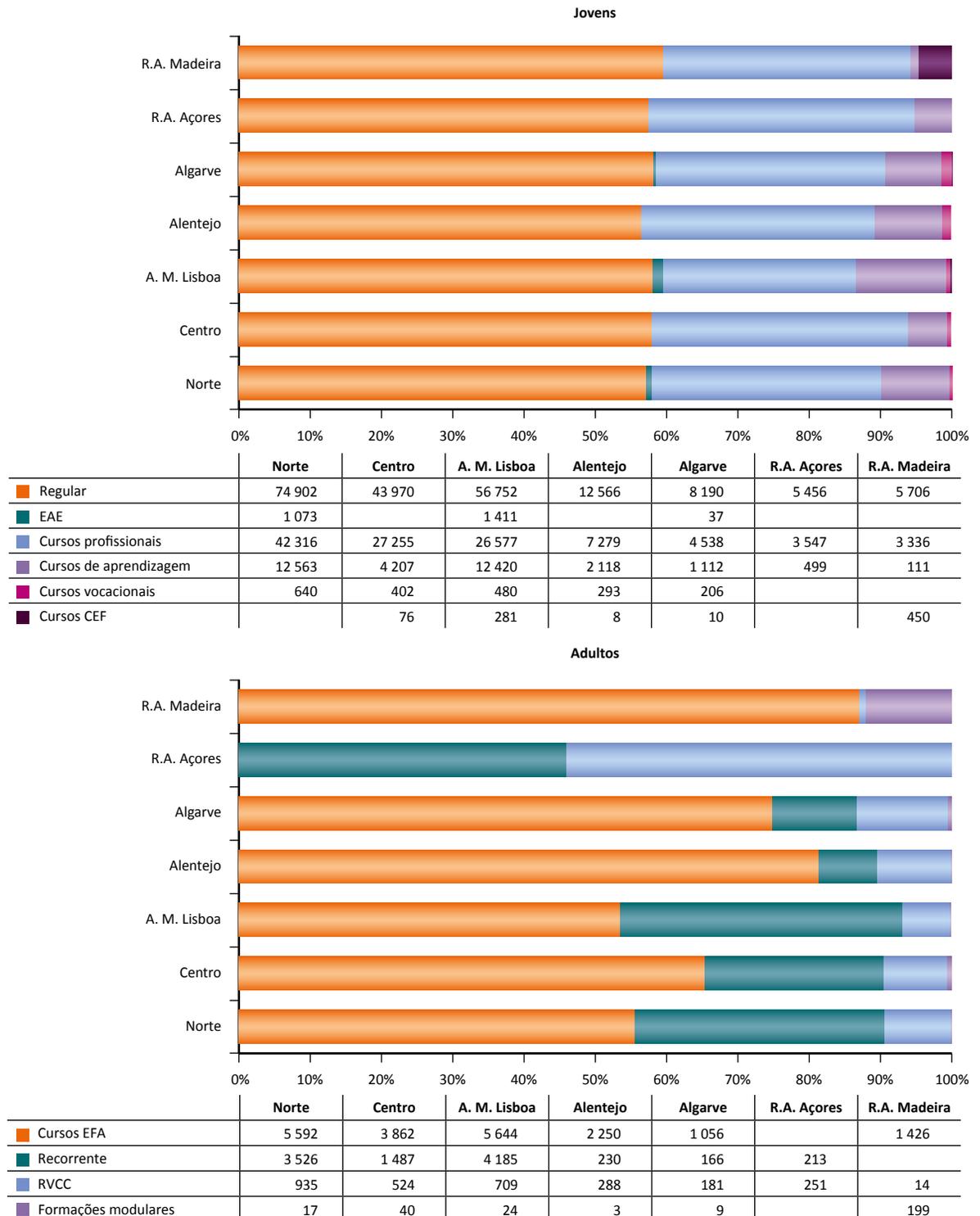
A frequência dos cursos de Educação e Formação (CEF) tem uma expressão reduzida a nível nacional (apenas 825 alunos), estando a maior parte na RAM. As restantes modalidades (EAE e cursos vocacionais) só existem no Continente e o seu peso relativo não chega a 1%.

No que se refere às modalidades para adultos, os cursos EFA são os que apresentam o maior número de inscritos em todas as regiões, exceto na RAA onde esta modalidade não existe. Segue-se o Ensino Recorrente que é frequentado por 30% dos adultos, embora registe

acentuadas diferenças regionais que vão desde a inexistência desta modalidade (RAM) a uma frequência acima da média nacional (RAA, AML e Norte).

A modalidade de RVCC que tem uma baixa expressão a nível nacional (9%) é a mais frequentada na RAA, integrando mais de metade dos adultos.

Figura 3.2.19. Distribuição dos alunos matriculados (Nº e %) no secundário por modalidade de ensino e NUTS II. 2014/15

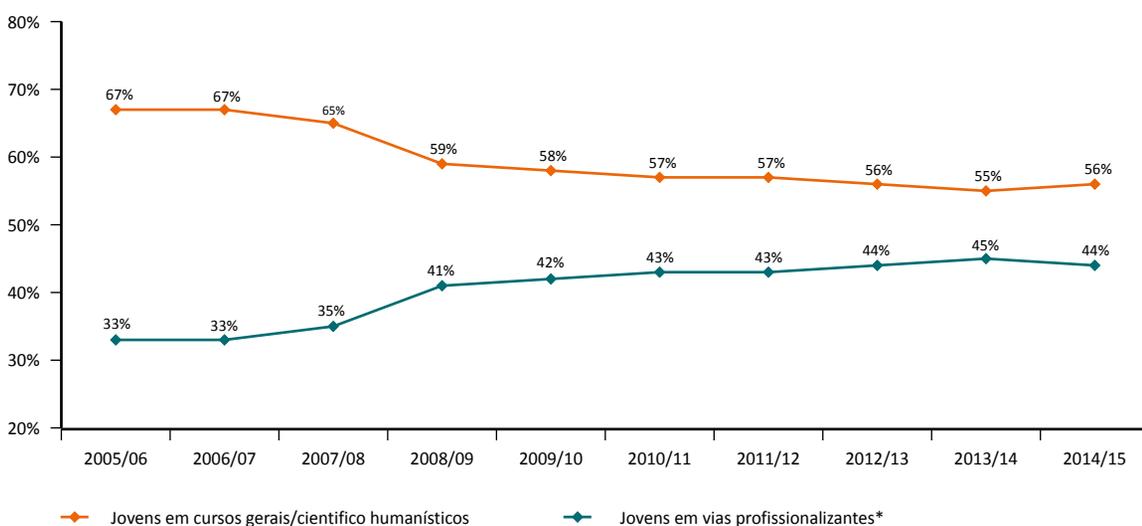


Fonte de dados: DGEEC

Como se pode verificar (Figura 3.2.20.), a frequência das modalidades destinadas a jovens tem evoluído, aproximando percentualmente os que frequentam as vias profissionalizantes dos que seguem os cursos científico-humanísticos. No entanto, no último ano o peso percentual dos alunos a frequentar vias profissionalizantes diminuiu 1%, o que em termos de valores absolutos de frequência destas vias corresponde a um decréscimo de 5 388 alunos.

O peso relativo das vias profissionalizantes e dos cursos gerais (ensino regular), entre os 15 e os 19 anos, nos países da OCDE (Figura 3.2.21.), permite enquadrar a situação nacional nesta matéria. Em Portugal 39% dos alunos do ensino secundário daquela faixa etária frequentam vias profissionalizantes, valor que se aproxima da média da OCDE (41%).

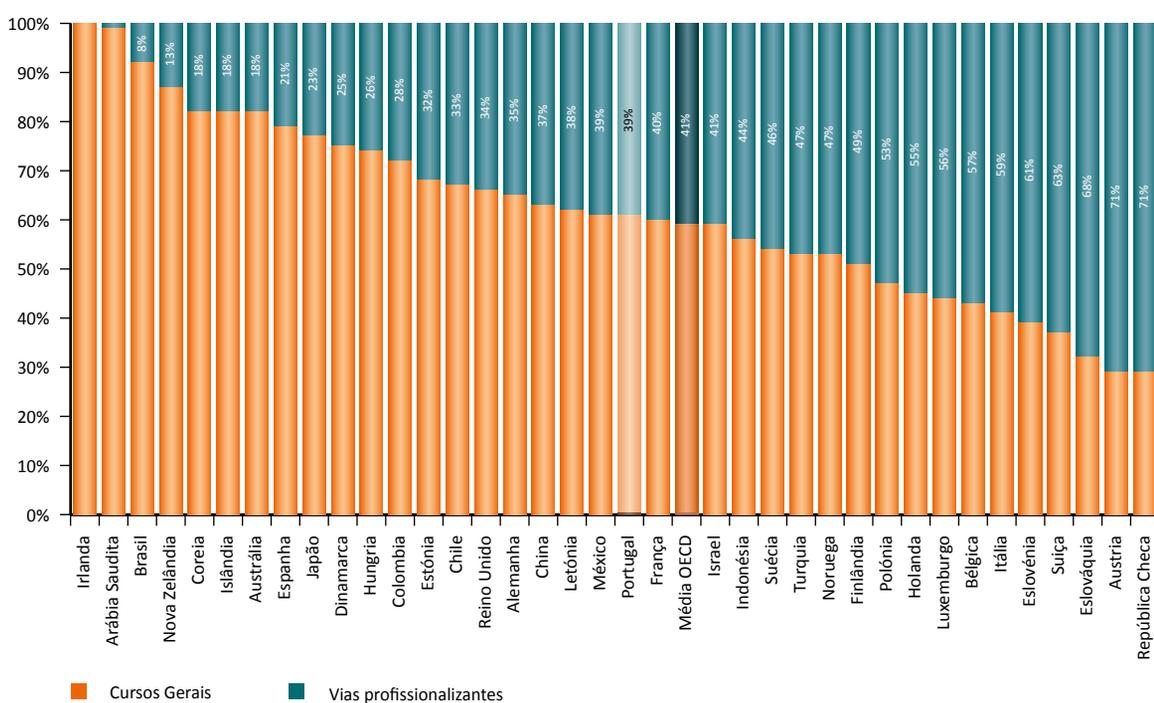
Figura 3.2.20. Evolução da percentagem de jovens matriculados no secundário, por modalidade de ensino. Portugal



*Foram consideradas as seguintes modalidades: Cursos tecnológicos, EAE (regime integrado), Cursos profissionais, Cursos de aprendizagem, CEF e Cursos Vocacionais.

Fonte de dados: DGEEC

Figura 3.2.21. Distribuição dos alunos dos 15 aos 19 anos (%) a frequentar o ensino secundário, por modalidade. OCDE, 2013

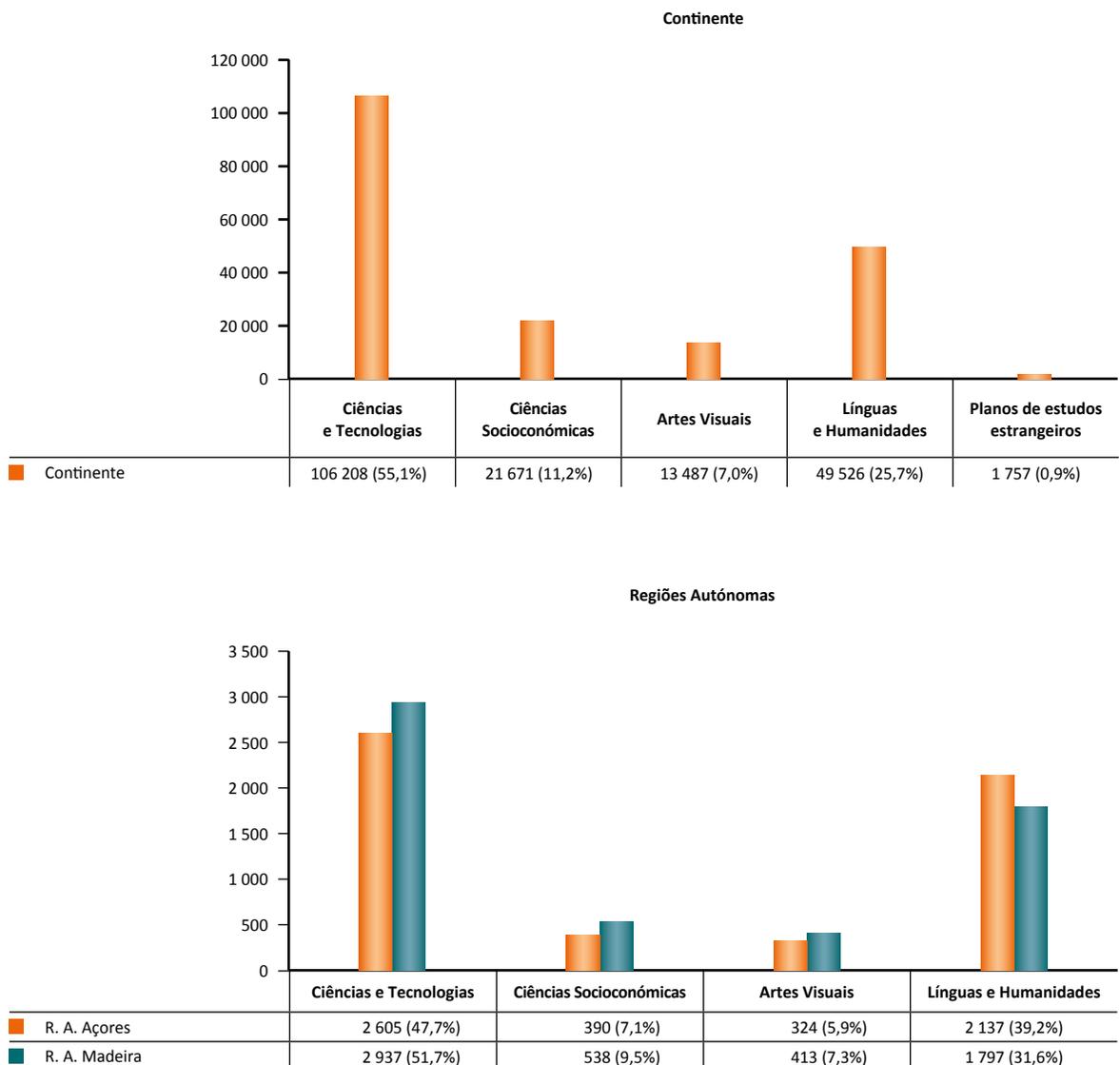


Fonte: Education at a Glance, 2015, OCDE

Convém referir que a percentagem de Portugal, que aqui surge abaixo da apresentada na Figura 3.2.20., se justifica pelo já referido atraso dos alunos em relação à idade ideal de frequência que coloca a maior parte dos que seguem estas vias numa faixa etária superior à considerada neste indicador.

A Figura 3.2.22. põe em evidência a escolha dos alunos que frequentam cursos científico-humanísticos. Os cursos com maior número de alunos são os de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, tanto no Continente como nas regiões autónomas, embora este último tenha uma expressão percentual superior nas referidas regiões.

Figura 3.2.22. Alunos matriculados (Nº e %) nos cursos científico-humanísticos, por curso. Continente e Regiões Autónomas, 2014/2015

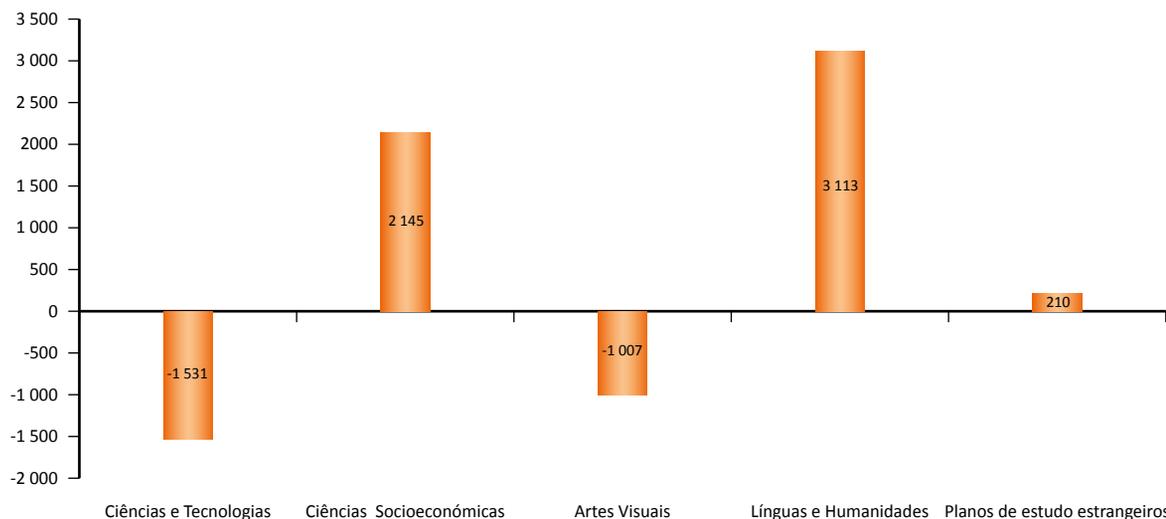


Fonte de dados: DGEEC

A análise da frequência dos cursos científico-humanísticos (Figura 3.2.23.) em dois anos consecutivos mostra um aumento global de 2 930 alunos, ao mesmo tempo que se observa uma variação na distribuição dos alunos pelos diferentes cursos. Regista-se um aumento do

número de alunos matriculados nos cursos de Línguas e Humanidades e de Ciências Socioeconómicas, enquanto os cursos de Ciências e Tecnologias e os de Artes Visuais perdem alunos.

Figura 3.2.23. Variação (Nº) dos alunos matriculados entre 2014/2015 e 2013/2014 nos cursos científico-humanísticos, por curso. Portugal



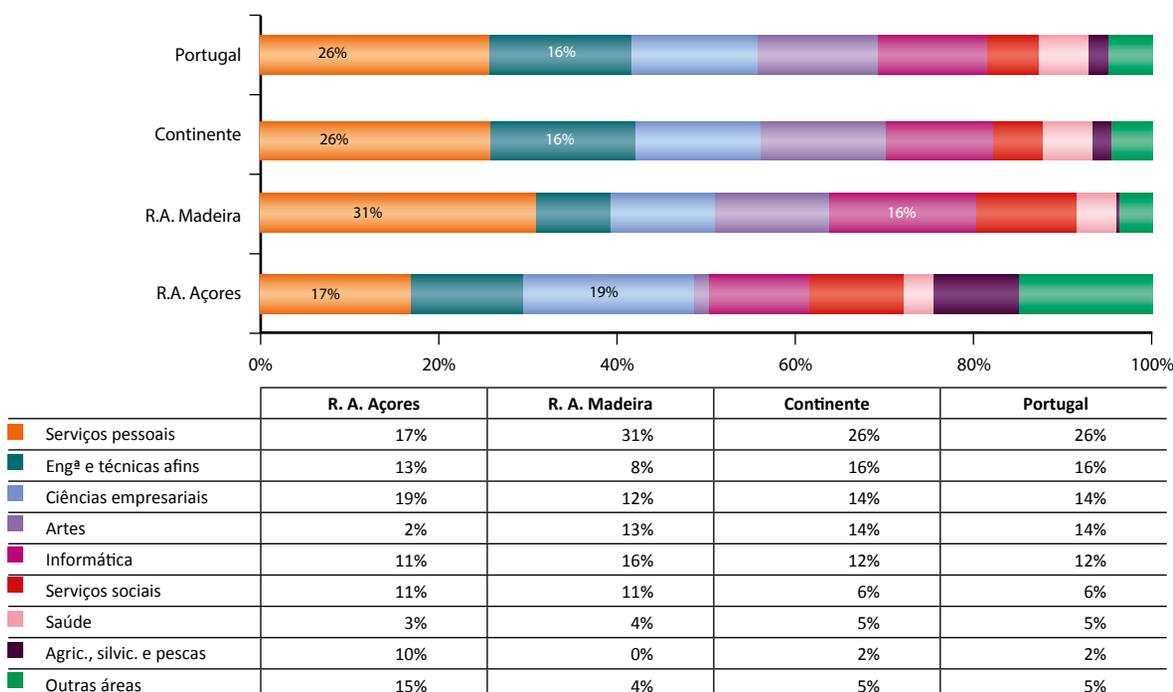
Fonte de dados: DGEEC

Relativamente às áreas de estudo dos cursos profissionais (Figura 3.2.24.) e à semelhança do que já se verificava no ano anterior em Portugal, em 2014/2015 os cursos na área de serviços pessoais são os que apresentam a frequência mais elevada (26%), seguidos pelos da área de engenharia e técnicas afins (16%).

Ao desagregar a frequência verifica-se que as regiões autónomas apresentam situações diversas relativamente

ao Continente. Na RAM, a percentagem de frequência da área de serviços pessoais é superior em 5 pp, a de engenharia e técnicas afins é inferior em 8 pp, sendo Informática a segunda área mais frequentada. Na RAA, a área das ciências empresariais surge em primeiro lugar (19%), seguida pela dos serviços pessoais (17%). Nesta região destaca-se ainda os 10% de alunos que frequentam a área de agricultura, silvicultura e pescas, muito acima da média nacional (2%).

Figura 3.2.24. Distribuição (%) dos alunos matriculados em cursos profissionais, por área de estudo e NUTS I. 2014/2015



Fonte de dados: DGEEC

3.3. Medidas de equidade

Na idade adulta, os níveis mais elevados de educação potenciam rendimentos superiores, melhor saúde e mais participação na vida cívica e democrática. Daí a importância de assegurar a educação ao maior número de jovens e de criar condições para atenuar os efeitos dos fatores de risco de insucesso e de abandono escolares.

A promoção da equidade passa pela igualdade de oportunidades para todos, independentemente da sua situação pessoal e social (sexo, origem étnica ou estatuto sócio-económico) e pela inclusão, assegurando a todos os alunos a aquisição de um nível de formação que permita a sua plena integração social.

Em 2008, a OCDE apontou dez medidas para melhorar a equidade em educação, reduzindo as taxas de insucesso e de abandono escolares. As referidas medidas situavam-se ao nível da conceção dos sistemas educativos, das práticas escolares e extra-escolares e da afetação de recursos.

Em junho de 2011, o Conselho da UE adotou uma recomendação sobre os alunos que abandonam precocemente a educação e a formação, convidando os países a adotar medidas de prevenção, de intervenção e de compensação relativamente aos grupos mais expostos a esse risco, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A prevenção destina-se a atacar a raiz do problema que pode motivar o abandono, a intervenção pretende resolver dificuldades surgidas durante o percurso (melhoria da educação e da formação e apoios específicos) e a compensação traduz-se em ofertas de

segunda oportunidade dirigidas aos que abandonaram precocemente o sistema.

As medidas que se apresentam em seguida não são exaustivas, apenas ilustram alguns dos programas e projetos em curso em Portugal.

Intervenção precoce na infância e educação especial

A intervenção precoce na infância (IPI) é entendida como o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança com menos de 6 anos e respetiva família que inclui ações de prevenção e reabilitação, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Estas ações são desenvolvidas por equipas locais de intervenção (ELI) que congregam profissionais de diferentes áreas que trabalham de modo integrado, nomeadamente médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social e docentes colocados em agrupamentos de escolas de referência.

O número de crianças apoiadas no âmbito da IPI tem vindo a aumentar desde 2012 em todas as regiões, registando mais 7 267 crianças, em 2015, com particular destaque para as regiões de LVT (mais 3 139), do Norte (mais 2 605) e do Centro (mais 1 154). Em 2015 existiam 18 967 crianças apoiadas pelas ELI, embora o número de equipas não tenha acompanhado este aumento de crianças apoiadas (Tabela 3.3.1.).

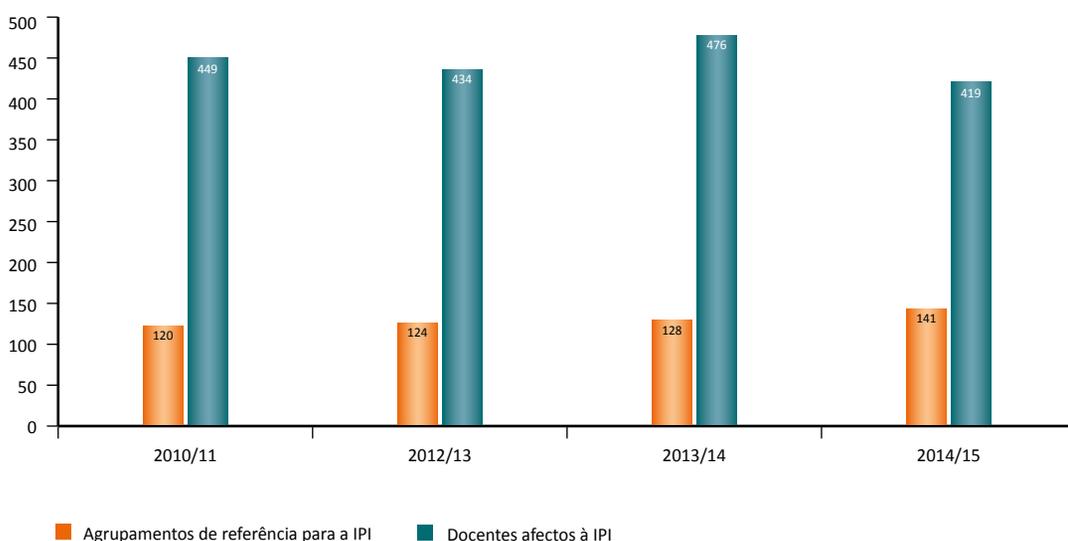
No referido período, assinala-se um aumento de 21 agrupamentos de referência, apesar de o número de docentes afetos à IPI registar um movimento contrário, com menos 57 docentes, no último ano (Figura 3.3.1.).

Tabela 3.3.1. Equipas locais de intervenção e crianças (Nº) apoiadas no âmbito da IPI. Continente

	2012		2013		2014		2015	
	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas
Norte	24	1 880	28	3 242	31	3 919	31	4 485
Centro	40	2 221	42	2 542	41	3 010	41	3 375
LVT	36	4 129	36	4 810	36	6 125	36	7 268
Alentejo	31	2 353	31	2 356	31	2 378	31	2 383
Algarve	5	1 117	5	1 323	5	1 177	5	1 456
Total	136	11 700	142	14 273	144	16 609	144	18 967

Fonte: ISS, IP - Departamento de Desenvolvimento Social e Programas, 2016

Figura 3.3.1. Agrupamentos de referência e docentes (Nº) afetos à IPI. Continente*



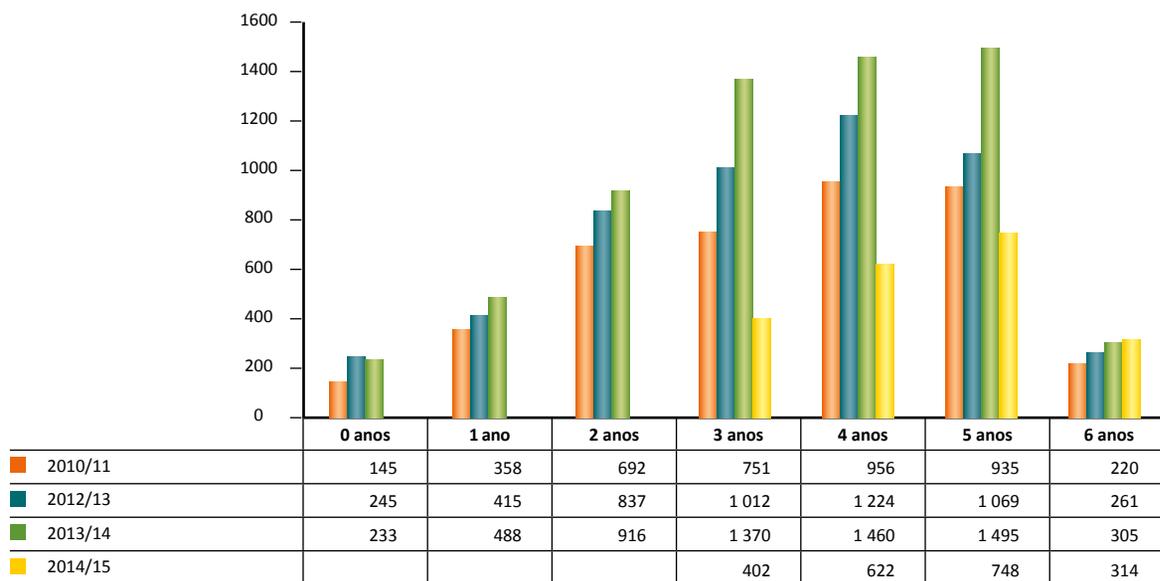
* Não foram disponibilizados dados para o ano 2011/2012

Fonte: DGEEC

Cada um dos agrupamentos e escolas de referência para a IPI orienta o seu trabalho para uma problemática específica, designadamente: educação bilingue de alunos surdos; apoio à educação de alunos cegos e com baixa visão; apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita ou ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

O número de crianças apoiadas por educadores de infância afetos aos agrupamentos e escolas de referência que vinha registando um aumento, em quase todas as idades, desde 2010/2011, teve uma quebra brusca em 2014/2015 (Figura 3.3.2.).

Figura 3.3.2. Crianças (Nº) apoiadas no âmbito da IPI, por idade. Continente*



* Crianças apoiadas por educadores de infância em exercício de funções em agrupamentos de escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância. Não foram disponibilizados dados para o ano 2011/2012, nem para 2014/2015 para idades dos 0 aos 2 anos.

Fonte: DGEEC

Os centros de recursos para a inclusão (CRI) resultaram da reorientação das escolas especiais (instituições de educação especial, colégios de educação especial) e desenvolvem projetos de apoio à integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, à transição da escola para a vida ativa, para além da prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Nesta perspetiva, as escolas asseguram a concretização dos princípios estruturantes da educação inclusiva, devidamente complementada com os apoios

especializados adequados aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

A Tabela 3.3.2. mostra o número de escolas apoiadas pelos CRI e discrimina os profissionais disponibilizados por esses centros, por áreas de especialização, desde 2010/2011.

O número total de profissionais em causa tem algumas oscilações nos anos em análise, mas no último há uma subida em todas as categoriais profissionais que se traduz num aumento global do número de profissionais disponibilizados às escolas.

Tabela 3.3.2. Profissionais disponibilizados pelos CRI a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Continente*

Anos letivos	Escolas e agrupamentos apoiados pelos Centros de Recursos para a Inclusão	Profissionais disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão					
		Total	Terapeuta ocupacional	Terapeuta da fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Outros
2010/11	498	1 554	246	452	214	328	314
2012/13	477	1 881	312	513	250	576	230
2013/14	540	1 769	309	511	260	430	259
2014/15	574	2 236	429	634	310	543	320

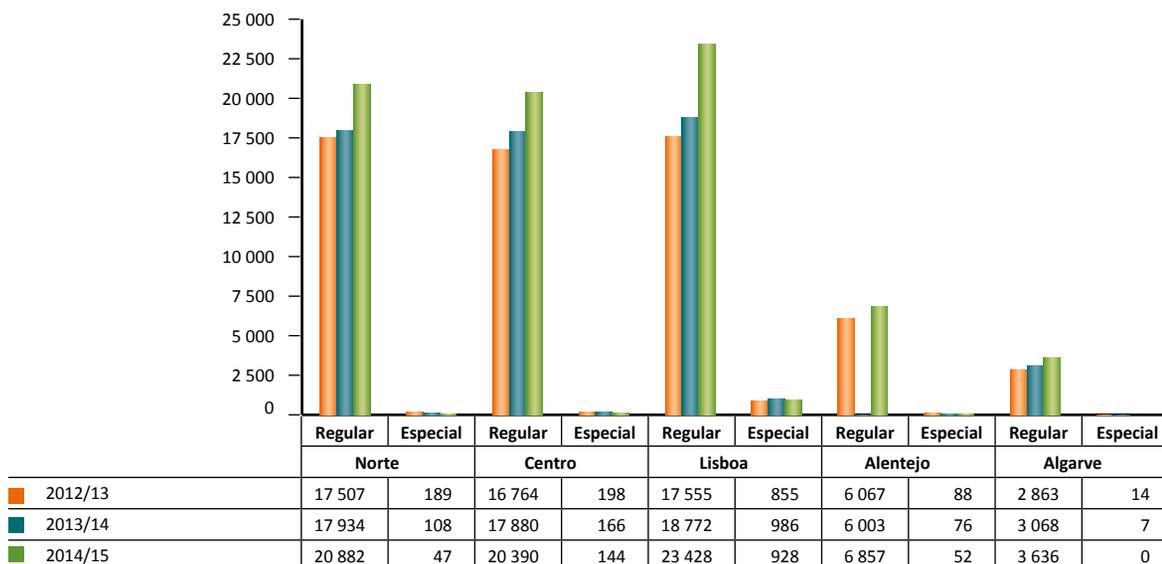
* Não foram disponibilizados dados para o ano 2011/2012

Fonte: DGEEC

O número de crianças com necessidades educativas especiais a frequentar escolas regulares tem aumentado nos últimos três anos em todas as regiões do Continente ao mesmo tempo que a frequência de escolas especiais tem diminuído (Figura 3.3.3.).

Numa análise mais detalhada, constata-se que esse aumento se verifica também em todos os níveis de educação e ensino das escolas regulares (Tabela 3.3.3.).

Figura 3.3.3. Alunos (Nº) com NEE, por tipo de estabelecimento escolar (regular/especial) e NUTS II. Continente.



Fonte: DGEEC

Tabela 3.3.3. Alunos (Nº) com NEE a frequentar escolas regulares, por nível de educação e ensino e ano de escolaridade. Continente*

	2010/11	2012/13	2013/14	2014/15
Total	45 395	60 756	63 657	75 193
Educação pré-escolar	2 526	2 679	2 450	3 975
Ensino básico	39 872	52 651	54 496	62 160
1.º ciclo	15 487	19 476	19 335	22 716
1.º ano	1 878	2 350	2 206	2 418
2.º ano	3 528	5 039	5 168	6 161
3.º ano	4 416	5 174	5 471	6 576
4.º ano	5 665	6 913	6 490	7 561
2.º ciclo	11 432	14 673	15 657	17 463
5.º ano	5 631	6 979	7 660	8 292
6.º ano	5 801	7 694	7 997	9 171
3.º ciclo	12 953	18 502	19 504	21 981
7.º ano	5 320	7 009	7 275	8 082
8.º ano	4 110	6 135	6 345	7 048
9.º ano	3 523	5 358	5 884	6 851
Ensino secundário	2 997	5 426	6 711	9 058
10.º ano	1 284	2 721	3 283	4 195
11.º ano	964	1 531	2 043	2 895
12.º ano	749	1 174	1 385	1 968

* Não foram disponibilizados dados para o ano de 2011/2012

Fonte: DGEEC

Apesar do número de alunos com NEE ter aumentado no ensino regular, o número de técnicos afetos à educação especial (terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos e intérpretes de língua gestual) tem vindo a diminuir significativamente todos os anos. Em 2014/2015 as escolas dispõem de menos 2 057 técnicos de educação especial do que em 2010/2011. Os psicólogos são os técnicos que registam a maior quebra (-1 095), seguidos pelos terapeutas da fala (-450).

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) destaca-se um aumento progressivo do número de alunos com NEE,

nos últimos cinco anos (+1 379 alunos), especialmente a partir de 2012/2013. A maior parte destes alunos encontra-se a frequentar os 1º e 2º CEB (Figura 3.3.4.).

Relativamente ao ano de 2014/2015, assinala-se que 36% do total de alunos com NEE (3 663 alunos) se encontra fora do ensino regular, a frequentar modalidades de ensino especial: 776 alunos nos *Programas Específicos do Regime Educativo Especial* e 525 no *Projeto Curricular Adaptado* (Tabela 3.3.5.).

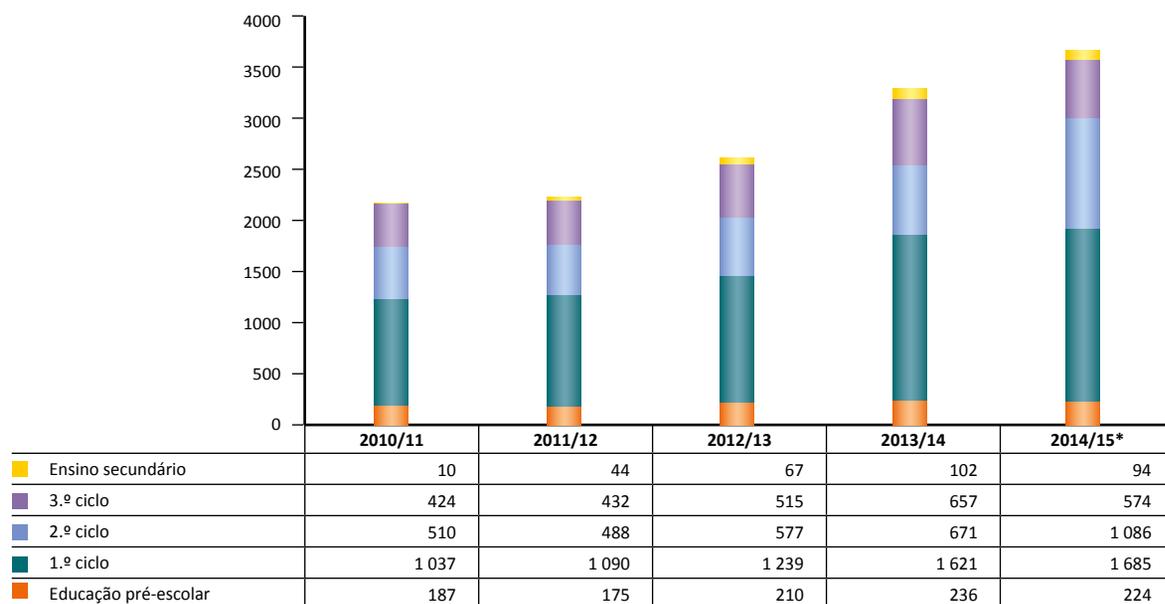
Tabela 3.3.4. Técnicos (Nº) das escolas públicas afetos à educação especial. Continente*

Anos letivos	Técnicos							
	Total	Terapeuta ocupacional	Terapeuta da fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Língua gestual Portuguesa		De orientação e mobilidade
						Intérprete	Formador	
2010/11	2 988	236	625	213	1 584	182	141	-
2012/13	1 626	151	383	118	787	99	81	7
2013/14	1 362	85	242	95	797	83	60	-
2014/15	931	52	175	58	489	89	68	-

* Não foram disponibilizados dados para o ano 2011/2012

Fonte: DGEEC

Figura 3.3.4. Alunos (Nº) com NEE, no ensino público, por nível de educação e ensino. RAA



* Inclui ensino regular e outras modalidades de educação e ensino

Fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA, 2016

Tabela 3.3.5. Alunos (Nº) com NEE, no ensino público, por modalidade de educação e ensino. RAA, 2014/2015

	Ensino regular	Outras modalidades de ensino				TOTAL
		PEREE	PROFIJ	Profissional	PCA	
EPE	224	-	-	-	-	224
1.º ciclo	1 233	167	-	-	285	1 685
2.º ciclo	410	509	-	-	167	1 086
3.º ciclo	352	100	49	-	73	574
Secundário	65	-	22	7	-	94
Total	2 284	776	71	7	525	3 663

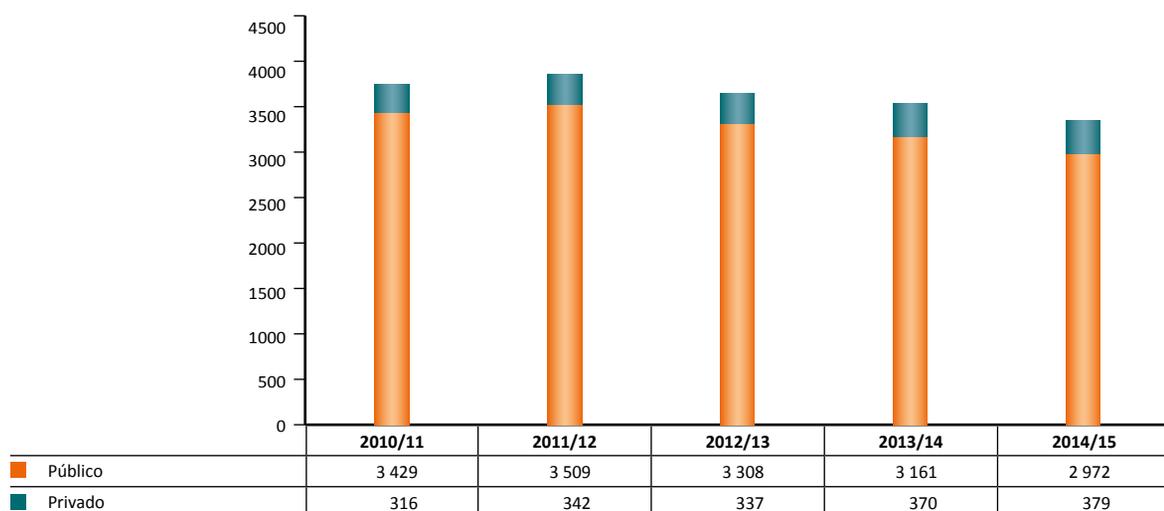
Fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA, 2016

A Região Autónoma da Madeira (RAM) tinha um total de 3 351 alunos com NEE em 2014/2015. A partir de 2012/2013 houve um decréscimo do número de alunos que beneficiam de educação especial no ensino público, ao mesmo tempo que o privado regista um ligeiro aumento (Figura 3.3.5.). O número de técnicos afetos à educação especial na RAM, que em 2014/2015 era de 76,

acompanha este movimento na medida em que tem menos 18 técnicos que em 2010/2011 (Tabela 3.3.1. | AE).

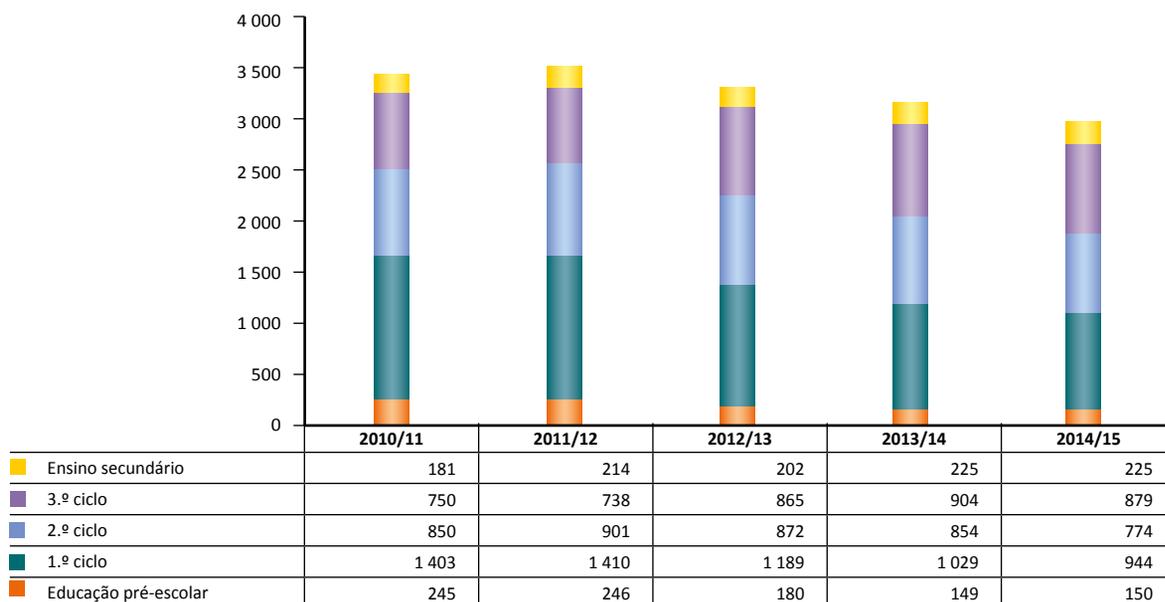
Numa análise dos inscritos no ensino público em educação especial, por nível de escolaridade (Figura 3.3.6.), observa-se que o 1º CEB é o que conta com mais alunos e também o que regista uma quebra mais significativa desde 2012/2013.

Figura 3.3.5. Alunos (Nº) com NEE, por natureza institucional. RAM



Fonte: OERAM/DRE

Figura 3.3.6. Alunos (Nº) com NEE, por nível e ciclo de escolaridade. Público. RAM



Fonte: OERAM/DRE

Ação social escolar

A ação social escolar (ASE) destina-se a apoiar crianças e jovens oriundos de famílias em situação socioeconómica desfavorecida que frequentam estabelecimentos de ensino público, ou particular e cooperativo, em regime de contrato de associação, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei.

Os apoios atribuídos no âmbito da ASE pretendem suportar uma parte dos encargos decorrentes da frequência da escola, tais como refeições, livros, material escolar e alojamento. O montante do apoio a conceder a cada aluno é atualizado anualmente e depende do escalão que lhe é atribuído (A ou B), em função do escalão de abono de família em que se insere.

A Tabela 3.3.6. mostra a distribuição percentual dos alunos apoiados pela ASE nos escalões A e B nas diferentes modalidades de ensino. O escalão A regista uma percentagem superior à do escalão B, no conjunto das modalidades para jovens em todos os níveis do ensino público considerados na tabela.

A percentagem mais elevada de alunos beneficiados pela ASE encontra-se no 2º CEB (48%), do ensino público, sendo de 44% no 3º CEB e de 29% no ensino secundário. No ensino privado, onde há menos alunos apoiados pela ASE, a percentagem mais elevada de beneficiados encontra-se no 3º CEB (17%).

Numa análise por modalidade destaca-se a percentagem de alunos apoiados nos cursos vocacionais (66% no 2º CEB e 59% no 3º CEB) e nos percursos curriculares alternativos (63% no 2º CEB e 57% no 3º CEB), sendo que todos eles se encontram no escalão A. Assinala-se igualmente a elevada percentagem de alunos apoiados no ensino regular, sobretudo nos 2º e 3º CEB com 48% e 43%, respetivamente.

O ensino profissional público tem a percentagem menos significativa de alunos apoiados, o que poderá estar associado ao facto de esta modalidade beneficiar também de fundos estruturais, sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa.

Tabela 3.3.6. Alunos (%) matriculados nas diversas modalidades de ensino dos 2º e 3º CEB e do ensino secundário, por escalão da ASE e natureza institucional. Continente, 2014/2015

	2º CEB		3º CEB		Ensino secundário	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Todas as modalidades para jovens						
Escalão A	29,5%	7,8%	26,1%	8,4%	15,4%	4,8%
Escalão B	18,6%	7,6%	18,1%	8,4%	14,1%	5,3%
Não beneficia	52,0%	84,6%	55,9%	83,2%	70,5%	89,9%
Ensino regular						
Escalão A	29,1%	7,8%	24,8%	8,6%	14,1%	5,3%
Escalão B	18,7%	7,6%	18,3%	8,9%	14,0%	6,7%
Não beneficia	52,2%	84,6%	56,9%	82,4%	72,0%	88,0%
Ens. artístico especializado (reg. integrado)						
Escalão A	9,8%	-	9,4%	-	10,7%	-
Escalão B	6,3%	-	5,7%	-	11,0%	-
Não beneficia	84,0%	-	85,0%	-	78,3%	-
Cursos profissionais						
Escalão A	-	-	-	-	18,8%	4,5%
Escalão B	-	-	-	-	14,6%	4,4%
Não beneficia	-	-	-	-	66,6%	91,0%
Cursos vocacionais						
Escalão A	53,0%	2,2%	41,9%	7,9%	26,6%	3,7%
Escalão B	12,8%	1,5%	17,1%	4,4%	14,7%	0,9%
Não beneficia	34,1%	96,4%	41,0%	87,7%	58,7%	95,4%
Cursos CEF						
Escalão A	-	-	30,0%	5,1%	-	-
Escalão B	-	-	11,9%	4,6%	-	-
Não beneficia	-	-	58,1%	90,3%	-	-
Percursos curriculares alternativos						
Escalão A	55,8%	-	44,8%	28,6%	-	-
Escalão B	7,5%	-	12,1%	28,6%	-	-
Não beneficia	36,7%	-	43,1%	42,9%	-	-

Fonte: DGEEC, 2016

Orientação escolar e profissional

Entre as medidas de combate à exclusão encontram-se as ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos, desenvolvidas no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) criados pelo Decreto nº 190/91, de 17 de maio. Por definição, os SPO constituem-se como um recurso da escola para a melhoria do sucesso educativo, a redução do abandono escolar precoce e a orientação profissional.

De acordo com o seu diploma de criação, as equipas técnicas dos SPO devem integrar i) psicólogos; ii) especialistas de apoio educativo, docentes habilitados com curso de especialização adequado (na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB); iii) conselheiros de orientação,

docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional (no 3º CEB e no ensino secundário); e iv) técnicos de serviço social.

A rede nacional de SPO estabelecida em 1999 foi progressivamente alterada devido às mudanças verificadas no sistema educativo, decorrentes da criação de agrupamentos, da extinção de escolas e da legislação relativa às carreiras dos profissionais envolvidos.

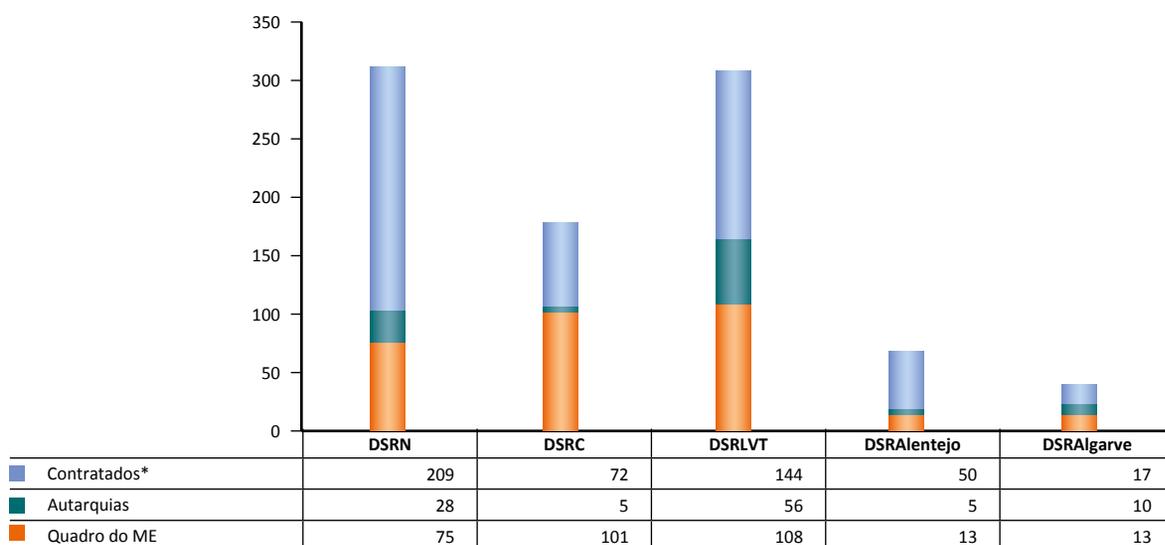
A Figura 3.3.7. mostra que, em 2015, o ensino não superior dispõe de 906 psicólogos com vínculos laborais diversos (310 pertencentes ao quadro do ME, 104 vinculados às autarquias e 492 contratados pelas escolas). Os psicólogos que exercem funções nos agrupamentos TEIP e com autonomia incluem-se no número de contratados e constituem o grupo maioritário em todas as DSR. As DSR Norte e LVT registam o

maior número de psicólogos. Todos estes valores devem ser devidamente relativizados na medida em que parte destes profissionais têm contratos a tempo parcial, o que reduz o número total de horas disponibilizadas.

O número de alunos inscritos, no final de 2015, e o de psicólogos afetos ao sistema apontam para um rácio

de 1 270 alunos por psicólogo, no Continente (Tabela 3.3.7.). Apesar das DSR Norte e Algarve se encontrarem em extremos opostos no que refere ao número de psicólogos, tendo em conta o número de alunos aí existentes, estas regiões são as que têm mais alunos por psicólogo: 1 487 no Algarve e 1 385 no Norte.

Figura 3.3.7. Psicólogos (Nº) por Direção de Serviço Regional e vínculo laboral. Continente, 2015/2016



* Inclui o número de contratados pelos TEIP e pelas escolas com autonomia

Fonte: DGEstE, 2016

Tabela 3.3.7. Rácio de alunos por psicólogo, por Direção de Serviço Regional de Educação. Continente, 2015/2016

	Alunos*	Psicólogos	Alunos/Psicólogo
DSRN	432 233	312	1 385
DSRC	181 816	178	1 021
DSRLVT	418 448	308	1 359
DSRA lentejo	58 654	68	863
DSRAlgarve	59 466	40	1 487
Total	1 150 617	906	1 270

* Informação extraída do sistema MISI, em 29.08.2016, referente aos dados inseridos pelas escolas públicas tuteladas pelo ME no final do 1º período letivo de 2015/2016. Não foram contabilizados os alunos matriculados nas modalidades de adultos (EFA e Recorrente). No ensino artístico foram contabilizados apenas os alunos em regime integrado.

Fonte de dados: DGEEC, 2016; DGEstE, 2016

Fonte: CNE

Atividades de enriquecimento curricular

As atividades de enriquecimento curricular (AEC) destinam-se a promover o desenvolvimento das crianças e o consequente sucesso escolar, na perspetiva da Escola a Tempo Inteiro. A criação destas atividades teve como motivação a necessidade de adequar os tempos de permanência das crianças na escola às necessidades das famílias, garantindo a qualidade pedagógica desse tempo e a sua complementaridade relativamente às aprendizagens curriculares. Com a introdução das AEC, a par de outras atividades de apoio à família, os estabelecimentos passaram a estar abertos pelo menos até às 17h30 e no mínimo oito horas diárias.

Tal como foram concebidas para funcionar no 1º CEB (Despacho nº 12 591/2006, de 16 de junho), as AEC a selecionar por cada agrupamento deviam estar de acordo com o seu projeto educativo, podendo recair sobre: a) Atividades de apoio ao estudo; b) Ensino do inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Atividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras atividades que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

A oferta de AEC deve ser adaptada ao contexto da escola e tentar conciliar os interesses dos alunos, a formação e o perfil dos profissionais que as asseguram, bem como os recursos de cada território. Quando não são promovidas pelo próprio agrupamento, as AEC devem ser planificadas em parceria com as entidades promotoras (autarquias locais; associações de pais e de encarregados de educação; instituições

particulares de solidariedade social – IPSS), na base de um acordo de colaboração.

Estas atividades de natureza lúdica, formativa e cultural, embora de frequência gratuita e facultativa, são de oferta obrigatória e não podem sobrepor-se à atividade curricular.

A integração no currículo do 1º CEB, desde 2015/2016, do apoio ao estudo (mínimo 1,5 horas semanais), da oferta complementar (1 hora) e do Inglês (pelo menos 2 horas) a partir do 3º ano de escolaridade implicou algumas alterações na organização e nos domínios a abranger pelas AEC. Em função dos seus recursos, as escolas ainda podem proporcionar o complemento ou a iniciação do Inglês antes do 3º ano de escolaridade, no âmbito das AEC. Nesta sequência, as AEC passaram a ter entre 5 a 7,5 horas nos 1º e 2º anos e entre 3 e 5,5 horas nos 3º e 4º anos.

No ano letivo 2015/2016, os alunos do 4º ano de escolaridade beneficiaram do número de horas semanais de AEC previsto para os 1º e 2º anos de escolaridade por ainda não estarem abrangidos pela integração curricular do Inglês.

De acordo com dados da DGEEC, a percentagem de escolas do Continente que oferece AEC é praticamente de 100%. Das 3 549 escolas existentes, apenas nove não têm este tipo de atividades (Tabela 3.3.8.).

Por parte dos alunos, a percentagem de frequência é de 88%, embora existam algumas diferenças regionais. Por exemplo, na região Norte a percentagem de alunos que frequenta as AEC é de 90%, enquanto no Algarve se situa nos 74% (Tabela e Figura 3.3.8.).

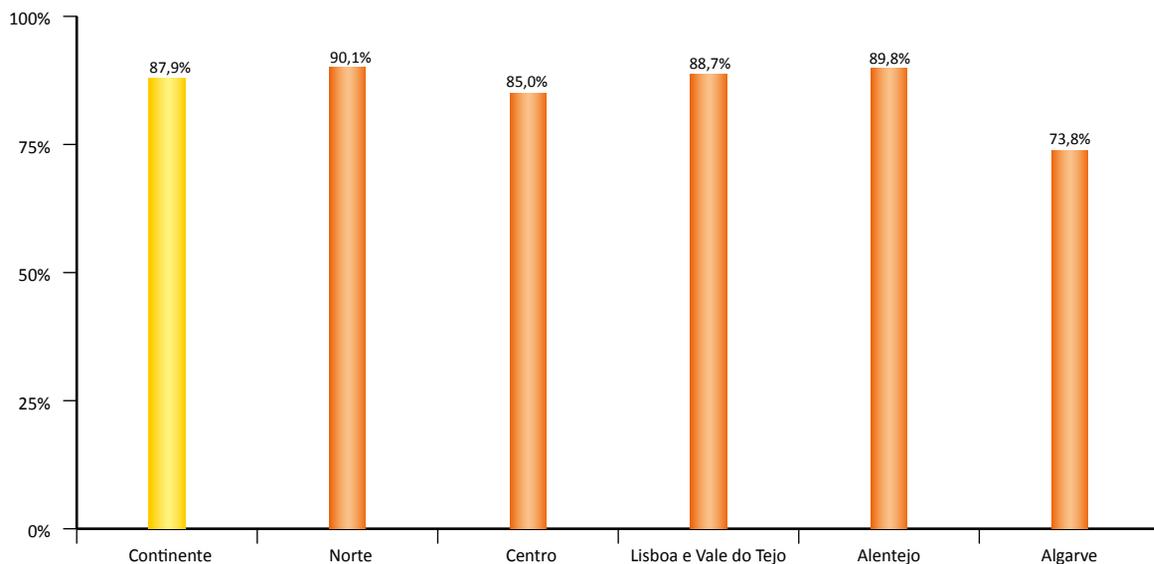
Tabela 3.3.8. Escolas (Nº) com e sem atividades de enriquecimento curricular, por região. Continente, 2015/2016

Região *	Escolas públicas com 1º ciclo do ensino básico		
	Total	Com AEC	Sem AEC
Continente	3 549	3 540	9
Norte	1 315	1 315	-
Centro	822	818	4
Lisboa e Vale do Tejo	1 008	1 005	3
Alentejo	262	260	2
Algarve	142	142	-

* Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

Fonte: DGEEC, 2016

Figura 3.3.8. Alunos (%) do 1º CEB com AEC, por região*. Continente, 2015/2016



* Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

Fonte: DGEEC, 2016

No que se refere ao número de horas usadas em AEC, constata-se que nos anos de escolaridade que não têm Inglês no currículo a maior parte das escolas oferece 5 horas.

No 3º ano de escolaridade em que o número de horas semanais previsto é inferior, 19,5% das escolas oferece mais de 3 horas semanais (Figuras 3.3.9. e 3.3.10.).

Figura 3.3.9. Escolas (%) do 1º CEB do ensino público com 5 e mais horas semanais de AEC nos 1º, 2º e 4º anos. Continente, 2015/2016

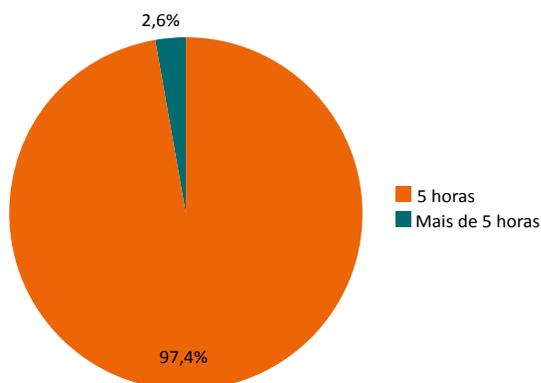
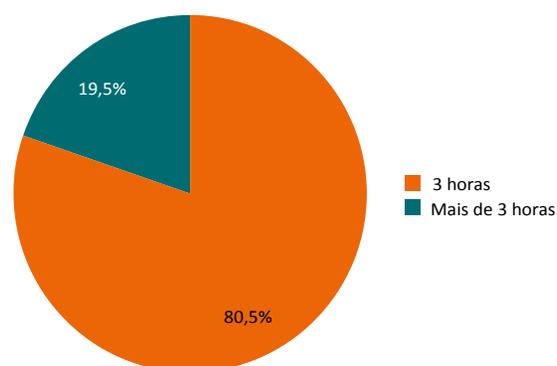


Figura 3.3.10. Escolas (%) do 1º CEB do ensino público com 3 e mais horas semanais de AEC no 3º ano. Continente, 2015/2016

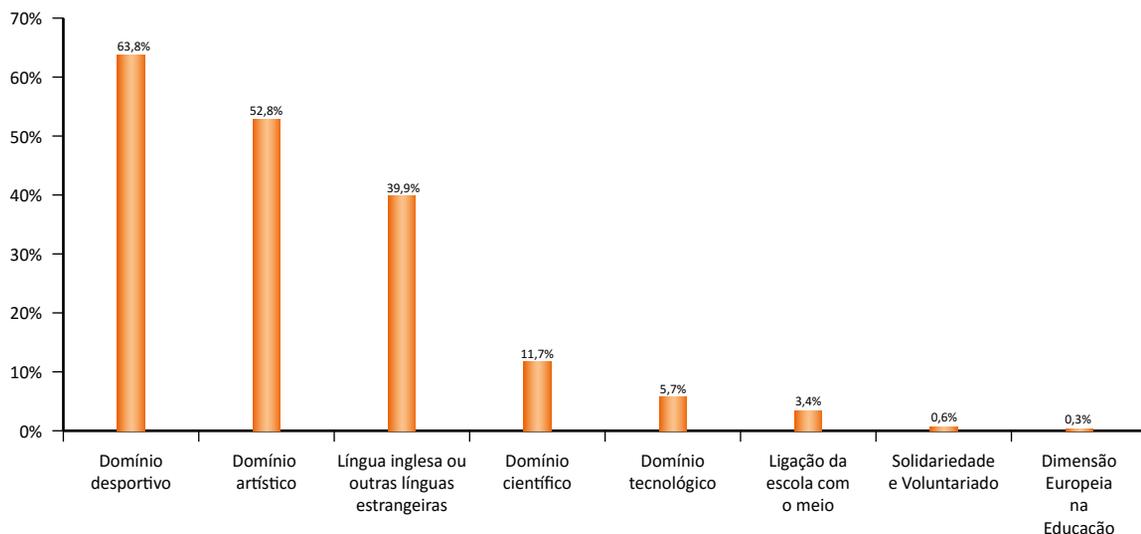


Fonte: DGEEC, 2016

A análise do tipo de atividades de enriquecimento curricular frequentadas (Figura 3.3.11.) evidencia a predominância dos domínios desportivo (63,8%), artístico (52,8%) e da

língua inglesa ou outras línguas estrangeiras (39,9%). O domínio científico apresenta uma frequência baixa (11,7%) e a dos restantes domínios é praticamente residual.

Figura 3.3.11. Alunos (%) com AEC, por domínio de atividade de enriquecimento curricular. Continente, 2015/2016



Fonte: DGEEC, 2016

Uma avaliação externa das AEC realizada em 2013 pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia, da Universidade de Évora, destaca como aspeto positivo deste programa a equidade no acesso de todos os alunos a experiências de aprendizagem diversificadas e enriquecedoras do currículo.

O relatório assinala também constrangimentos, nomeadamente no que refere ao horário em que ocorrem e à carga horária das atividades, à falta de condições para a integração de alunos com NEE nas turmas AEC e à falta de diversificação das atividades oferecidas por alguns agrupamentos. Apesar das AEC estarem integradas e relativamente estabilizadas no sistema de ensino, as questões levantadas pelo relatório de avaliação externa continuam a justificar uma reflexão mais aprofundada deste modelo de Escola a Tempo Inteiro.

Rede de bibliotecas escolares

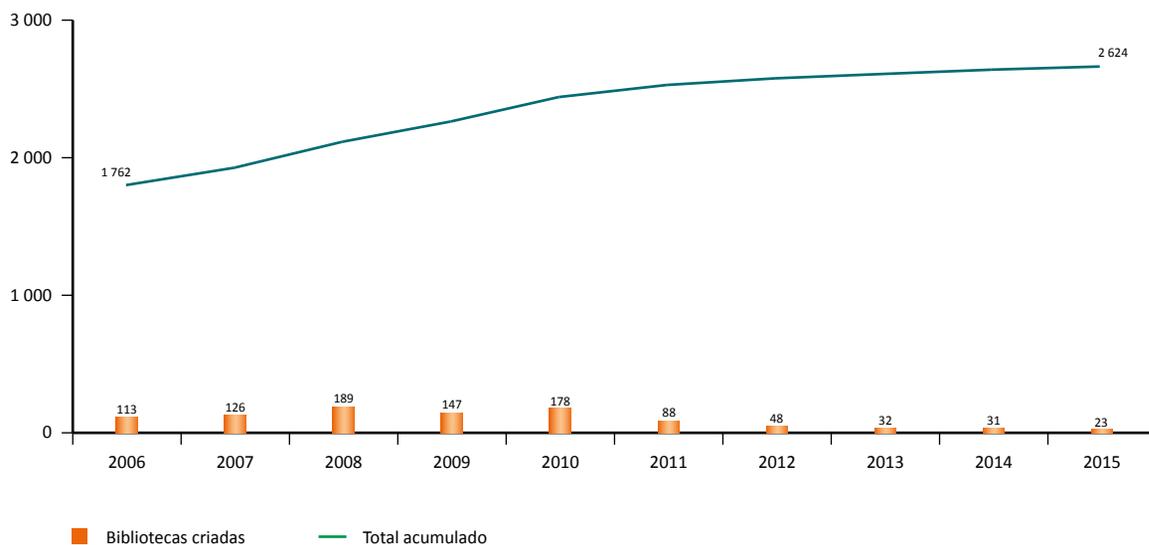
As bibliotecas promovem a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento e práticas integradoras que são uma mais-valia no combate à exclusão, ao insucesso e ao abandono escolar.

Lançado em 1996, o programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) surgiu para dotar as escolas do País de bibliotecas que obedecem a parâmetros exigentes de qualidade. A integração de uma biblioteca na rede depende do cumprimento de um conjunto de requisitos, nomeadamente logística adequada, recursos humanos com formação e motivação, empenhamento da direção da escola, participação do responsável da biblioteca nas instâncias de coordenação pedagógica e apoio da autarquia.

O sucesso do modelo adotado deve-se, em parte, à criação de uma nova carreira profissional, a de professor bibliotecário dedicado a tempo inteiro à organização e gestão da biblioteca.

Graças a um modelo de operacionalização eficaz, a RBE registou um crescimento rápido e gradual, incluindo escolas privadas com contrato de associação e Instituições Particulares de Solidariedade Social. Embora o número das bibliotecas criadas anualmente tenha vindo a descer desde 2011 (Figura 3.3.12.), a rede tem aumentado paulatinamente, totalizando 2 426 em 2015.

Figura 3.3.12. Evolução anual do número de bibliotecas integradas na RBE. Continente

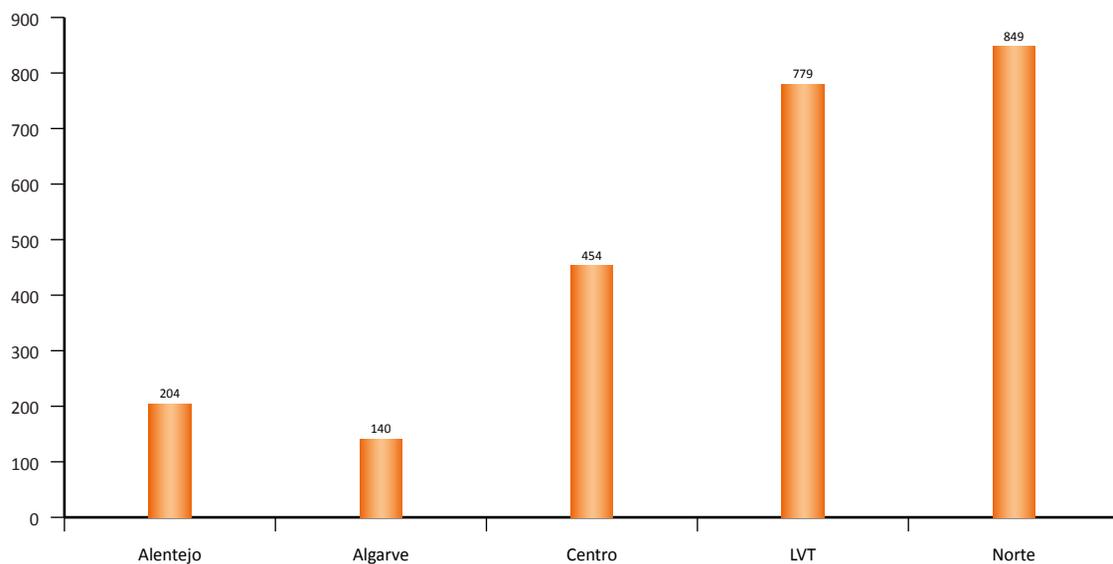


Fonte: ME, Rede de Bibliotecas Escolares

A Figura 3.3.13. dá conta da distribuição das bibliotecas pelas diferentes regiões, onde os números mais elevados surgem nas regiões do Norte (849) e LVT (779). Tendo em consideração a rede pública de estabelecimentos e o número de bibliotecas existentes em cada uma das regiões, verifica-se que a percentagem de cobertura mais

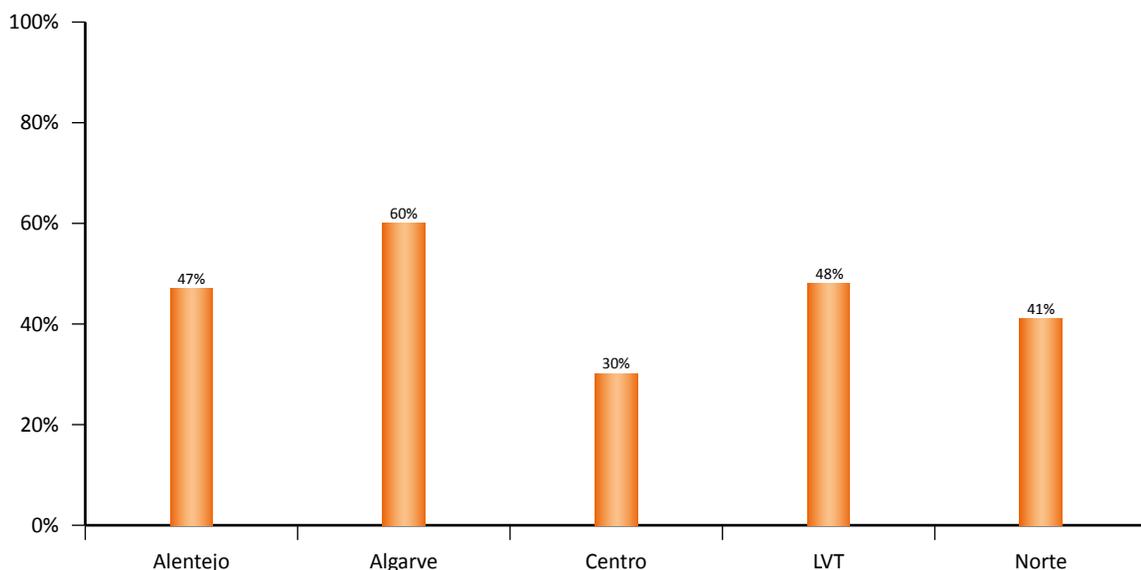
elevada se situa no Algarve (60%), enquanto a mais baixa é da região Centro (30%). As restantes regiões registam uma cobertura abaixo dos 50% (Figura 3.3.14.). Estas percentagens são significativas na medida em que a maior parte das UO são agrupamentos onde os alunos das várias escolas que os integram podem usar a mesma biblioteca.

Figura 3.3.13. Bibliotecas escolares (Nº) por Direção de Serviço Regional. Continente, 2015



Fonte: ME, Rede de Bibliotecas Escolares

Figura 3.3.14. Cobertura (%) de bibliotecas, no ensino público, por Direção de Serviço Regional de Educação. Continente, 2015



Fonte: ME, Rede de Bibliotecas Escolares

Tendo atingido já um estágio de maturidade com a criação de infraestruturas e de recursos materiais e humanos com impacto na aprendizagem e na formação dos alunos, a RBE adotou um quadro estratégico de referência para o trabalho a desenvolver até 2020, baseado na definição de 13 padrões de qualidade das bibliotecas escolares.

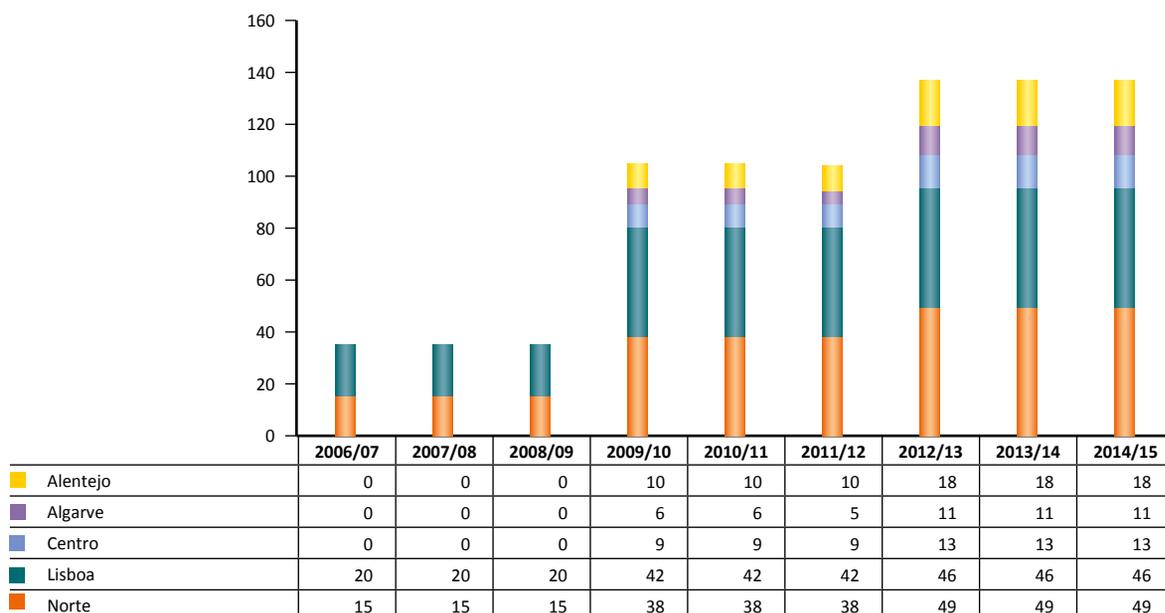
Territórios educativos de intervenção prioritária

Tal como já foi referido em anteriores relatórios, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) é uma iniciativa governamental que procura estabelecer condições para prevenir o abandono e o absentismo, reduzir a indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos que frequentam agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas localizados em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e a exclusão social.

Implementado em 137 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, em 2014/2015, o programa vai na 4ª fase de realização. O Programa TEIP2 iniciou-se no ano letivo de 2006/2007 com 35 agrupamentos, designados de 1ª fase. Em setembro de 2009, a 2ª fase envolveu mais 24 agrupamentos e em novembro, do mesmo ano, foram assinados contratos-programa com mais 46 agrupamentos (3ª fase). Desde 2012/2013, o TEIP3, que pretende alargar a medida implementada pelo TEIP2, integra mais 22 agrupamentos, perfazendo um total de 137.

A Figura 3.3.15. mostra essa evolução e permite verificar que os agrupamentos de 1ª fase situavam-se nas regiões de Lisboa e do Norte, 20 e 15, respetivamente. A partir de 2009/2010 o programa foi alargado às outras regiões do Continente, permanecendo aquelas regiões com o maior número de agrupamentos. Desde 2012/2013, a região Norte totaliza o maior número de unidades orgânicas (49), seguida de Lisboa (46) e Alentejo (18).

Figura 3.3.15. Unidades Orgânicas TEIP (Nº) por NUTS II. Continente



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas que integraram o programa TEIP3, em 2012/2013, deveriam definir e implementar, no âmbito do projeto educativo e da autonomia da escola, um plano de melhoria onde constasse um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para: a) A qualidade da aprendizagem e dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono, absentismo e indisciplina dos alunos;

c) A transição da escola para a vida ativa; d) A Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere (Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de outubro).

Na Tabela 3.3.9. pode verificar-se o cumprimento das metas gerais estabelecidas, sendo notório o aumento do número de UO que registaram sucesso ao longo dos três anos.

Tabela 3.3.9. Cumprimento das metas gerais TEIP, por Unidade Orgânica. Continente

	Cumprimento das Metas Gerais TEIP		
	2012/13	2013/14	2014/15
Registou sucesso	67	98	104
Não aplicável*	33	0	0
Não registou sucesso	37	39	33
Total UO TEIP	137	137	137

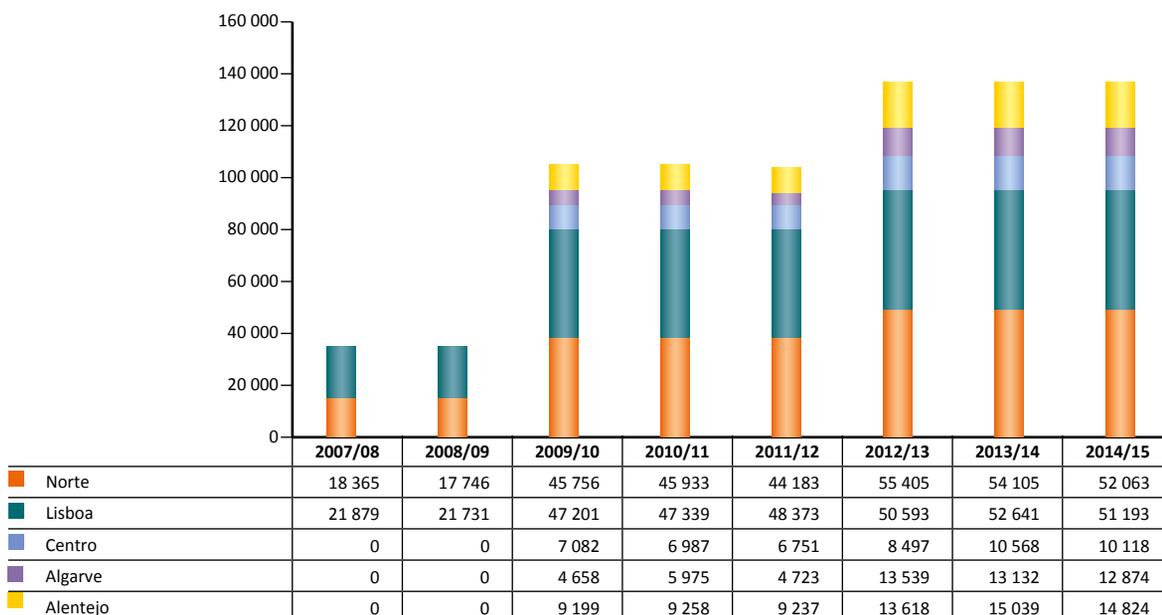
* As escolas da fase 4 entraram para o Programa no decurso do ano letivo 2012/2013, 1.º ano em que foram fixadas Metas Gerais para as UO TEIP.

Fonte: DGE

Relativamente ao ensino básico, em 2014/2015, o maior número de alunos em UO TEIP (Figura 3.3.16.) são da região Norte (52 063), seguida de Lisboa (51 193) e do Alentejo (14 824). Ao longo dos anos em análise, verifica-se que o número mais elevado foi atingido em 2012/2013 na região Norte. De realçar que em todas as regiões do Continente ocorre uma diminuição do número de alunos em UO TEIP em 2014/2015, face ao ano letivo anterior.

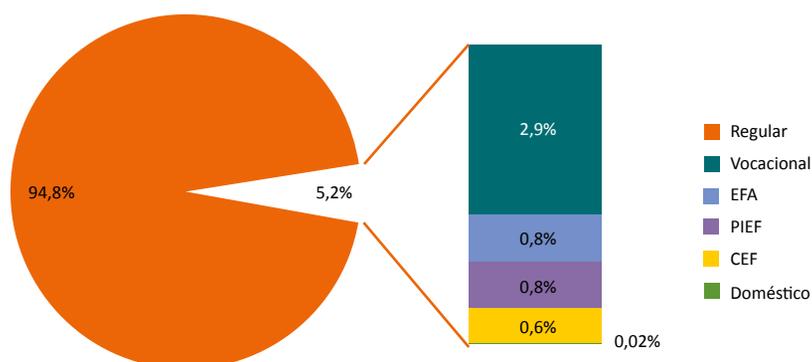
Na sua grande maioria (94,8%), estes alunos frequentavam o ensino regular em 2014/2015 (Figura 3.3.17.). Os restantes distribuíam-se pelo ensino vocacional (2,9%), sendo residual a percentagem dos que escolheram outras modalidades (< 1%).

Figura 3.3.16. Alunos do ensino básico (Nº) a frequentar UO TEIP por NUTS II. Continente



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Figura 3.3.17. Alunos do ensino básico (%) a frequentar UO TEIP por modalidade de educação/formação. Continente, 2014/2015

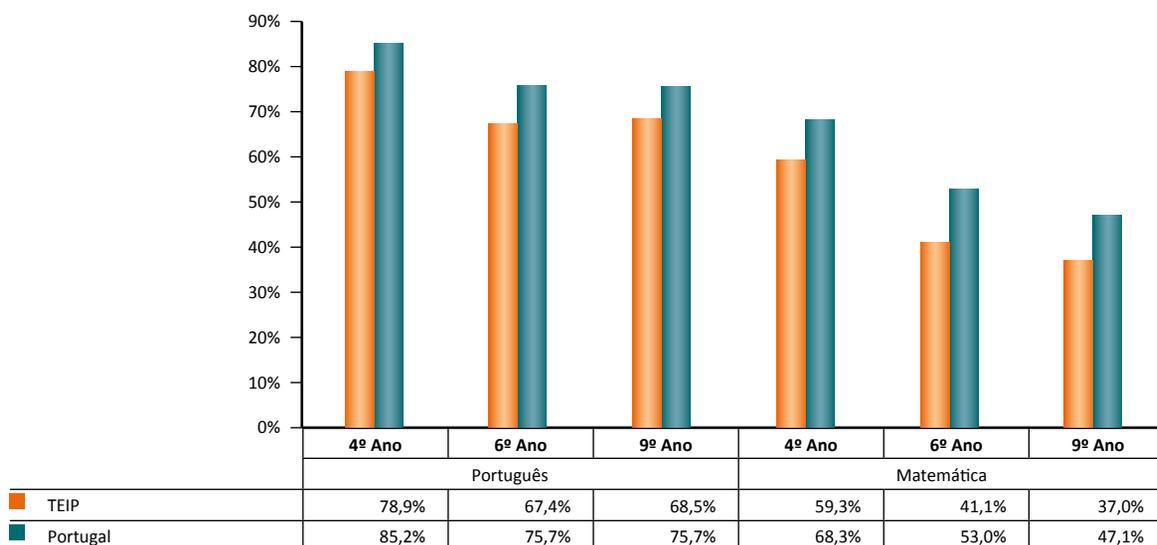


Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Na avaliação externa no ensino básico, as UO TEIP apresentam valores inferiores quer em Português, quer em Matemática, em todos os anos de escolaridade, quando comparada com a taxa de sucesso nacional.

As menores diferenças verificam-se no 4º ano de escolaridade com -6,3 pp em Português e -9,0 pp em Matemática e as maiores observam-se no 6º ano com -8,4 pp e -11,8 pp, respetivamente (Figura 3.3.18.).

Figura 3.3.18. Taxa de sucesso em Português e em Matemática da avaliação externa no ensino básico. TEIP e Portugal, 2014/2015



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

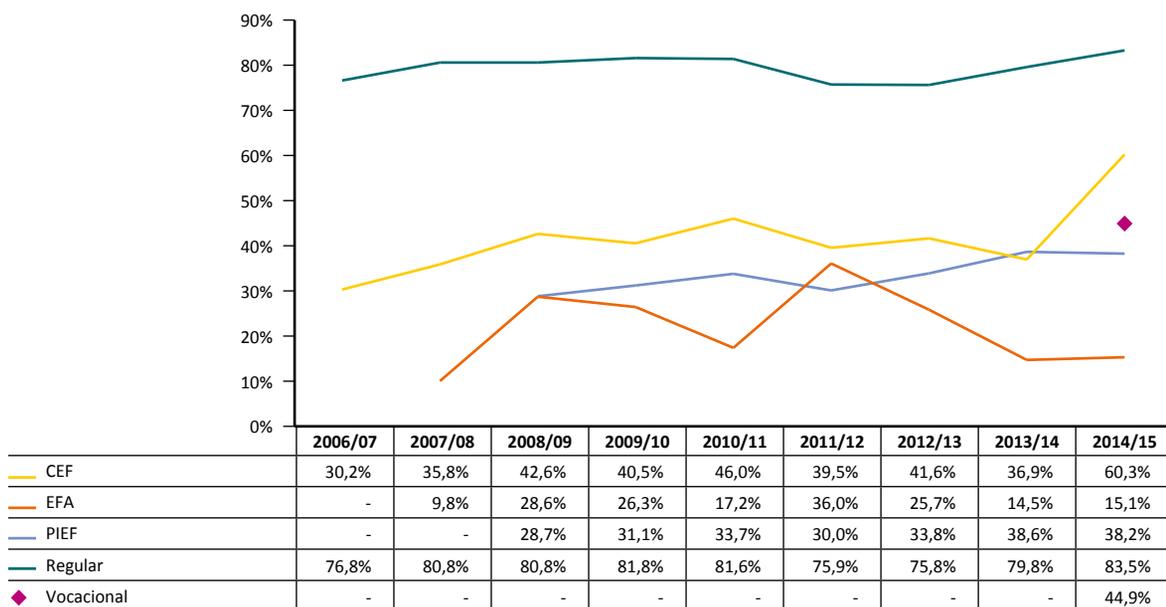
Quanto às taxas de conclusão do ensino básico nas UO TEIP, é de assinalar o aumento de 23,4 pp registado nos CEF em 2014/2015, relativamente ao ano anterior, e a consistência do crescimento no ensino regular desde 2012/2013. Por outro lado, os cursos vocacionais, que têm vindo a substituir progressivamente os CEF, apresentam as primeiras conclusões em 2014/2015, com uma taxa de 44,9% que concorre com os 60,3% da taxa dos CEF (Figura 3.3.19.).

No caso do ensino secundário, os alunos que frequentam UO TEIP (Figura 3.3.20.) distribuem-se

principalmente pelos cursos científico-humanísticos (61,3%) e pelos cursos profissionais (29,4%). As outras modalidades apresentam uma percentagem residual das escolhas dos alunos.

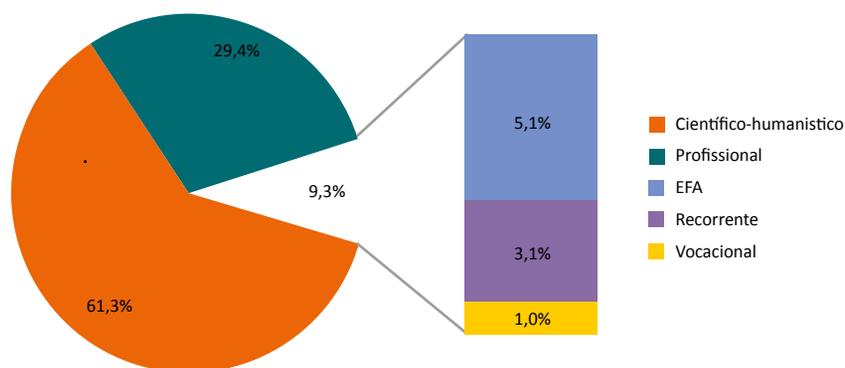
As taxas de conclusão deste nível de ensino, em 2014/2015, aumentaram em todas as modalidades, distinguindo-se com as maiores taxas os cursos vocacionais (62,1%) e os científico-humanísticos (61,3%). Por outro lado, os cursos EFA revelam a taxa mais baixa (28,3%) no mesmo ano letivo.

Figura 3.3.19. Taxa de conclusão (%) do ensino básico nas UO TEIP, por modalidade de educação/formação. Continente



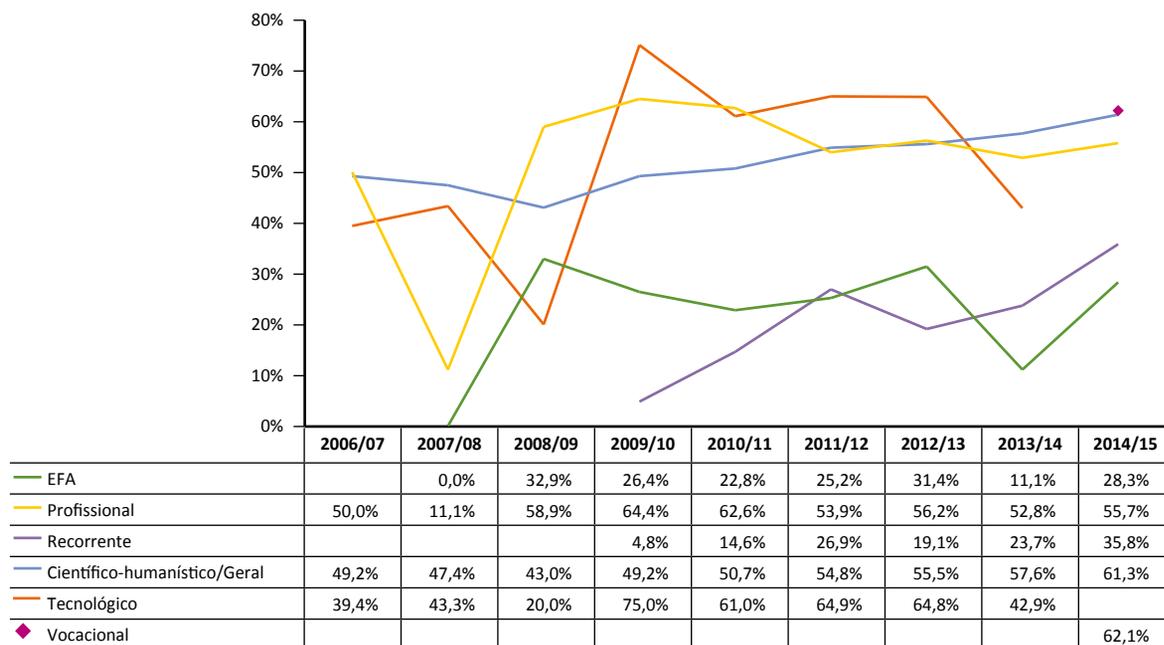
Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Figura 3.3.20. Alunos do ensino secundário (%) a frequentar UO TEIP por modalidade de educação/formação. Continente, 2014/2015



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Figura 3.3.21. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário nas UO TEIP, por modalidade de educação/formação. Continente



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso Escolar, por diversas vezes analisado nos relatórios do CNE sobre o Estado da Educação, terminou no final do ano letivo 2012/2013. No entanto, no início do ano letivo 2014/2015, a Direção-Geral da Educação (DGE) identificou um conjunto de unidades orgânicas candidatas à implementação de planos de melhoria no âmbito das Metodologias Mais Sucesso Escolar, a partir da análise de indicadores de eficácia educativa, risco de abandono, indisciplina e violência escolar.

As opções de candidatura previam que as UO aplicassem metodologias Mais Sucesso (Fénix ou TurmaMais) a um máximo de dois anos de escolaridade intervindo, preferencialmente, nos anos iniciais de ciclo e nas disciplinas mais estruturantes.

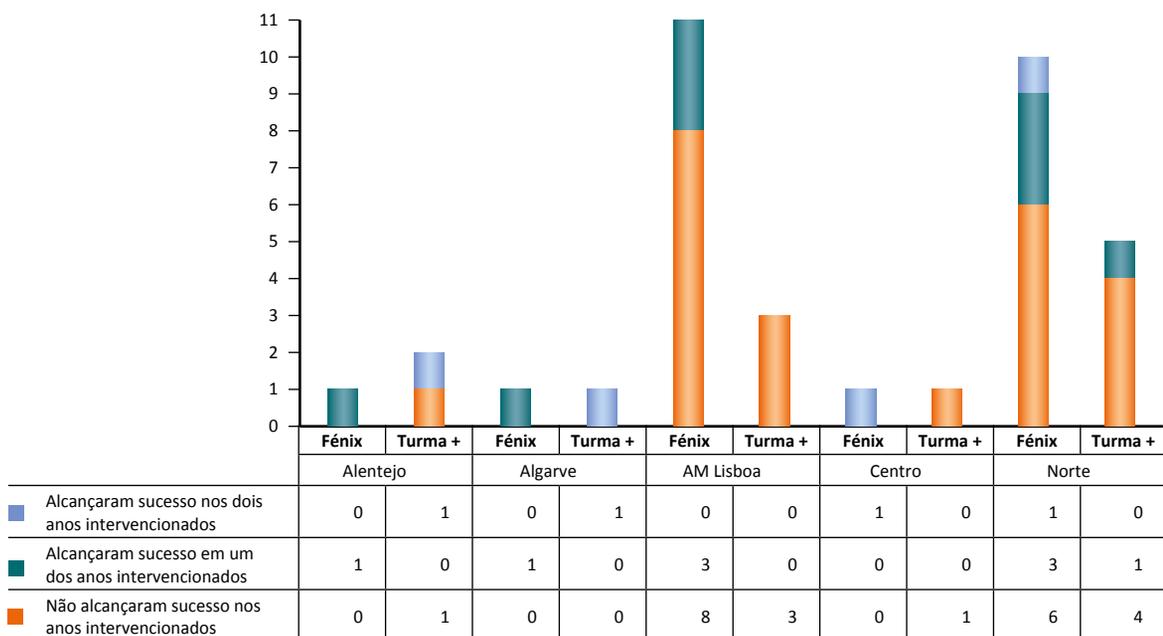
Aderiram à iniciativa 36 UO distribuídas pelas cinco regiões do Continente que implementaram as metodologias

TurmaMais (12 UO) e Projeto Fénix (24 UO). Destas, 15 UO aplicaram estes projetos num ano de escolaridade e 21 em dois.

As disciplinas intervencionadas foram, na esmagadora maioria das UO, o Português e a Matemática, embora em algumas surjam ainda o Inglês, Ciências Naturais e Estudo do Meio. No caso do 1º CEB, todos os anos de escolaridade foram intervencionados, embora cerca de dois terços das intervenções tenham sido realizadas no 2º ano. Nos 2º e 3º CEB só foram contemplados os 5º e 7º anos, respetivamente.

A Figura 3.3.22. mostra os resultados alcançados nas intervenções referidas, constatando-se que a maioria não atingiu o sucesso pretendido nos anos intervencionados. De referir que o maior número de UO abrangidas se situa na região Norte (15) e na AM Lisboa (14).

Figura 3.3.22. Sucesso alcançado pelas UO (Nº) nos anos de escolaridade intervencionados, por metodologia e NUTS II. Continente, 2014/2015



Fonte de dados: DGE, 2016
Fonte: CNE

Projeto Arco Maior

O elevado número de casos de abandono real sinalizados pelas CPCJ na cidade do Porto foi o ponto de partida para a conceção do projeto Arco Maior que congrega um conjunto de entidades empenhadas em dar resposta a este problema. Trata-se de uma iniciativa de cariz socio educativo destinada a jovens entre os 15 e os 18 anos que abandonaram o sistema (embora no 1º ano de funcionamento tenha acolhido apenas os de 18 anos) que está em curso desde 2013/2014.

Não se trata de uma alternativa às ofertas escolares existentes, mas antes um tempo de transição que permita aos jovens que aceitam entrar no Arco Maior traçar um projeto de vida que pode passar por voltar à escola, ao centro de formação ou pela inserção profissional imediata. O Arco Maior assume-se como o espaço e o tempo dos recomeços.

Para cada jovem é delineado um percurso de desenvolvimento pessoal, a partir de um diagnóstico das aprendizagens escolares, dos saberes práticos e das competências sociais de cada um, e que é acompanhado pelo conjunto dos docentes.

A obtenção de uma certificação escolar ao nível dos 2º e 3º CEB é um dos objetivos a atingir, através da frequência

do curso de Educação e Formação de Adultos (EFA B2 e B3). Para além das áreas previstas para os cursos EFA destes níveis, são oferecidas Práticas Oficinas, TIC-Multimédia, Jardinagem ou Educação Musical. As atividades complementares incluem visitas de estudo e estágios realizados em entidades parceiras.

Os diversos parceiros locais envolvidos no projeto contribuem, em função das suas possibilidades e competências, com cedência de instalações e de técnicos (SCMP), coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto (UCP), fornecimento de equipamentos (DGEstE), colocação de professores e formadores (ME e IEF). As despesas de funcionamento são globalmente cobertas pelo mecenato de entidades privadas, empresas e fundações, para além de doações de particulares.

A coordenação geral do Arco Maior está a cargo de um docente da Universidade Católica do Porto, enquanto a gestão administrativa e financeira da atividade é acompanhada por pessoas-entidades que reúnem três vezes por ano para esse efeito: o provedor da SCMP e o diretor da Fundação Manuel António da Mota.

O Projeto desenvolve-se em pequenos núcleos, fruto de uma cooperação local, desde que estejam criadas as condições necessárias ao seu funcionamento, nomeadamente a

aprovação do ME e o destacamento de professores por via do agrupamento de escolas a que está ligado.

Cada polo é coordenado por dois docentes, geralmente um homem e uma mulher, especialmente vocacionados para este tipo de projeto socioeducativo, que se dedicam a ele a tempo inteiro, podendo lecionar também uma área ou disciplina. Estes docentes funcionam como figuras de vinculação que substituem, em parte, as que os jovens não têm.

Os jovens desenvolvem projetos multidisciplinares contratualizados com os adultos e que envolvem o apoio de vários docentes. A obtenção da certificação escolar é um objetivo mobilizador para os jovens que implica a frequência de formação (475 horas para o 6º ano e 950 para o 9º ano), que pode realizar-se ao longo de um ou mais anos letivos.

A regulação do trabalho e o desenvolvimento de competências de diálogo e de escuta passam muito pelas reuniões semanais dos jovens com um coordenador local para refletir sobre os acontecimentos da semana e estabelecer ou rever regras de convivência.

As atitudes positivas e os comportamentos geradores de um bom ambiente são estimulados através de um prémio de mérito, atribuído mensalmente pela Fundação PT, a quem reunir cinco condições: linguagem adequada ao contexto, assiduidade, pontualidade, relação com os outros e organização do portefólio pessoal.

A equipa pedagógica realiza uma reflexão conjunta semanal sobre o que vai acontecendo, num processo de co-construção em que tudo tem de ser permanentemente reinventado e adaptado por profissionais que, à partida, não foram formados para lecionar nestes moldes.

Dois anos após o início deste empreendimento, os resultados mostram que o abandono dos jovens é residual e que os percursos são mais longos do que previsto, em parte, devido à irregularidade da frequência. Cerca de metade dos jovens continua o seu percurso no ano seguinte (Tabela 3.3.10.).

O Arco Maior encontra-se em fase de alargamento a outra parte da cidade e tem como desígnio abranger progressivamente toda a cidade do Porto e intervir o mais cedo possível sobre a problemática do abandono.

Tabela 3.3.10. Acesso e percursos realizados no Arco Maior, por ano letivo

	Novas entradas	Transitaram do ano anterior	Concluíram		Abandonaram	Continuaram no ano seguinte	Outras situações
			B2 - 6º ano	B3 - 9º ano			
2013/14	20	-	3	4	1	10	2
2014/15	19	10	1	8	1	15	4

Fonte: <http://arcomaior.pt/> (consultado em 22.08.2016)

Comparações internacionais

Embora não se possa estabelecer uma relação de causa/efeito relativamente a cada uma das medidas de equidade adotadas pelos países, a análise da evolução das taxas de abandono precoce da educação e formação poderá dar uma ideia do grau de consecução global dessas medidas.

Tendo em conta que a percentagem de abandono precoce em Portugal era de 38,5% em 2006, pode considerar-se que a evolução registada nos últimos anos é bastante positiva (- 24,8 pp). Apesar disso, a taxa de abandono de 13,7% registada em 2015 ainda é superior à média da UE28 (11%) e ao objetivo estabelecido para 2020 (10%). Nesta matéria, Portugal está numa posição próxima dos

países que apresentam as taxas mais elevadas (Itália, Espanha e Malta).

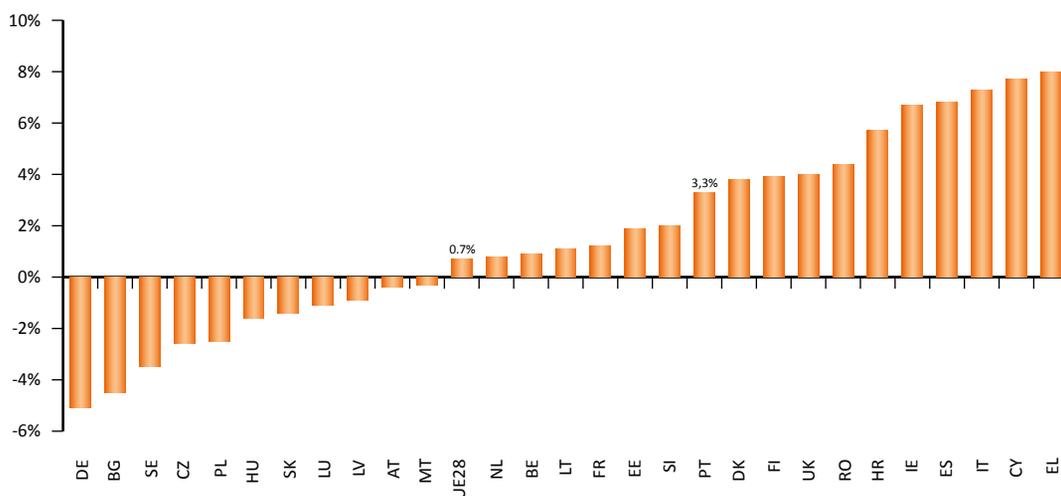
As medidas de prevenção e de intervenção nem sempre são suficientes para evitar o abandono escolar de milhares de jovens que ficam sem qualificação e sem emprego. Para os que abandonam o sistema restam as ofertas destinadas a adultos, mas a falta de motivação e o desconhecimento da sua existência não promove o acesso a essa via de segunda oportunidade.

Os jovens que abandonam a escola com baixas qualificações ficam numa situação extremamente vulnerável no que se refere à sua integração social e ao acesso ao mercado de trabalho. A dimensão estatística dos

jovens que se encontram nesta situação é dada pelo indicador NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*). Este indicador, calculado com base na informação do Inquérito ao Mercado de Trabalho, é usado por diversas organizações nacionais e internacionais, nomeadamente a Eurostat, para caracterizar a situação dos jovens da UE face ao emprego.

A Figura 3.3.23. mostra a variação, entre 2006 e 2015, da taxa de NEET dos jovens entre os 18 e os 24 anos na UE28. Em dez anos a taxa de NEET relativa a Portugal aumentou 3,3 pp, enquanto a média da UE28 subiu apenas 0,7 pp.

Figura 3.3.23. Variação da taxa de jovens entre 18-24 anos que não têm emprego nem estão a frequentar formação. UE28, 2006-2015



Fonte de dados: Statistics Eurostat, consultada em 14-08-2016
Fonte: CNE

Ao analisar o nível de formação mais elevado obtido por esses jovens (Tabela 3.3.11) verifica-se que os valores de Portugal não se afastam muito da média da UE28. A percentagem dos que têm um nível mais baixo de formação (CITE 0 a 2) é de 6,3%, enquanto os que têm uma formação de nível secundário e pós secundário (CITE 3 a 4) é de 7,4%.

Considerando este último grupo, verifica-se que a percentagem de NEET dos que têm formação profissional é superior à dos que seguiram o ensino regular, 4,6% contra 2,8%.

Embora Portugal não seja o único país a apresentar este tipo de situação, a diferença de valores aponta para a necessidade de uma reflexão em torno das modalidades de formação profissional oferecidas e da sua adequação ao mercado de trabalho.

Tabela 3.3.11. Jovens (%) entre 18 e 24 anos de idade que não têm emprego nem estão a frequentar formação (NEET), por nível mais elevado de formação. UE28, 2015

País/CITE	CITE 0-2	CITE 3-4	CITE 3-4 Regular	CITE 3-4 Profissional
UE28	6,4	8,0	2,5	5,5
BE	6,4	6,9	2,6	4,4
BG	10,5	12,0	6,6	5,3
CZ	4,0	5,3	0,4	4,9
DK	4,0	4,0	2,8	1,1
DE	5,5	2,9	1,0	1,9
EE	5,0	6,6	3,4	3,2
IE	5,0	10,3	7,7	2,4
EL	4,9	15,2	9,0	6,2
ES	12,1	5,1	2,2	3
FR	6,2	8,0	1,9	6,1
HR	2,3	21,0	0,8	20,2
IT	10,0	16,9	3,7	13,2
CY	2,9	12,3	9,3	3
LV	3,8	7,8	4,6	3,2
LT	3,4	7,2	4,1	3,1
LU	3,6	3,0	2,0	-
HU	6,9	7,1	2,4	4,7
MT	5,9	3,7	2,8	-
NL	3,2	2,3	0,6	1,7
AT	3,8	4,4	0,6	3,9
PL	3,3	10,5	2,8	7,7
PT	6,3	7,4	2,8	4,6
RO	9,7	11,7	2,7	9
SI	3,3	8,3	1,1	7,2
SK	5,3	10,9	1,1	6,7
FI	5,7	8,6	2,4	6,1
SE	3,1	5,1	1,9	2,5
UK	5,2	6,9	3,0	3,9

Fonte de dados: *Statistics Eurostat*, consultada em 14-08-2016
Fonte: CNE

3.4. Acesso e frequência no ensino pós-secundário e no ensino superior

Transição entre o ensino secundário e o ensino superior

Para a análise do acesso e frequência nos ensinos pós-secundário e superior, considerou-se a situação dos alunos diplomados no ensino secundário em 2013/2014 no ano letivo seguinte, recorrendo a dados fornecidos pela DGEEC (Tabela 3.4.1.). Essa situação pode corresponder a uma de cinco categorias possíveis: não se encontra a estudar, estuda num curso de especialização tecnológica (CET) fora das instituições de ensino superior, estuda numa instituição de ensino superior em CET ou em cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), estuda numa instituição de ensino superior para grau superior ou estuda no ensino secundário (Figura 3.4.1.).

A Figura 3.4.1. mostra que uma elevada percentagem de diplomados nos cursos científico-humanísticos

(79%) estuda numa instituição de ensino superior nos graus de licenciatura ou mestrado integrado, bem como 52% dos alunos diplomados no ensino artístico especializado. Destaca-se igualmente a elevada percentagem de alunos dos cursos profissionais que não se encontra a estudar (82%). A maior percentagem de alunos a frequentarem CET ou CTeSP numa instituição de ensino superior provém de diplomados dos cursos profissionais, seguida pelos cursos tecnológicos, com 10% e 7%, respetivamente.

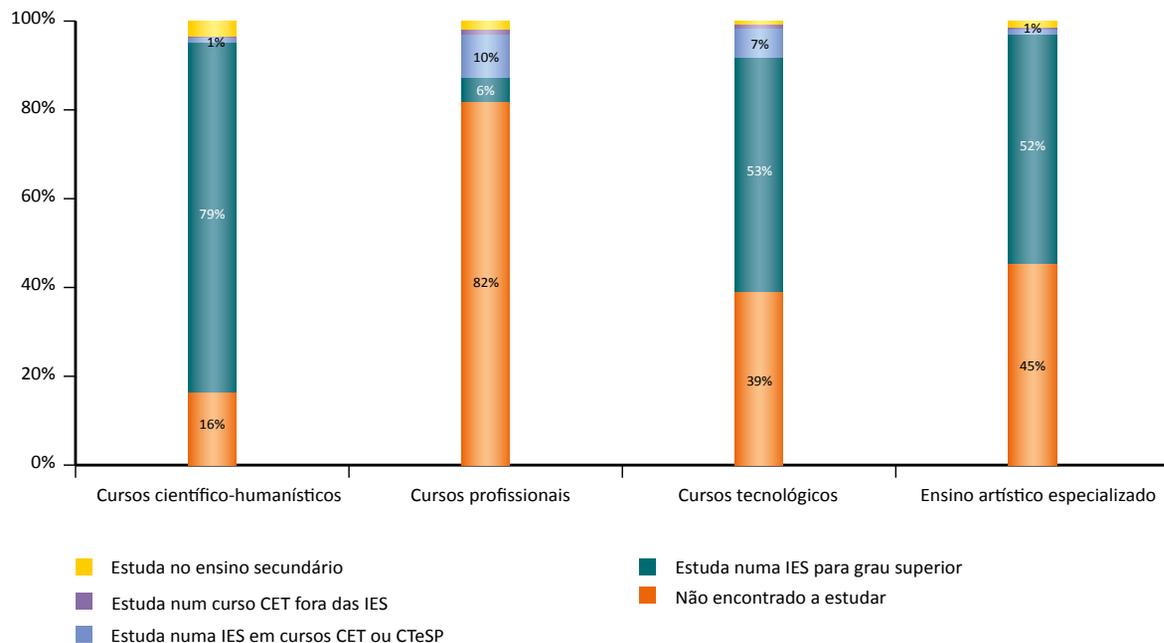
Em Coimbra e Bragança, mais de 90% dos diplomados de cursos científico-humanísticos do ensino secundário prossegue estudos. Em Faro, essa percentagem é inferior a 80%. No caso dos diplomados em cursos profissionais, em Bragança e Leiria, mais de 30% dos alunos prossegue estudos. Em Braga, Porto, Évora e Beja essa percentagem é inferior a 15% (Figura 3.4.2.).

Tabela 3.4.1. Situação em 2014/2015 dos diplomados do ensino secundário em 2013/2014 (não encontrado a estudar ou encontrado a estudar), por modalidade de ensino. Continente

Modalidade do ensino secundário	Número de alunos diplomados em 2013/14	Situação do diplomado em 2014/2015	
		Não encontrado a estudar	Encontrado a estudar
Cursos científico-humanísticos	38 383	16%	84%
Cursos profissionais	22 845	82%	18%
Cursos tecnológicos	1 097	39%	61%
Ensino artístico especializado	598	45%	55%

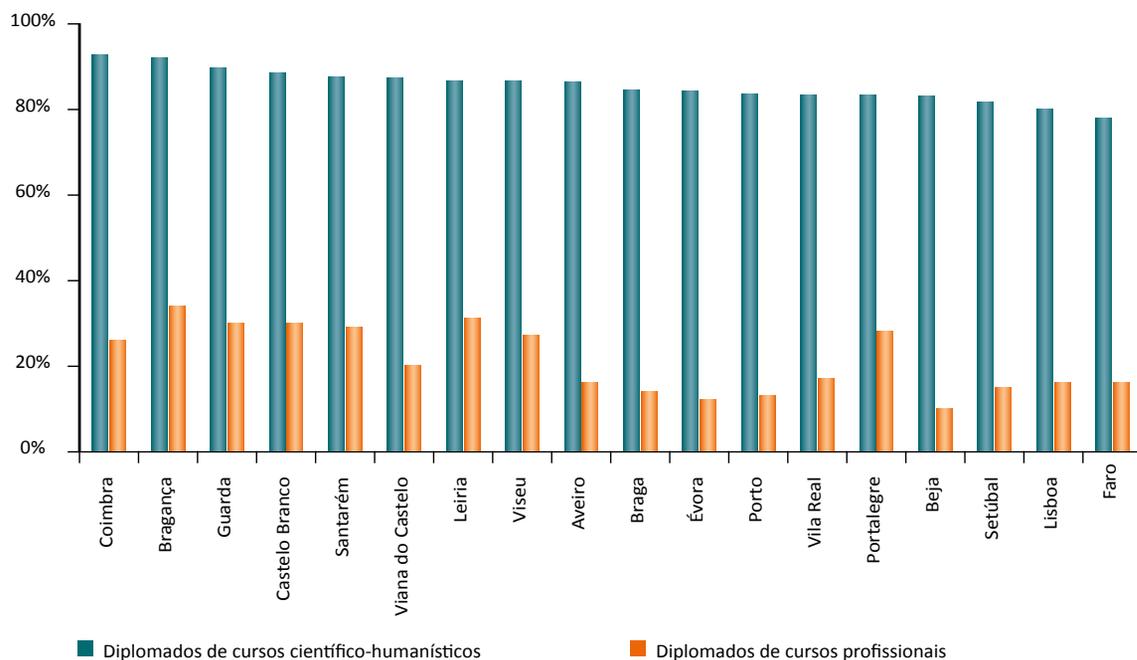
Fonte de dados: DGEEC, 2016

Figura 3.4.1. Situação (%) em 2014/2015 dos diplomados do ensino secundário em 2013/2014, por modalidade de ensino. Continente



Fonte de dados: DGEEC, 2016

Figura 3.4.2. Diplomados (%) do ensino secundário em 2013/2014 que prosseguiram estudos em 2014/2015, por distrito da escola secundária de origem e por modalidade de ensino. Continente



Fonte de dados: DGEEC, 2016

Evolução dos matriculados no ensino pós-secundário

No acesso e frequência no ensino pós-secundário, consideraram-se os estudantes que se inscreveram e frequentaram um CET em, pelo menos, 2014/2015. A partir do ano letivo 2015/2016, de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, que procede à criação e regulamentação dos CTeSP, não foram admitidos novos alunos em CET ministrados por instituições de ensino superior (artigo 42º, ponto 3).

Em 2014/2015, estavam inscritos em CET, no Continente, em instituições de ensino não superior e em instituições

de ensino superior, 11 997 alunos nos dois subsistemas (público e privado). Em relação ao ano letivo anterior, o número de inscritos aumentou 27% nas instituições de ensino não superior e 2,3% nas instituições de ensino superior (Tabela 3.4.2.).

O aumento do número de inscritos em CET verificou-se em todas as regiões NUTS II do Continente, e as regiões do Alentejo e da Área Metropolitana de Lisboa foram as que apresentaram as maiores percentagens de crescimento relativamente a 2013/2014. O maior número de inscritos, em 2014/2015, à semelhança do ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*), registou-se na região Centro (35,8% do total) (Tabela 3.4.3.).

Tabela 3.4.2. Inscritos em CET (Nº), por sexo, tipo e natureza do estabelecimento. Continente

Alunos inscritos	2012/2013			2013/2014			2014/2015		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
CET em IENS	2 023	865	2 888	1 810	792	2 602	2 264	1 046	3 310
Público	2 023	865	2 888	1 810	792	2 602	2 264	1 046	3 310
Privado	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CET em IES	4 700	2 411	7 111	5 510	2 985	8 495	5 536	3 151	8 687
Público	3 945	1 947	5 892	4 530	2 392	6 922	4 298	2 320	6 618
Privado	755	464	1 219	980	593	1 573	1 238	831	2 069
Total	6 723	3 276	9 999	7 320	3 777	11 097	7 800	4 197	11 997
Público	5 968	2 812	8 780	6 340	3 184	9 524	6 562	3 366	9 928
Privado	755	464	1 219	980	593	1 573	1 238	831	2 069

Nota: IENS – Instituições de Ensino Não Superior; IES – Instituições de Ensino Superior

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2012/2013-2014/2015*, DGEEC

Tabela 3.4.3. Inscritos em CET (Nº), por tipo, natureza do estabelecimento e NUTS II. Continente

Alunos inscritos	Norte			Centro			AM Lisboa			Alentejo			Algarve		
	2012/13	2013/14	2014/15	2012/13	2013/14	2014/15	2012/13	2013/14	2014/15	2012/13	2013/14	2014/15	2012/13	2013/14	2014/15
CET em IENS	674	735	830	133	176	414	1 724	1 344	1 617	57	57	178	300	290	271
Público	674	735	830	133	176	414	1 724	1 344	1 617	57	57	178	300	290	271
Privado	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.								
CET em IES	2 128	2 798	2 787	3 642	3 879	3 880	661	1 123	1 305	490	382	377	190	313	338
Público	1 391	1 871	1 698	3 487	3 780	3 725	371	617	494	453	341	363	190	313	338
Privado	737	927	1 089	155	99	155	290	506	811	37	41	14	n.d.	n.d.	n.d.
Total	2 802	3 533	3 617	3 775	4 055	4 294	2 385	2 467	2 922	547	439	555	490	603	609
Público	2 065	2 606	2 528	3 620	3 956	4 139	2 095	1 961	2 111	510	398	541	490	603	609
Privado	737	927	1 089	155	99	155	290	506	811	37	41	14	n.d.	n.d.	n.d.

n.d. – Não disponível

Nota: IENS – Instituições de Ensino Não Superior; IES – Instituições de Ensino Superior

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2012/2013-2014/2015*, DGEEC

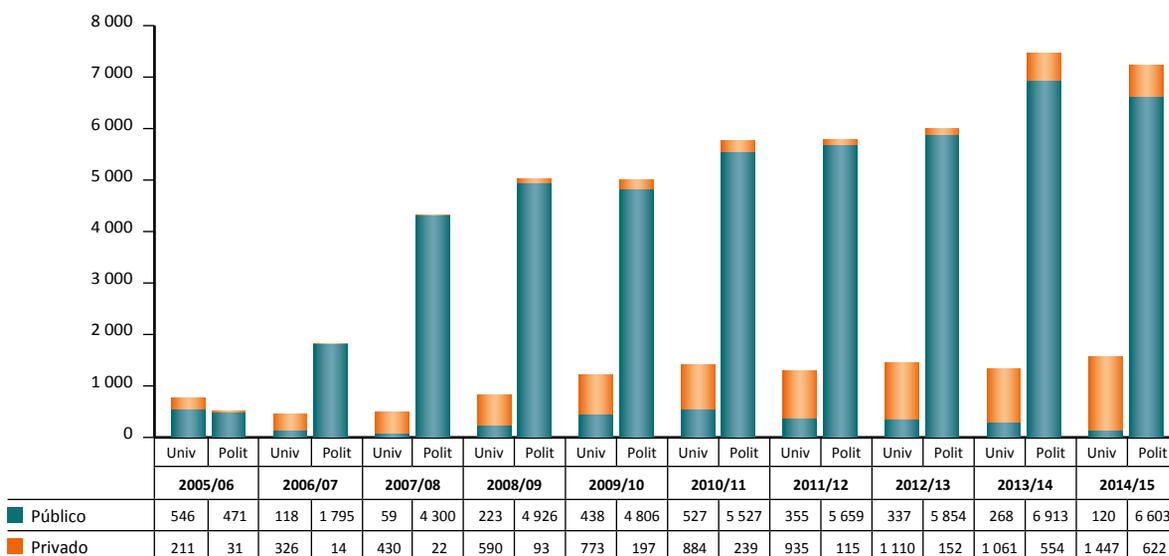
CET no ensino superior

No ano letivo 2014/2015, o número de estudantes inscritos em CET em instituições de ensino superior diminuiu ligeiramente em relação ao ano anterior. Cerca de 75% dos 8 792 estudantes matriculados, frequentavam instituições de ensino superior público politécnico. No ensino universitário a maioria dos

estudantes frequentava CET na rede privada (92,3%) e no ensino politécnico a maioria dos estudantes frequentava CET na rede pública (91,4%) (Figura 3.4.3.).

Entre 2006 e 2015, a proporção de mulheres que frequentavam esta modalidade de ensino aumentou de 26,9% em 2005/2006 para 36,2% em 2014/2015 (Tabela 3.4.4.).

Figura 3.4.3. Evolução dos alunos inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



Fonte de dados: Estatísticas – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Tabela 3.4.4. Inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal

Sexo	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
H	920	1 538	3 349	4 049	4 246	4 721	4 642	4 889	5 696	5 611
M	339	715	1 462	1 783	1 968	2 456	2 422	2 564	3 100	3 181
Total	1 259	2 253	4 811	5 832	6 214	7 177	7 064	7 453	8 796	8 792

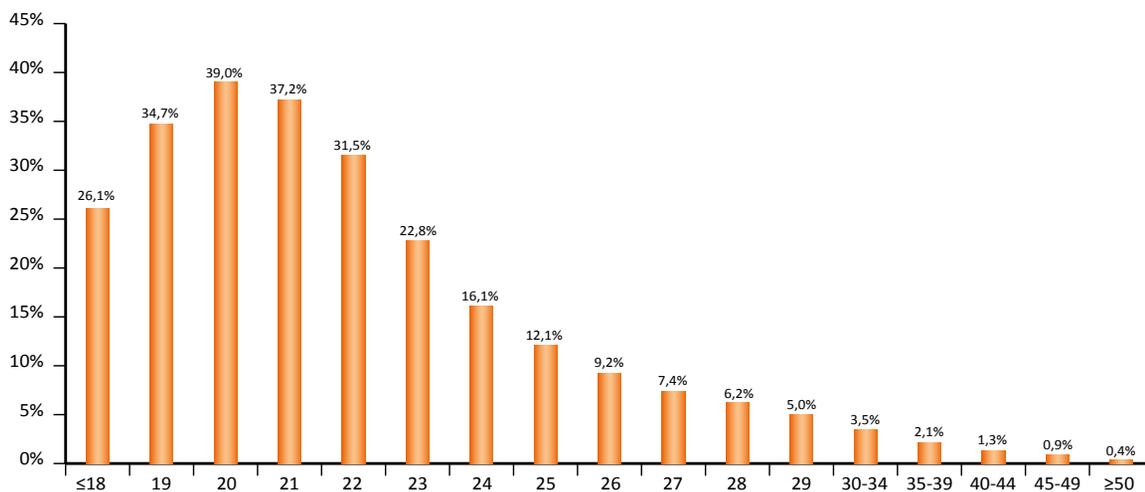
Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/15, DGEEC

Taxa de escolarização no ensino superior

A taxa de escolarização no ensino superior por idades, relativamente à população residente da mesma faixa etária, evidenciou que, em 2014/2015, a participação dos jovens com 20 e 21 anos de idade foi a mais representativa, com 39,0% e 37,2%, respetivamente. Em

relação ao ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*), a taxa de escolarização registou um ligeiro aumento da participação dos jovens com idades iguais ou inferiores a 18 anos e uma diminuição dos jovens das restantes idades consideradas, sobretudo entre os 21 e os 24 anos de idade (Figura 3.4.4.).

Figura 3.4.4. Taxa de escolarização (%) no ensino superior, por idades. Portugal^{a)}, 2014/2015



a) O total de inscritos no ensino superior exclui os inscritos em programas de mobilidade internacional e os inscritos em CET.

Fonte de dados: DGEEC, 2016
Fonte: CNE

Vagas e inscritos pela 1ª vez no ensino superior

O número de vagas fixado para o regime geral de acesso¹ em 2014/2015 foi superior ao número de alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso. Ao nível do ensino privado universitário e politécnico, registou-se uma diferença acentuada, com apenas 26,7% das vagas preenchidas. No total, ficaram por preencher 36,5% das vagas fixadas (Tabela 3.4.5.).

Relativamente às vagas fixadas por áreas de educação e formação, em 2014/2015, as áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” foram as que apresentaram maior número de vagas. “Agricultura” e “Educação” foram as áreas com menor número de vagas. Quanto aos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2014/2015, em cursos de formação inicial através do regime geral de acesso, as áreas de “Artes e Humanidades” e “Saúde e

1 Existem três formas principais de acesso ao ensino superior, nomeadamente, o regime geral, os regimes especiais e os concursos especiais. O regime geral, regulado pelo Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de setembro, pressupõe a fixação de um número de vagas de ingresso por estabelecimento/curso, quer para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público (que inclui contingentes especiais, por exemplo, para candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e para candidatos portadores de deficiência física ou sensorial), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior privado. Os regimes especiais, regulados pelo Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de outubro, beneficiam os candidatos que se encontrem numa das seguintes situações: familiares de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal; portugueses bolseiros ou em missão oficial no estrangeiro; oficiais das Forças Armadas Portuguesas; bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa; atletas de alta competição; e naturais de Timor-Leste. Os concursos especiais, regulados pelo Decreto-Lei nº 113/2014, de 16 de julho, são da iniciativa de cada instituição e destinam-se a candidatos com situações habilitacionais específicas. São organizados concursos especiais para maiores de 23 anos, titulares de um diploma de especialização tecnológica, titulares de um diploma de técnico superior profissional e titulares de outros cursos superiores. Existem outros concursos especiais para acesso ao curso de Medicina por titulares de grau de licenciado (Decreto-Lei nº 40/2007, de 20 de fevereiro) e de acesso para estudantes internacionais (Decreto-Lei nº 36/2014, de 10 de março).

Tabela 3.4.5. Vagas e inscritos pela 1ª vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal^{a)}, 2014/2015

Subsistema de ensino		Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas ^{d)}	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Público	Universitário ^{b)}	28 458	25 224	88,6%	29 202	31 237
	Politécnico ^{c)}	23 008	15 128	65,8%	22 828	23 734
	Total	51 466	40 352	78,4%	52 030	54 971
Privado	Universitário ^{b)}	13 106	4 107	31,3%	7 201	8 238
	Politécnico ^{c)}	7 775	1 466	18,9%	3 159	3 662
	Total	20 881	5 573	26,7%	10 360	11 900
TOTAL		72 347	45 925	63,5%	62 390	66 871

a) Exclui os inscritos pela 1ª vez em mobilidade internacional e os inscritos em CTeSP. Não inclui o ensino militar e policial, a Universidade Aberta e a Universidade Católica Portuguesa.

b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

d) Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso / Vagas (calculado pelo CNE a partir dos dados da fonte).

Fonte de dados: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior – 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Proteção Social” registaram mais inscritos em relação ao número de vagas fixadas, 70,0% e 68,2%, respetivamente. Em comparação com o ano anterior, a área “Ciências, Matemática e Informática” diminuiu a percentagem de vagas preenchidas (cf. *Estado da Educação 2014*). As áreas de “Agricultura” e “Educação” apresentaram as percentagens mais baixas de alunos inscritos (Tabela 3.4.6.).

O número de vagas para cursos de formação inicial do ensino superior aumentou cerca de 9,5% entre 2006 e 2010. A partir desse ano, o número total de vagas tem vindo a decrescer, apresentando uma redução de cerca de 20% entre 2010 e 2015 (Figura 3.4.5.).

Tabela 3.4.6. Vagas e inscritos pela 1ª vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior, por área de educação e formação. Portugal, 2014/2015^{a)}

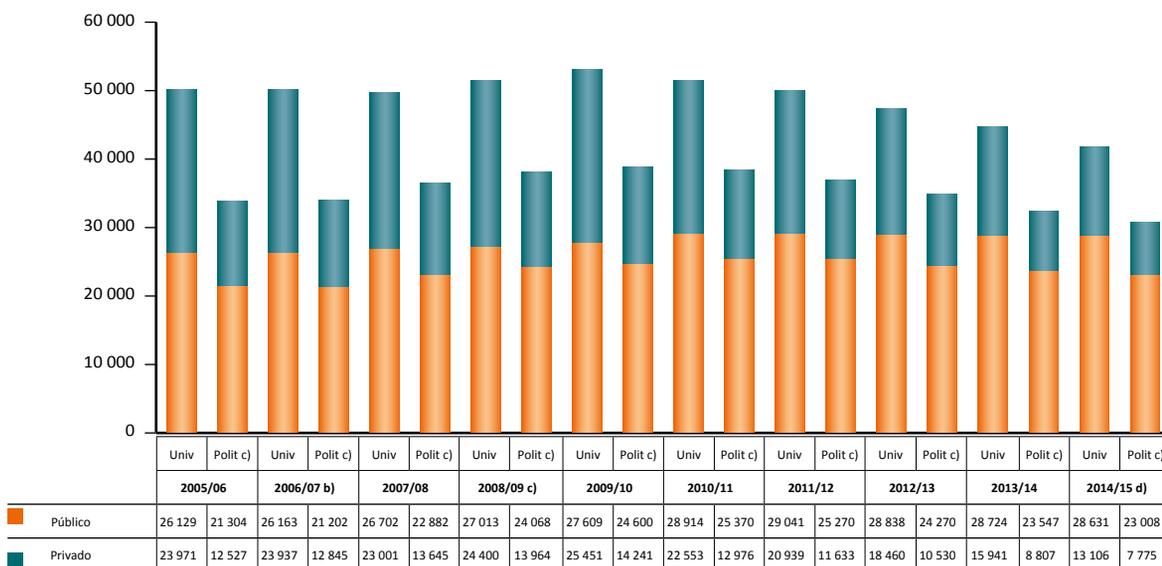
Área de educação e formação	Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas ^{b)}	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Educação	1 763	1 018	57,7%	1 045	1 327
Artes e Humanidades	8 892	6 227	70,0%	6 362	7 556
Ciências Sociais, Comércio e Direito	23 023	14 815	64,3%	15 053	20 590
Ciências, Matemática e Informática	5 895	3 703	62,8%	3 721	4 656
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	13 425	7 885	58,7%	7 928	11 773
Agricultura	1 536	718	46,7%	732	1 367
Saúde e Proteção Social	11 690	7 976	68,2%	8 088	10 116
Serviços	6 063	3 529	58,2%	3 623	4 940
Desconhecido ou não especificado	60	54	90,0%	54	65
TOTAL	72 347	45 925	63,5%	46 606	62 390

a) Exclui os inscritos pela 1ª vez em mobilidade internacional e os inscritos em CTeSP. Não inclui o ensino militar e policial, a Universidade Aberta e a Universidade Católica Portuguesa.

b) Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, através do regime geral de acesso / Vagas (calculado pelo CNE a partir dos dados da fonte).

Fonte de dados: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior – 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 3.4.5. Evolução das vagas (Nº) para cursos de formação inicial do ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta.

b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

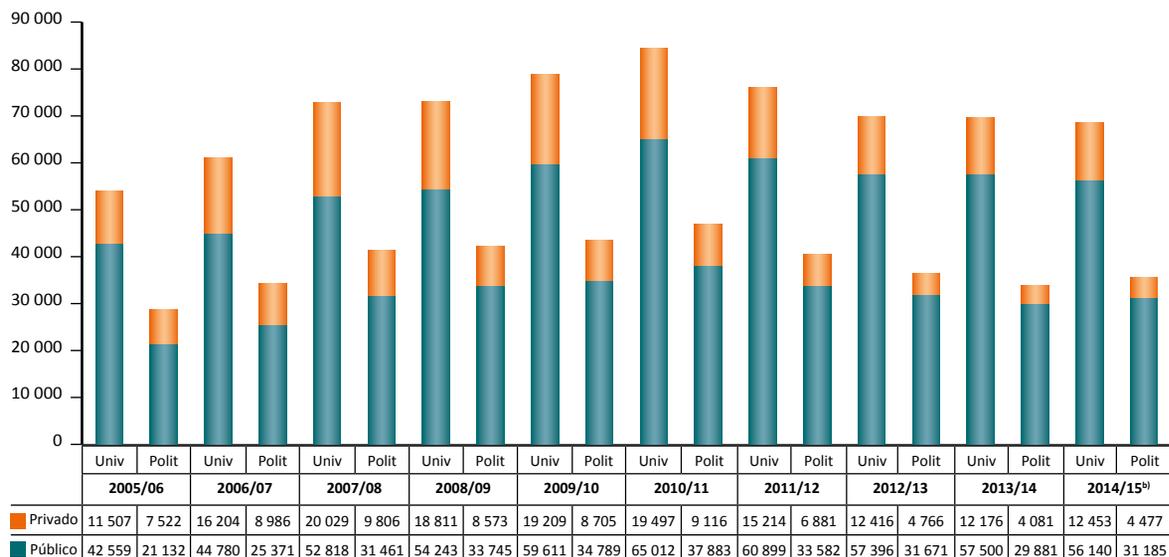
d) Não inclui as vagas da Universidade Católica Portuguesa.

Fonte de dados: Estatísticas – Vagas no Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

O número de alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez em todas as formações proporcionadas pelos estabelecimentos do ensino superior, à exceção dos inscritos em CET, cresceu 26,0% relativamente a 2005/2006, sobretudo nos estabelecimentos de ensino público. Contudo, face aos matriculados em 2010/2011, verifica-se uma diminuição de 20,7% de inscritos. Entre 2011 e 2015, o setor privado foi o que registou percentagens mais elevadas de perdas de alunos (18,1% no universitário e 34,9% no politécnico) (Figura 3.4.6.).

Todos os níveis de formação apresentaram uma diminuição da procura, que foi mais acentuada nos cursos que conferem Mestrado (menos 24,7% de inscritos), seguindo-se os cursos de licenciatura com menos 21,0% de alunos inscritos. Relativamente ao ano anterior, o número de inscritos aumentou sobretudo em outras formações, ao nível de complementos de formação, especializações e cursos técnicos superiores profissionais, com um total de mais 28,6% de inscritos (Figura 3.4.7.).

Figura 3.4.6. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano pela 1ª vez, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal ^{a)}

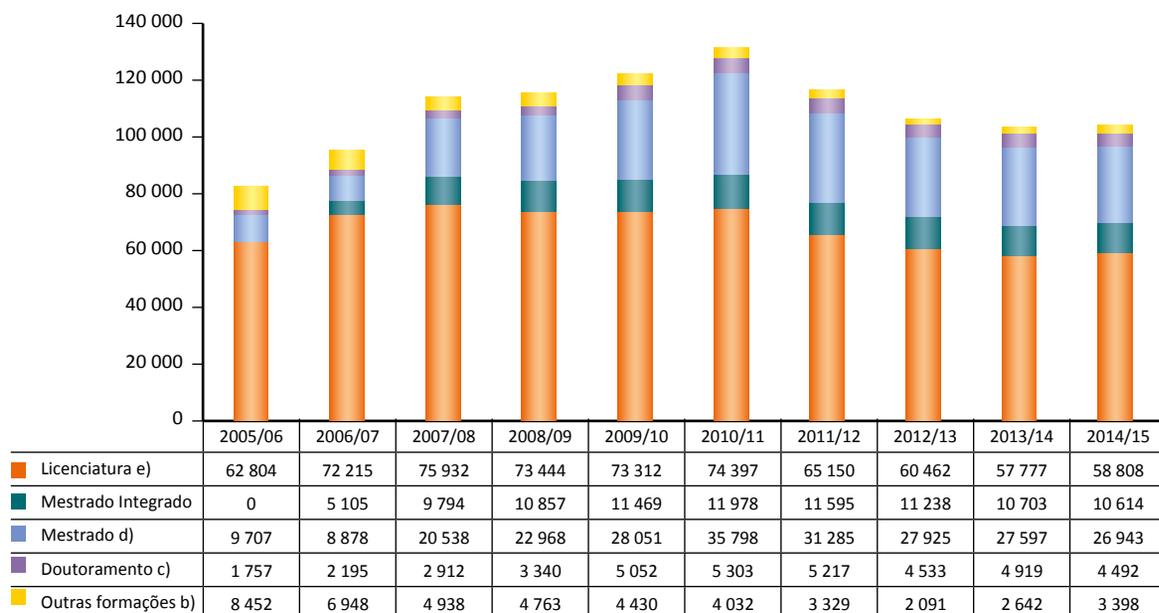


a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

b) Inclui inscritos em CTEsP.

Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 3.4.7. Evolução de inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano pela 1ª vez, por nível de formação. Portugal ^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

b) "Outras formações" inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações e Curso técnico superior.

c) "Doutoramento" inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento.

d) "Mestrado" inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado.

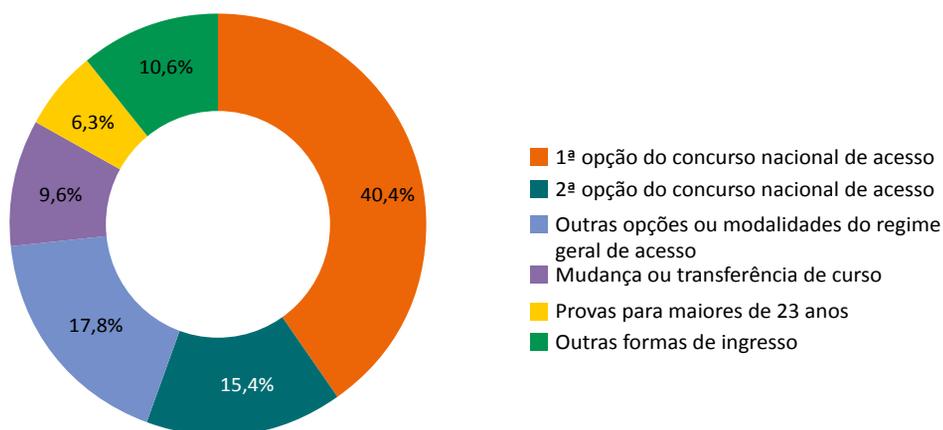
e) "Licenciatura" inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Em 2014/2015, a maioria dos estudantes que se inscreveram em cursos de licenciatura no 1º ano pela 1ª vez, no ensino público, ingressou através do regime geral de acesso. As mudanças ou transferências de curso representaram 9,6% dos inscritos, isto é, 4 289 estudantes, e 6,3% (2 832 estudantes) correspondiam às provas para maiores de 23 anos (Figura 3.4.8.).

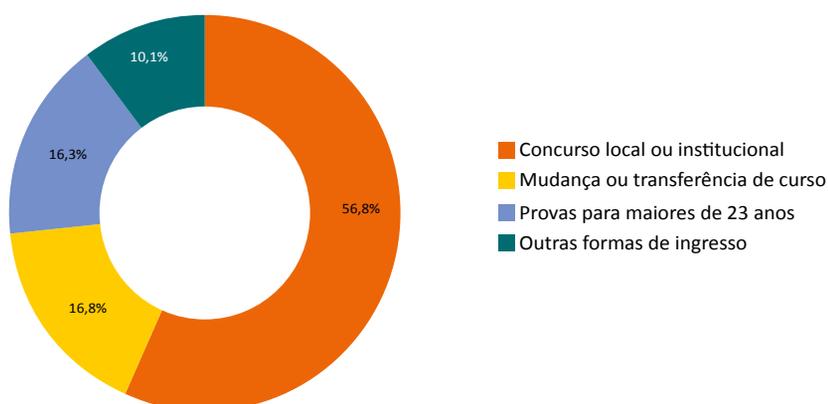
No ensino superior privado a maioria dos estudantes, 6 387, ingressou através de concursos institucionais. As provas para maiores de 23 anos representaram 16,3% dos inscritos. Em relação ao ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*) houve uma redução da percentagem de alunos que ingressa no ensino superior através das provas para maiores de 23 (Figura 3.4.9.).

Figura 3.4.8. Formas de ingresso dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior público no 1º ano pela 1ª vez, em licenciaturas de 1º ciclo. Portugal, 2014/2015



Fonte de dados: *InfoCursos*, DGEEC, consultado em 20-06-2016

Figura 3.4.9. Formas de ingresso dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior privado no 1º ano pela 1ª vez, em licenciaturas de 1º ciclo. Portugal, 2014/2015



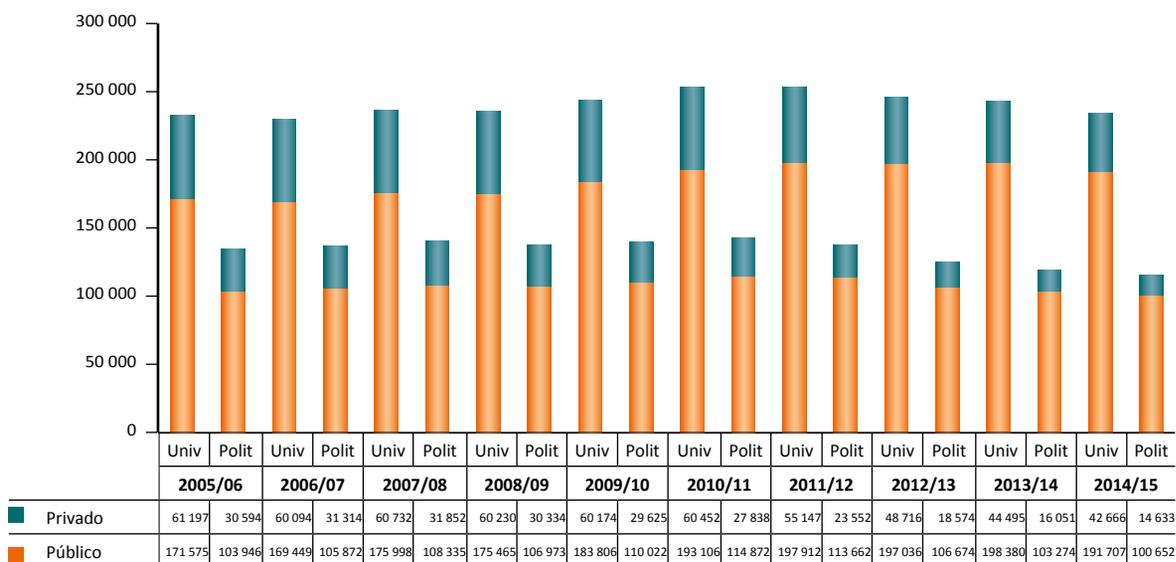
Fonte de dados: *InfoCursos*, DGEEC, consultado em 20-06-2016

Frequência no ensino superior

No ano letivo 2014/2015, encontravam-se inscritos no ensino superior 349 658 estudantes (CET excluídos) e 53,6% destes eram mulheres. Em relação ao ano letivo 2005/2006, registou-se uma diminuição de 4,8% de inscritos. Em relação ao ano letivo 2010/2011, esta

diminuição foi de 11,8%. Entre o início e o fim da série de dados apresentada, verificou-se um crescimento de inscritos em cerca de 12%, na rede pública de ensino universitário. A rede privada universitária e politécnica apresentou as percentagens mais elevadas de perdas de alunos (30,3% no universitário e 52,2% no politécnico) (Figura 3.4.10. e Tabela 3.4.7).

Figura 3.4.10. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Tabela 3.4.7. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal

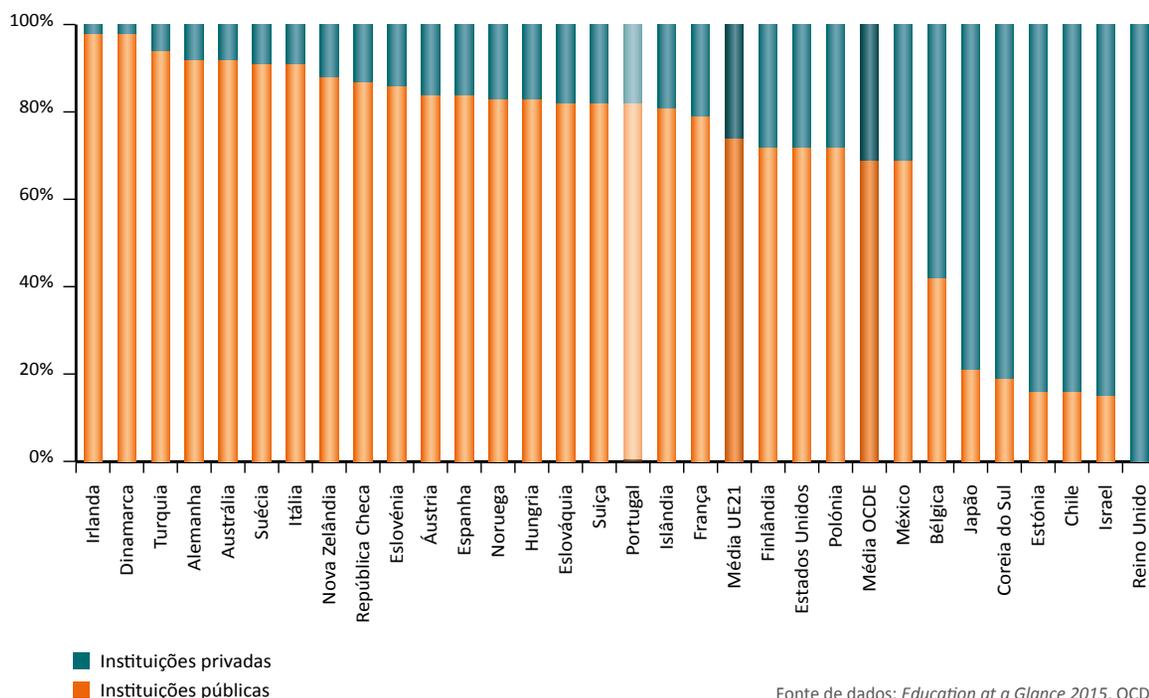
Sexo	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
H	164 520	168 821	175 177	174 000	179 151	184 627	181 515	173 745	168 252	162 323
M	202 792	197 908	201 740	199 002	204 476	211 641	208 758	197 255	193 948	187 335
Total	367 312	366 729	376 917	373 002	383 627	396 268	390 273	371 000	362 200	349 658

Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC

Na maioria dos países da OCDE, em 2013, os estudantes frequentavam sobretudo instituições de ensino superior públicas. Tendo em conta a média da OCDE, 69% dos estudantes do ensino superior frequentavam esse tipo de instituições. Na Irlanda, Dinamarca, Turquia, Alemanha, Austrália, Suécia e Itália mais de 90% dos estudantes

frequentavam o setor público, enquanto na Coreia do Sul, Estónia, Chile, Israel e Reino Unido essa frequência é inferior a 20%. Salienta-se que no Reino Unido 100% das instituições privadas são dependentes do Estado. Em Portugal, 82% dos estudantes frequentavam instituições públicas (Figura 3.4.11.).

Figura 3.4.11. Estudantes (%) no ensino superior, por natureza institucional. OCDE, 2013.

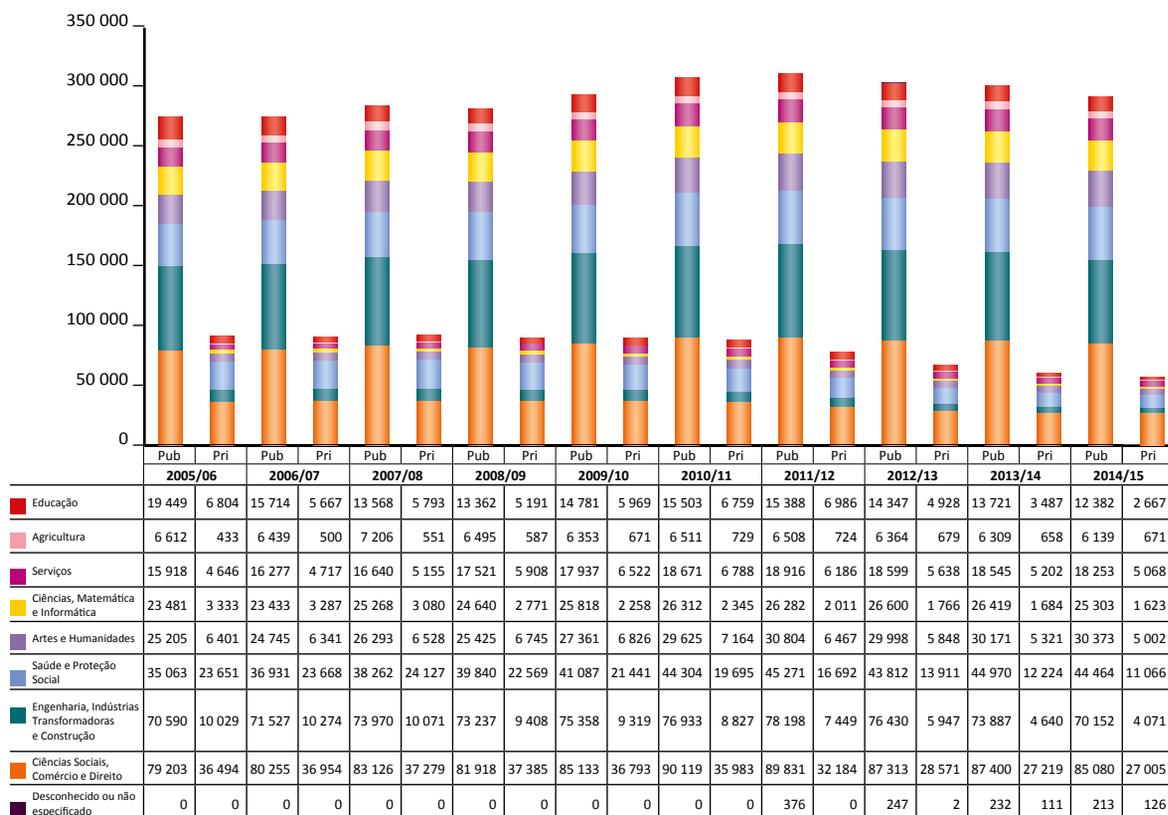


Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

Em Portugal, as áreas de educação e formação mais procuradas entre 2006 e 2015 mantiveram-se as das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e da “Saúde e Proteção Social”. As áreas que registaram as maiores perdas na procura no ensino superior público foram “Educação” e “Agricultura”, menos 36,3% e menos 7,2%,

respetivamente. À semelhança do ano 2014, a área que registou maior crescimento foi a da “Saúde e Proteção Social”, com um aumento de 26,8% de inscritos. No ensino superior privado, todas as áreas registaram perdas de alunos, à exceção das áreas de “Agricultura” e “Serviços” (Figura 3.4.12.).

Figura 3.4.12. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação e por natureza institucional. Portugal^{a)}



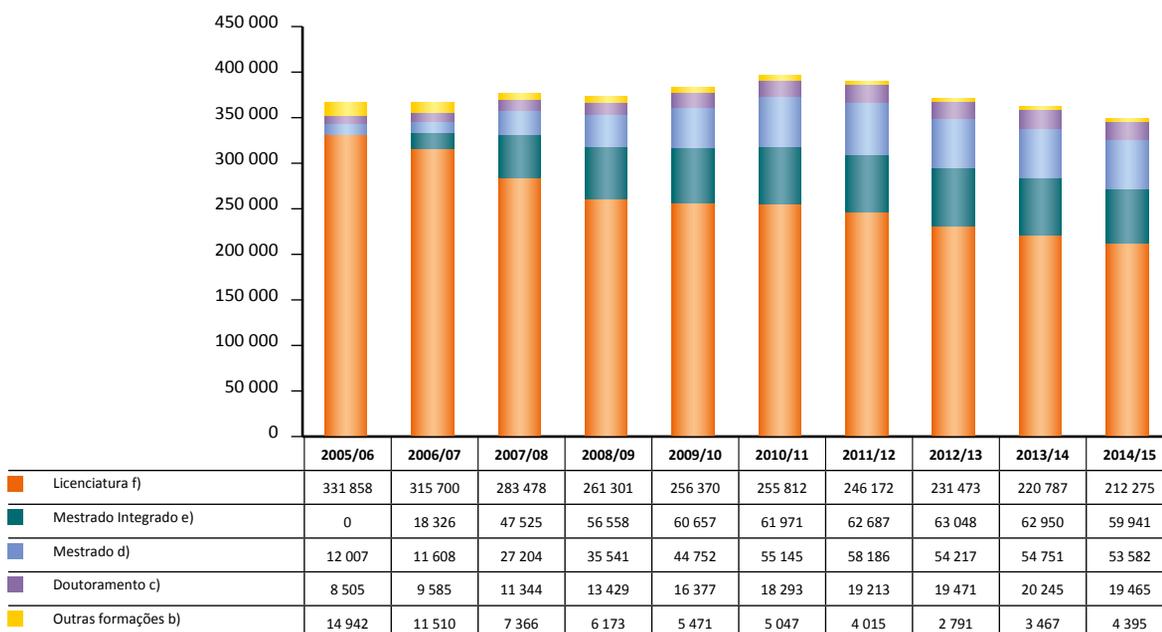
a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Fonte de dados: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15, DGEEC
Fonte: CNE

Quanto aos níveis de formação, cerca de 61% dos alunos inscritos em 2014/2015 frequentava os cursos de licenciatura de 1º ciclo, 17,1% frequentava os ciclos de estudos integrados de mestrado e 15,3% os cursos de mestrado de 2º ciclo. No período entre 2006 e 2014 registou-se um aumento considerável de alunos inscritos em mestrados, mestrados integrados e doutoramentos.

A licenciatura foi o nível de formação que ao longo dos anos analisados registou uma constante diminuição de alunos inscritos. No ano letivo 2014/2015 o número de alunos inscritos no ensino superior diminuiu em praticamente todos os níveis de formação em relação ao ano letivo anterior (Figura 3.4.13.).

Figura 3.4.13. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por nível de formação. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

b) “Outras formações” inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações e Curso técnico superior profissional.

c) “Doutoramento” inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento.

d) “Mestrado” inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado.

e) “Mestrado Integrado” inclui Mestrado Integrado e Mestrado Integrado (parte terminal).

f) “Licenciatura” inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

Fonte de dados: *Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2014/15*, DGEEC
Fonte: CNE

Relação entre a oferta e a procura de ensino superior público

Os dados disponíveis relativos ao ingresso no ensino superior nos últimos quatro anos (2012 a 2015) apontam para uma diminuição do número de vagas em 3,3%. A área da “Educação” apresentou a maior quebra (-18,7%), seguida pelos “Serviços” (-7,1%).

As preferências dos candidatos (1ª opção) foram para as áreas da “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” com uma variação positiva de 17,4% e 16,3%, respetivamente, no período entre 2012 e 2015. O ano 2015 registou, em relação ao ano anterior, um aumento considerável de candidatos de 1ª opção, nestas áreas de educação e formação, 1 730 e 2 335 candidatos, respetivamente.

Quanto ao número de candidatos colocados na 1ª fase, a variação, no período em análise, foi positiva em todas as áreas de educação e formação, com exceção para as áreas da “Educação” e “Saúde e Proteção Social” que registaram uma variação negativa de 12,9% e 3,4%, respetivamente. Em 2015, o número total de colocados nesta fase de candidatura aumentou em 4 286 alunos em relação ao ano anterior.

Importa ainda salientar que nas áreas de “Ciências, Matemática e Informática” foram colocados 86% dos candidatos de 1ª fase em relação ao número de vagas estabelecidas para esse ano. Com efeito, o número de vagas iniciais, no período entre 2012 e 2015, nesta área de educação e formação, diminuiu 3,2%, mas aumentou ligeiramente em 2015, em relação ao ano anterior, tendo-se colocado mais 496 alunos do que o número que se candidatou (Tabela 3.4.8.).

Tabela 3.4.8. Relação entre a oferta e a procura no ensino superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação. Portugal

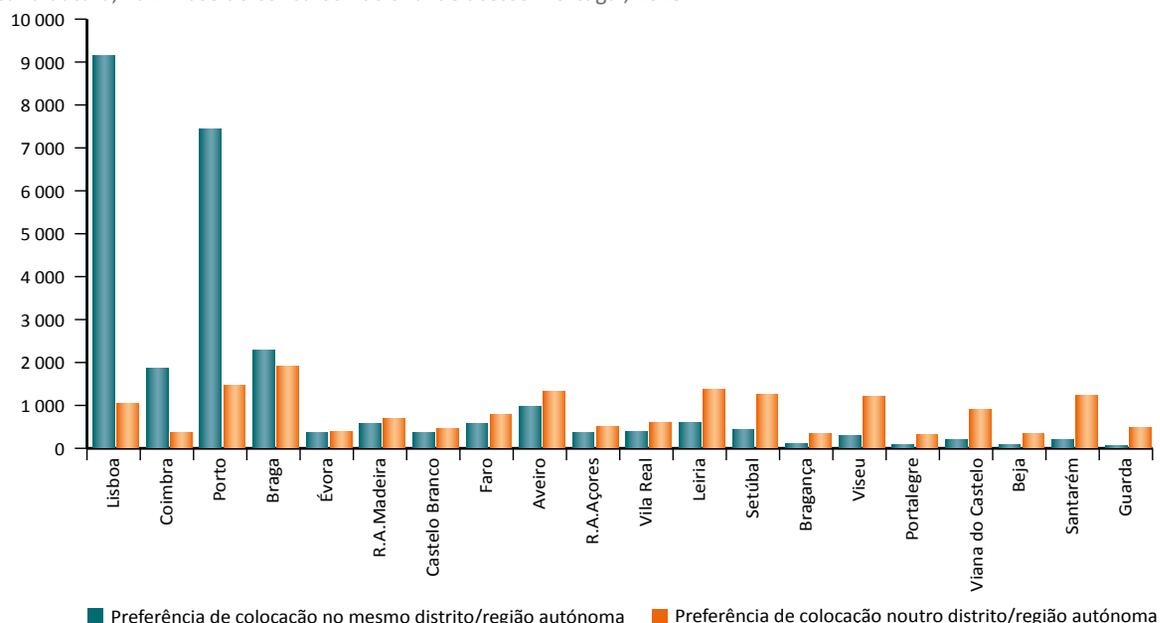
Área de Educação e Formação	Vagas iniciais					Candidatos em 1ª opção (1ª fase)					Colocados (1ª fase)				
	2012	2013	2014	2015	Variação 2012-2015 (%)	2012	2013	2014	2015	Variação 2012-2015 (%)	2012	2013	2014	2015	Variação 2012-2015 (%)
Educação	1 468	1 227	1 228	1 194	-18,7	988	685	680	777	-21,4	1 086	813	857	946	-12,9
Artes e Humanidades	5 753	5 859	5 914	6 056	5,3	4 862	4 629	5 059	5 382	10,7	4 755	4 620	4 904	5 265	10,7
C. Sociais, Comércio e Direito	15 045	14 701	14 443	14 243	-5,3	14 726	14 012	15 397	17 127	16,3	12 247	11 502	11 972	12 873	5,1
Ciências, Matemática e Informática	4 646	4 746	4 770	4 793	3,2	3 495	3 310	3 071	3 612	3,3	3 678	3 553	3 302	4 108	11,7
Engª. Ind. Transformadoras e Construção	12 423	12 038	11 825	11 764	-5,3	7 556	6 982	6 535	8 870	17,4	7 775	6 932	6 480	8 186	5,3
Agricultura	1 250	1 357	1 371	1 347	7,8	802	616	687	819	2,1	678	601	616	706	4,1
Saúde e Proteção Social	8 044	7 940	7 796	7 737	-3,8	9 739	7 594	8 196	8 673	-10,9	7 393	6 846	7 015	7 141	-3,4
Serviços	3 619	3 518	3 413	3 361	-7,1	2 887	2 543	2 760	2 944	2,0	2 753	2 493	2 572	2 779	0,9
Desconhecido ou não especificado	50	55	60	60	20,0	38	48	37	75	97,4	50	55	60	60	20,0
Total	52 298	51 461	50 820	50 555	-3,3	45 093	40 419	42 422	48 279	7,1	40 415	37 415	37 778	42 064	4,1

Fonte de dados: Concurso nacional de acesso ao ensino superior: 2012 a 2014; Concurso nacional de acesso: 2015 em números, DGES. Fonte: CNE

Quanto às preferências dos candidatos do concurso nacional de acesso de 2015 em termos de local/região das instituições de ensino superior, Lisboa, Coimbra, Porto e Braga foram os distritos em que mais de 50% dos estudantes se candidataram

a instituições do seu distrito. Viseu, Portalegre, Viana do Castelo, Beja, Santarém e Guarda foram os distritos em que mais de 80% dos candidatos selecionaram instituições noutros distritos (Figura 3.4.14.).

Figura 3.4.14. Preferência dos candidatos (Nº) de permanência ou mobilidade, por distrito ou região autónoma de candidatura, na 1ª fase do concurso nacional de acesso. Portugal, 2015



Nota: É considerada a primeira preferência válida de cada candidato na 1ª fase.

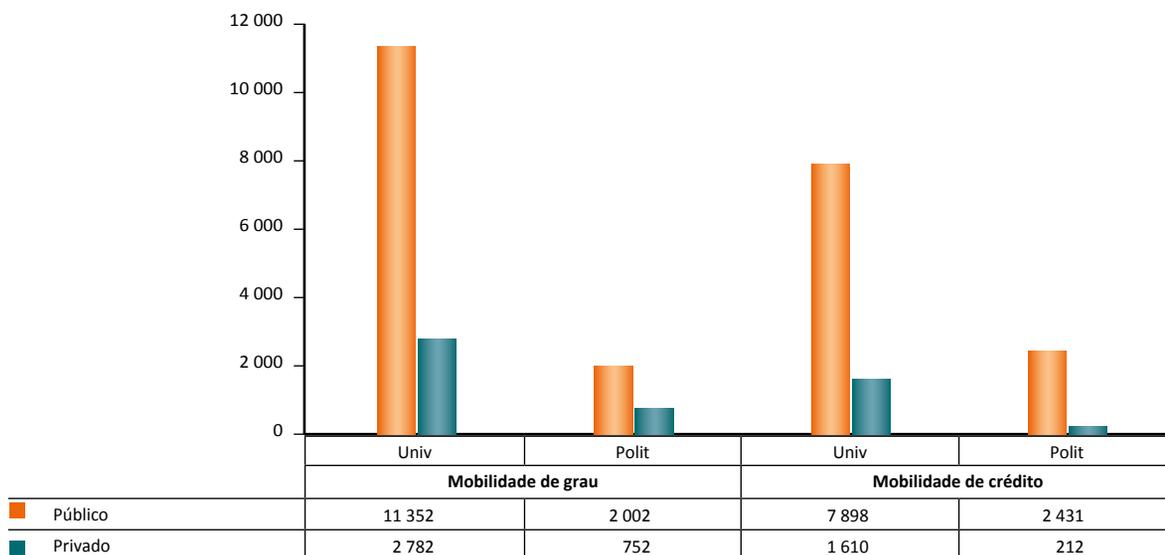
Fonte de dados: Concurso nacional de acesso: 2015 em números, DGES

Programas de mobilidade internacional

Em 2014/2015, inscreveram-se 29 039 estudantes em programas de mobilidade internacional², representando 8,3% do total dos inscritos no ensino superior (349 658

alunos). Relativamente ao ano anterior, verifica-se um ligeiro aumento de estudantes nestes programas. A maior parte (16 888) encontrava-se inscrita em programas de mobilidade de grau e 12 151 em programas de mobilidade de crédito (Figura 3.4.15).

Figura 3.4.15. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2014/2015 ^{a)}



a) Não inclui inscritos em cursos de especialização tecnológica, nem inscritos da Universidade Aberta.

Fonte de dados: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2014/2015; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2014/2015, DGEEC
Fonte: CNE

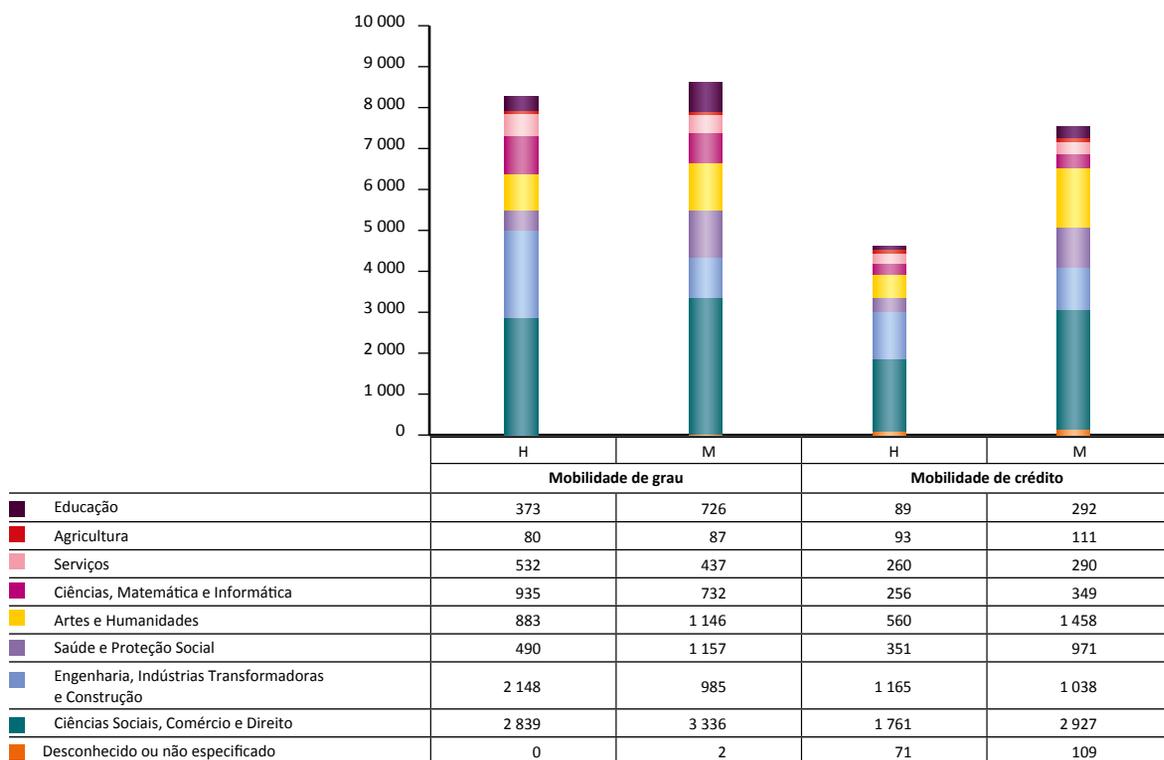
Em ambos os programas de mobilidade (grau e crédito) as áreas das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” foram as que tiveram mais inscritos. Na mobilidade de grau, os homens e as mulheres optaram, em primeiro lugar, pela mesma área de educação e formação (“Ciências Sociais, Comércio e Direito”); em segundo lugar, as mulheres optaram mais pelas áreas da “Saúde e Proteção Social” e os homens pelas áreas de “Engenharia,

Indústrias Transformadoras e Construção”. No caso da mobilidade de crédito, em segundo lugar, as mulheres optaram pelas “Artes e Humanidades” e os homens pela “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (Figura 3.4.16.).

Tal como em 2013/2014, os cursos de licenciatura de 1º ciclo foram os mais procurados, seguidos dos mestrados de 2º ciclo (Figura 3.4.17.).

2 Os estudantes de nacionalidade estrangeira a frequentarem o ensino superior em Portugal em programas de mobilidade internacional podem fazê-lo em mobilidade de grau ou em mobilidade de crédito. Os inscritos em mobilidade de grau referem-se aos estudantes que estão matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro, e que têm como finalidade a obtenção de um diploma. Os inscritos em mobilidade de crédito dizem respeito aos estudantes matriculados num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem.

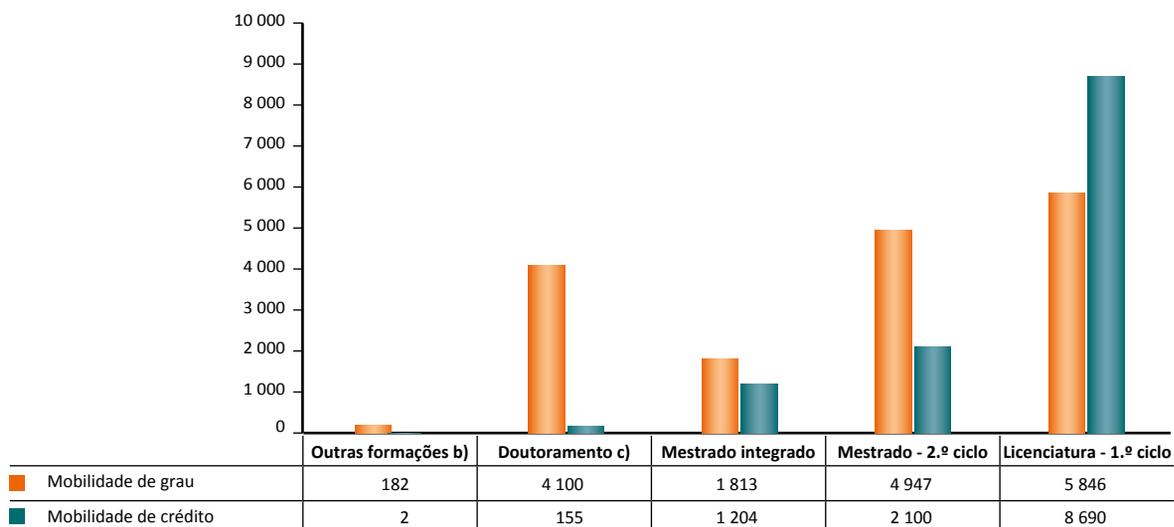
Figura 3.4.16. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por área de educação e formação e sexo. Portugal, 2014/2015^{a)}



a) Não inclui inscritos em cursos de especialização tecnológica, nem inscritos da Universidade Aberta.

Fonte: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2014/2015; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2014/2015, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 3.4.17. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação. Portugal, 2014/2015^{a)}



a) Não inclui inscritos em cursos de especialização tecnológica, nem inscritos da Universidade Aberta.

b) "Outras formações" inclui Curso técnico superior profissional, Complementos de formação e Especializações.

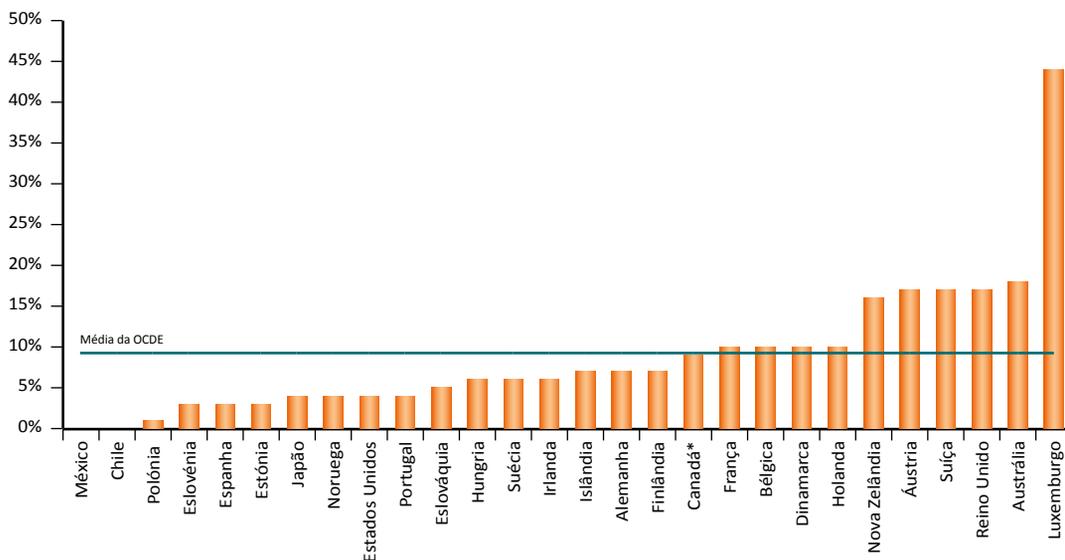
c) "Doutoramento" inclui "Doutoramento" e "Doutoramento - 3º ciclo".

Fontes de dados: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2014/2015; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2014/2015, DGEEC
Fonte: CNE

À semelhança do ano 2012, em 2013 mais de 4 milhões de estudantes estavam inscritos no ensino superior fora dos seus países de cidadania. A Austrália, a Áustria, o Luxemburgo, a Nova Zelândia, a Suíça e o Reino

Unido apresentavam a maior proporção de estudantes internacionais. Portugal manteve-se abaixo da média da OCDE, com 4% de estudantes internacionais no total de inscritos no ensino superior (Figura 3.4.18.).

Figura 3.4.18. Estudantes internacionais como percentagem de todos os estudantes inscritos no ensino superior. OCDE, 2013



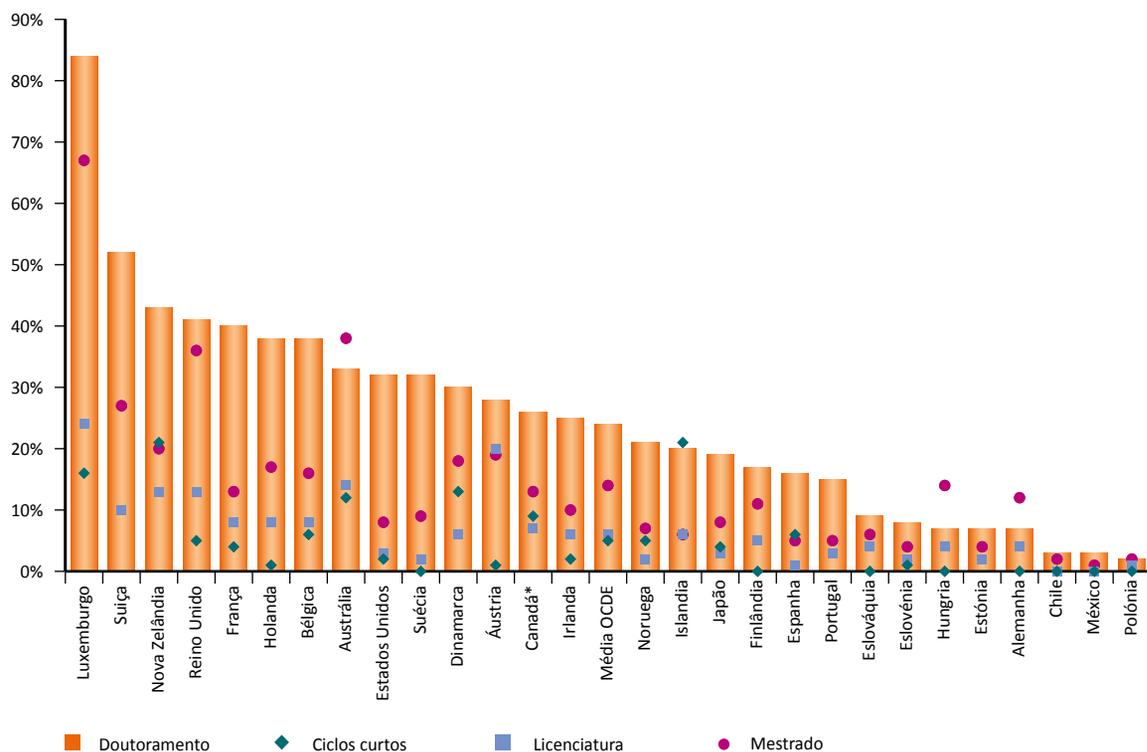
* Dados de 2012

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

A proporção de estudantes internacionais do total de estudantes a frequentarem o ensino superior tende a ser muito maior nos níveis de formação superiores, como o doutoramento. Nos países da OCDE, em média, 24% dos

estudantes inscritos em programas de doutoramento eram estudantes internacionais, enquanto nos mestrados eram 14%, nas licenciaturas 6% e nos ciclos curtos 5%. Portugal apresenta valores abaixo da média da OCDE (Figura 3.4.19.).

Figura 3.4.19. Estudantes internacionais como percentagem de todos os estudantes inscritos no ensino superior, por nível de formação. OCDE, 2013



* Dados de 2012

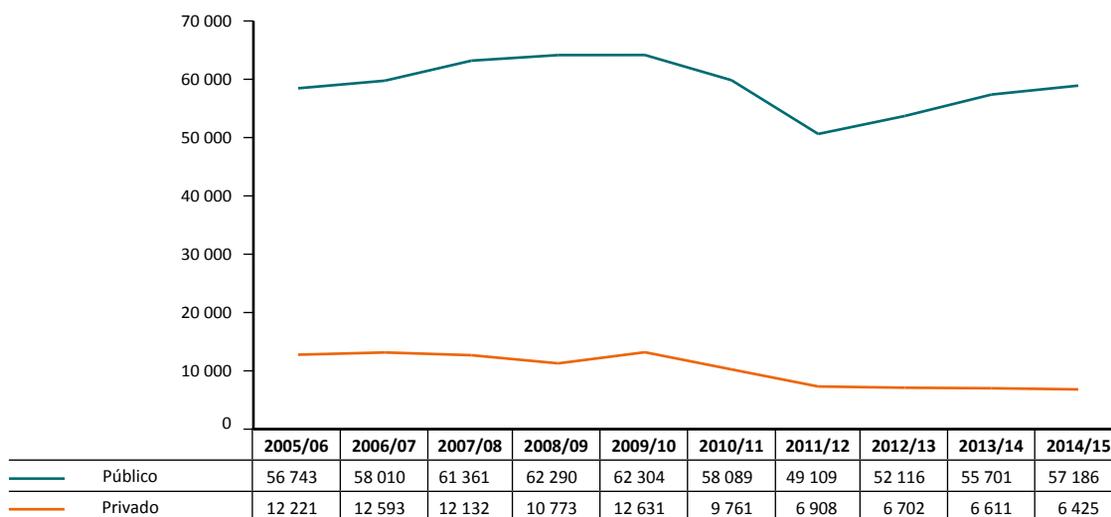
Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

Apoios sociais aos estudantes

A evolução do número total de bolsеiros do ensino superior, entre 2005/2006 e 2014/2015, registou um decréscimo de 7,8%. Comparando com o ano anterior, verificou-se um aumento de cerca de 2,1% do número

total de alunos apoiados. Essa evolução diferiu no ensino superior público e no ensino superior privado. Na rede de ensino público e na década em estudo, o número de bolsеiros aumentou 0,8%, enquanto na rede privada diminuiu cerca de 47% (Figura 3.4.20.).

Figura 3.4.20. Bolsеiros (Nº) do ensino superior por natureza institucional. Portugal

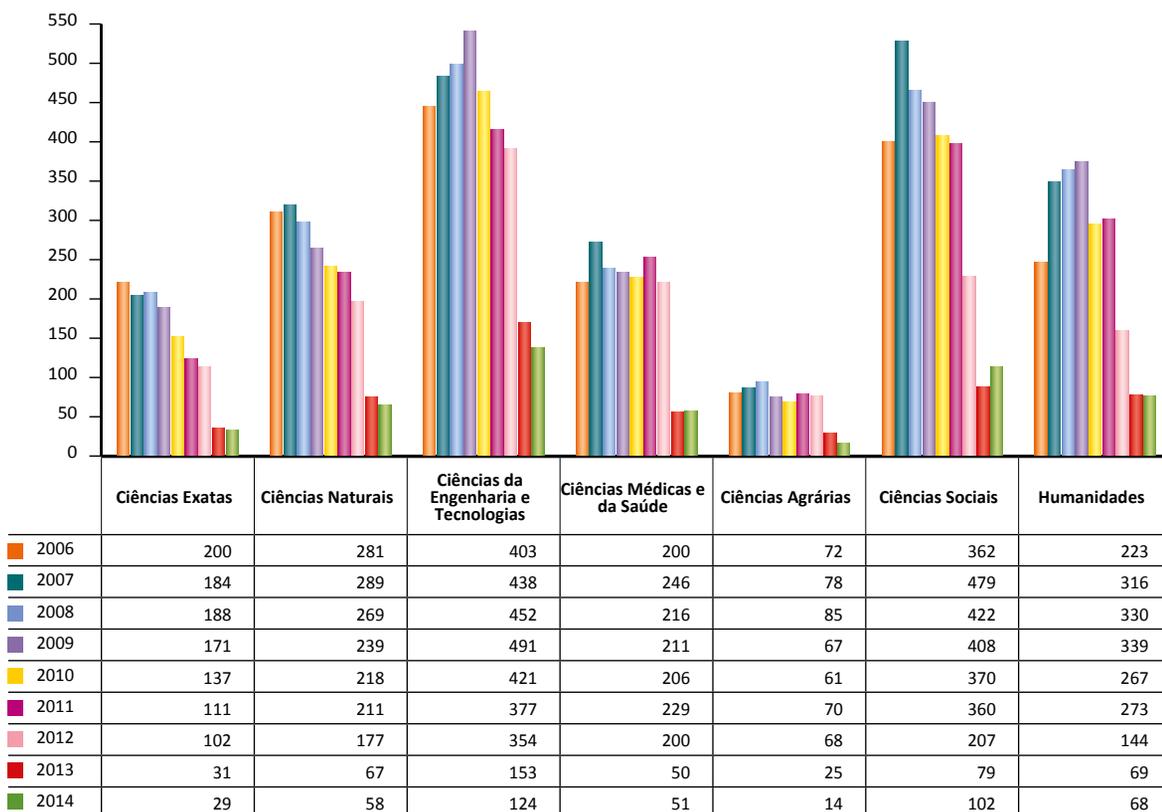


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 26-06-2015; *Bolsas de estudo para estudantes do ensino superior - Ano letivo 2014/2015*, DGES
Fonte: CNE

As bolsas de doutoramento concedidas pela FCT têm vindo a diminuir desde 2008, passando de um total de 1 962 nesse ano, para 446 em 2014. Entre 2013 e 2014 a diminuição foi mais acentuada. Em termos de áreas de educação e formação, as “Ciências da Engenharia e Tecnologias” e “Ciências Sociais” foram as que receberam maior número de bolsas em 2014 (Figura 3.4.21.).

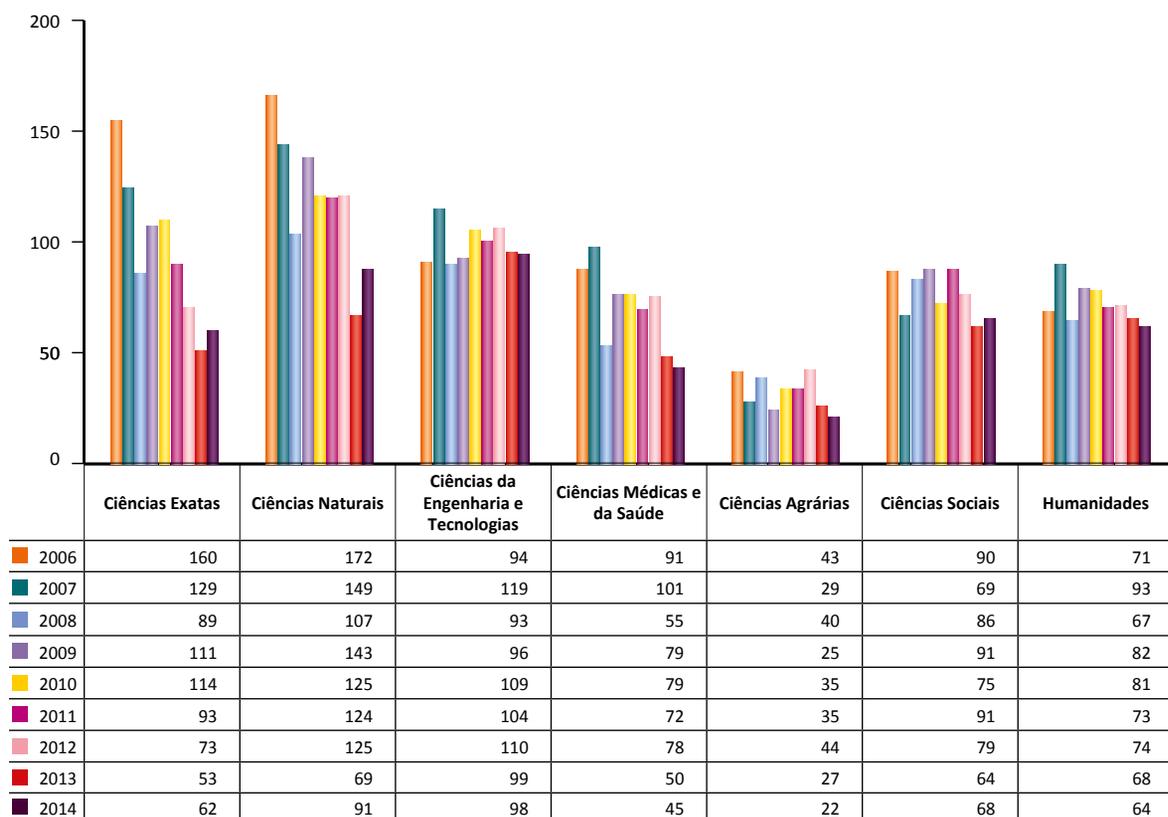
Quanto às bolsas de pós-doutoramento concedidas pela FCT, verifica-se igualmente que nos últimos anos o número de bolsas tem vindo a diminuir, passando de um total de 627 em 2009 para 430 em 2013. Em 2014, ocorreu um aumento de bolsas deste tipo, representando um total de 450 bolsas. As áreas de “Ciências da Engenharia e Tecnologias” e de “Ciências Naturais” foram as que registaram um maior número de bolsas de pós-doutoramento (Figura 3.4.22.).

Figura 3.4.21. Evolução das bolsas de doutoramento (Nº) concedidas pela FCT por domínio científico. Portugal



Fonte de dados: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2015.
Fonte: CNE

Figura 3.4.22. Evolução das bolsas de pós-doutoramento (Nº) concedidas pela FCT por domínio científico. Portugal



Fonte de dados: Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2015
 Fonte: CNE

Destaques

- Decréscimo acentuado da população residente nos últimos cinco anos.
- Mantém-se a tendência de envelhecimento da população, com a proporção dos jovens a revelar-se inferior em 6,3 pp relativamente à dos idosos.
- Apesar do aumento de nascimentos em 2015 em relação a 2014, o saldo natural é negativo desde 2009 e o saldo migratório desde 2011, perspetivando-se para os próximos cinco anos uma redução anual do afluxo de novos alunos no 1º CEB, cerca de duas vezes maior à dos últimos dez anos, que não será contrariada antes de 2021/2022.
- Cerca de 45% da população entre os 0 e os 24 anos está concentrada nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto.
- A taxa de abandono precoce da educação e formação (13,7%) mantém a tendência decrescente. Em 2015, esta taxa estava a 6,4 pp nos homens e a 1,0 pp nas mulheres das metas EF2020 (10%).
- Diminuição da população ativa em 5,5%, nos últimos dez anos.
- Redução de cerca de um terço da população ativa sem nível de escolaridade ou com o ensino básico completo e aumento da que detém o ensino secundário ou pós-secundário (+58,5%) e o ensino superior (+66,8%).
- A taxa de atividade mantém-se quase constante desde 2006, enquanto a taxa de emprego volta a crescer a partir de 2013 (+3,3 pp).
- O acréscimo na taxa de atividade e na taxa de emprego é tanto maior quanto mais elevado é o nível de escolaridade.
- Embora nos últimos dez anos, os jovens entre os 18 e os 24 anos que não estudam nem trabalham (NEET) tenham aumentado 3,3 pp, verifica-se uma diminuição da proporção de jovens NEET entre os 15 e os 34 anos desde 2013, o que coloca Portugal em posição mais favorável relativamente à média UE28.
- Entre 2006 e 2015, o ensino público não superior perdeu 73 572 alunos (-5,1%) e o ensino privado contabilizou mais 18 912 alunos (6%).
- Diminuição em 2014/2015, relativamente ao ano anterior, do número de alunos em todos os níveis de educação e ensino destinados a jovens. O 2º ciclo do ensino básico regista a maior quebra com menos 12 179 alunos (-5%).
- A taxa de pré-escolarização na Área Metropolitana de Lisboa (78,8%) regista o valor mais baixo do país com um desvio de menos 9,7 pp relativamente à média nacional.
- Pela primeira vez em dez anos, o ensino secundário regista uma quebra na frequência dos cursos orientados para jovens (-2 458 alunos em 2014/2015 do que no ano anterior).
- Em 2014/2015 o peso percentual dos alunos a frequentar vias profissionalizantes, no ensino secundário, diminuiu 1%, o que em valor absoluto corresponde a um decréscimo de 5 388 alunos.
- Apesar de um significativo aumento (+50%) relativamente a 2013/2014, o número de adultos a frequentar o ensino secundário em 2014/2015 corresponde a cerca de metade do valor observado em 2005/2006.
- Aumento do número de crianças (+7 267) apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI), entre 2012 e 2015.
- Mais crianças com NEE nas escolas regulares e menos nas escolas especiais em todos os níveis de educação e ensino, nos últimos três anos.
- Diminuição significativa do número de técnicos afetos à educação especial no Continente, nos últimos quatro anos.
- Rácio de um psicólogo para 1 270 alunos no ensino público (Continente), para 1 385 na região Norte e para 1 487 no Algarve.

- Na avaliação externa no ensino básico, as UO TEIP apresentam valores inferiores da taxa de sucesso quer em Português, quer em Matemática, em todos os anos de escolaridade, quando comparada a nível nacional. As menores diferenças verificam-se no 4º ano de escolaridade com -6,3 pp em Português e -9,0 pp em Matemática e as maiores observam-se no 6º ano com -8,4 pp e -11,8 pp, respetivamente.
- Nas taxas de conclusão do ensino básico das UO TEIP, assinala-se o aumento de 23,4 pp registado nos CEF em 2014/2015, relativamente ao ano anterior, e a consistência do crescimento no ensino regular desde 2012/2013.
- Aumento das taxas de conclusão no ensino secundário das UO TEIP, em 2014/2015, em todas as modalidades, distinguindo-se com as maiores taxas os cursos vocacionais (62,1%) e os científico-humanísticos (61,3%).
- Diminuição do número de alunos inscritos no ensino superior. Em 2014/2015 registou-se menos 4,8% de inscritos face a 2005/2006 e menos 11,8% do que em 2010/2011 (ano em que se assinalou o maior número de alunos inscritos na década).
- Em 2015, o maior número de estudantes no ensino superior estava inscrito nas áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social”.
- Aumento do número de alunos inscritos em mestrados, mestrados integrados e doutoramentos entre 2006 e 2015.
- 8,3% dos inscritos no ensino superior estava em programas de mobilidade internacional em 2014/2015.
- Aumento de cerca de 2,1% do número de alunos apoiados em 2015 face ao ano anterior. Apesar disso, a evolução do número de bolseiros do ensino superior registou um decréscimo de 7,8%, desde 2005.
- Em 2014, o maior número de bolsas de doutoramento concedidas pela FCT foi para as áreas das “Ciências da Engenharia e Tecnologias” e das “Ciências Sociais” e as de pós-doutoramento para as áreas de “Ciências da Engenharia e Tecnologias” e de “Ciências Naturais”.



4 Docentes

4.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Em Portugal, em 2014/2015, exerciam funções em escolas públicas e privadas 141 274 educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Entre o ano de início e o de fim da série regista-se uma diminuição de 40 159 docentes. Este decréscimo, que ocorreu de forma mais expressiva a partir de 2010/2011, é mais acentuado no ensino público (-24,3%) do que no ensino privado (-5,9%) (Tabela 4.1.1.).

Tal como já foi referido em anteriores relatórios, esta redução pode encontrar explicação em diversos fatores, tais como: quebra do número de alunos, reorganização dos agrupamentos de escolas, alterações curriculares, redução dos horários zero, aposentações e medidas financeiras mais restritivas.

Quando se analisa a distribuição dos docentes por NUTS I e II (Tabela 4.1.2.) constata-se que a região Norte apresenta o maior número de docentes em todos os níveis de educação e ensino em 2014/2015. Esta realidade

verifica-se quer em termos totais, quer no ensino público, sendo que no ensino privado a Área Metropolitana de Lisboa destaca-se com o maior número de docentes em exercício, exceto no 3º CEB e secundário no qual a região Norte volta a exibir o número mais elevado. As regiões do Algarve e autónomas da Madeira e dos Açores apresentam os números mais baixos.

Desde 2010, ano do primeiro relatório “Estado da Educação”, o CNE tem destacado o progressivo envelhecimento do corpo docente refletido no aumento gradual da percentagem de docentes com 50 e mais anos de idade e a diminuição constante dos que têm menos de 30 anos. Esta tendência nota-se quer no ensino público, quer no privado, mas de forma mais expressiva no primeiro. Conforme mostra a Figura 4.1.1., em 2014/2015, a percentagem de docentes do ensino público com mais de 40 anos situa-se nos 82,5%, dos quais 43,2% têm idade igual ou superior a 50 anos. No ensino privado essas percentagens são de 48% e 18,4%, respetivamente.

Tabela 4.1.1. Evolução da distribuição dos docentes (Nº), por nível de educação/ensino e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal

Nível e Natureza	Educação Pré Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e Secundário	
	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
2005/2006	18 213	10 757	39 396	36 449	34 754	31 707	89 070	80 914
2006/2007	18 352	11 007	34 499	31 543	32 871	30 067	88 280	79 988
2007/2008	17 682	10 319	35 228	32 105	34 057	31 327	88 952	80 168
2008/2009	18 242	10 459	34 361	31 094	34 069	30 944	91 325	82 564
2009/2010	18 380	10 368	34 572	31 293	35 629	32 285	91 375	82 582
2010/2011	18 284	10 303	33 044	29 604	34 086	31 062	89 539	80 786
2011/2012	17 628	9 765	30 692	27 264	31 330	28 419	83 525	75 453
2012/2013	17 139	9 545	30 200	26 789	26 871	24 149	76 101	68 448
2013/2014	16 143	9 006	28 214	25 201	24 384	21 503	72 509	65 074
2014/2015	16 079	8 987	28 095	25 084	23 747	20 927	73 353	65 949

Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Tabela 4.1.2. Docentes (Nº) em exercício no estabelecimento, por natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino. NUTS I e II, 2014/2015

Natureza e nível	Público e privado				Público				Privado			
	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário
Portugal	16 079	28 095	23 747	73 353	8 987	25 084	20 927	65 949	7 092	3 011	2 820	7 404
Continente	14 763	25 471	21 795	68 252	8 019	22 724	19 042	61 025	6 744	2 747	2 753	7 227
Norte	5 341	9 321	8 020	25 603	3 235	8 551	7 167	22 678	2 106	770	853	2 925
Centro	3 439	5 713	4 902	15 215	2 174	5 402	4 227	13 402	1 265	311	675	1 813
A. M. Lisboa	4 216	7 333	6 108	19 156	1 514	5 804	4 987	16 907	2 702	1 529	1 121	2 249
Alentejo	1 151	1 933	1 687	4 961	763	1 882	1 629	4 840	388	51	58	121
Algarve	616	1 171	1 078	3 317	333	1 085	1 032	3 198	283	86	46	119
R.A. Açores	574	976	1 089	2 077	395	922	1 065	2 062	179	54	24	15
R.A. Madeira	742	1 648	863	3 024	573	1 438	820	2 862	169	210	43	162

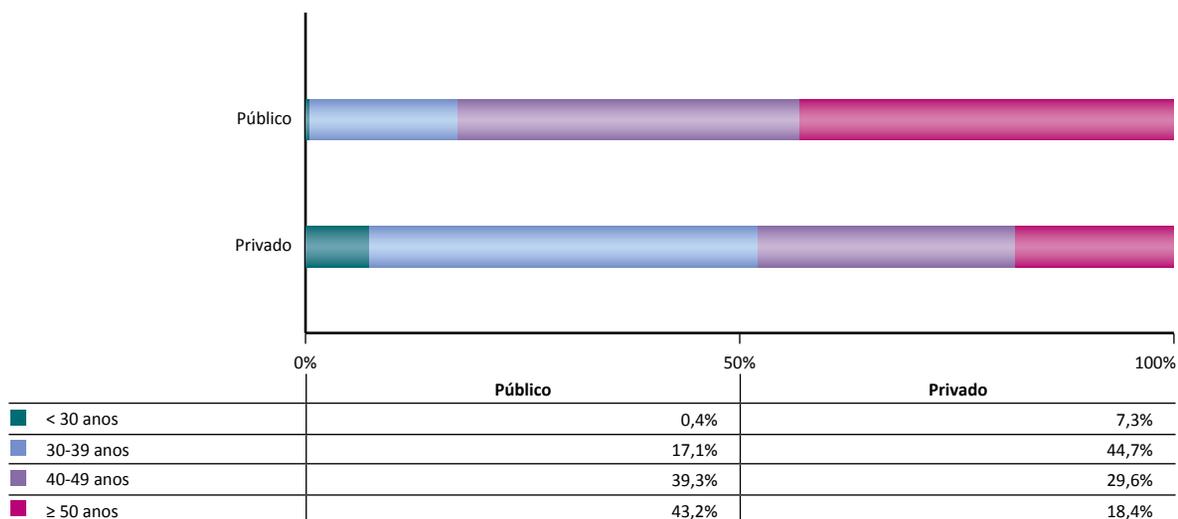
Fonte: Educação em Números 2014/2015, DGEEC

No caso dos docentes com idade inferior a 30 anos, o ensino público apresenta uma percentagem de 0,4% e o ensino privado de 7,3%.

No que respeita ao género, é notório que a profissão docente é essencialmente feminina. Na educação pré-escolar, em

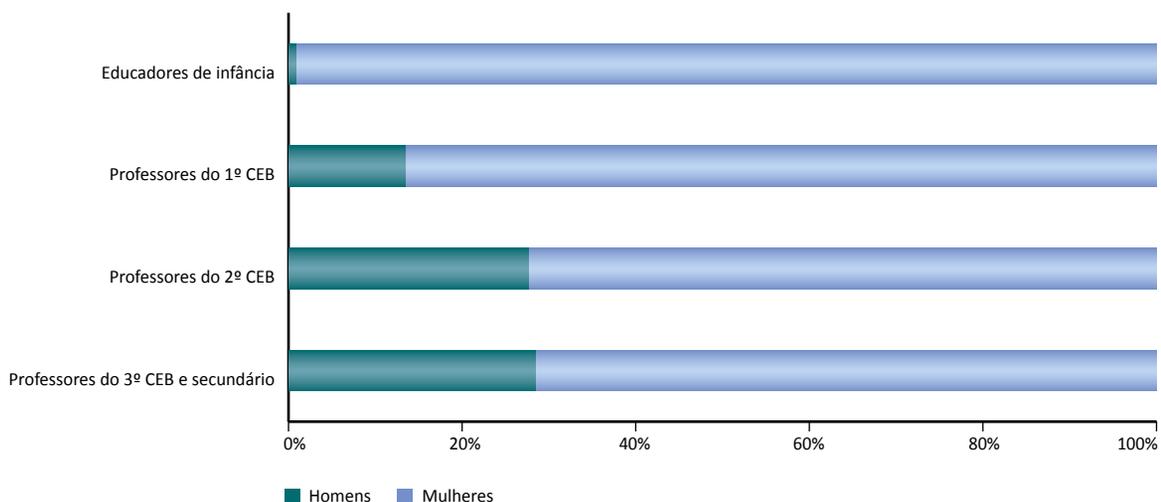
2014/2015, os números revelam que 99,1% dos docentes são mulheres, diminuindo a percentagem à medida que se avança nos níveis de ensino. O 1º CEB regista uma percentagem de 86,6% de mulheres, o 2º CEB 72,3% e o 3º CEB e secundário 71,6% (Figura 4.1.2.).

Figura 4.1.1. Distribuição dos docentes (%), por grupo etário e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Continente, 2014/2015



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.2. Distribuição dos docentes (%), por sexo e nível de educação e ensino. Continente, 2014/2015



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

A Tabela 4.1.3. mostra que esta realidade é comum a todos os países europeus. Tendo em conta os números disponíveis, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico a proporção de mulheres é muito superior à dos homens.

Educadores de infância

A Figura 4.1.3. assinala que, entre 2005/2006 e 2014/2015, a educação pré-escolar em Portugal perdeu 2 134 docentes, sendo 1 770 do ensino público e 364 do ensino privado. Esta

redução tem sido constante desde 2009/2010, ano em que o ensino privado apresenta o maior número de docentes na década (8 012). No caso do ensino público, o valor mais alto regista-se em 2006/2007 com 11 007 educadores, diminuindo de forma persistente desde então.

Se se analisar a evolução dos educadores por grupo etário, verifica-se que em 2005/2006 o maior número de docentes (7 329) tinha entre 40 e 49 anos de idade, seguido da faixa etária dos de 30-39 anos (5 015), dos de menos de 30 anos (2 447) e por último os de idade igual

Tabela 4.1.3. Docentes (Nº) do ensino básico (CITE 1) com funções letivas, total e por sexo. Europa

	Total		Homens		Mulheres	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
UE28	0	0	0	0	0	0
Alemanha	239 206	232 750	45 014	30 799	194 192	201 951
Áustria	0	30 533	0	2 615	0	27 919
Bélgica	87 581	68 826	15 359	12 589	72 222	56 237
Bulgária	23 344	14 596	2 123	818	21 221	13 778
Chipre	3 069	3 967	626	645	2 443	3 322
Croácia	0	11 741	0	787	0	10 954
Dinamarca	37 956	0	13 663	0	24 293	0
Eslováquia	17 602	14 030	1 703	1 403	15 899	12 627
Eslovénia	6 515	6 666	235	204	6 280	6 462
Espanha	174 638	226 066	54 050	54 279	120 588	171 787
Estónia	8 616	6 808	0	582	0	6 226
Finlândia	23 255	26 385	6 582	5 412	16 673	20 973
França	336 800	0	67 361	0	269 439	0
Grécia	0	66 551	0	19 854	0	46 697
Hungria	46 777	34 955	7 052	1 066	39 725	33 889
Irlanda	18 632	0	2 782	0	15 850	0
Itália	258 827	237 214	13 529	9 768	245 298	227 446
Letónia	8 935	10 338	302	741	8 633	9 597
Lituânia	13 265	8 441	253	246	13 012	8 195
Luxemburgo	1 949	4 338	770	1 106	1 179	3 232
Malta	1 790	2 135	249	307	1 541	1 828
Países Baixos	131 919	104 815	32 331	14 745	99 588	90 070
Polónia	350 195	211 201	0	30 956	0	180 245
Portugal	61 506	50 276	11 625	10 134	49 881	40 142
Reino Unido	248 148	258 047	46 883	40 972	201 264	217 075
República Checa	38 196	0	5 954	0	32 242	0
Roménia	0	50 857	0	5 795	0	45 062
Suécia	65 109	63 467	12 731	14 492	52 378	48 975
Islândia	3 869	0	858	0	3 011	0
Noruega	0	48 124	0	12 130	0	35 994
Suíça	0	47 889	0	8 626	0	39 263

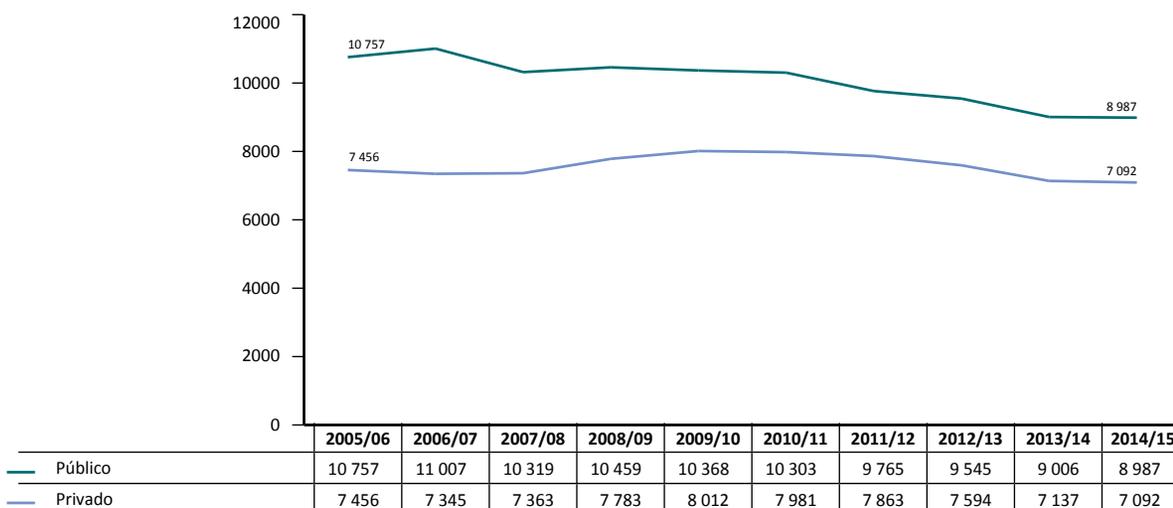
Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 16-06-2016

ou superior a 50 anos (1 811). Dez anos depois, os dados revelam que o grupo com maior número de educadores é o de 50 e mais anos de idade (6 145) seguido do de 40-49 anos (4 759), do de 30-39 anos (3 144) e o de menos de 30 anos com 715 profissionais (Figura 4.1.4.).

Em termos percentuais, os educadores de infância com menos de 30 anos passaram de 14,7% para 4,8%, enquanto os de 50 e mais anos evoluíram de 10,9%

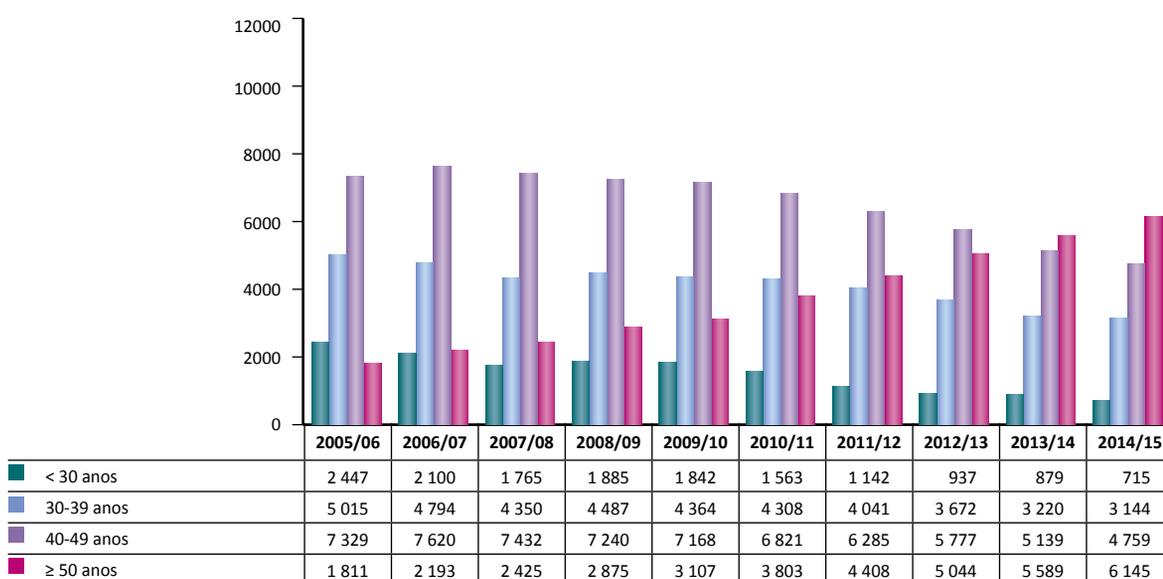
para 41,6%, na década (Figura 4.1.5.). As alterações ao Estatuto da Aposentação, em finais de 2005, e o fim do regime especial de aposentação para os docentes em monodocência talvez expliquem o aumento da percentagem de docentes com 50 e mais anos de idade em cerca de 30 pp, uma vez que estes permanecem no sistema por um período mais longo.

Figura 4.1.3. Evolução dos educadores de infância (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.4. Evolução dos educadores de infância (Nº) por grupo etário. Continente

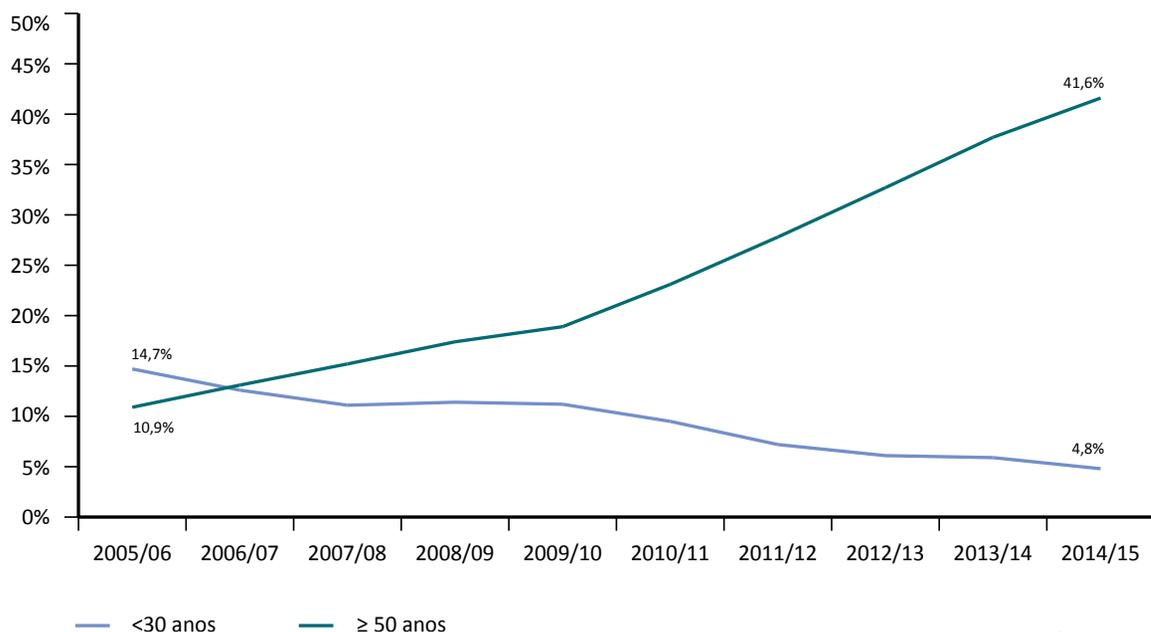


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Quanto à habilitação académica (Figura 4.1.6.), nota-se que os educadores de infância são na grande maioria licenciados ou equiparados (12 074), seguida pelos bacharéis/outros (1 929) e doutorados ou mestres (760), em 2014/2015. Nos anos em análise regista-se uma evolução positiva do número de docentes doutorados ou mestres, embora ainda

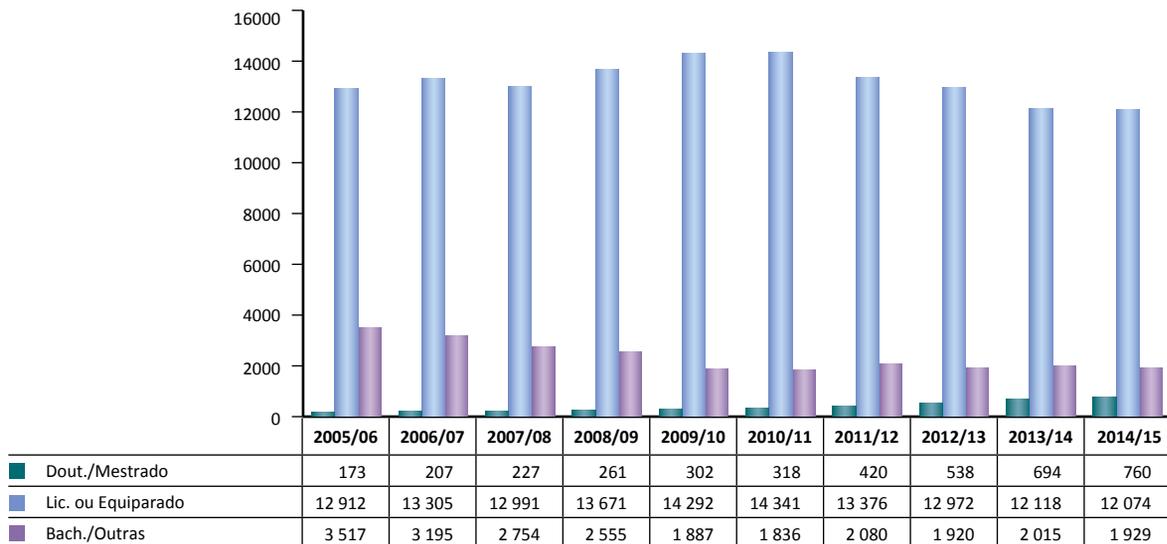
não retrate o facto de ser o mestrado a habilitação necessária, desde 2007, para ingresso na carreira, dada a exiguidade de novas entradas no sistema. A diminuição do número de licenciados ou equiparados, a partir de 2011/2012, pode ser explicada com a saída de docentes para a aposentação ou a aquisição de outra habilitação.

Figura 4.1.5. Evolução percentual dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.6. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente

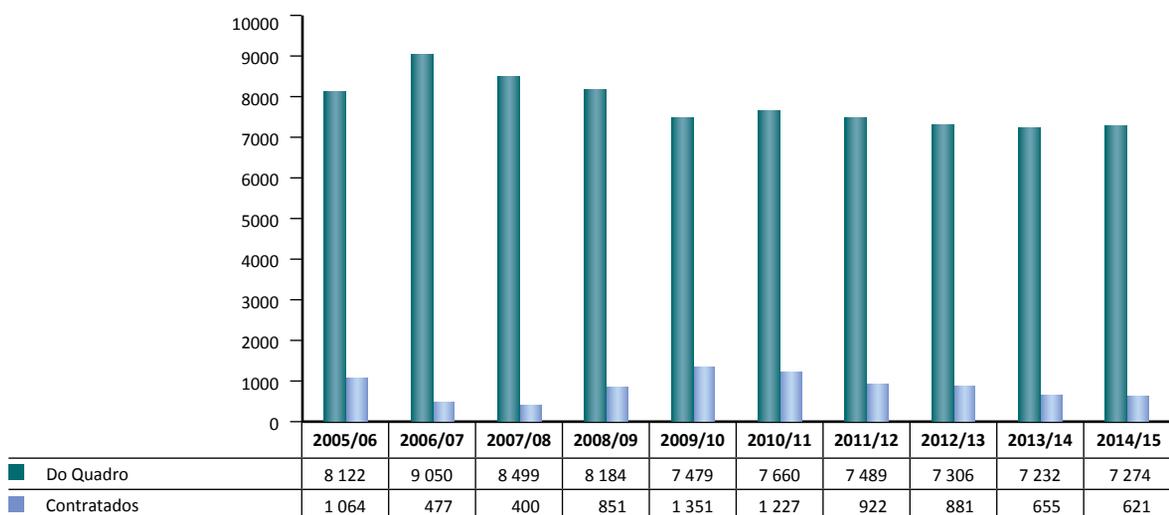


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Conforme se observa na Figura 4.1.7. a grande maioria dos educadores da rede pública do Ministério da Educação pertence ao quadro, embora o número tenha vindo a diminuir desde 2007/2008. No caso dos contratados, regista-se também uma diminuição constante a partir de 2009/2010, ano que apresenta o número mais elevado da década. De notar que a expansão da rede de educação

pré-escolar em 2005 pode, porventura, explicar os números de 2006/2007 com a entrada no quadro de um número significativo de educadores e a redução também expressiva do número de contratados. O decréscimo de educadores do quadro e contratados, nos últimos quatro anos da série, acompanha a diminuição do número de docentes no sistema.

Figura 4.1.7. Educadores de infância (Nº) do ensino público por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



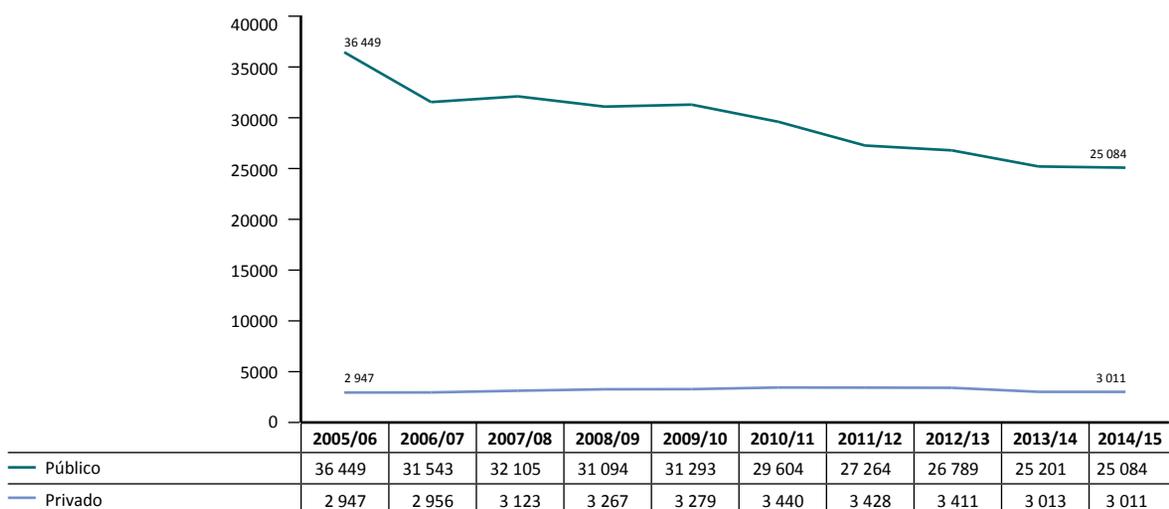
Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Professores do 1º ciclo do ensino básico

A Figura 4.1.8. indica que entre 2005/2006 e 2014/2015 o ensino público perdeu 11 365 professores do 1º CEB, enquanto o ensino privado totalizou mais 64 docentes. A evolução mostra que, na década, o ensino privado tem preservado com ligeiras oscilações o número de docentes, o mesmo não acontecendo no ensino público em que a tendência é claramente de diminuição.

Observa-se de igual modo o decréscimo do número de docentes do ensino público, de quase 5 000 professores, entre 2005/2006 e 2006/2007. Esta situação pode encontrar explicação nas alterações ao Estatuto da Aposentação e no fim das condições especiais de aposentação dos docentes em monodocência, que poderão ter levado a um aumento do número de aposentados naquele ano.

Figura 4.1.8. Evolução dos professores do 1º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

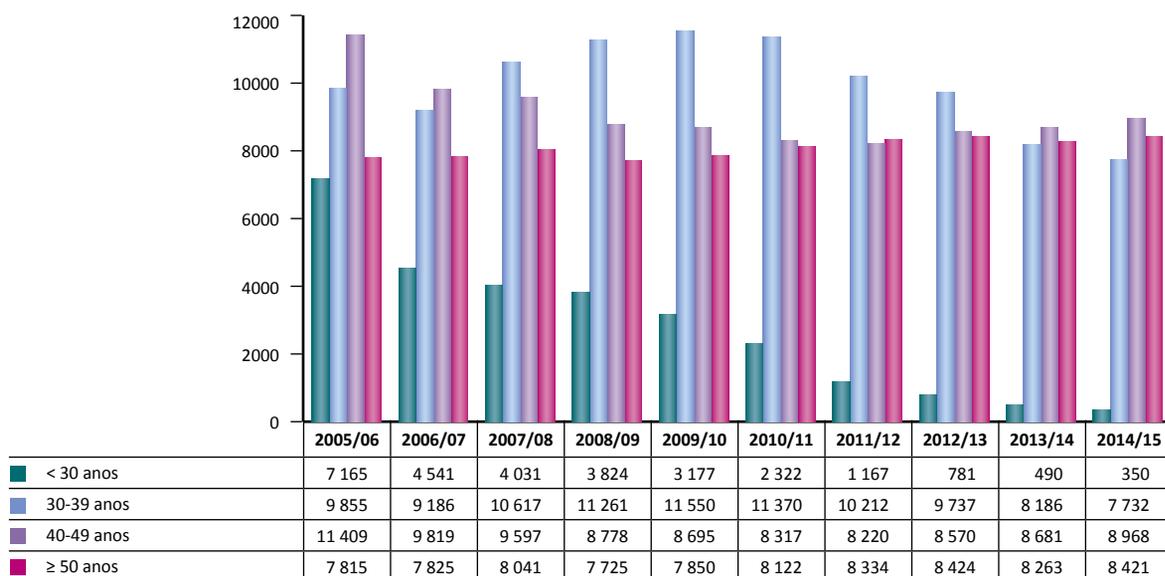


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

As alterações referidas, em termos de requisitos para a aposentação, podem também ajudar a perceber a quebra de 1 590 docentes do grupo etário de 40-49 anos de idade, entre 2005/2006 e 2006/2007, sem que tivesse havido um aumento na mesma ordem de valor do número de docentes com 50 e mais anos de idade. De igual modo, podem justificar a diminuição do número de docentes, com mais de 40 anos, entre 2005/2006 e 2014/2015, de 19 224 para 17 389 (Figura 4.1.9). Apesar

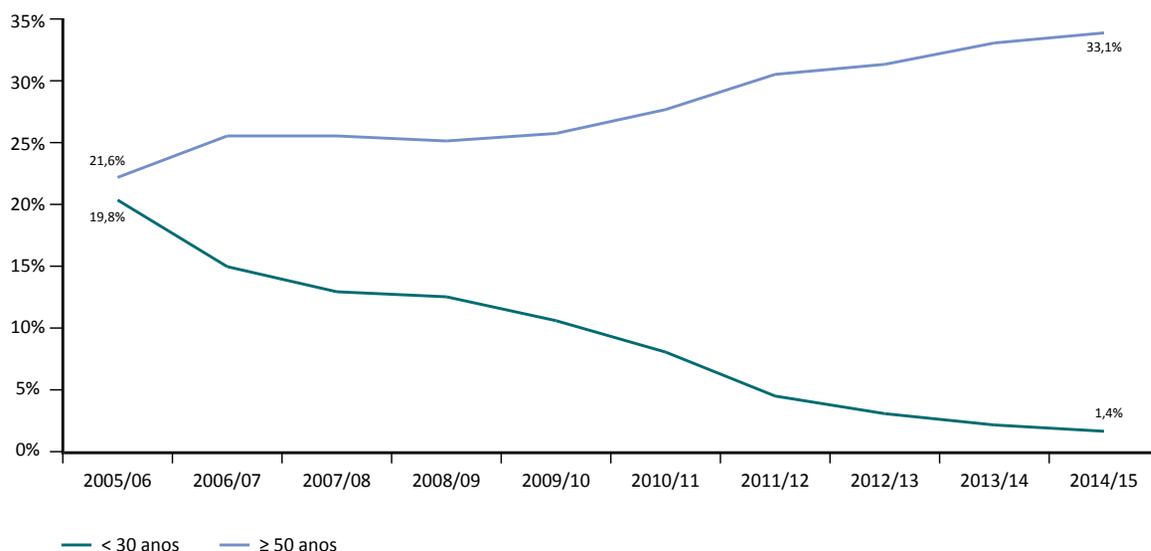
disso, conforme mostra a Figura 4.1.10., os professores do 1º ciclo estão a envelhecer progressivamente. Se em 2005/2006 as percentagens de docentes com menos de 30 anos e com 50 e mais anos estavam relativamente próximas (19,8% e 21,6%, respetivamente), em 2014/2015 a diferença atinge quase 32 pp. Esta evolução deve-se também à quebra do número de docentes com menos de 30 anos, que passou de 7 165 em 2005/2006 para 350 em 2014/2015.

Figura 4.1.9. Evolução dos docentes (Nº) do 1º CEB em exercício, por grupo etário. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.10. Evolução percentual dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente

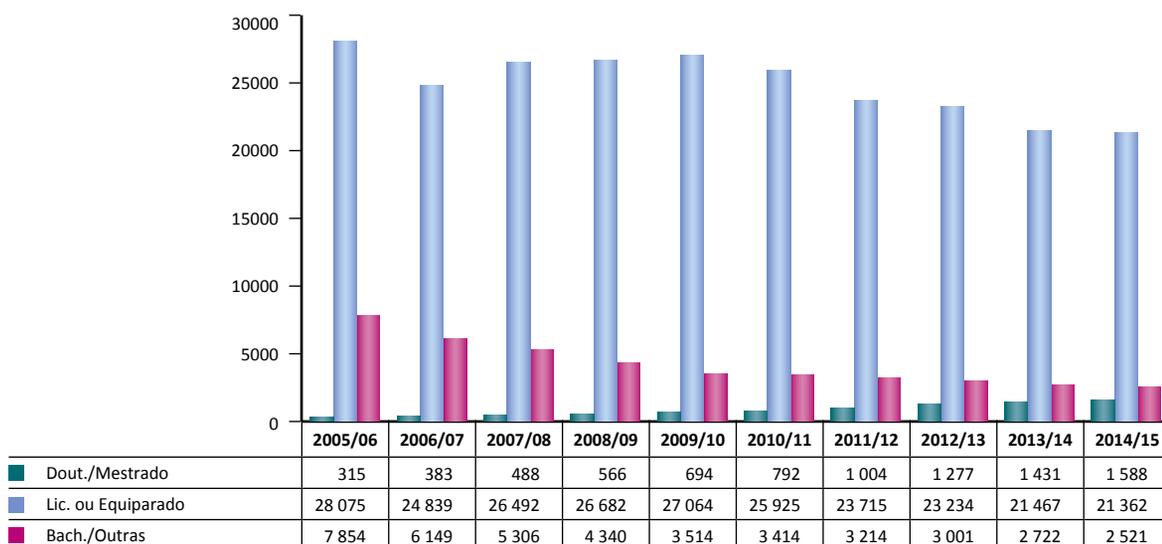


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Relativamente às habilitações académicas, é de registar o aumento do número de docentes com doutoramento/mestrado, de 315 para 1 588 na década e a diminuição do número de licenciados ou equiparados

e dos bacharéis/outras (Figura 4.1.11.). Esta quebra pode dever-se à aquisição de outras habilitações e, principalmente, à saída de docentes para aposentaçãõ.

Figura 4.1.11. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente

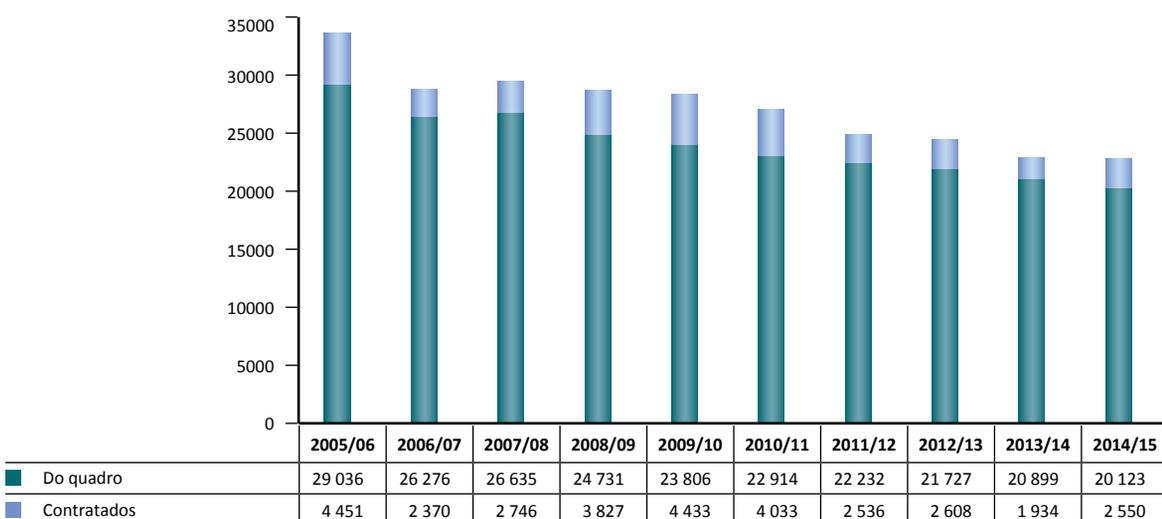


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Quanto ao vínculo contratual, a maioria dos docentes do 1º CEB pertence ao quadro, verificando-se na Figura 4.1.12. um decréscimo do número de contratados entre 2005/2006 e 2014/2015, embora esta evolução

não seja consistente. No caso dos docentes do quadro, regista-se igualmente uma diminuição, que acontece paulatinamente ao longo dos anos em análise.

Figura 4.1.12. Docentes do 1º CEB (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

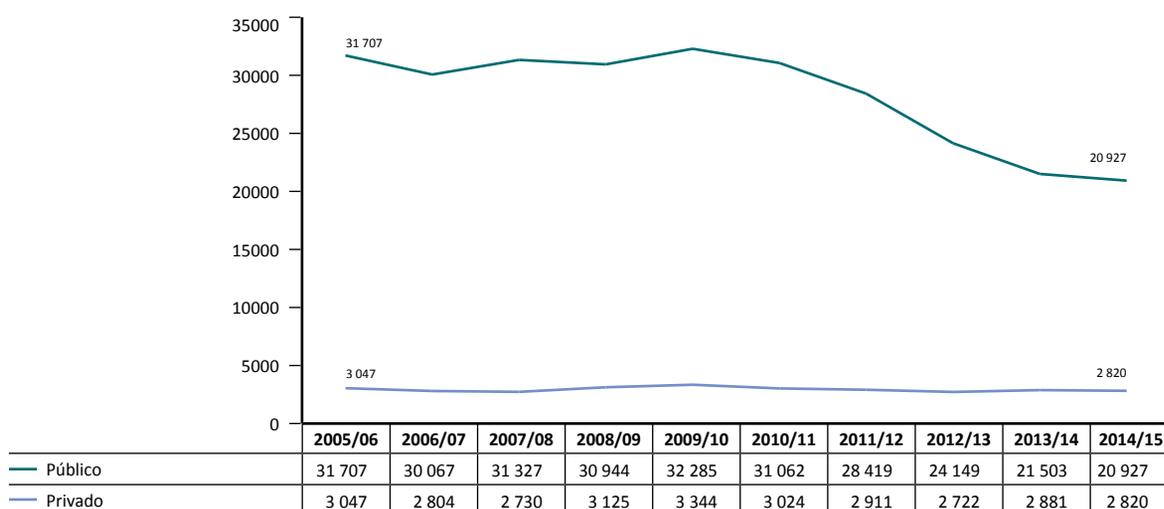
Professores do 2º ciclo do ensino básico

O número de docentes do 2º CEB diminuiu entre 2005/2006 e 2014/2015, quer no ensino público, quer no privado. No entanto, a quebra no ensino público (-10 780) foi superior à do ensino privado (-227). De igual modo é evidente na Figura 4.1.13. que o decréscimo no ensino público é mais acentuado entre 2009/2010 e 2014/2015 com menos 11 358 docentes.

Analisados os anos de início e fim da série, verifica-se em todos os grupos etários uma diminuição do número de docentes. Esta diminuição apresenta-se constante nos da

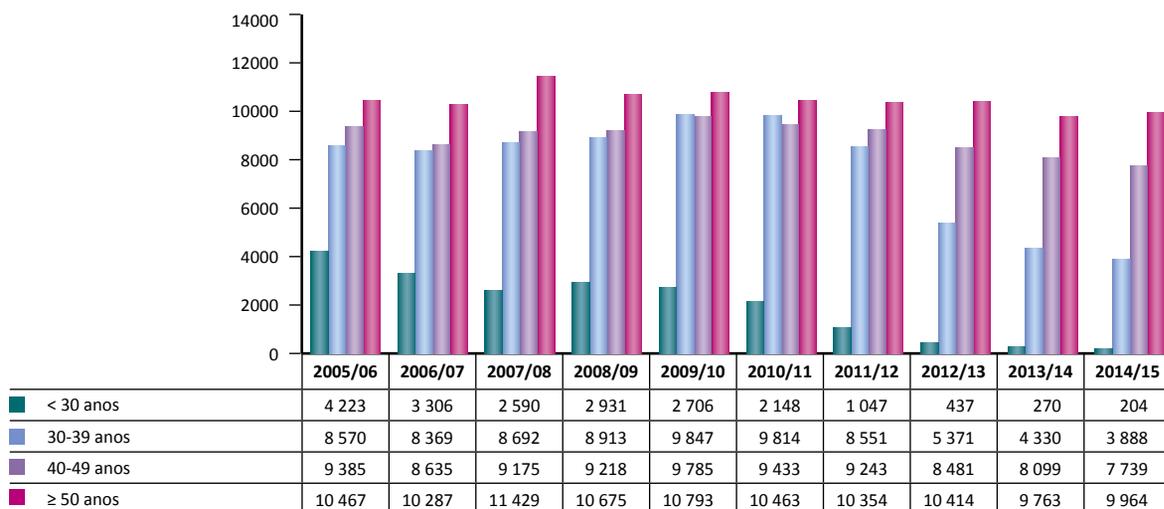
faixa etária de menos 30 anos, mas não nas restantes, que evidenciam algumas oscilações ao longo da década. As Figuras 4.1.14. e 4.1.15. revelam que o corpo docente do 2º CEB é o mais envelhecido, quando considerados os níveis de educação e ensino básico e secundário. Efetivamente, 45,7% dos docentes tinham 50 e mais anos de idade em 2014/2015, enquanto a percentagem dos de menos de 30 era de 0,9%. De notar também que 81,2% dos docentes deste nível de ensino tinham mais de 40 anos nesse mesmo ano letivo. Pode destacar-se ainda que, na década, a quebra mais acentuada (12 pp) se registou nos docentes com menos de 30 anos.

Figura 4.1.13. Evolução dos professores do 2º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



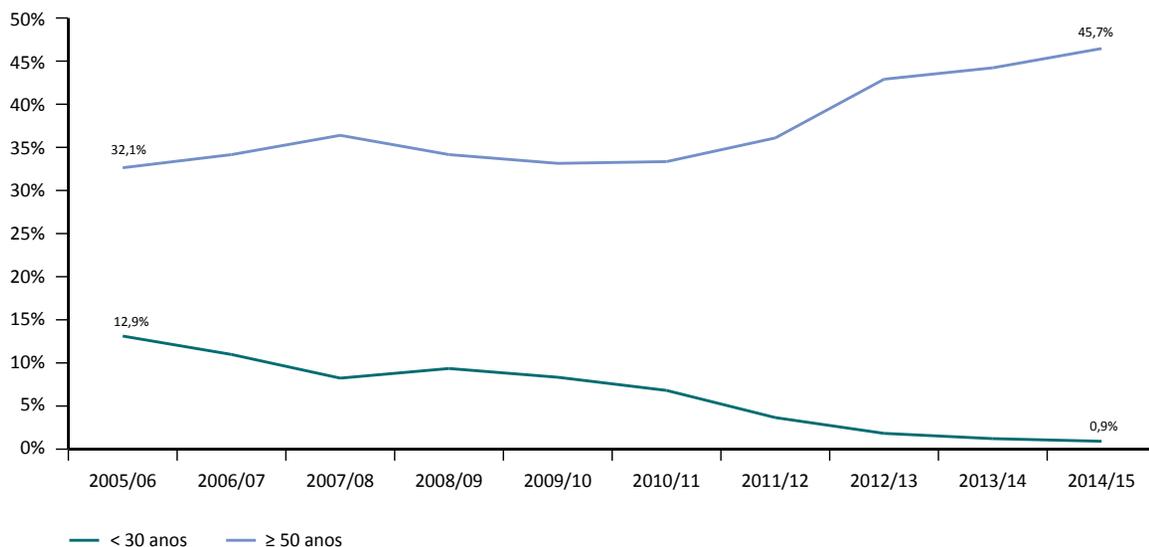
Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.14. Evolução dos docentes (Nº) do 2º CEB, em exercício, por grupo etário. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.15. Evolução percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente

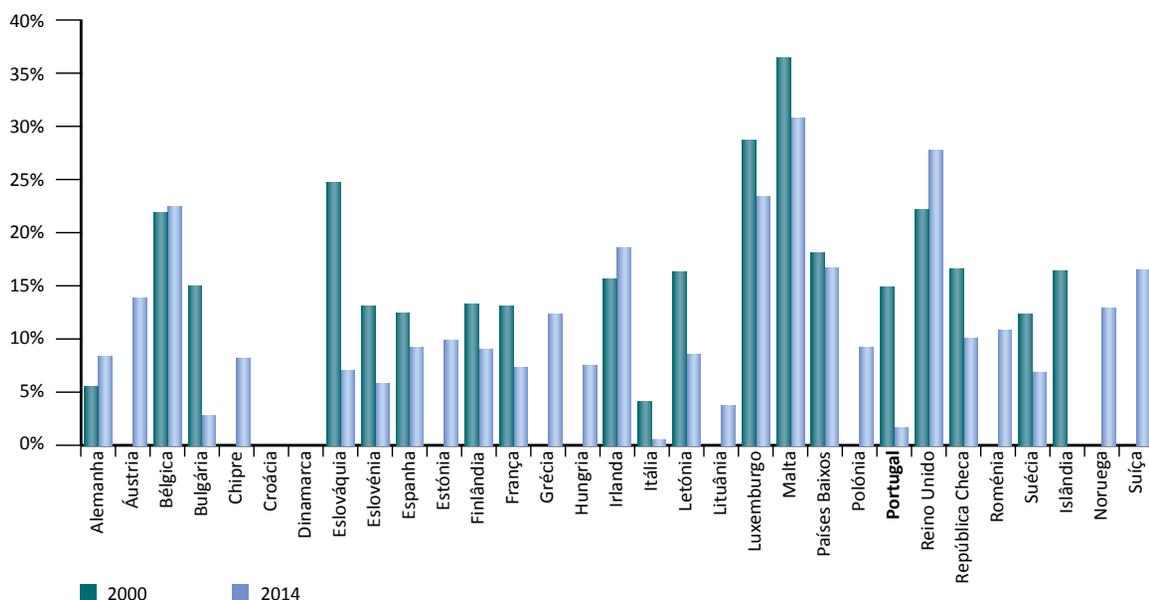


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

O envelhecimento do corpo docente que se observa em Portugal é também perceptível em muitos países europeus. Naqueles em que existem dados disponíveis de comparação, estes permitem verificar que na Eslovénia, Espanha, Itália, França, Luxemburgo, Malta, República Checa, entre outros, a percentagem de docentes dos 1º e 2º CEB com menos de 30 anos diminuiu em 2014 relativamente a 2000, enquanto a dos que tinham 50 e mais anos evoluiu em sentido

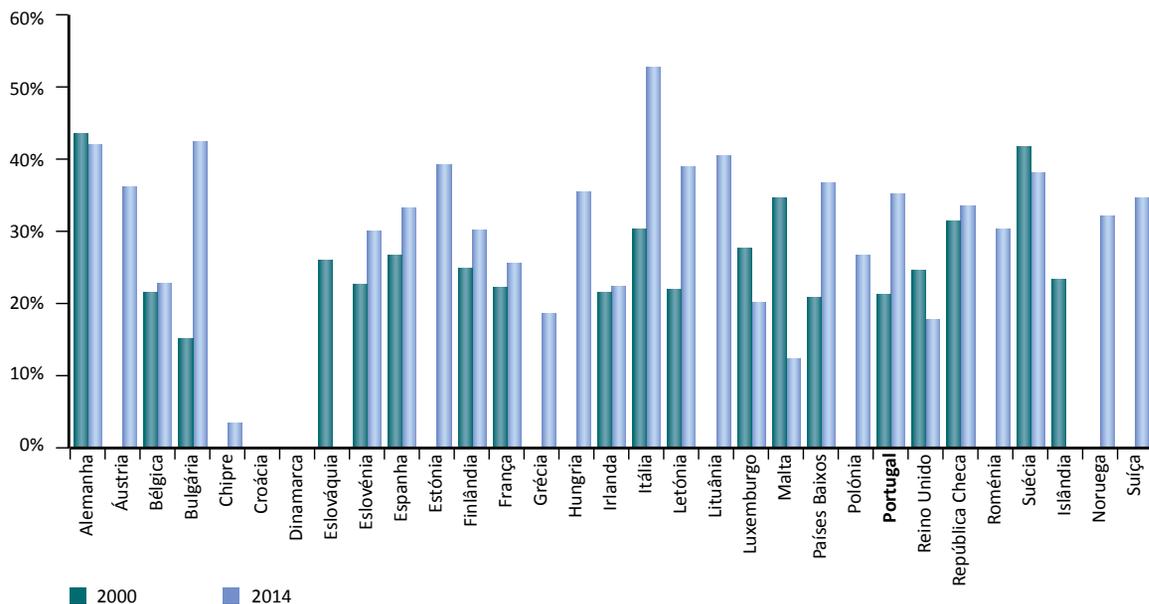
inverso. No caso de Itália a percentagem de docentes deste grupo etário ultrapassava os 50% em 2014. As Figuras 4.1.16. e 4.1.17. permitem ainda dizer que em países como a Alemanha, Bélgica, Irlanda e Reino Unido a percentagem de docentes com menos de 30 anos aumentou entre 2000 e 2014, embora o decréscimo da percentagem dos que têm 50 e mais anos ocorra apenas na Alemanha, Luxemburgo, Malta, Reino Unido e Suécia.

Figura 4.1.16. Docentes (%) com funções letivas do ensino básico (CITE 1) com idade inferior a 30 anos. Europa



Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 16-06-2016

Figura 4.1.17. Docentes (%) com funções letivas do ensino básico (CITE 1) com 50 e mais anos de idade. Europa

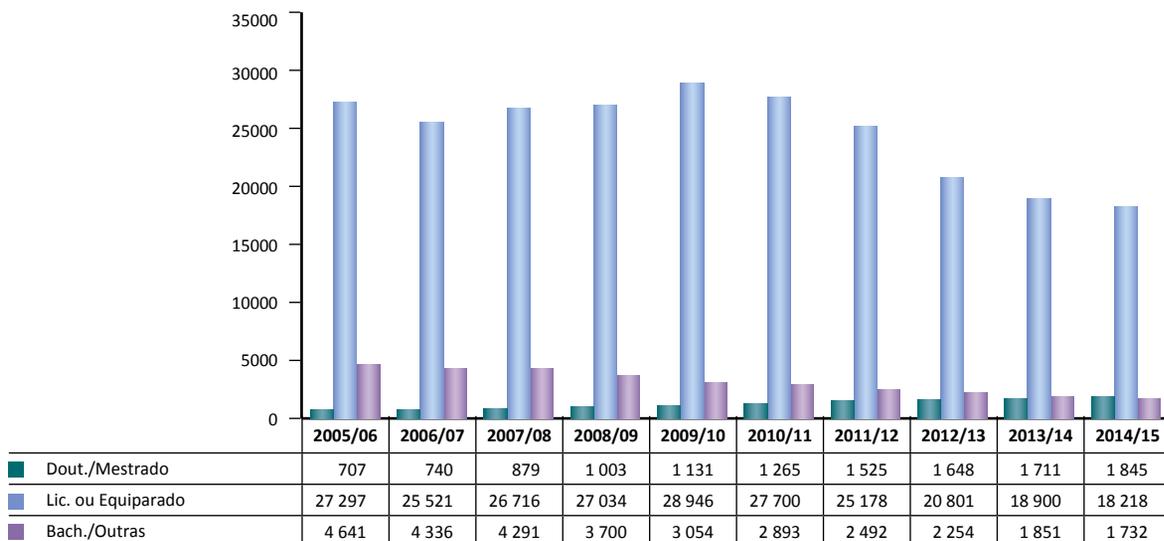


Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 16-06-2016

Os professores do 2º CEB são na sua maioria licenciados ou equiparados. Os dados da década permitem constatar um aumento gradual do número de doutorados/mestres e uma diminuição quer dos licenciados ou equiparados, quer dos bacharéis/outras (Figura 4.1.18.).

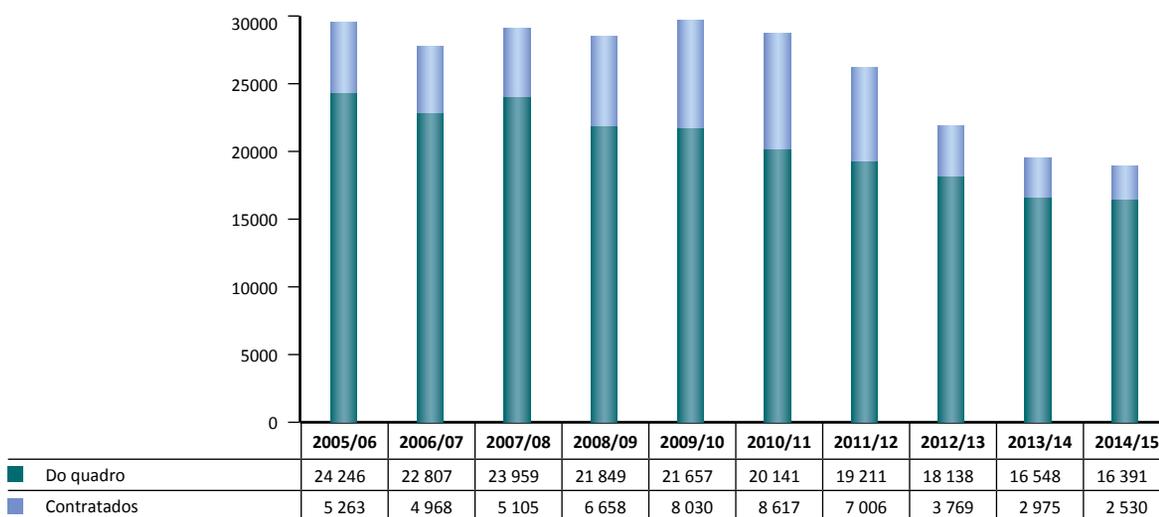
A percentagem de docentes do quadro é muito superior à de contratados, quando se analisa o vínculo contratual dos professores do 2º CEB. Entre 2005/2006 e 2014/2015 houve um decréscimo significativo do número de docentes quer do quadro, quer contratados, com uma redução de 32,4% e 51,9%, respetivamente (Figura 4.1.19.).

Figura 4.1.18. Docentes do 2º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.19. Docentes do 2º CEB (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



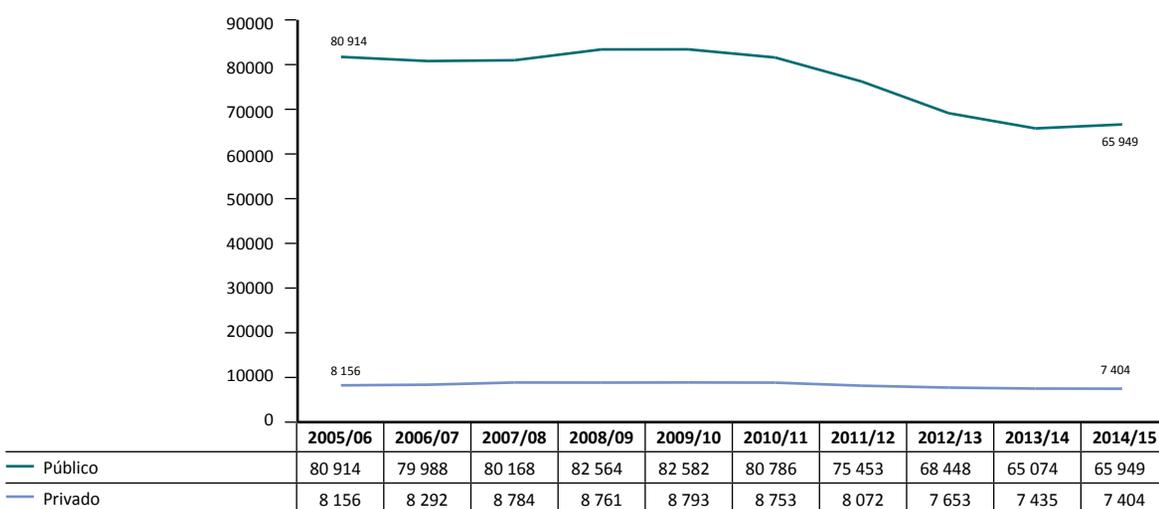
Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário

Tal como se verifica nos níveis de educação e ensino já analisados, o 3º CEB e secundário perdeu entre 2005/2006 e 2014/2015 uma percentagem de docentes superior a 18% no ensino público e 9,2% no ensino privado.

De realçar que, no caso do ensino público, esta diminuição ocorreu sobretudo a partir de 2009/2010, ano que regista o número mais elevado de docentes na década (82 582), notando-se um ligeiro aumento no último ano da série relativamente ao ano letivo anterior. No ensino privado o decréscimo de docentes ocorre apenas a partir de 2010/2011 (Figura 4.1.20).

Figura 4.1.20. Evolução dos professores do 3º CEB e ensino secundário (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

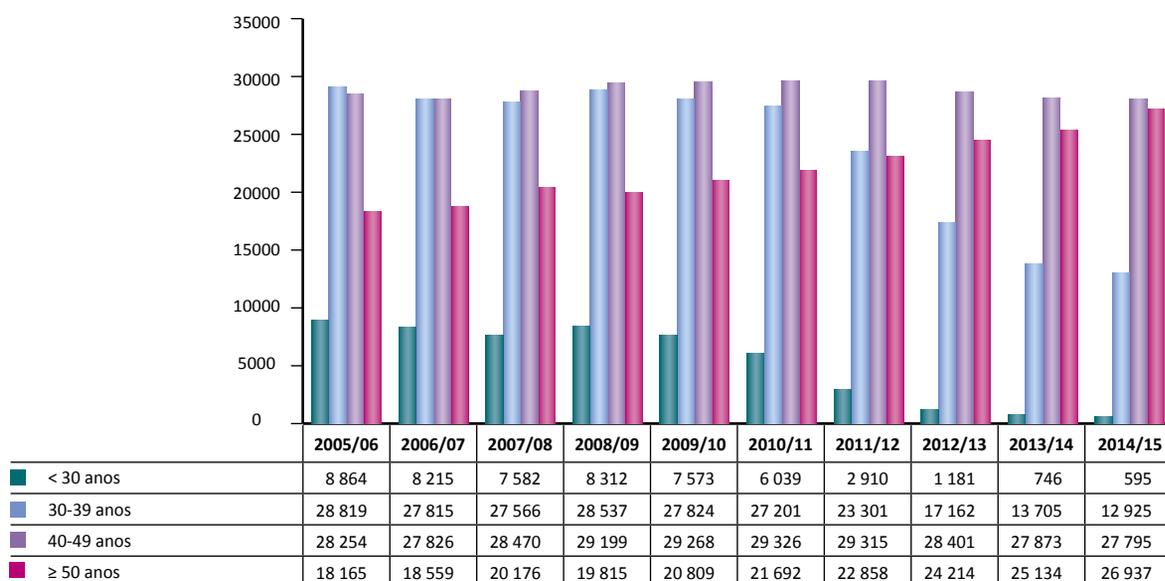


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

A Figura 4.1.21. mostra que, entre 2005/2006 e 2014/2015, o grupo de 50 e mais anos aumentou, enquanto o número de docentes das restantes faixas etárias diminuiu, revelando todos os grupos algumas oscilações ao longo da série. Destaca-se o decréscimo muito acentuado de docentes com menos de 30 anos (-93,3%), entre o ano de início e de fim da série, seguido do da faixa etária de 30-39 anos (-55,2%).

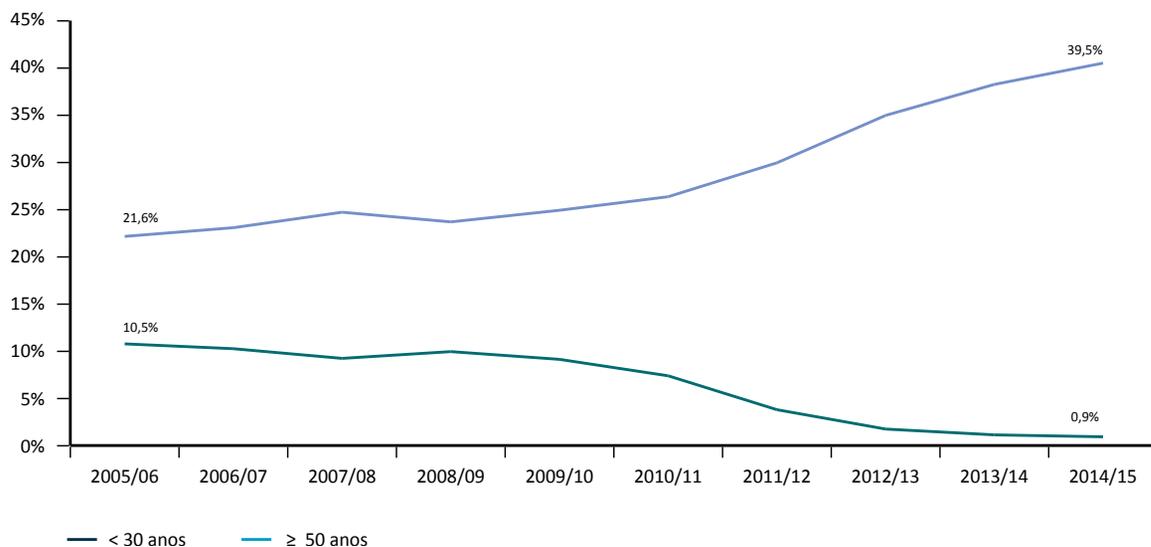
Considerada a distribuição percentual dos docentes do 3º CEB e secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos (Figura 4.1.22.), constata-se que também neste nível de ensino existe um envelhecimento significativo do corpo docente. Esta realidade é visível no decréscimo de mais de 9 pp no grupo dos docentes com menos de 30 anos e no acréscimo de mais de 17 pp no de 50 e mais anos, na década.

Figura 4.1.21. Evolução dos docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário em exercício, por grupo etário. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.22. Evolução percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente

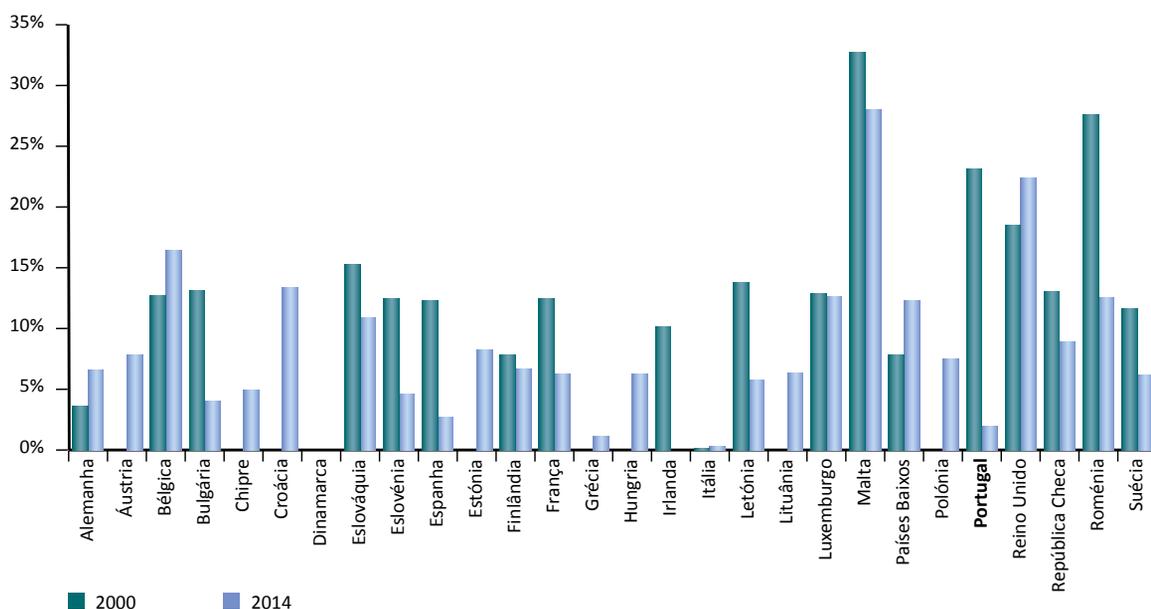


Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Para além de Portugal, vários países da Europa apresentam igualmente a tendência de envelhecimento do corpo docente do 3º CEB e ensino secundário. É o caso da Bulgária, Eslovénia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda e Roménia que exibem uma diminuição da percentagem

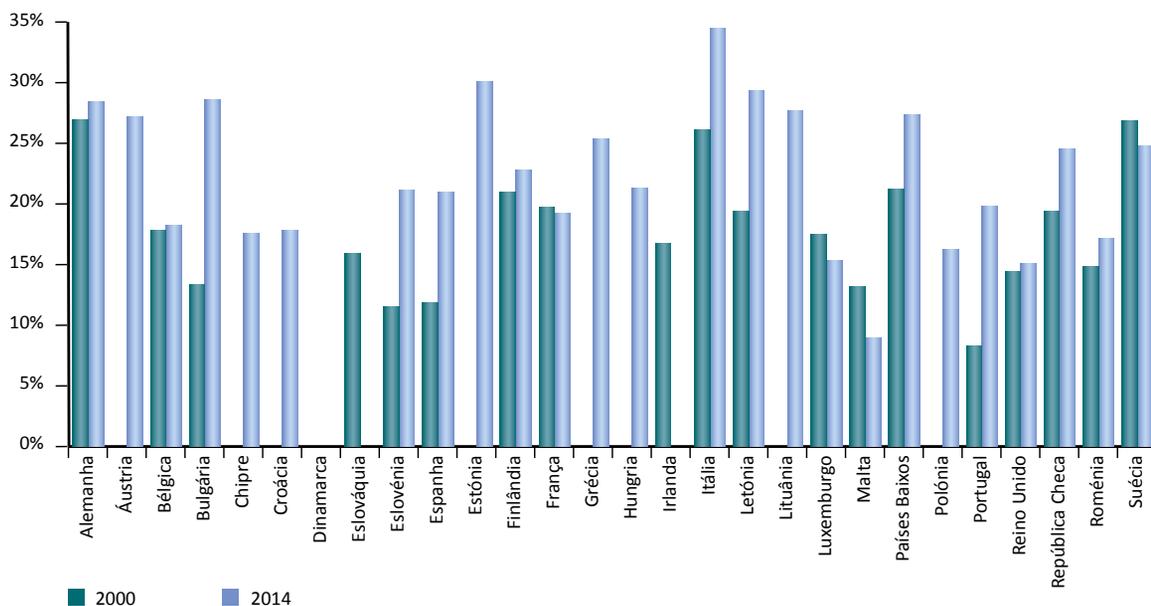
de professores com menos de 30 anos, entre 2000 e 2014. Por outro lado, verifica-se que a Alemanha, Bélgica, Países Baixos e Reino Unido revelam um aumento dessa percentagem no mesmo período (Figura 4.1.23.).

Figura 4.1.23. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com menos de 30 anos. Europa



Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 02-08-2016

Figura 4.1.24. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com 50 e mais anos. Europa



Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 02-08-2016

Na faixa etária dos de 50 e mais anos, destacam-se países tais como a Bulgária, Eslovénia, Espanha, Itália, Letónia, Países Baixos e República Checa, entre outros, com um aumento da percentagem de docentes, entre 2000 e 2014, e o Luxemburgo, Malta e Suécia com a diminuição dessa percentagem (Figura 4.1.24.).

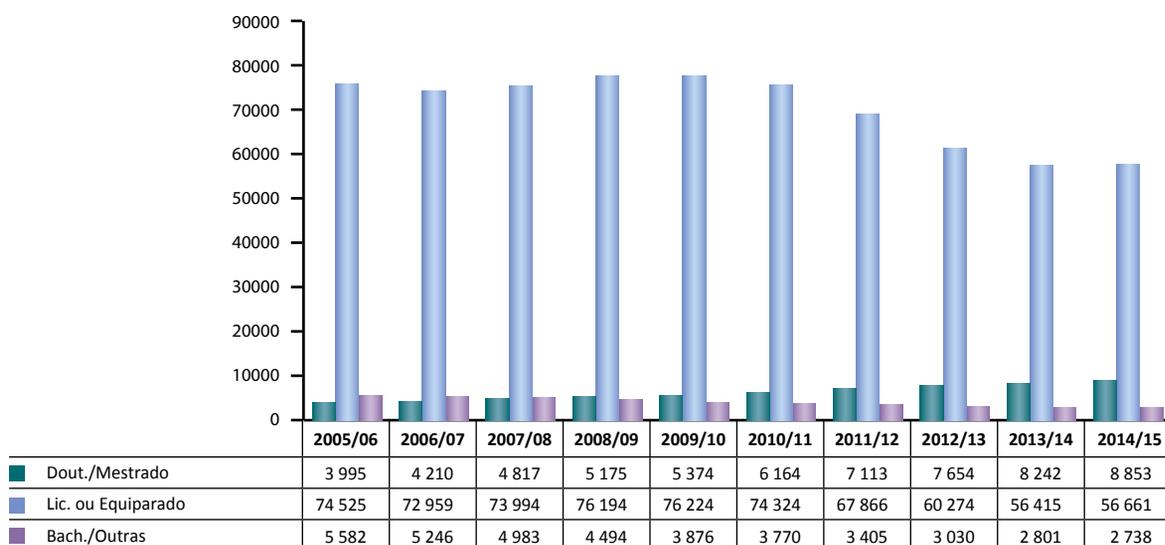
Os professores do 3º CEB e secundário são na sua maioria licenciados ou equiparados. Na década, assinala-se o aumento dos doutorados/mestres, que passaram de 3 995 em 2005/2006 para 8 853 em 2014/2015. Em sentido contrário evoluiu o número de licenciados/equiparados e bacharéis/outras.

O decréscimo do número de licenciados/equiparados, ao longo dos anos em análise, não é gradual, mostrando algumas oscilações a que não serão alheias

as alterações ao Estatuto da Aposentação, sobretudo no caso da diminuição entre 2005/2006 e 2006/2007. A quebra mais acentuada ocorre a partir de 2010/2011, o que coincide com a diminuição do número de professores, sobretudo no ensino público, registando uma ligeira subida em 2014/2015 relativamente a 2013/2014 (Figura 4.1.25).

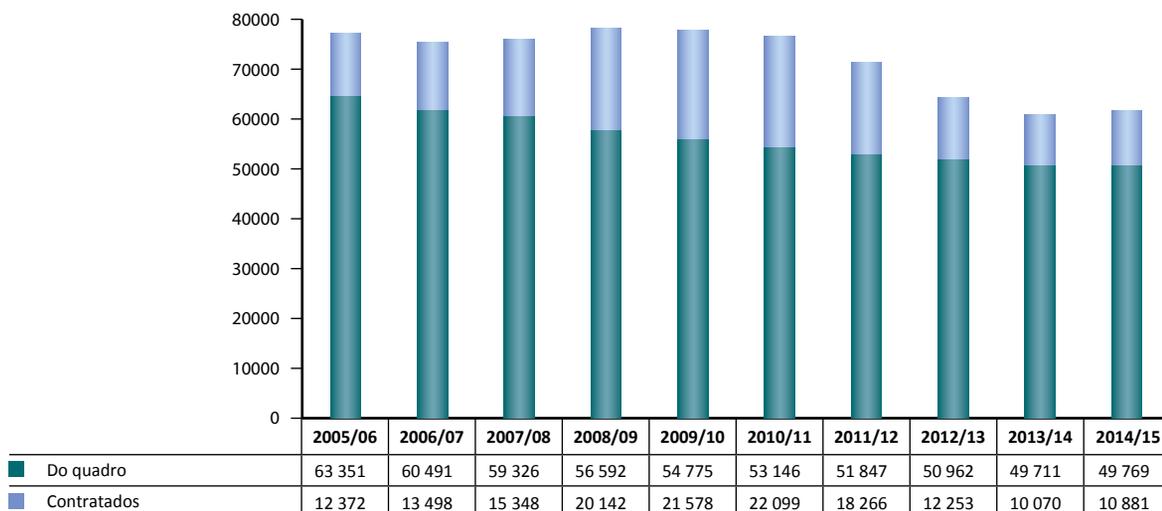
A Figura 4.1.26. revela que foram fundamentalmente os docentes pertencentes ao quadro que abandonaram o sistema. Entre 2005/2006 e 2014/2015, o 3º CEB e secundário perdeu 21,4% de docentes do quadro e 12,1% de contratados. Ao longo dos anos em análise, os dados mostram que no caso dos professores do quadro o decréscimo foi constante, enquanto nos contratados regista-se a partir de 2010/2011, ano em que exhibe o número mais elevado da década.

Figura 4.1.25. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Figura 4.1.26. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



Fonte: Perfil do Docente 2014/2015, DGEEC

Professores/formadores em escolas profissionais

No caso do ensino profissional (Tabela 4.1.4.), os professores/formadores em exercício de funções totalizavam 7 755 em 2014/2015. A grande maioria (6 352) estava em escolas privadas e 1 403 em escolas públicas. A região Norte apresenta o maior número de profissionais (2 753), seguida

do Centro (1826) e da Área Metropolitana de Lisboa (1 779).

De notar que, no Continente, é na componente de formação tecnológica e prática que se encontra a maioria dos professores/formadores, num total de 3 735 para 1 529 da componente de formação científica e 1 775 da componente de formação sociocultural.

Tabela 4.1.4. Professores/formadores (Nº) em exercício em escolas profissionais, por NUTS I e II, por natureza do estabelecimento e componente de formação, 2014/2015

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve		
Natureza e componente de formação									
Homens e mulheres	7 755	7 039	2 753	1 826	1 779	505	176	473	243
Formação sociocultural	x	1 775	775	468	352	134	46	x	x
Formação científica	x	1 529	595	420	376	111	27	x	x
Formação tecnológica e prática	x	3 735	1 383	938	1 051	260	103	x	x
Público	1 403	1 182	463	314	207	106	92	41	180
Formação sociocultural	x	237	96	74	28	25	14	x	x
Formação científica	x	240	117	66	27	20	10	x	x
Formação tecnológica e prática	x	705	250	174	152	61	68	x	x
Privado dependente do Estado	63	-	-	-	-	-	-	-	63
Formação sociocultural	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Formação científica	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Formação tecnológica e prática	x	-	-	-	-	-	-	-	x
Privado independente	6 289	5 857	2 290	1 512	1 572	399	84	432	-
Formação sociocultural	x	1 538	679	394	324	109	32	x	-
Formação científica	x	1 289	478	354	349	91	17	x	-
Formação tecnológica e prática	x	3 030	1 133	764	899	199	35	x	-

Fonte: Estatísticas da Educação, DGEEC

Docentes de educação especial

Em 2014/2015, encontravam-se afetos à intervenção precoce na infância 419 docentes no Continente. A região Norte com 100 docentes e a Área Metropolitana de Lisboa com 112 destacam-se com o maior número, sendo a região do Algarve a que apresenta o menor número (39). A maioria dos docentes (320) são detentores de uma especialização em educação especial, sendo que destes 216 são educadores de infância e 104 professores dos ensinos básico e secundário (Tabela 4.1.5.).

No mesmo ano letivo (2014/2015), as escolas públicas do Continente tinham 6 031 docentes de educação especial, sendo o maior número (3 083) do grupo de recrutamento 910. Também nesta área de apoio especializado a região Norte detém o maior número de docentes (2 052), seguida do Centro (1 629) e da Área Metropolitana de Lisboa (1 521). Verifica-se, igualmente, que a maioria destes docentes é detentora de uma especialização em educação especial e pertence ao quadro (Tabela 4.1.6.).

Tabela 4.1.5. Docentes (Nº) afetos à intervenção precoce na infância, por NUTS II, 2014/2015

Docentes de Intervenção precoce na infância					
NUTS II	Total	Com especialização em educação especial		Sem especialização em educação especial	
		Educadores de infância	Professores dos ensinos básico ou secundário	Educadores de infância	Professores dos ensinos básico ou secundário
Continente	419	216	104	94	5
Norte	100	66	2	32	0
Centro	86	49	16	21	0
A.M.Lisboa	112	50	43	15	4
Alentejo	82	34	25	22	1
Algarve	39	17	18	4	0

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação 2014/2015*, DGEEC

Tabela 4.1.6. Docentes (Nº) de educação especial das escolas públicas, por grupo de recrutamento, por situação profissional e especialização, 2014/2015

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	6 031	2 052	1 629	1 521	532	297
Docente do quadro de educação especial 910 (a)	3 083	1 052	879	782	261	109
Docente do quadro de educação especial 920 (b)	127	45	37	33	9	3
Docente do quadro de educação especial 930 (c)	44	16	16	10	2	0
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 489	790	643	661	232	163
Docente com especialização em educação especial, horário parcial (d)	257	129	50	33	23	22
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	7	2	3	2	0	0
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial (d)	24	18	1	0	5	0

Nota:

(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

(d) Docente cujo horário normal de trabalho semanal é igual ou inferior a 70% do período normal praticado a tempo completo.

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação 2014/2015*, DGEEC

Relativamente às instituições de educação especial, a Tabela 4.1.7. mostra que no Continente trabalham 193 docentes distribuídos pelas cinco regiões, sendo a Área Metropolitana de Lisboa a que apresenta o maior número

(140), seguida do Centro (32), do Norte (11) e Alentejo (10). A região do Algarve não tem instituições de educação especial. A maioria dos docentes destas instituições (54,9%) não é titular de uma especialização em educação especial.

Tabela 4.1.7. Docentes (Nº) de Instituições de educação especial, por especialização. NUTS II, 2014/2015

NUTS II	Total	Docentes	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	193	87	106
Norte	11	8	3
Centro	32	21	11
A. M. Lisboa	140	56	84
Alentejo	10	2	8
Algarve	-	-	-

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação 2014/2015*, DGEEC

4.2. Docentes do ensino superior

Em Portugal, em 2014/2015, exerciam funções no ensino superior 32 346 docentes. Este número representa um decréscimo de 13,6% relativamente ao ano de início da série, que registou um total de 37 434. Tal decréscimo reside, essencialmente, no ensino privado, que perdeu 30% dos docentes, enquanto o ensino público apresenta menos 6,6% de docentes.

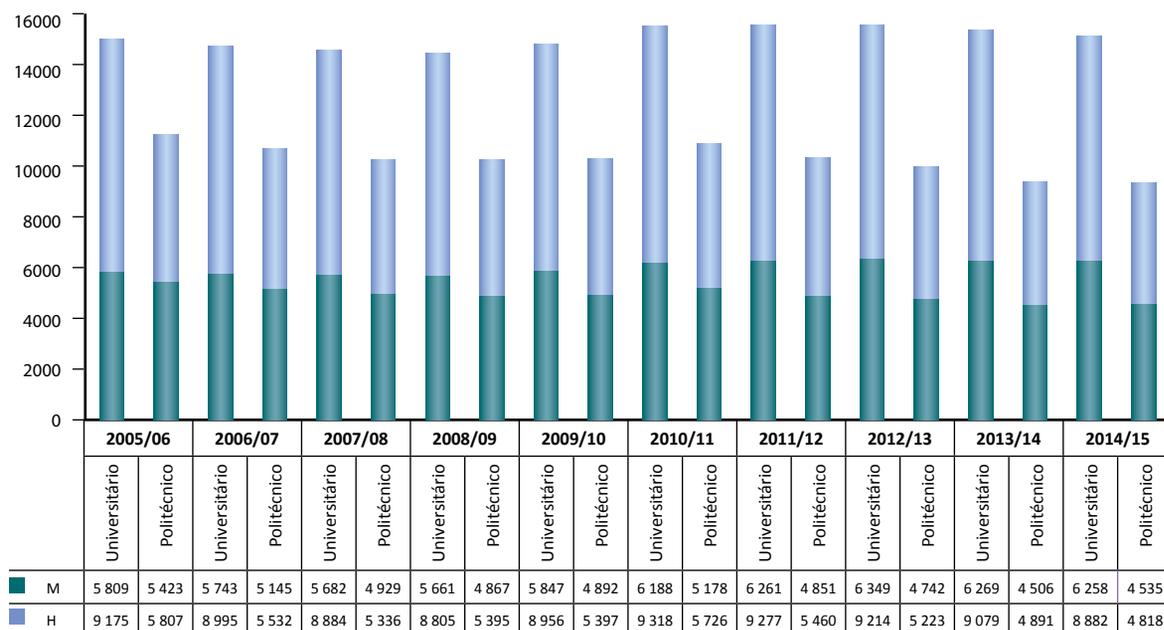
Quando considerados os dados nos anos de início e de termo da série no ensino superior público verifica-se, em 2014/2015, um aumento ligeiro no número de docentes no ensino universitário (156) e uma diminuição no ensino politécnico (1 877), o que corresponde a um acréscimo de 1% e a um decréscimo de 16%, respetivamente. No ensino superior privado, em 2014/2015, registam-se menos 1966 docentes no ensino universitário (-28%) e menos 1 401 no ensino politécnico (-33%).

No que respeita ao género, o maior número dos docentes no ensino superior público pertence ao sexo masculino,

notando-se, contudo, nos últimos anos da série, um acréscimo do número de mulheres e um decréscimo do número de homens. No ensino superior privado a superioridade numérica do sexo masculino só é verificável no ensino universitário, dado que no ensino politécnico o equilíbrio é maior, registando-se em todos os anos da série um número ligeiramente superior de docentes do sexo feminino (Figuras 4.2.1. e 4.2.2.).

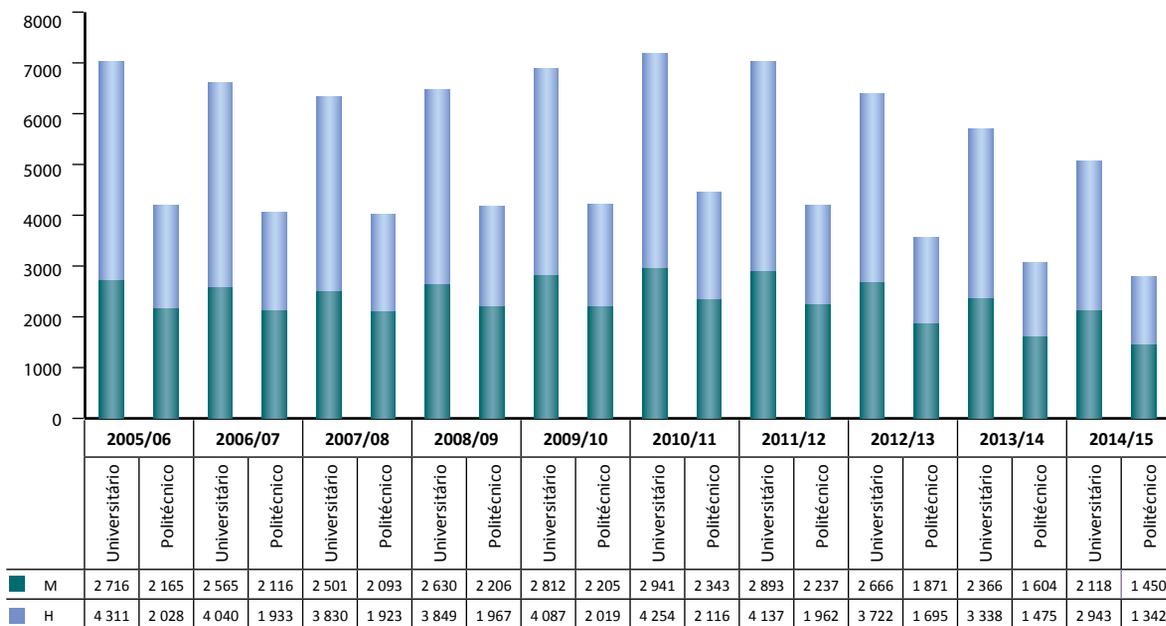
Tal como em Portugal a maioria dos países da Europa apresenta um número superior de docentes do sexo masculino. Em 2013/2014 verifica-se que países como a Letónia, a Lituânia e a Finlândia contrariam esta realidade com um número de docentes do sexo feminino superior ao do masculino, que aliás já se constata em 2000 na Letónia. De notar que muitos países europeus (Alemanha, Espanha, Reino Unido e Noruega, entre outros) mostram um acréscimo do número total de docentes entre 2000 e 2014 ao contrário do que ocorre em Portugal, Bulgária, Estónia e Finlândia (Tabela 4.2.1.).

Figura 4.2.1. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Figura 4.2.2. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Tabela 4.2.1. Docentes (Nº) do ensino superior (CITE 5-8), total e por sexo. Europa, 2000 e 2014

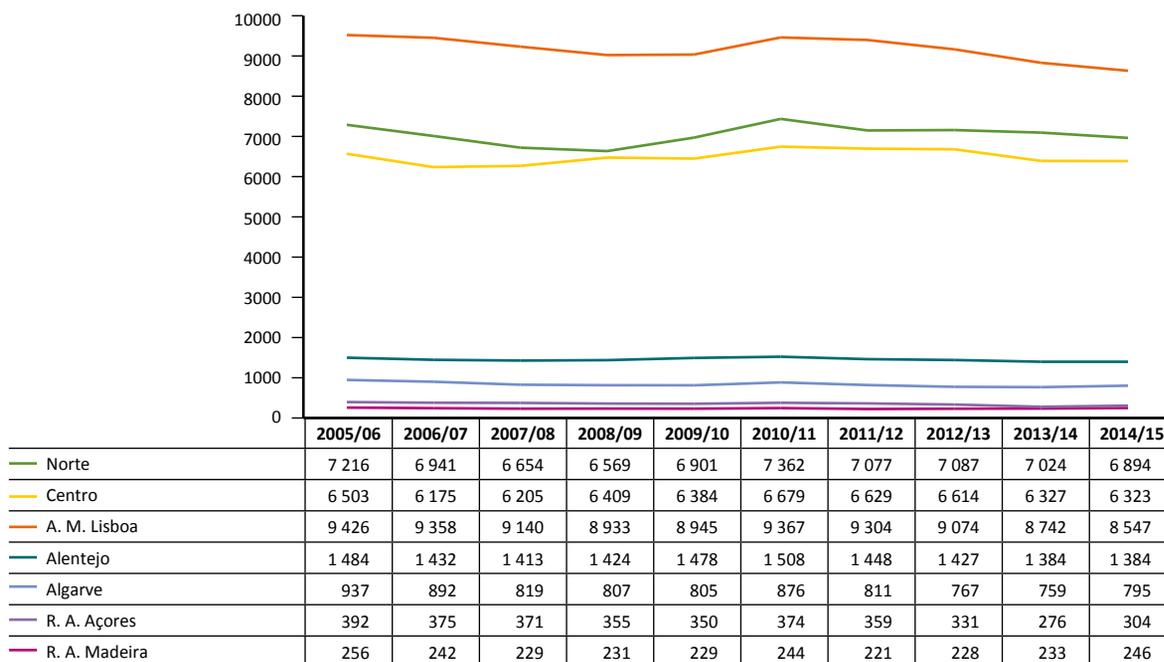
	Total		Homens		Mulheres	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
UE28	0	0	0	0	0	0
Alemanha	274 210	384 604	189 320	238 384	84 890	146 220
Áustria	0	58 766	0	33 758	0	25 008
Bélgica	22 756	28 602	14 249	14 825	8 507	13 777
Bulgária	24 620	23 012	14 644	11 923	9 976	11 089
Chipre	1 082	2 655	682	1 622	400	1 033
Croácia	0	16 842	0	8 757	0	8 085
Dinamarca	0	0	0	0	0	0
Eslováquia	12 211	12 798	7 522	7 058	4 689	5 740
Eslovénia	2 491	7 142	1 916	4 371	575	2 771
Espanha	107 032	153 905	68 499	89 708	38 533	64 197
Estónia	5 707	4 812	3 060	2 466	2 647	2 346
Finlândia	16 216	15 835	8 865	7 871	7 351	7 964
França	117 740	0	78 886	0	38 854	0
Grécia	0	15 221	0	10 243	0	4 978
Hungria	21 249	21 778	13 068	12 345	8 181	9 433
Irlanda	0	0	0	0	0	0
Itália	75 081	98 008	52 540	61 285	22 541	36 723
Letónia	5 213	6 894	2 025	3 057	3 188	3 837
Lituânia	12 726	14 067	6 257	6 228	6 469	7 839
Luxemburgo	0	0	0	0	0	0
Malta	591	1 561	458	1 036	133	525
Países Baixos	0	0	0	0	0	0
Polónia	85 971	99 918	0	55 726	0	44 192
Portugal	0	33 528	0	18 783	0	14 745
Reino Unido	94 360	151 566	63 090	84 362	31 270	67 204
República Checa	20 010	0	12 318	0	7 692	0
Roménia	26 977	28 211	16 234	14 496	10 743	13 715
Suécia	29 851	33 336	18 426	18 686	11 425	14 650
Islândia	1 668	0	957	0	711	0
Noruega	14 612	25 673	9 359	14 057	5 253	11 616
Suíça	0	32 674	0	21 578	0	11 096

Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 15-06-2016

Numa análise do território por NUTS II, verifica-se que, no ensino superior público, a Área Metropolitana de Lisboa e a região Norte concentram a maioria dos docentes na década, sendo de 63% em 2014/2015. Considerando os anos de início e de fim da série, todas

as regiões perderam docentes, sendo os decréscimos mais relevantes registados na Região Autónoma dos Açores, cerca de 22%, no Algarve, cerca de 15%, e na Área Metropolitana de Lisboa, cerca de 9% (Figura 4.2.3.).

Figura 4.2.3. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, universitário e politécnico, por NUTS II



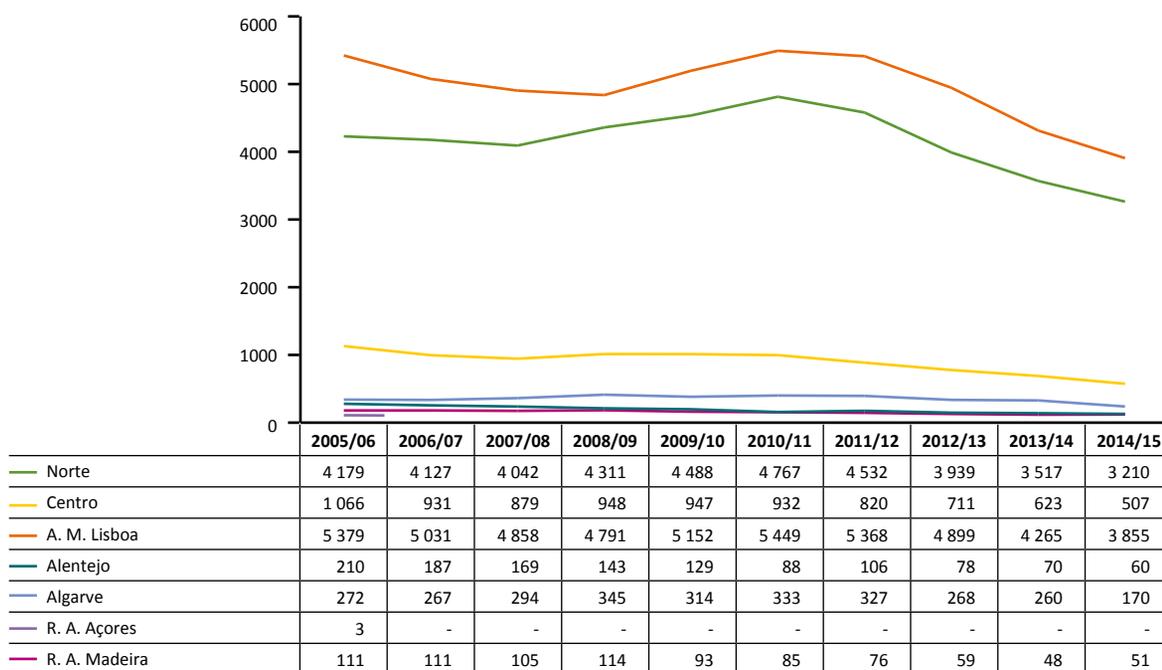
Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

No ensino superior privado, nota-se igualmente um decréscimo no número de docentes, mais acentuado nas regiões do Alentejo e do Centro com uma diminuição de cerca de 73% e 55%, respetivamente. Nas regiões autónomas, destaca-se o facto de não existir registo de docentes do ensino superior privado nos Açores, desde o ano letivo de 2006/2007. Na Região Autónoma da Madeira, com referência a 2005/2006, assinala-se uma redução de cerca de 53% em 2014/2015 (Figura 4.2.4.). De um modo geral, a diminuição do número de docentes ocorreu em todas as regiões e foi mais acentuada na rede privada do que na rede pública.

As Figuras 4.2.5. e 4.2.6. apontam para um número crescente de docentes doutorados no ensino superior em Portugal, a que corresponde um decréscimo de docentes com outras habilitações. Assim, em 2014/2015, no ensino universitário, o número de

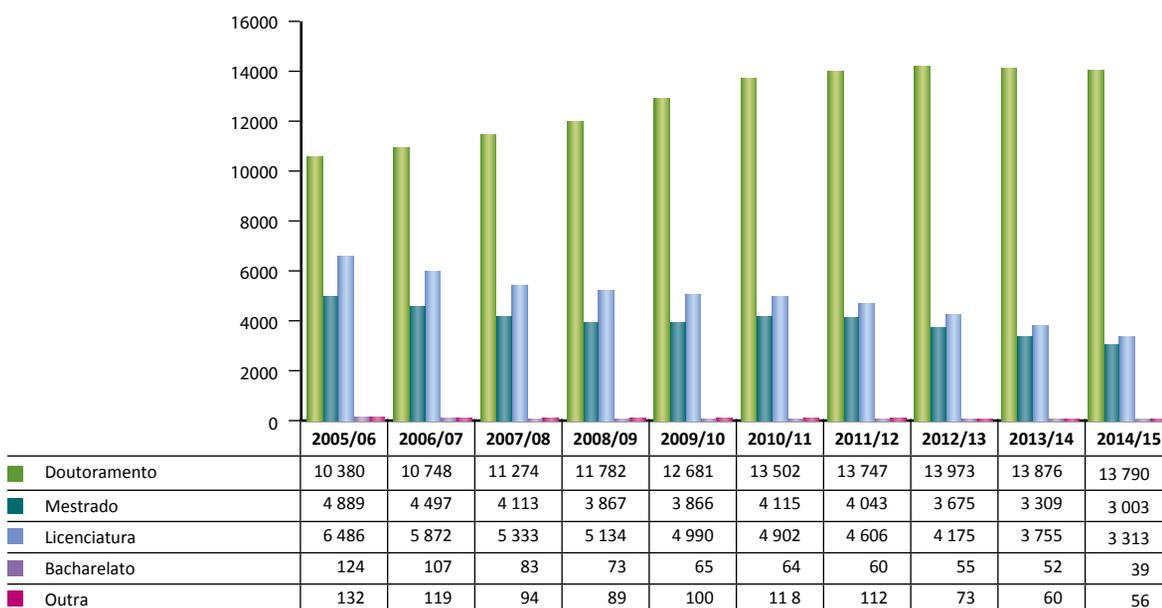
docentes doutorados é 33% superior ao do início da série de dados, enquanto o de bacharéis apresenta uma diminuição constante, sendo 68% inferior, com referência aos mesmos anos. No ensino politécnico estas tendências são ainda mais expressivas, com um acréscimo de 150% de doutorados e um decréscimo de 92% nos bacharéis. Importa ter presente que o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho, foi revisto em 2009, pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, que, entre outras medidas, introduziu o doutoramento ou o título de especialista como exigência de qualificação para a entrada na carreira, e fixou um período de transição para que os equiparados a docentes pudessem adquirir as qualificações necessárias para o efeito, o que pode explicar o aumento substancial atrás referido.

Figura 4.2.4. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, universitário e politécnico, por NUTS II



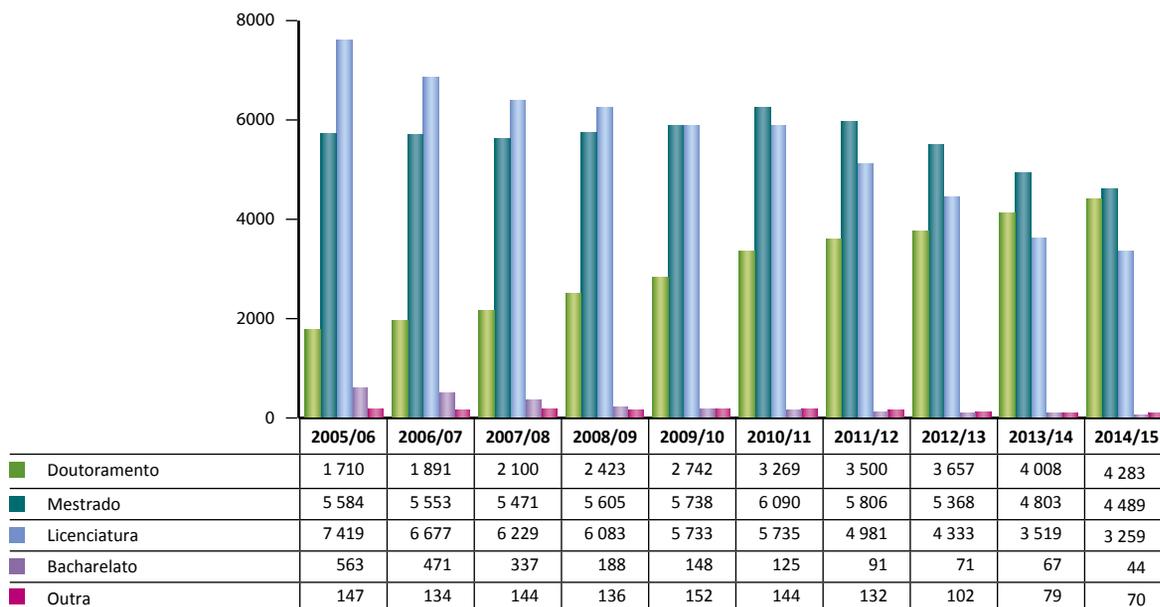
Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Figura 4.2.5. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário por habilitação académica. Portugal



Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Figura 4.2.6. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico por habilitação académica. Portugal

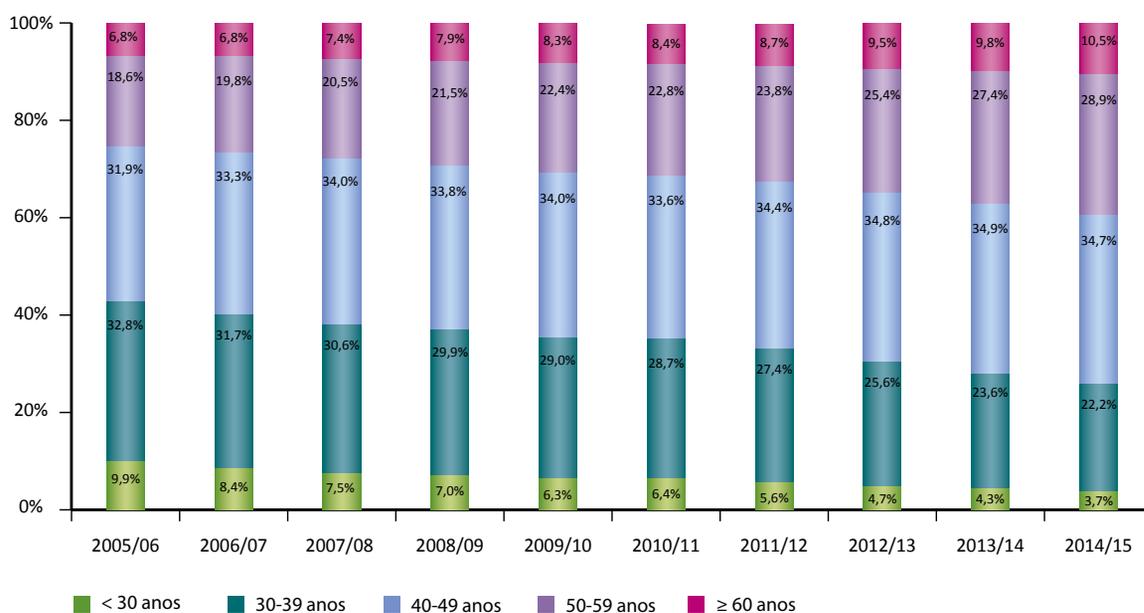


Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Os dados relativos à evolução dos docentes por grupo etário demonstram o envelhecimento progressivo destes profissionais. Na série, a percentagem dos docentes com idades compreendidas entre os 40 e os 60 e mais anos cresce gradualmente, enquanto a percentagem dos que

têm menos de 30 e entre 30 e 39 anos decresce. No seu conjunto, em 2005/2006, os docentes com mais de 40 anos totalizavam 57,3%, e os de menos de 39 anos somavam 42,7%. Em 2014/2015 estas percentagens são de 74,1% e 25,9%, respetivamente (Figura 4.2.7.).

Figura 4.2.7. Evolução dos docentes (%) no ensino superior por grupo etário. Portugal



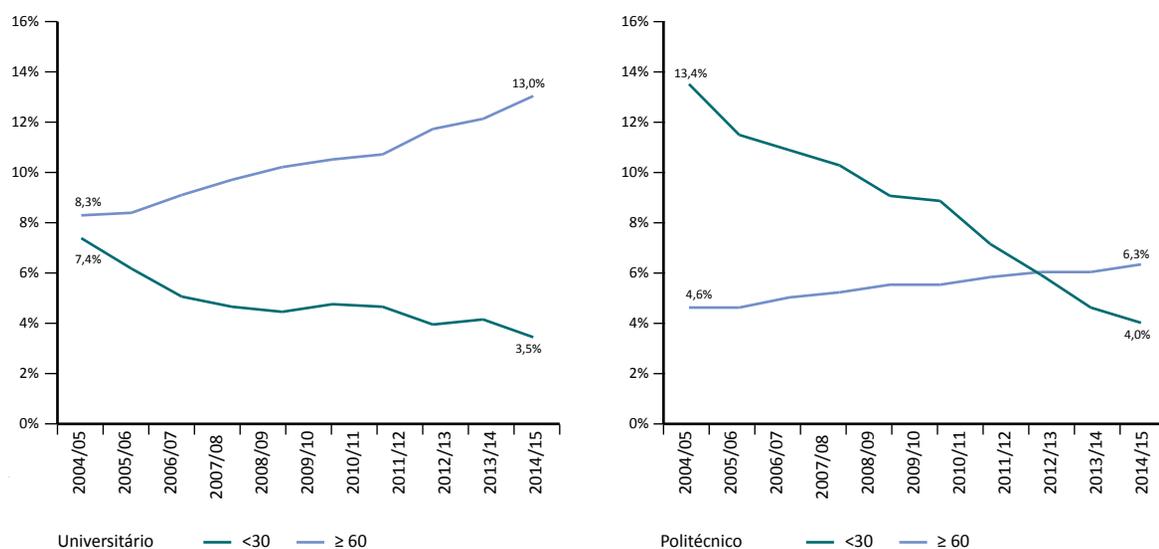
Fonte: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Quando se compara a evolução dos docentes no ensino superior universitário e politécnico com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 60 anos, os dados revelam um maior envelhecimento nos docentes do ensino universitário, que apresenta 13% dos docentes com 60 e mais anos e apenas 3,5% com menos de 30 anos. Refira-se, contudo, que o início da série regista 13,4% de docentes com menos de 30 anos no ensino politécnico, e o final inscreve 4% (Figura 4.2.8.).

Os dados europeus disponíveis apontam o Luxemburgo, a Alemanha, a Holanda e a Noruega como os países com maior

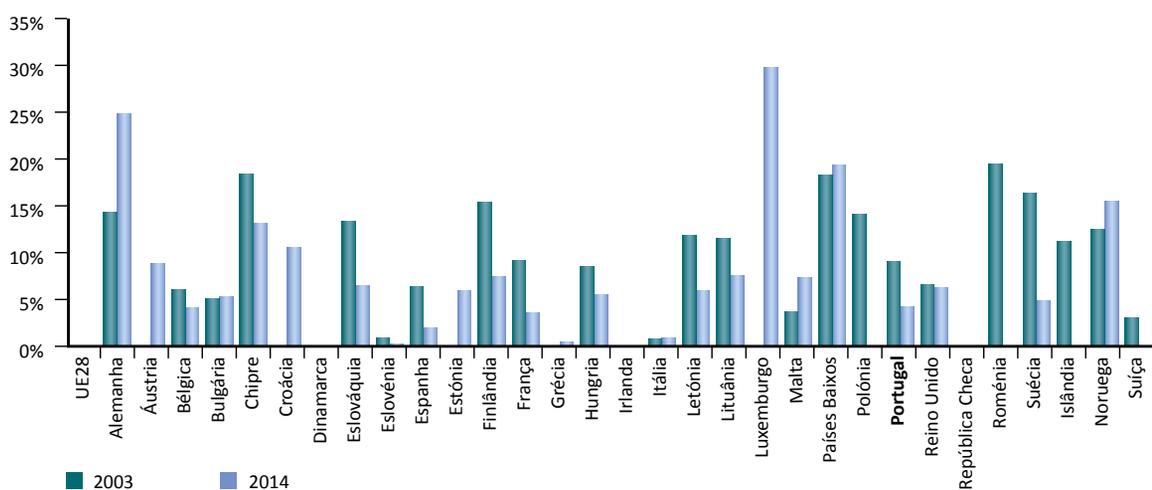
percentagem de docentes do ensino superior com idade inferior a 30 anos em 2014. Nos três últimos países verifica-se um crescimento desta percentagem em comparação com os dados de 2003. Relativamente ao Luxemburgo, não existem dados disponíveis que permitam o cotejo. Em 2003, os países que exibiam a maior percentagem de docentes do ensino superior com idade inferior a 30 anos eram a Roménia, o Chipre, a Suécia e a Finlândia. No que concerne aos docentes com 50 e mais anos, as maiores percentagens registam-se, em 2014, na Bulgária, na Eslovénia, na Finlândia e na Suécia e, em 2003, na Roménia, na Holanda, no Chipre e na Suécia (Figuras 4.2.9. e 4.2.10.).

Figura 4.2.8. Evolução dos docentes (%) no ensino superior universitário e politécnico com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 60 anos. Portugal



Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Figura 4.2.9. Docentes (%) do ensino superior (CITE 5-8) com idade inferior a 30 anos. Europa, 2003 e 2014

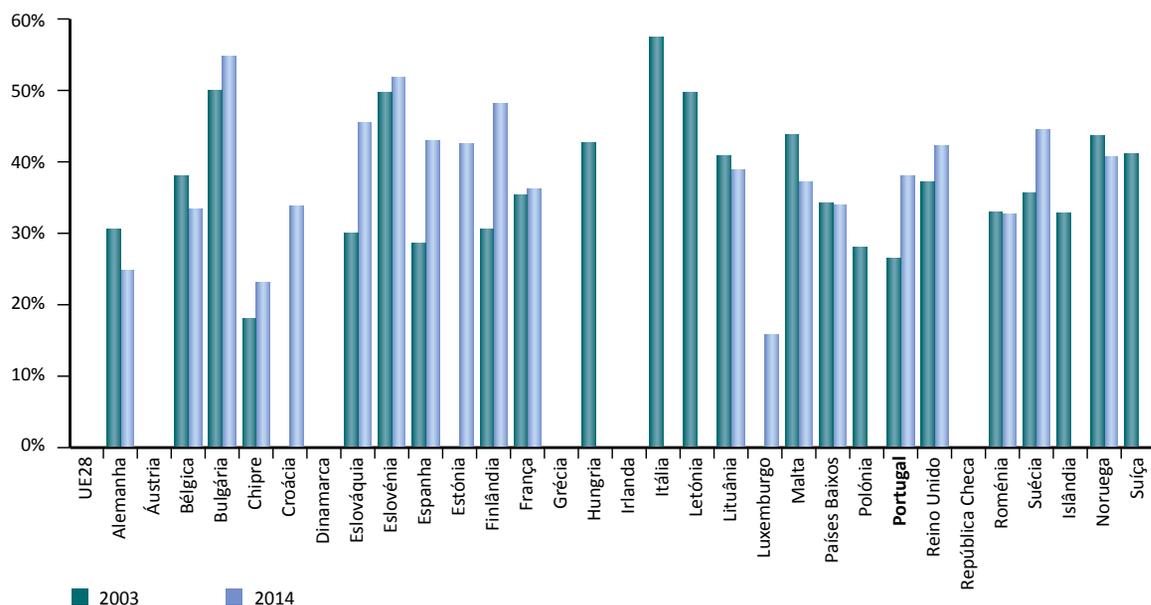


Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 15-06-2016

A análise da evolução do número de docentes do ensino universitário, por categoria profissional, demonstra o acréscimo de cerca de 39% dos professores auxiliares e o decréscimo de 48% dos assistentes, relativamente

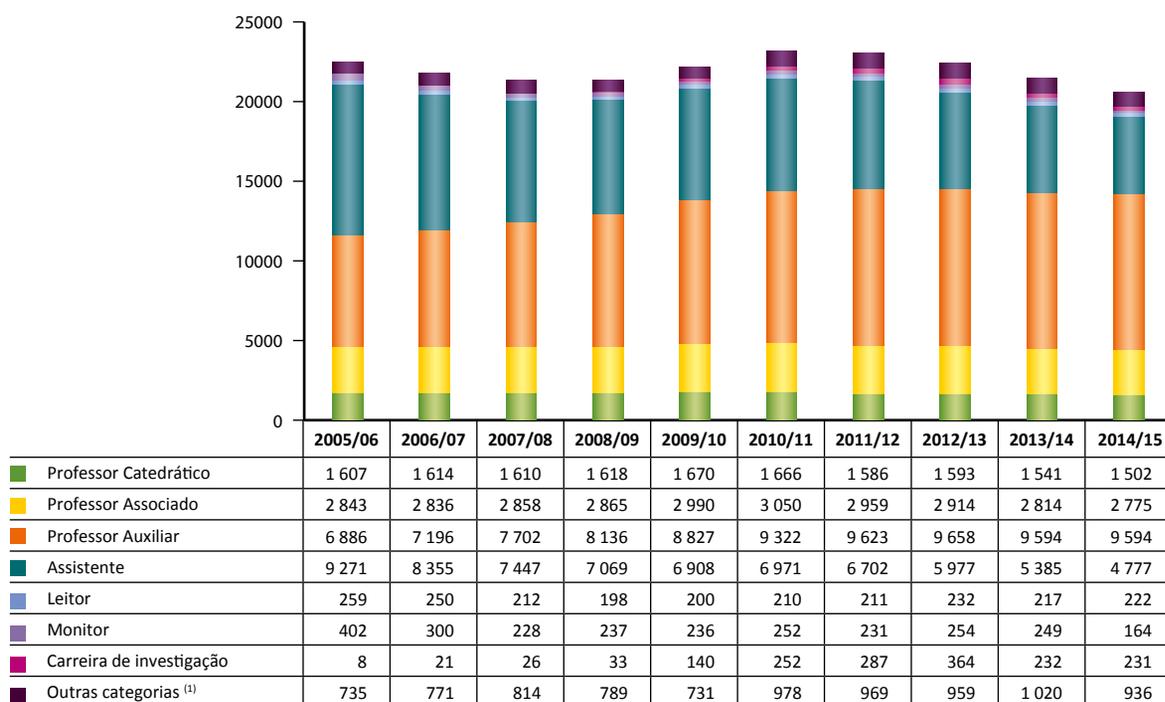
aos anos de início e de fim da série. Nos mesmos anos, no ensino politécnico, a percentagem de assistentes decresceu cerca de 27% e a de professores adjuntos cresceu cerca de 16% (Figuras 4.2.11. e 4.2.12.).

Figura 4.2.10. Docentes (%) do ensino superior (CITE 5-8) com 50 e mais anos. Europa, 2003 e 2014



Fonte: PORDATA, dados obtidos em www.pordata.pt a 15-06-2016

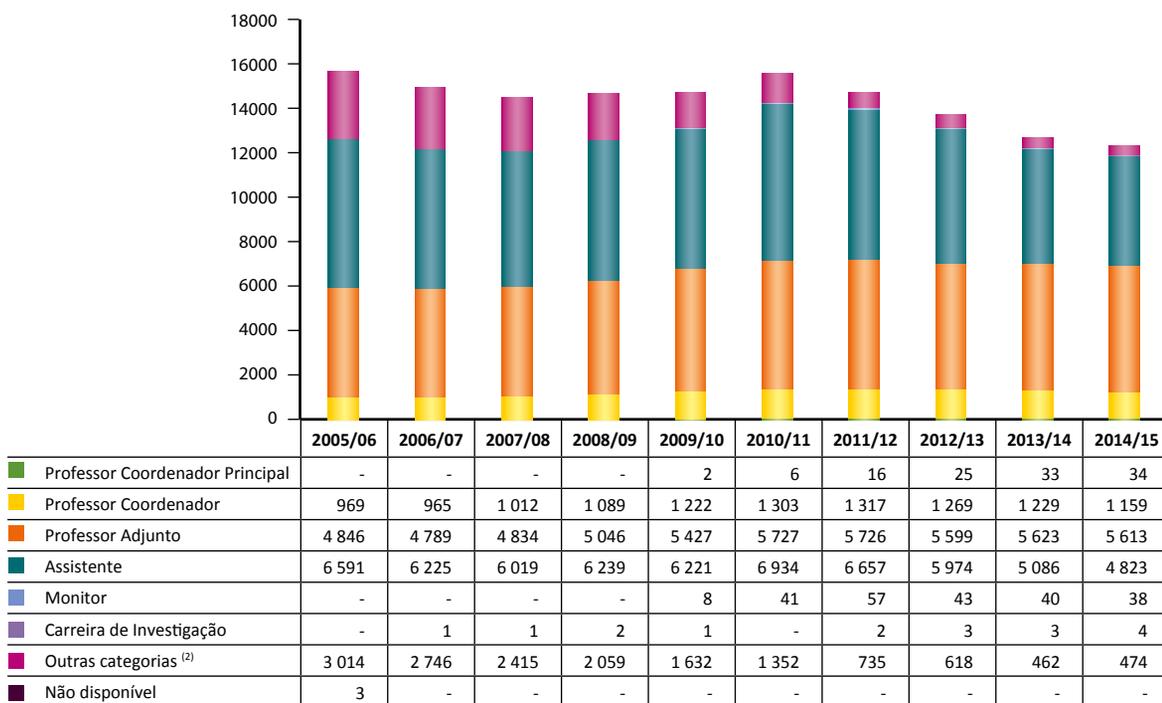
Figura 4.2.11. Evolução dos docentes (Nº) do ensino superior universitário, por categoria profissional. Portugal



⁽¹⁾ “Outras categorias” inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor Visitante e Técnico superior.

Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Figura 4.2.12. . Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico, por categoria profissional. Portugal



⁽²⁾ “Outras categorias” inclui Bolseiro, Colaborador externo, Docente militar, Membro de órgão de direcção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor visitante e Técnico superior;

Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2014/15, DGEEC

Destaques

- Diminuição global do número de docentes em Portugal entre 2006 e 2015. A educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário registaram menos 24,3% no ensino público e menos 5,9% no privado. O ensino superior apresenta uma redução de 13,6% dos docentes (menos 30% no ensino privado e menos 6,6% no ensino público), embora o ensino universitário público mostre um ligeiro aumento entre 2006 e 2015.
- Envelhecimento acentuado dos docentes em todos os níveis de educação e ensino. Em 2014/2015, os docentes com 50 e mais anos de idade representavam 43,2% no ensino público e 18,4% no privado, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e 39,4% no ensino superior. Em contrapartida, os que tinham menos de 30 anos totalizavam apenas 0,4% no ensino público e 7,3% no ensino privado, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, e 3,7% no ensino superior.
- Aumento do número de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário com doutoramento/mestrado e de doutorados no ensino superior, 150% no politécnico e 33% no universitário, entre 2006 e 2015.
- Corpo docente maioritariamente feminino na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, diminuindo gradualmente a percentagem de mulheres à medida que se progride no nível de ensino. No ensino superior, o corpo docente é maioritariamente masculino, com exceção do ensino politécnico privado, onde as mulheres se encontram em maioria.



5 Avaliação e resultados

5.1. Ensinos básico e secundário

Retenção e conclusão

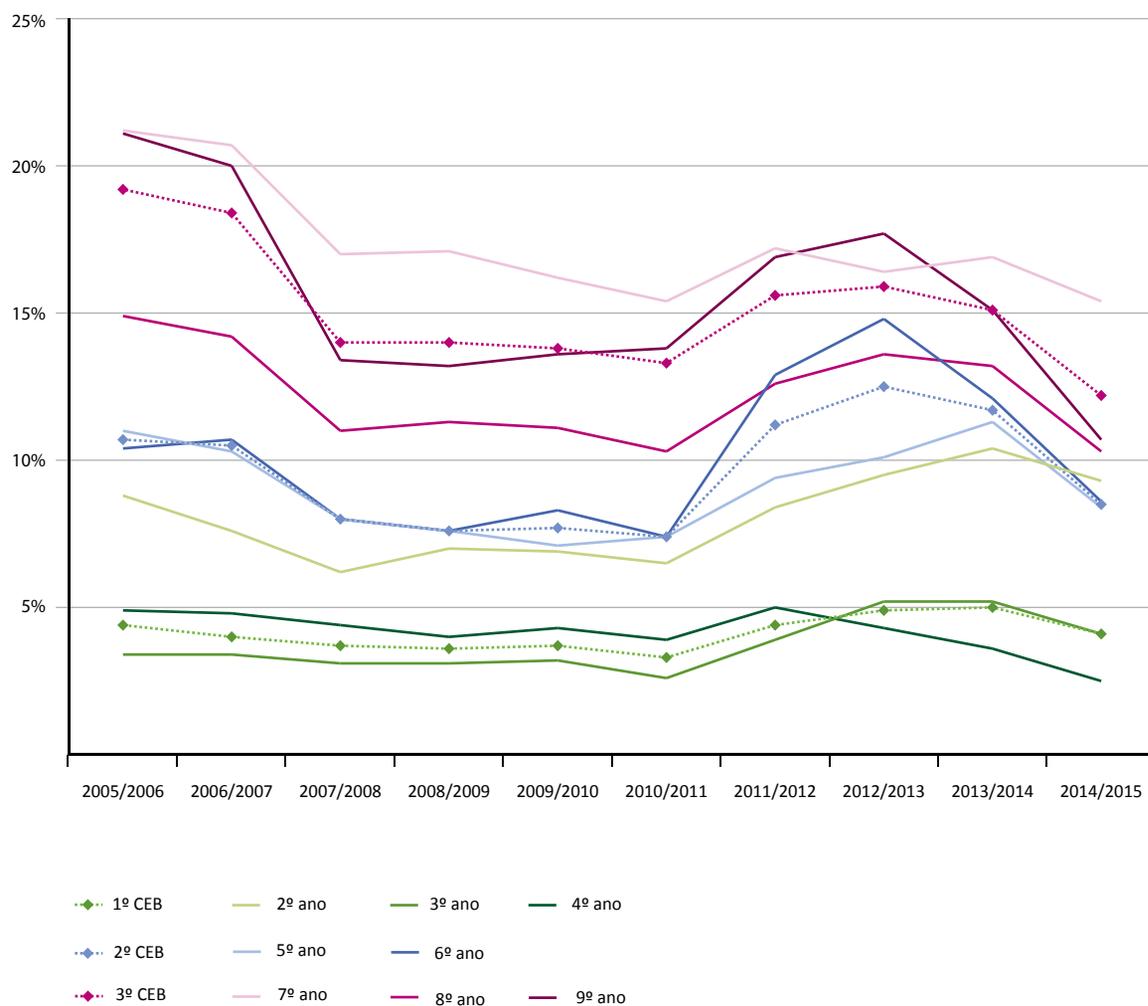
Na última década, as taxas de retenção e desistência em cada um dos ciclos do ensino básico regular diminuíram 0,3 pp no 1º CEB, 2,2 pp no 2º CEB e 7,0 pp no 3º CEB (Figura 5.1.1.). No ano letivo 2014/2015, a tendência de crescimento que se registava desde 2011/2012 inverte-se no 1º CEB, com um decréscimo de 0,9 pp, e consolida-se a inversão já verificada em 2013/2014 nos 2º e 3º CEB, com uma redução de 3,2 pp e 2,9 pp, respetivamente.

Neste ano letivo, apesar de as taxas de retenção e desistência terem diminuído em todos os anos de escolaridade do ensino básico, verifica-se que estas ainda se encontram elevadas, revelando que os percursos escolares marcados pelas retenções se iniciam em níveis educativos muito precoces. E vão crescendo à medida que avança a escolaridade. É o caso do 2º ano de escolaridade

com 9,3%, (primeiro ano em que é permitida a retenção e o ano com maior taxa no 1º CEB) e no ano de escolaridade seguinte ao final dos 1º e 2º CEB (8,4% e 15,4% nos 5º e 7º anos, respetivamente).

Nas Tabelas 5.1.1.|AE a 5.1.3.|AE, que podem ser consultadas no Anexo Estatístico, observa-se que as regiões com maior taxa de retenção e desistência são a Região Autónoma da Madeira e o Algarve, no 1º CEB, e a Região Autónoma dos Açores e o Algarve, no 2º e 3º CEB, sendo as de menor taxa o Norte e o Centro, nos três ciclos do ensino básico. Com exceção do Alentejo, no 6º ano, esta taxa é sempre maior no ensino público do que no ensino privado, independentemente da região e do ano de escolaridade considerados. Relativamente aos dados por sexo, os homens têm sempre uma taxa de retenção e desistência maior do que a das mulheres, em qualquer região e ano de escolaridade estudados.

Figura 5.1.1. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular*, por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal



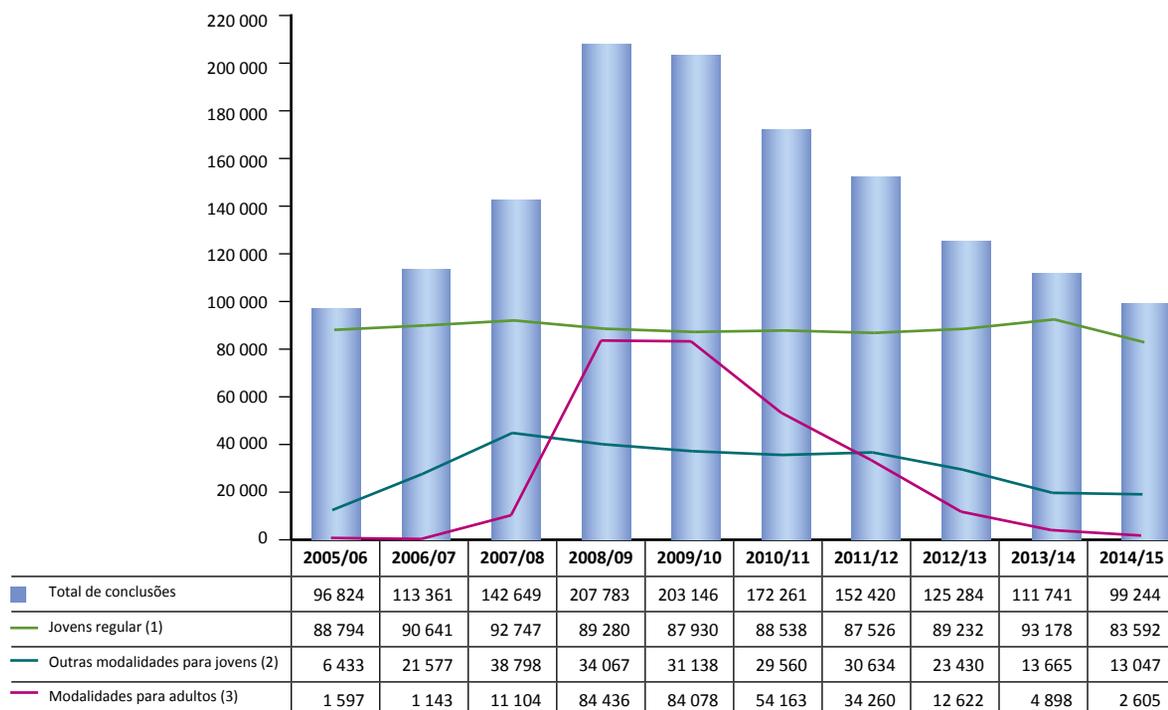
*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: Estatísticas da Educação, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

Entre 2006 e 2015 registou-se um decréscimo do número de conclusões do ensino básico em jovens a frequentar o ensino regular e um aumento do número de certificados nas outras modalidades de ensino frequentadas por jovens e nas modalidades para adultos (Figura 5.1.2.). No entanto, relativamente a 2013/2014 houve um decréscimo do número de conclusões do 9º ano de escolaridade em todas as modalidades de ensino, num

total de menos 12 497 conclusões. A este facto não deve ser alheio a redução do número de matrículas nos últimos cinco anos, uma vez que, por exemplo, no ensino básico regular, a taxa de conclusão em 2014/2015 (89,3%) aumentou 4,4 pp relativamente à do ano letivo anterior, tendo atingido o maior valor de toda a década (Figura 5.1.3.).

Figura 5.1.2. Conclusões (Nº) do ensino básico, por modalidade de ensino. Portugal



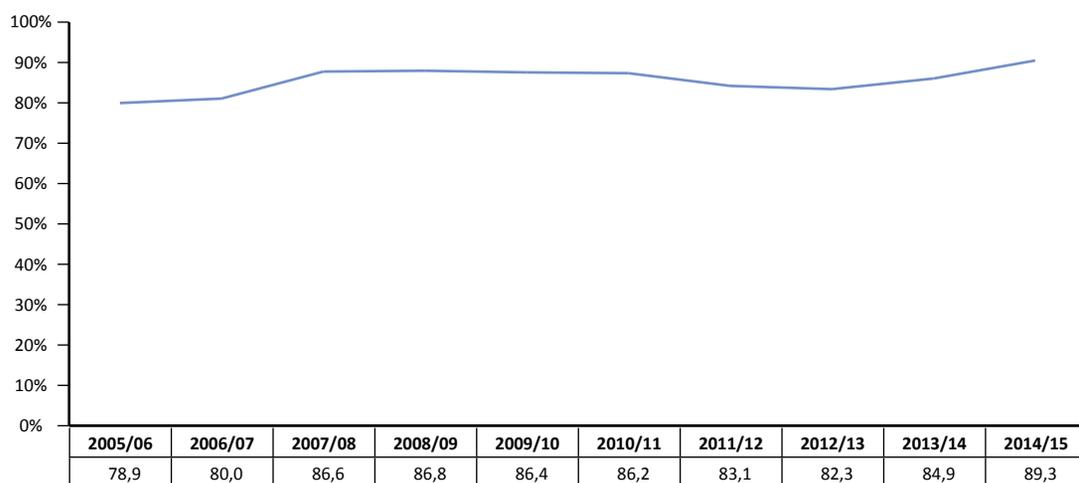
(1) Inclui ensino artístico especializado em regime integrado.

(2) Cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos CEF e programas curriculares alternativos.

(3) Cursos EFA, recorrente, processos RVCC e formações modulares.

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.3. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular. Portugal

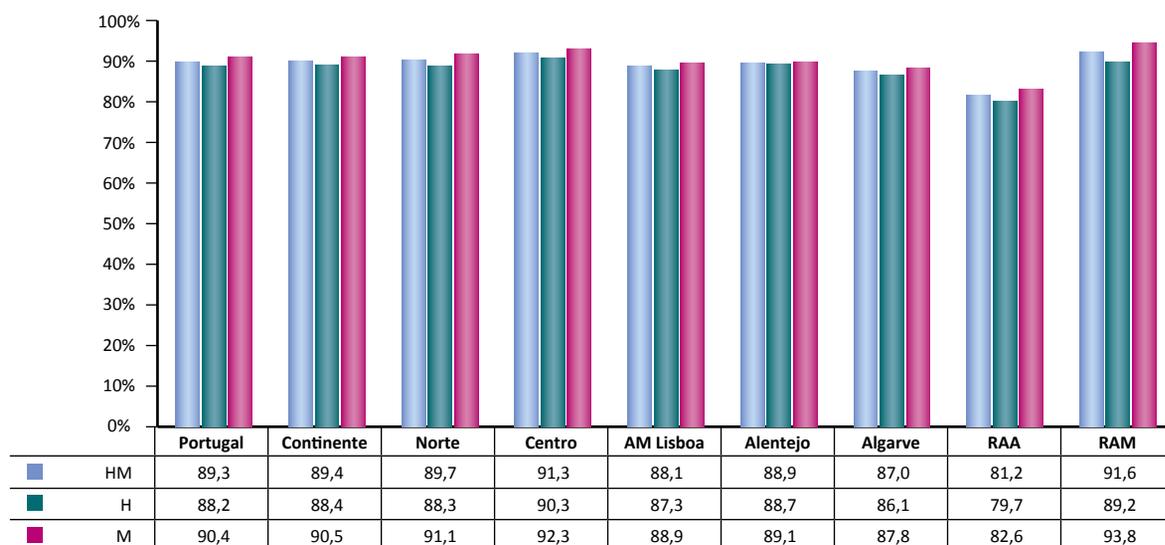


Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

A Figura 5.1.4., que apresenta o comportamento da taxa de conclusão do ensino básico regular desagregada por sexo e regiões em 2014/2015, confirma a tendência de melhores resultados nas mulheres em todas as regiões do país, com 0,4 pp a 4,6 pp de taxas de conclusão superiores às dos homens.

A Região Autónoma da Madeira e, no Continente, o Centro e o Norte continuam a ser, em 2014/2015, as unidades territoriais com maior taxa de conclusão: 91,6%, 91,3% e 89,7%, respetivamente, com 2,3 pp, 2,0 pp e 0,4 pp acima da taxa nacional (89,3%). A Região Autónoma dos Açores mantém-se como a que apresenta a taxa de conclusão mais baixa (-8,1 pp que a taxa nacional).

Figura 5.1.4. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular* (9º ano), por sexo. NUTS I e II, 2014/2015



*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

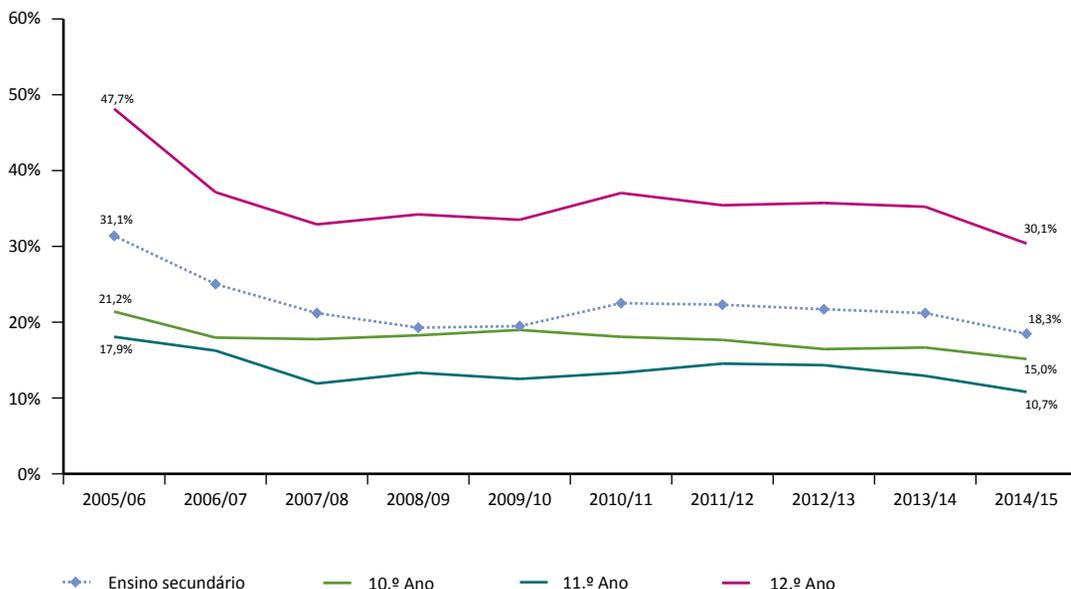
Relativamente aos cursos científico-humanísticos/gerais do ensino secundário, tal como se observou no ensino básico, em 2014/2015 existe um decréscimo das taxas de retenção e desistência nos três anos de escolaridade de -1,5 pp, -2,0 pp e -4,8 pp nos 10º, 11º e 12º anos, respetivamente, tendo atingido os menores valores de toda a década (Figura 5.1.5.). No ensino secundário regista-se um aumento da taxa em +6,1 pp relativamente ao 3º CEB.

Na Tabela 5.1.4. | AE do Anexo Estatístico, observa-se que as regiões com maior taxa de retenção e desistência são a Região Autónoma dos Açores e o Algarve e as com menor taxa são o Norte e a Região Autónoma da Madeira. Esta taxa no ensino público é sempre superior

à do ensino privado, independentemente da região e do ano de escolaridade considerados, com exceção da Região Autónoma da Madeira, no 12º ano. Relativamente aos dados por sexo, os homens têm sempre uma taxa de retenção e desistência maior do que a das mulheres, em qualquer região e ano de escolaridade estudados.

Em 2014/2015, observa-se um decréscimo de 21,6%, no total de conclusões, relativamente ao ano letivo anterior (Figura 5.1.6.). Este facto deve-se à redução do número de certificados em outras modalidades para jovens (-27 952), uma vez que existe um acréscimo de conclusões tanto nos cursos científico-humanísticos/gerais (+3 127) como nos adultos (+1 452).

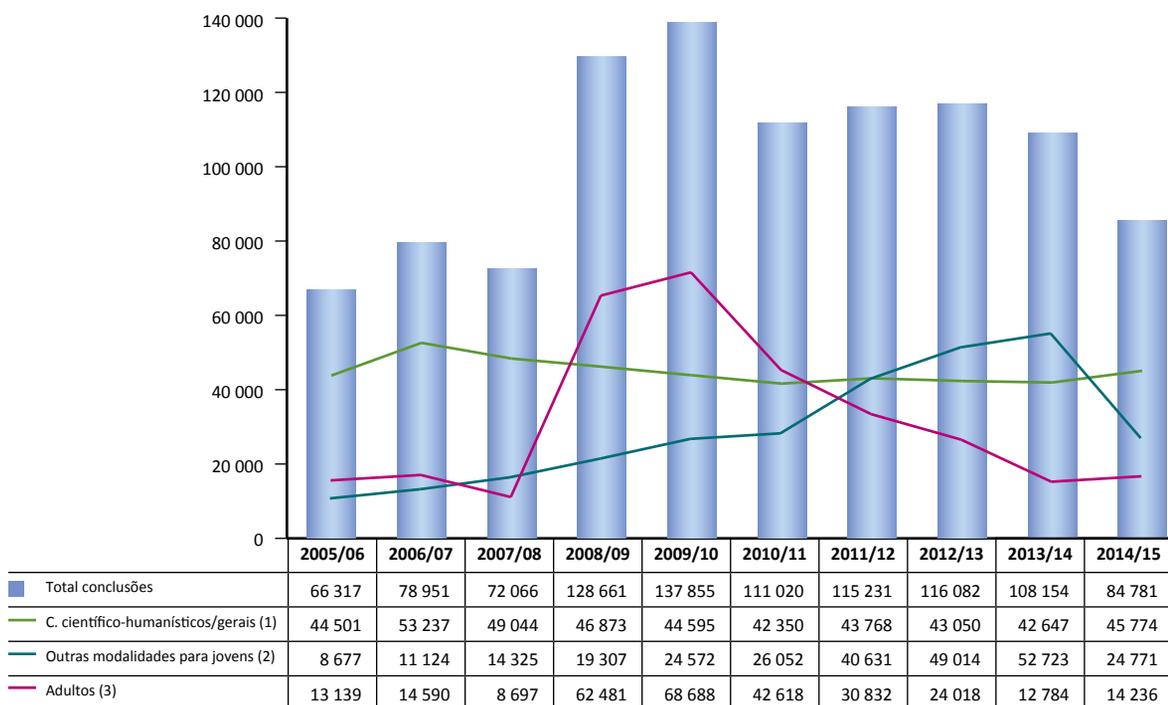
Figura 5.1.5. Taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos/gerais do ensino secundário regular*, por ano de escolaridade. Portugal



*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: Estatísticas da Educação, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.6. Conclusões (Nº) do ensino secundário, por modalidade de ensino. Portugal



(1) Cursos científico-humanísticos/gerais, cursos tecnológicos e artístico especializado.

(2) Cursos profissionais, cursos de aprendizagem e cursos CEF.

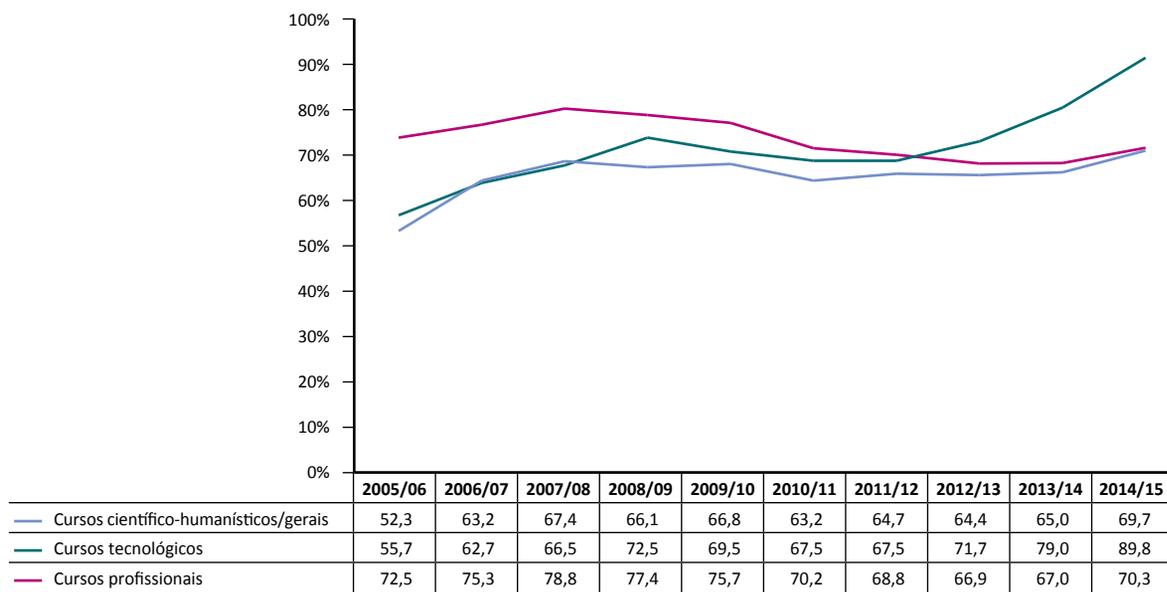
(3) Cursos EFA, recorrente, processos RVCC e formações modulares.

Fonte de dados: Estatísticas da Educação, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

Relativamente à taxa de conclusão do ensino secundário em 2014/2015, e comparativamente com o ano letivo anterior, o aumento mais expressivo, +10,8 pp, verifica-se nos cursos tecnológicos, que atinge o

maior valor da década (89,8%), seguido pelos cursos científico-humanísticos/gerais com +4,7 pp e, por último, os cursos profissionais com +3,3 pp (Figura 5.1.7.).

Figura 5.1.7. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário, por orientação curricular. Portugal



*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*, DGEEC, 2005/2006 a 2014/2015
Fonte: CNE

A Tabela 5.1.1. permite concluir que a idade média dos alunos diplomados nas diversas modalidades consideradas, do ensino secundário, se mantém estável ao longo da série 2011-2015. São os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos que concluem o ensino secundário mais cedo (17,3 anos, em 2015) e os dos cursos profissionais que o terminam mais tarde (18,3 anos, em 2015).

Relativamente ao número de anos de frequência no ensino secundário, é possível obter estimativas da proporção dos alunos que concluem o seu curso dentro do tempo definido na matriz curricular, em cada modalidade, ou que precisam de mais anos para o fazer, ou ainda que abandonam a modalidade sem concluir o curso (Tabela 5.1.2.). As estimativas apresentadas foram obtidas num estudo da DGEEC por recurso a modelação estocástica, uma vez que ainda não se encontra implementado um sistema que permita o seguimento dos alunos, nomeadamente na mobilidade entre público e privado e entre entidades de educação e de formação da rede do Ministério da Educação e da rede do IEFP. A modelação estocástica baseia-se nas taxas de transição ou conclusão

e nas taxas de retenção ou desistência, em cada ano de escolaridade e em cada idade, no último ano com dados consolidados (2014/2015). Assim, pode observar-se que a maioria dos alunos conclui o curso no tempo ideal, 80,8% nos cursos artísticos especializados, 64,5% nos cursos científico-humanísticos, 56,2% nos cursos vocacionais e 54,7% nos profissionais. Entre 9,6%, nos cursos profissionais, e 21,5%, nos vocacionais, necessitam de mais um ano letivo para o fazer, sendo residual a proporção de alunos a necessitar de três ou mais anos, em qualquer das modalidades.

Realça-se que as estimativas indicadas para as taxas de abandono de cada modalidade não deverão ser interpretadas como de abandono escolar dado que incorporam, designadamente, as situações de mudança para outra tipologia de oferta entre o final de um ano letivo e o início do seguinte e as situações de emigração. Os cursos profissionais são a modalidade onde ocorre maior abandono (34,0%) enquanto os cursos científico-humanísticos e os vocacionais não ultrapassam os 12,6%, sendo residual nos cursos artísticos especializados.

Tabela 5.1.1. Idade média* (em anos) dos alunos que concluíram o ensino secundário, por orientação curricular. Continente

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015
Cursos científico-humanísticos	17,3	17,3	17,3	17,3	17,3
Cursos profissionais	18,5	18,5	18,5	18,4	18,3
Cursos tecnológicos	17,8	17,7	17,6	17,6	17,7

* a idade dos alunos é tomada a 31 de dezembro do ano letivo em apreço

Fonte: DGEEC, 2016

Tabela 5.1.2. Estimativa de conclusão (%) segundo o número de anos de frequência no ensino secundário, por modalidade de ensino. Portugal, 2014/2015

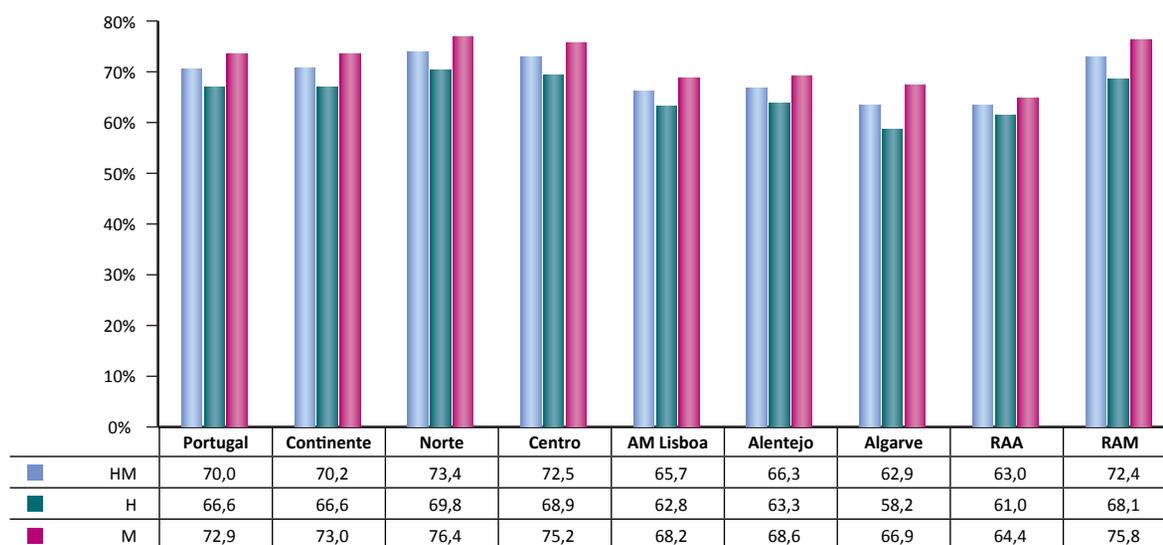
Número de anos de frequência	Cursos científico-humanísticos	Cursos artísticos especializados em regime integrado	Cursos profissionais	Cursos profissionais
Anos do curso	64,6%	80,8%	54,7%	56,2%
Anos do curso +1	16,4%	12,5%	9,6%	21,5%
Anos do curso +2	5,0%	2,9%	1,5%	9,7%
Anos do curso +3 ou mais	1,4%	0,6%	0,2%	-
Abandono da modalidade	12,6%	3,2%	34,0%	12,6%

Fonte: DGEEC, 2016

O comportamento da taxa de conclusão do ensino secundário regular desagregada por sexo e regiões em 2014/2015 confirma a tendência de melhores resultados nas mulheres em todas as regiões do país, com 3,4 pp a 8,7 pp de taxas de conclusão superiores às dos homens (Figura 5.1.8.).

O Norte e o Centro, no Continente, e a Região Autónoma da Madeira continuam a ser, em 2014/2015, as unidades territoriais com maior taxa de conclusão: 73,4%, 72,5% e 72,4%, respetivamente, com 3,4 pp, 2,5 pp e 2,4 pp acima da taxa nacional (70,0%). O Algarve continua a ser a que revela a taxa de conclusão mais baixa (-7,1 pp que a taxa nacional).

Figura 5.1.8. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário regular, por sexo. NUTS I e II, 2014/2015



Fonte de dados: Estatísticas da Educação 2014/2015, DGEEC
Fonte: CNE

Avaliação interna e avaliação externa

O cálculo da nota final dos alunos internos, com uma ponderação atribuída à classificação interna (70%) e à classificação externa (30%), mostra um predomínio da responsabilidade das escolas na classificação final sobre a que decorre da classificação obtida em situação de prova final ou exame. Neste contexto, utilizando a mesma metodologia de relatórios anteriores (cf. *Estado da Educação 2014*) recorreu-se a uma análise comparativa entre as classificações internas de frequência e as classificações externas.

A Tabela 5.1.3. apresenta o número de provas finais realizadas no ensino básico por disciplina, pelos alunos internos na 1ª fase de 2015. A Tabela 5.1.4., relativa ao ensino secundário, apresenta a ordenação do número de exames realizados pelos alunos internos, na 1ª fase de 2015, identificando dois grupos de disciplinas – o conjunto das cinco e das dez disciplinas com mais provas. As primeiras cinco (Português, Matemática A, Biologia e Geologia, Física e Química A e Geografia A) são designadas como as 5+. Quando além destas se juntam as disciplinas de História A, Filosofia, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Economia A e Geometria Descritiva A o conjunto é denominado como as 10+.

Tabela 5.1.3. Provas finais realizadas (Nº) no ensino básico. Português e Matemática, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

Ano de Escolaridade	Código e Disciplina	Provas realizadas
4º	41 Português	97 344
4º	42 Matemática	97 841
6º	61 Português	105 900
6º	62 Matemática	106 415
9º	91 Português	94 193
9º	92 Matemática	94 569

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte:CNE

Tabela 5.1.4. Ordenação das dez disciplinas do ensino secundário com mais provas realizadas. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

Ordenação	Código e Disciplina	Provas realizadas
1º	639 Português	51 882
2º	635 Matemática A	33 477
3º	702 Biologia e Geologia	28 391
4º	715 Física e Química A	28 073
5º	719 Geografia A	17 199
6º	623 História A	12 534
7º	714 Filosofia	10 349
8º	835 Matemática Aplicada às Ciências Sociais	7 182
9º	712 Economia A	5 922
10º	708 Geometria Descritiva A	5 347

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte:CNE

Para cada uma das disciplinas consideradas nas Tabelas 5.1.3. e 5.1.4. foram construídos gráficos de dispersão utilizando a metodologia descrita no *Estado de Educação 2014* (pág. 176). Uma leitura mais global destes gráficos, independentemente do ano em análise e da disciplina ou do conjunto de disciplinas, permite concluir que:

- A distribuição dos pontos que correspondem aos pares de valores (CPF,CF-CPF)¹, no ensino básico, ou (CE,CIF-CE)², no ensino secundário, mostra uma tendência de atribuição de classificações internas superiores às classificações obtidas na avaliação externa uma vez que a maioria dos pontos situa-se acima do eixo horizontal do referencial.
- Quanto maior é a classificação na prova final ou no exame menor é o diferencial entre a classificação interna e a externa. Esta evidência deriva do facto da reta de regressão ser sempre decrescente.
- A generalidade das escolas posiciona-se dentro de uma margem razoável de variação em relação à tendência dado que a maioria dos pontos está na área delimitada pelas duas linhas paralelas à reta de regressão.

Relativamente à distribuição das escolas na área que designamos por intervalo padrão de variabilidade, regista-se que o número de escolas que se encontra dentro desse intervalo, no ensino básico, oscila entre 71% e 73% do total analisado em cada situação e, no ensino

secundário, entre 66% e 95%. Por outro lado, enquanto que no ensino básico há uma distribuição semelhante entre o número de escolas que sobrevalorizam ou subvalorizam as classificações decorrentes da avaliação interna face às da avaliação externa, na maioria das disciplinas no ensino secundário a percentagem de escolas que se encontram acima do intervalo padrão de variabilidade é superior à percentagem das que se encontram abaixo. Embora a metodologia desta análise siga, na base, o que foi adotado nas edições anteriores do presente relatório, procedeu-se ainda à comparação das representações gráficas dos resultados de 2015 com as geradas em 2014, dos períodos a seguir discriminados:

- 1º CEB – série 2013-2014
- 2º CEB, 3º CEB e ES – série 2012-2014

Ensino Básico

A Figura 5.1.9. apresenta os resultados agregados de Português e de Matemática e as Figuras 5.1.10. e 5.1.11. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática, em 2015, no 4º ano de escolaridade. O comportamento é semelhante em qualquer uma das situações, sendo que, embora na disciplina de Português a avaliação interna gere uma classificação média ligeiramente superior à de Matemática (3,8 e 3,7, numa escala de 1 a 5, respetivamente), é na disciplina de Matemática que se verifica que a média do diferencial CF e CPF é maior (0,6).

Figura 5.1.9. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

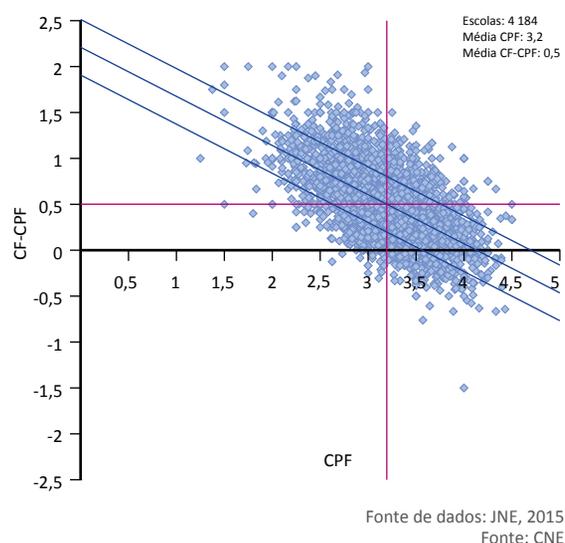
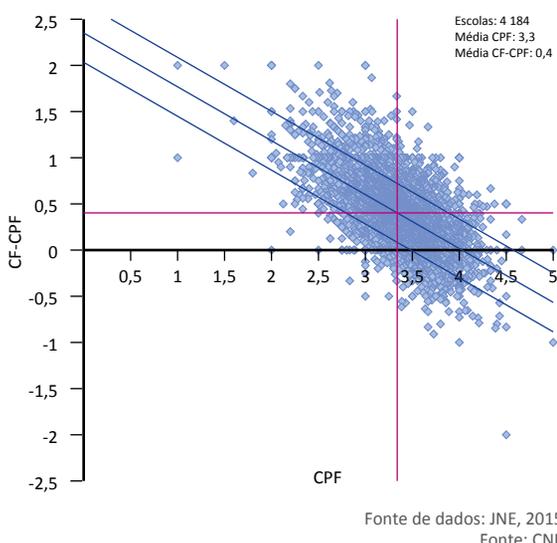
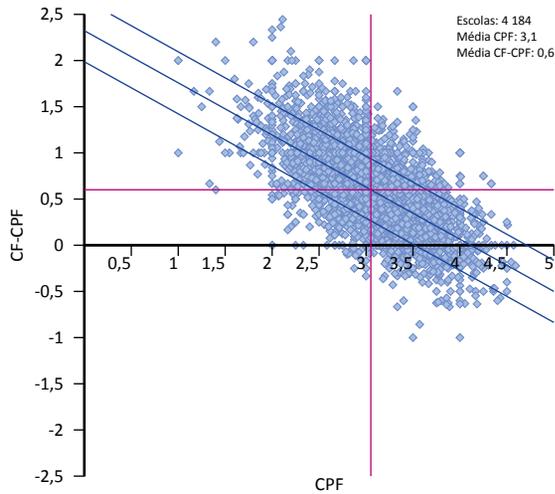


Figura 5.1.10. CPF e CF-CPF em Português, por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



1 CPF – média obtida em cada escola a partir das classificações dos alunos do ensino básico nas provas finais das disciplinas sujeitas a avaliação externa; CF-CPF – diferença entre os resultados médios de classificação de frequência e os resultados médios de classificação da prova final.
 2 CE – média obtida em cada escola a partir das classificações dos alunos do ensino secundário nos exames das disciplinas sujeitas a avaliação externa; CIF-CE – diferença entre os resultados médios de classificação interna final e os resultados médios de classificação de exame.

Figura 5.1.11. CPF e CF-CPF em Matemática, por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

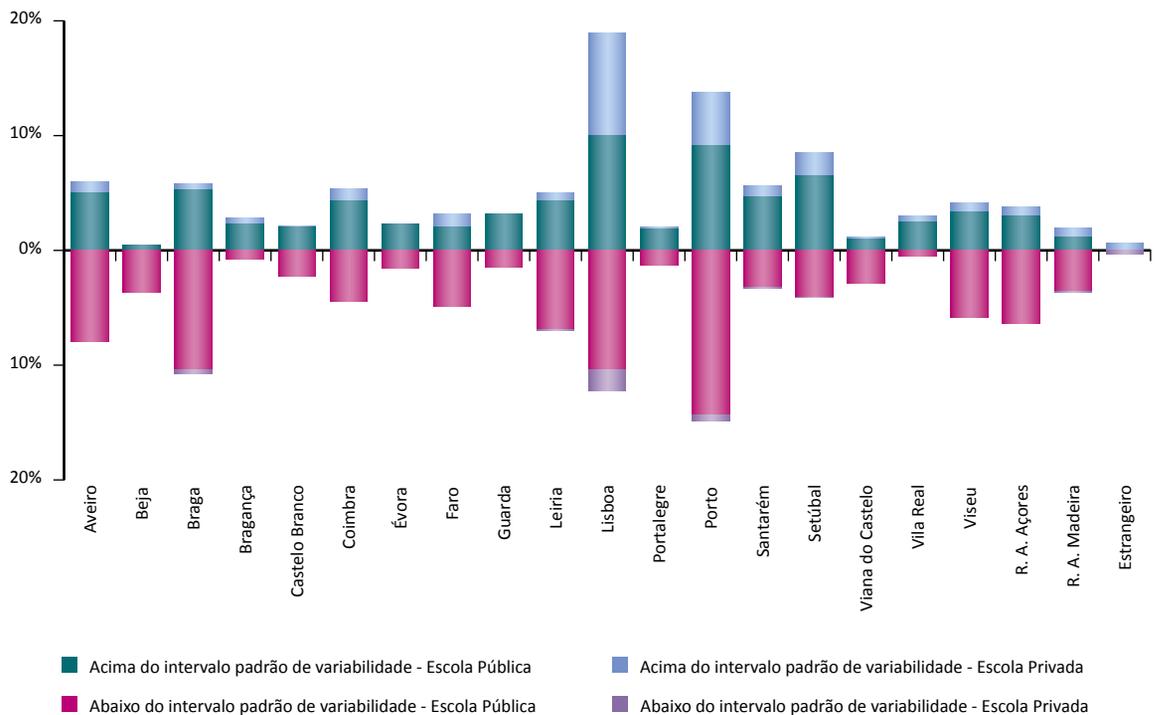
Comparativamente aos resultados médios de 4º ano, em Português e Matemática, no período 2013-2014³ observa-se, em 2015, uma ligeira melhoria global das características da distribuição. De facto, em 2015, a avaliação externa gera

uma classificação média superior, a média do diferencial CF e CPF diminui e existe uma maior concentração de escolas dentro do intervalo padrão de variabilidade (71%).

Relativamente à natureza do estabelecimento, das 4 184 escolas analisadas, 3 694 são públicas e 490 privadas, sendo que das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, 606 escolas públicas e 25 privadas estão abaixo desse intervalo e 447 escolas públicas e 154 privadas acima desse intervalo. Assim, 16,4% das escolas públicas estão abaixo do intervalo padrão de variabilidade e 12,1% acima, acontecendo o mesmo a 5,6% e 31,4% das escolas privadas, pelo que, proporcionalmente, a subvalorização é maior nas escolas públicas do que nas privadas, ocorrendo o contrário na sobrevalorização.

Considerando o número de escolas em cada unidade definida, e tendo como referência os valores nacionais, observa-se que acima do intervalo padrão de variabilidade os distritos de Bragança, Guarda e Vila Real e o Estrangeiro têm um afastamento superior a +10 pp que e Beja inferior a -10 pp (Figura 5.1.13.). Abaixo do intervalo padrão de variabilidade, o distrito de Beja e a Região Autónoma dos Açores têm um afastamento superior a +10 pp e Vila Real inferior a -10.

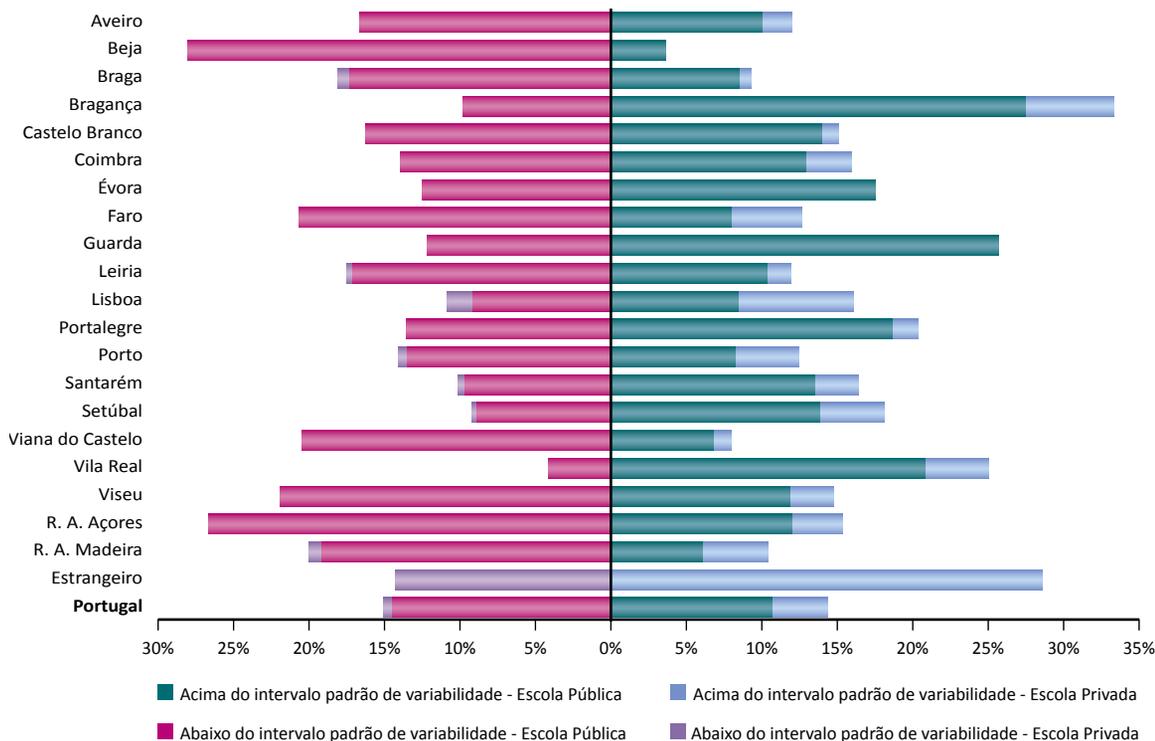
Figura 5.1.12. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 4º ano, por distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

3 cf. Estado da Educação 2014, página 177, Figura 5.1.12.

Figura 5.1.13. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 4º ano, em cada distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

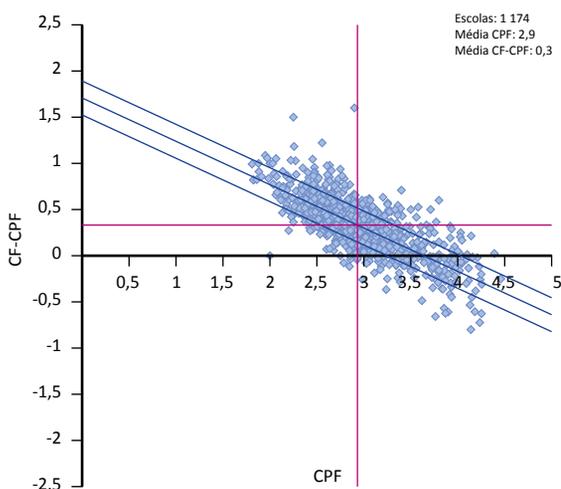
A Figura 5.1.14. apresenta os resultados agregados de Português e de Matemática e as Figuras 5.1.15. e 5.1.16. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática, em 2015, no 6º ano de escolaridade.

A distribuição de resultados no 6.º ano revela comportamentos semelhantes à do 4.º ano. Na disciplina de Português a avaliação interna gera uma classificação média ligeiramente superior à de Matemática (3,3 e 3,2, numa escala de 1 a 5, respetivamente), mas é na disciplina de Matemática que se verifica que a média do diferencial CF e CPF é maior (0,4). No entanto, verifica-se que a dispersão tem menor relevo no 6º ano, com uma maior concentração de escolas no intervalo padrão de variabilidade que, por regra, no diferencial entre CF e CPF, não excede 0,9 em Português e 1,3 em Matemática (escala 1-5), sendo que quando as classificações internas são mais baixas do que as obtidas em prova final, a diferença não se encontra abaixo de -0,5.

Comparativamente aos resultados médios de 6º ano, em Português e Matemática, no período 2012-2014⁴ observa-se, em 2015, que a avaliação externa gera a mesma classificação

média, a média do diferencial CF e CPF diminuiu ligeiramente e existe um acréscimo de 1 pp na concentração de escolas dentro do intervalo padrão de variabilidade (74%).

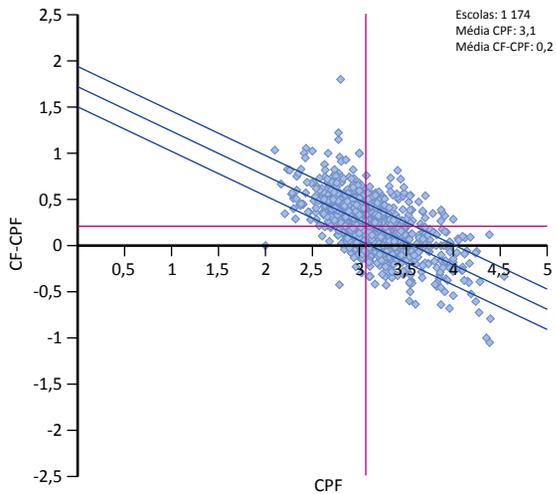
Figura 5.1.14. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

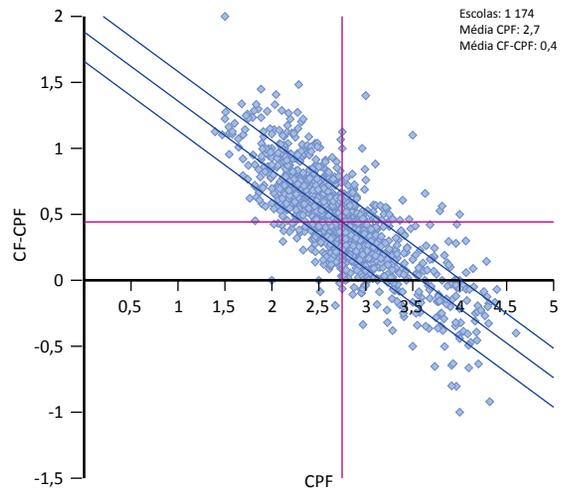
4 cf. Estado da Educação 2014, página 179, Figura 5.1.18.

Figura 5.1.15. CPF e CF-CPF em Português, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.16. CPF e CF-CPF em Matemática, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Relativamente à natureza do estabelecimento, das 1 174 escolas analisadas, 925 são públicas e 249 privadas, sendo que das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, 108 escolas públicas e 40 privadas estão abaixo desse intervalo e 100 escolas públicas e 60 privadas acima desse intervalo. Assim, no 6º ano tanto a subvalorização como a sobrevalorização são maiores nas escolas privadas, 16,1% e 24,1%, respetivamente, do que nas escolas públicas, com 11,7% e 10,8%.

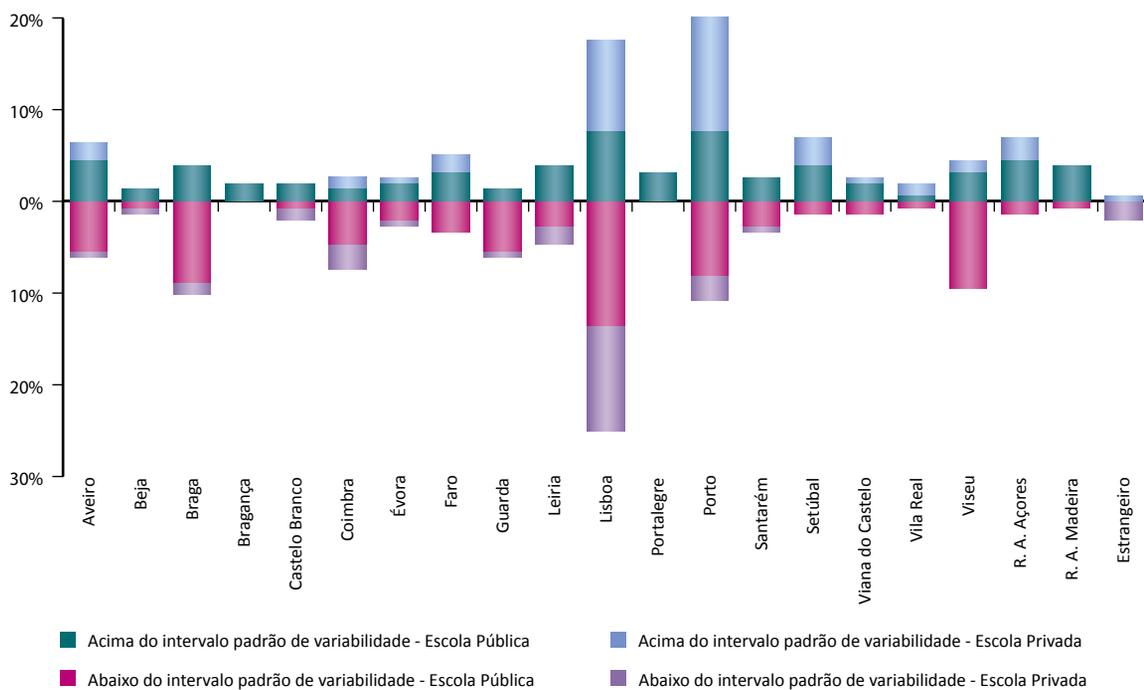
Considerando as 308 escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, a análise referente à localização geográfica permite verificar que, tal como no 4º ano, continuam a ser os distritos de Lisboa e do Porto aqueles em que se regista uma maior proporção de escolas em que a diferença entre CIF e CE é mais negativa ou mais positiva (Figura 5.1.17.).

Nos distritos de Bragança e Portalegre não existem escolas que se encontrem abaixo do intervalo padrão

de variabilidade e nos distritos de Setúbal, Viana do Castelo, Vila Real e Viseu e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira o mesmo acontece relativamente aos estabelecimentos privados. Em Beja, Braga, Castelo Branco, Guarda, Leiria, Santarém e na Região Autónoma da Madeira não existem escolas privadas que se encontrem acima do intervalo padrão de variabilidade.

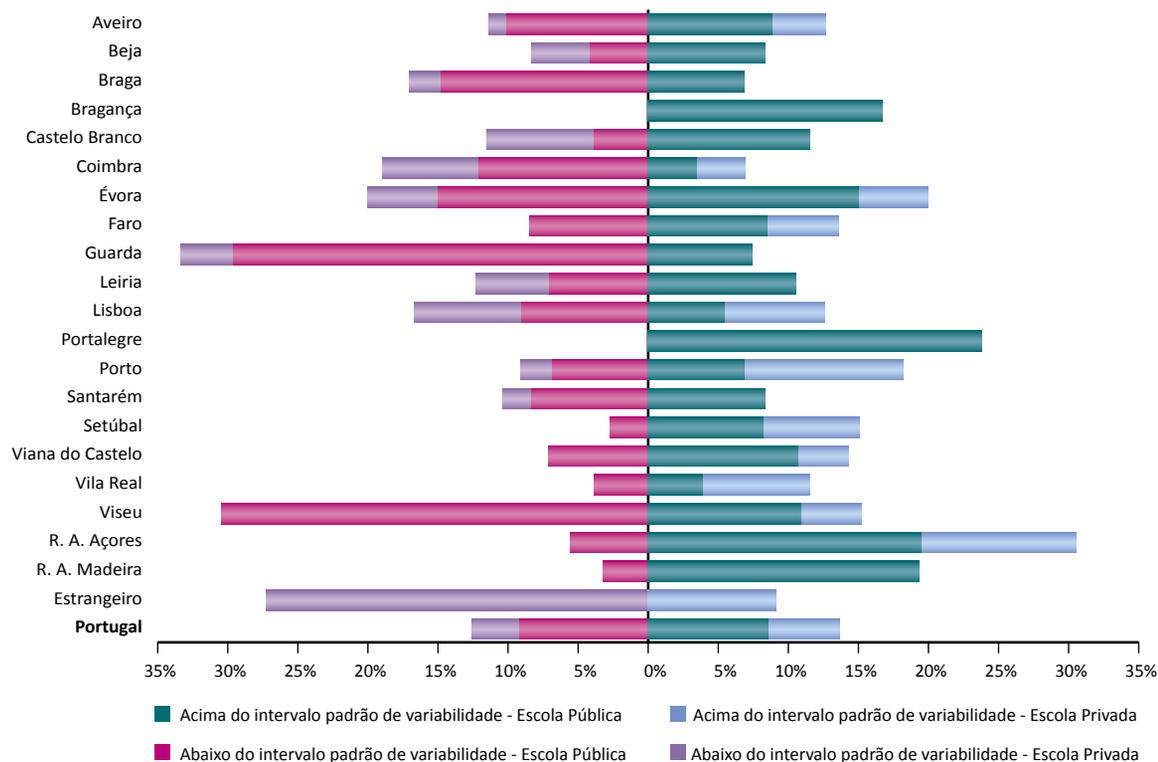
Considerando o número de escolas em cada unidade definida, e tendo como referência os valores nacionais, observa-se que acima do intervalo padrão de variabilidade a Região Autónoma dos Açores e o distrito de Portalegre têm um afastamento superior a +10 pp, não se registando afastamentos inferiores a -10 pp (Figura 5.1.18.). Abaixo desse intervalo, o Estrangeiro e os distritos de Viseu e Guarda têm um afastamento superior a +10 pp e Bragança e Portalegre inferior a -10 pp, distritos que não apresentam qualquer escola naquela situação.

Figura 5.1.17. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 6º ano, por distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.18. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 6º ano, em cada distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



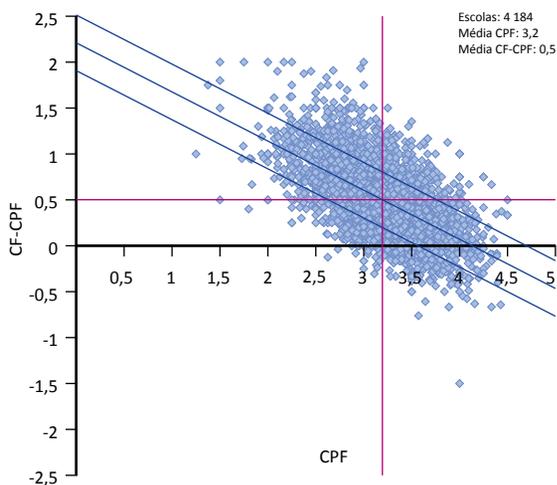
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

A Figura 5.1.19. apresenta os resultados agregados de Português e de Matemática e as Figuras 5.1.20. e 5.1.21. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática, em 2015, no 9º ano de escolaridade.

A distribuição dos resultados no 9º ano revela tendências idênticas às observadas para os 4º e 6º anos. Na disciplina de Português a avaliação interna gera uma classificação média ligeiramente superior à de Matemática (3,3 e 3,1, respetivamente), mas é na disciplina de Matemática que se apura uma média do diferencial CF e CPF maior (0,4). Verifica-se que a dispersão no 9º ano tem um comportamento semelhante à do 6º ano no que se refere à concentração de escolas no intervalo padrão de variabilidade.

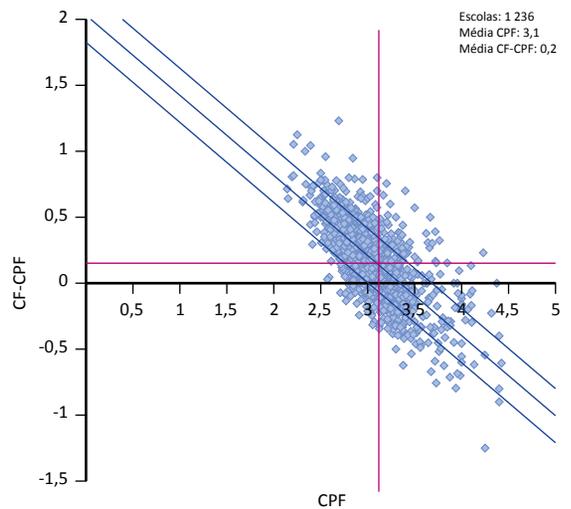
Comparativamente aos resultados médios de 9º ano, em Português e Matemática, no período 2012-2014⁵ observa-se que, em 2015, a avaliação externa gera uma classificação média inferior. Constata-se ainda que a média do diferencial CF e CPF diminuiu ligeiramente e existe uma concentração idêntica de escolas dentro do intervalo padrão de variabilidade (70%).

Figura 5.1.19. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



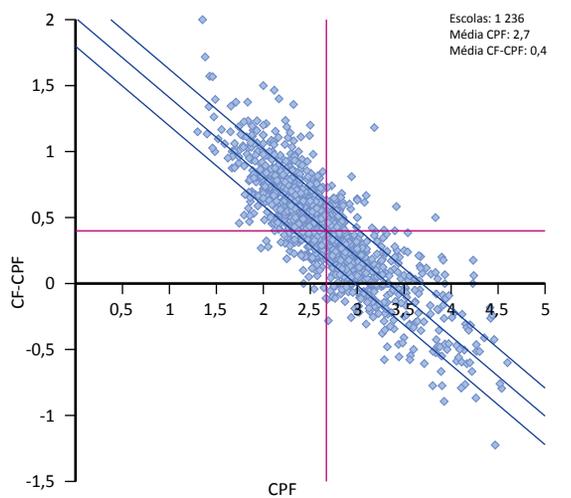
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.20. CPF e CF-CPF em Português, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.21. CPF e CF-CPF em Matemática, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

⁵ cf. Estado da Educação 2014, página 181, Figuras 5.1.24.

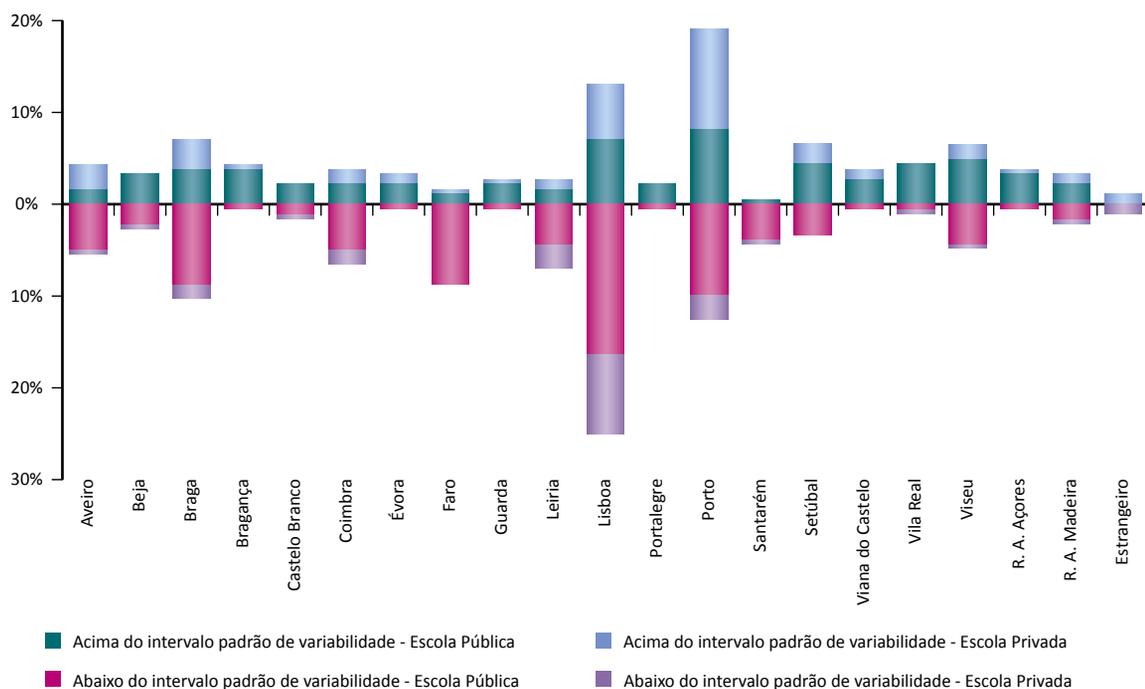
Quanto à natureza do estabelecimento, das 1 236 escolas analisadas, 1 011 são públicas e 225 privadas, sendo que das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, 143 escolas públicas e 41 privadas estão abaixo desse intervalo e 117 escolas públicas e 66 privadas acima desse intervalo. Assim, no 9º ano, tal como no 2º CEB, tanto a subvalorização como a sobrevalorização são maiores nas escolas privadas, 18,2% e 29,3%, respetivamente, do que nas escolas públicas, com 14,1% e 11,6%.

Considerando as 367 escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, a análise referente à localização geográfica revela uma situação semelhante à registada no 6º ano, com Lisboa e Porto a apresentar as maiores proporções (Figura 5.1.22.). Nos distritos de Bragança, Évora, Faro, Guarda, Portalegre, Setúbal e Viana do Castelo e na Região Autónoma dos Açores não

existem estabelecimentos privados abaixo do intervalo padrão de variabilidade e nos distritos de Beja, Castelo Branco, Portalegre, Santarém e Vila Real não existem escolas privadas acima desse intervalo.

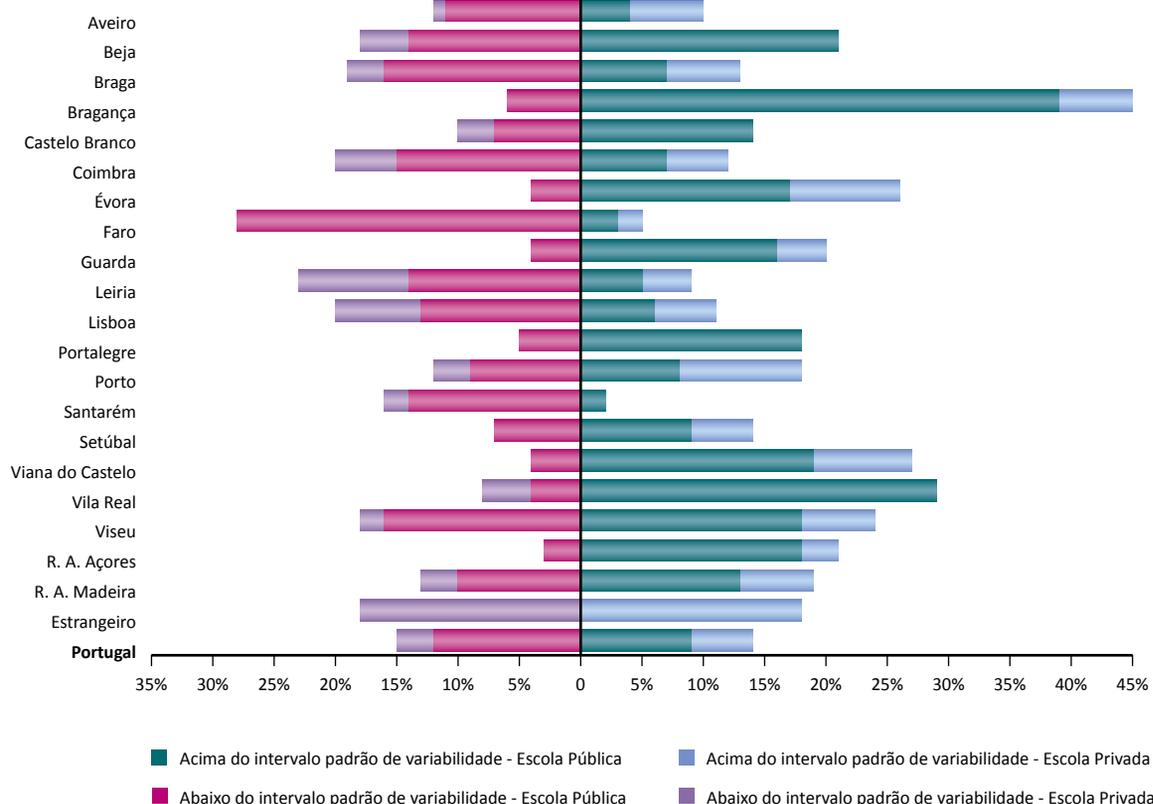
Considerando o número de escolas em cada unidade definida, e tendo como referência os valores nacionais, observa-se que acima do intervalo padrão de variabilidade os distritos de Bragança, Évora, Viana do Castelo e Vila Real têm um afastamento superior a +10 pp e Santarém um afastamento inferior a -10 pp (Figura 5.1.23.). Abaixo desse intervalo, apenas o distrito de Faro apresenta um afastamento superior a +10 pp, enquanto a Região Autónoma dos Açores e os distritos de Évora, Guarda, Portalegre e Viana do Castelo mostram afastamentos inferiores a -10 pp.

Figura 5.1.22. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 9º ano, por distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.23. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 9º ano, em cada distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

A análise do efeito da classificação das provas finais (CPF) das disciplinas de Português e Matemática na respetiva classificação interna final (CIF) dos alunos internos do ensino básico que realizam provas na 1ª fase de 2015 (Figura 5.1.24.), permite sustentar que, na grande maioria dos alunos, não há qualquer impacto da avaliação externa na classificação interna final. De facto, no 4º ano, 96,0% dos alunos que realizam a prova de Português (2,6 pp com nível inferior a 3) e 92,2% a prova de Matemática (7,4 pp com nível inferior a 3) obtêm a mesma classificação interna final que lhes é atribuída na classificação de frequência (CF). O mesmo acontece no 6º ano, a 98,1% dos alunos que realizam a prova de Português e a 96,2% em Matemática (10,5 pp em Português e 26,5 pp em Matemática com nível inferior a 3) e a 98,7% e 95,8% dos alunos no 9º ano, respetivamente (9,5 pp em Português e 30,1 pp em Matemática com nível inferior a 3).

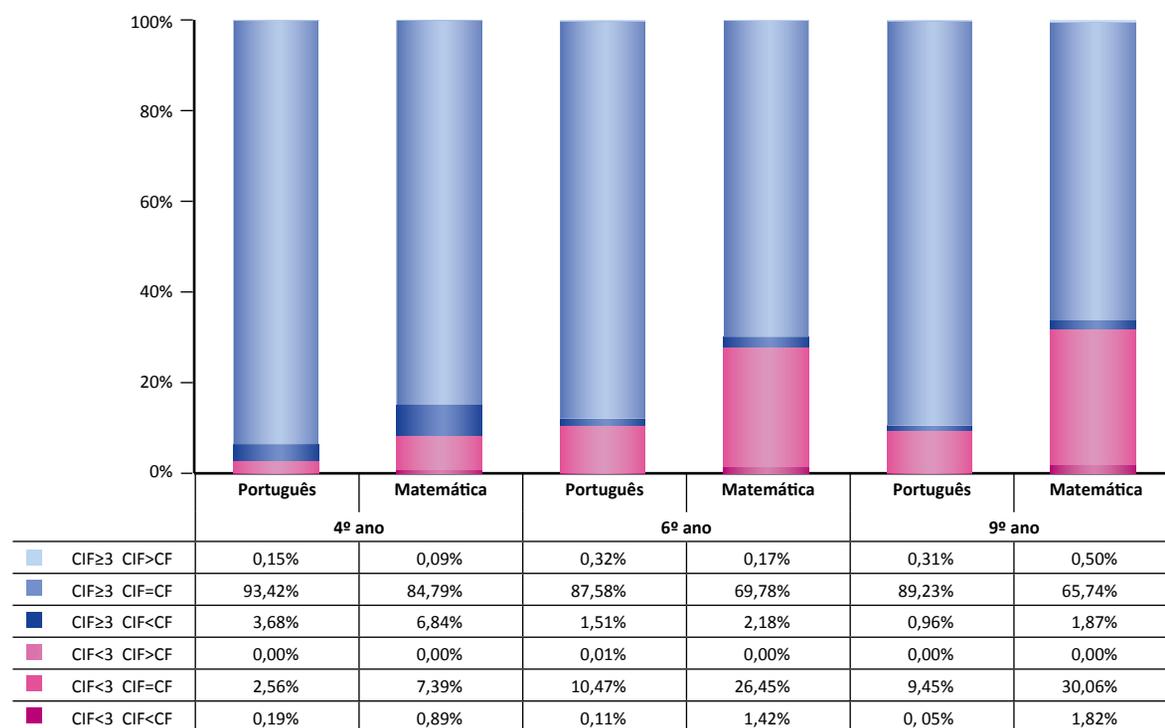
Em Português, apenas 0,19% dos alunos do 4º ano, 0,11% dos de 6º ano e 0,05% dos de 9º ano com nível 3 na CF

passam para nível 2 na CIF por obterem uma classificação entre 0 e 19 pp na prova final (nível 1, escala 1-5). Em Matemática, encontram-se na mesma situação 0,89% dos alunos de 4º ano, 1,42% dos de 6º ano e 1,82% dos de 9º ano.

Os resultados que levam a classificações internas finais que, embora superiores a nível 2, são inferiores às classificações de frequência devido ao resultado na respetiva prova final, abrangem 3,68% dos alunos em Português e 6,84% em Matemática, no 4.º ano, 1,51% dos alunos em Português e 2,18% em Matemática, no 6º ano, e 0,96% e 1,87% dos alunos, respetivamente, no 9º ano.

Por último, melhoram a CIF, relativamente à CF, devido ao bom desempenho na prova final, 0,15% dos alunos em Português e 0,09% em Matemática, no 4º ano, 0,32% dos alunos em Português e 0,17% em Matemática, no 6º ano, e 0,31% e 0,50% dos alunos, no 9.º ano, respetivamente.

Figura 5.1.24. Efeito da CPF na CIF (%) em Português e Matemática do ensino básico. Alunos internos, 1ª fase. Portugal 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Ensino secundário

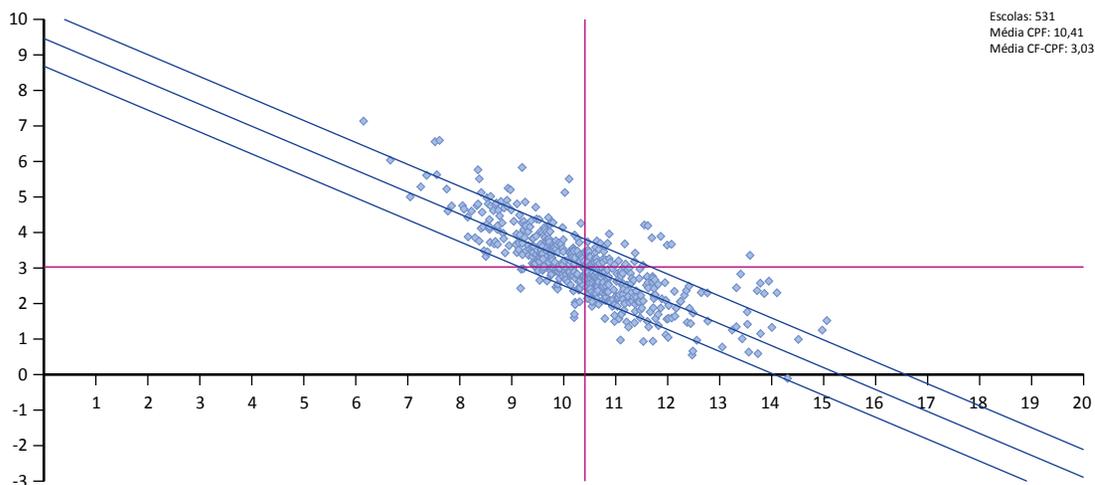
Nas Figuras 5.1.25. e 5.1.26. apresentam-se os resultados agregados das cinco e das dez disciplinas do ensino secundário com mais provas realizadas em 2015 (cf. Tabela 5.1.4.).

O valor médio da diferença entre CIF e CE (numa escala de 0-20) é de 3,03 (15,2 pp), no conjunto das 5+ (Figura 5.1.25.) e de 2,47 (12,3 pp) no conjunto das 10+ (Figura 5.1.26.). Estes valores são inferiores aos registados no período 2012-2014⁶, o que revela uma

redução da sobreclassificação na avaliação interna no ensino secundário. No entanto, este nível de ensino continua a mostrar valores médios de CIF-CE superiores aos registados em qualquer um dos três ciclos do ensino básico, tendência que poderá estar associada ao facto destas provas servirem cumulativamente à seriação dos alunos no acesso ao ensino superior. Observa-se também em 2015, quando comparado com o período 2012-2014 que, no conjunto das 5+, há um aumento de 8 pp na concentração de escolas dentro do intervalo padrão de variabilidade (83%), mantendo-se o mesmo valor no conjunto das 10+ (77%).

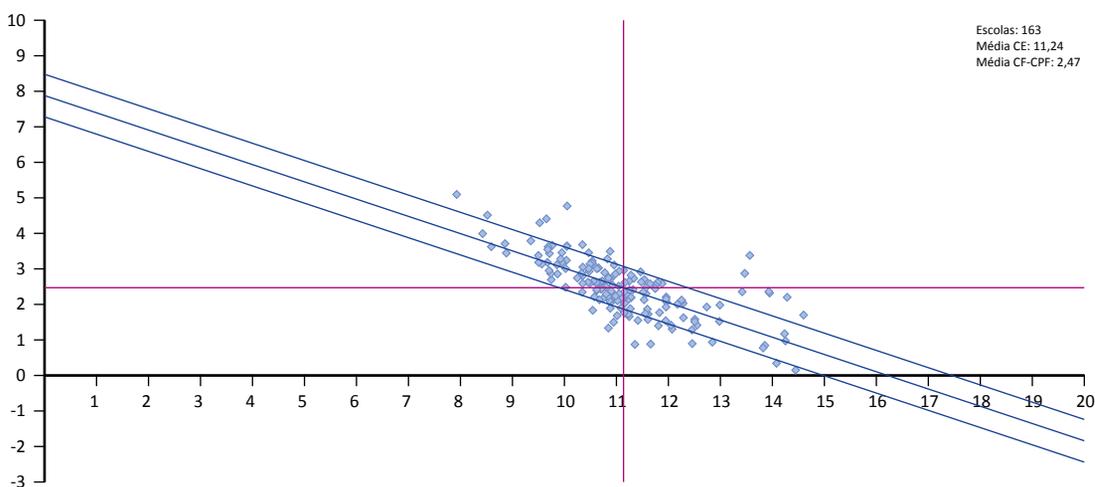
⁶ cf. *Estado da Educação 2014*, página 185, Figuras 5.1.30. e 5.1.31.

Figura 5.1.25. CE e CIF-CE nas 5+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.26. CE e CIF-CE nas 10+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Quanto à natureza do estabelecimento, das 531 escolas que realizaram os exames das cinco disciplinas com mais provas, 445 são públicas e 86 privadas, sendo que das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, 33 escolas públicas e 6 privadas estão abaixo desse intervalo e 20 escolas públicas e 29 privadas acima desse intervalo. Das 163 escolas que realizaram os exames das dez disciplinas com mais provas, 136 são públicas e 27 privadas, sendo que das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, 14 escolas públicas e 5 privadas estão abaixo

desse intervalo e 9 escolas públicas e 10 privadas acima desse intervalo. Assim, no grupo 5+, abaixo do intervalo padrão de variabilidade a proporção de escolas públicas, 7,4%, é semelhante à das privadas, 7,0%. No entanto, a sobrevalorização nas escolas privadas, 33,7%, é muito superior à das escolas públicas, 4,5%. No grupo das 10+, tanto a subvalorização como a sobrevalorização são maiores nas escolas privadas, 18,5% e 37,0%, respetivamente, do que nas escolas públicas, com 10,3% e 6,6%.

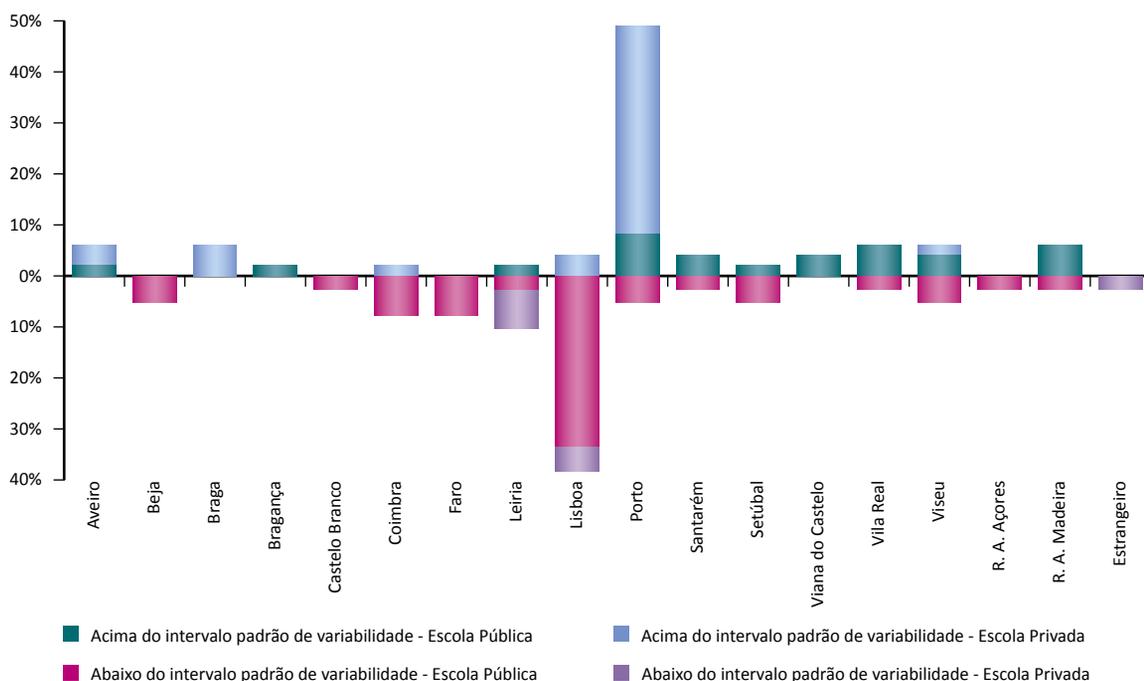
Na análise relativa à localização geográfica das escolas do ensino secundário que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, os distritos de Évora, Guarda e Portalegre, no caso das 5+ (Figuras 5.1.27. e 5.1.28.) e os distritos de Beja, Braga, Castelo Branco, Évora e Viana do Castelo, no caso das 10+ (Figuras 5.1.29. e 5.1.30.), não se encontram representados por, nestes distritos, não existem escolas fora desse intervalo. Ainda no caso das 10+, Bragança, Guarda e Portalegre não se encontram representados por não existirem, nestes distritos, escolas que tenham realizado os 10 exames considerados em 2015. Ressalva-se ainda o facto do Estrangeiro não ter estabelecimentos públicos, os distritos de Bragança e Vila Real e a Região Autónoma dos Açores não terem escolas privadas que tenham realizado os 5 exames e os distritos de Faro, Vila Real e Viseu e a Região Autónoma dos Açores não terem escolas privadas que tenham realizado os 10 exames considerados em 2015.

Considerando as 88 escolas, no conjunto das 5+, e as 38 escolas, no conjunto das 10+, que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, a análise referente à localização geográfica revela uma situação semelhante à registada no ensino básico. O distrito de Lisboa revela

uma maior percentagem de escolas abaixo do intervalo padrão de variabilidade e o distrito do Porto uma maior percentagem acima desse intervalo (Figuras 5.1.27. e 5.1.29.). No conjunto das 5+, existem apenas três unidades que apresentam escolas privadas abaixo do intervalo padrão de variabilidade e seis acima desse intervalo, sendo esses valores no caso do conjunto das 10+ de quatro unidades, em ambos os casos. Por outro lado, relativamente às escolas públicas, nas 5+ existem quatro unidades que não registam escolas abaixo e sete acima desse intervalo e nas 10+ seis unidades, nas duas situações.

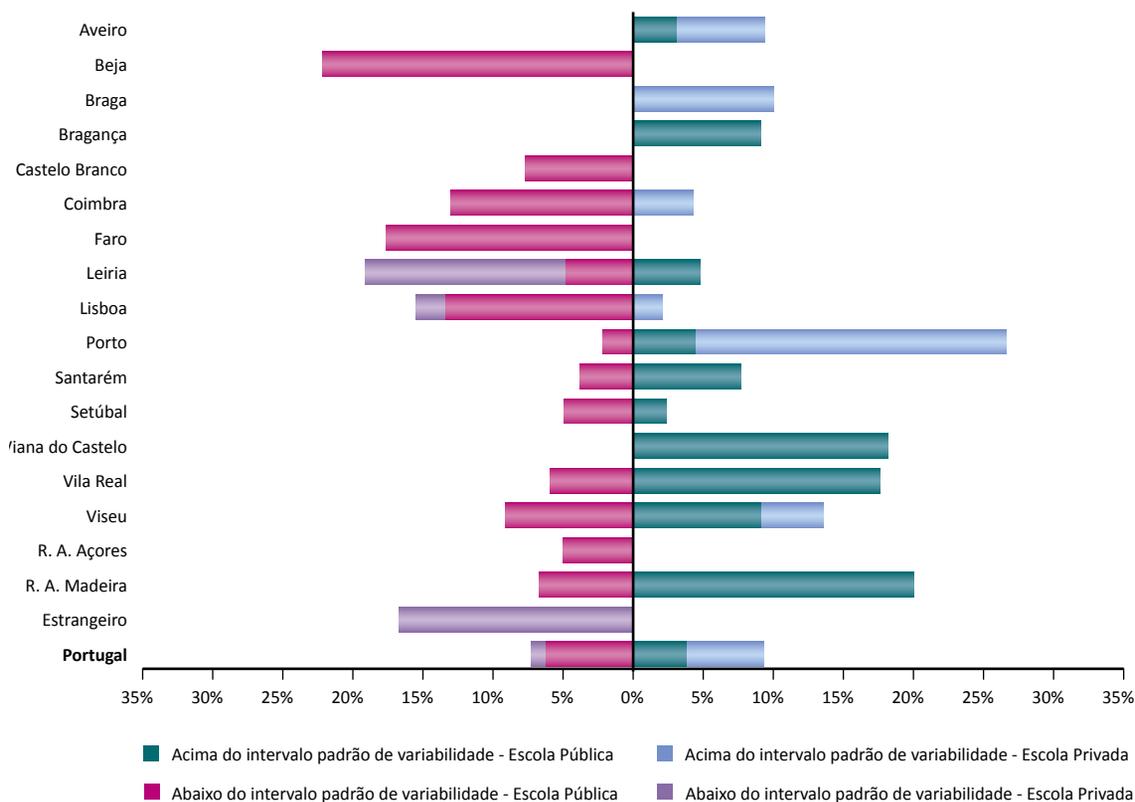
Considerando o número de escolas em cada unidade definida, e tendo como referência os valores nacionais, o afastamento superior a +10 pp no conjunto das 5+, acima do intervalo padrão de variabilidade, é observável no Porto e na Região Autónoma da Madeira e, abaixo desse intervalo, em Beja, Faro e Leiria. O afastamento superior a +10 pp no conjunto das 10+, acima do intervalo padrão de variabilidade, é visível em Aveiro, Faro, Porto e Vila Real e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e, abaixo desse intervalo nos distritos de Faro e Viseu, na Região Autónoma da Madeira e no Estrangeiro (Figura 5.1.28. e 5.1.30.).

Figura 5.1.27. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) nas 5+, por distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



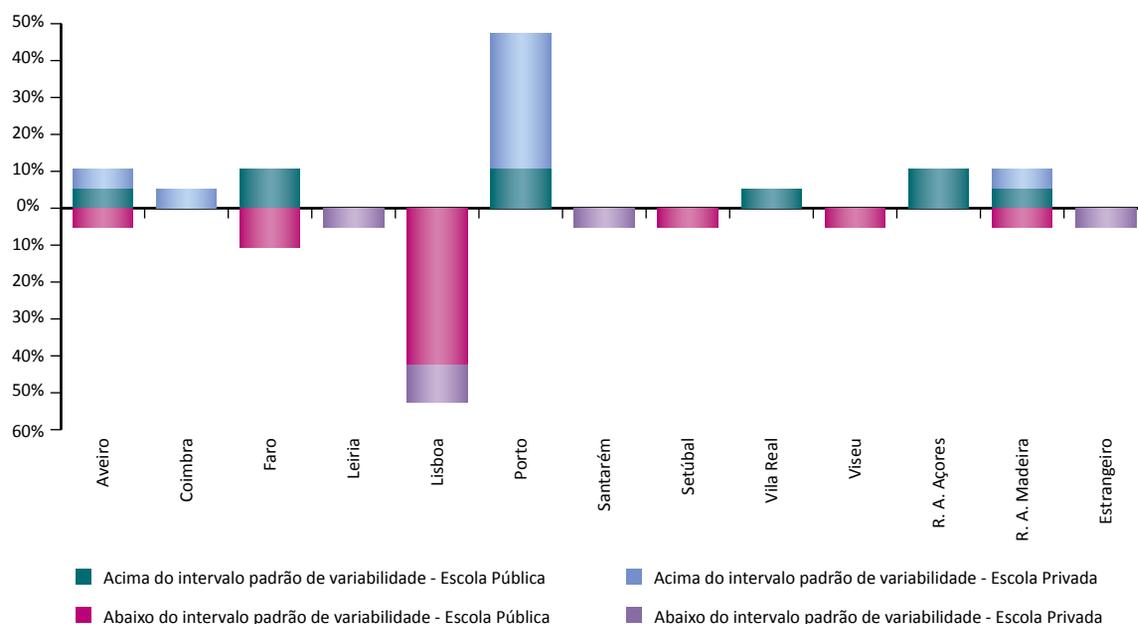
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.28. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) nas 5+, em cada distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



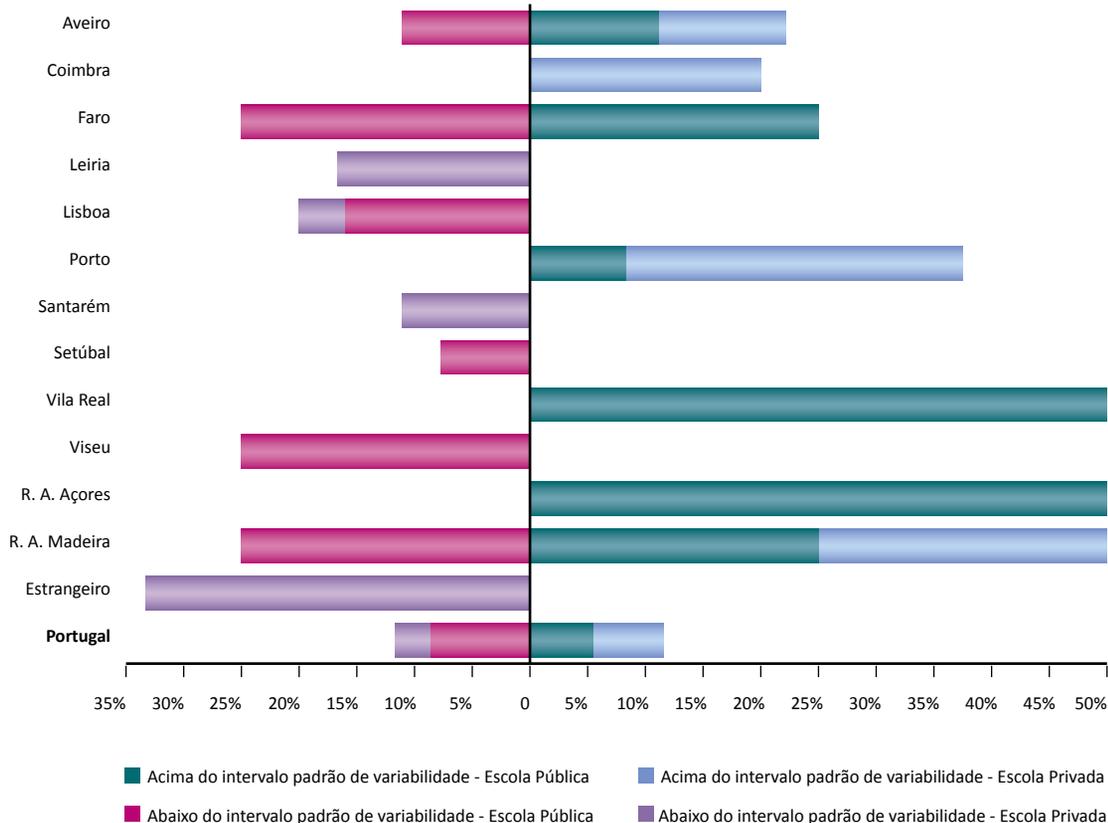
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.29. Escolas fora do intervalo de padrão de variabilidade (%) nas 10+, por distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.30. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) nas 10+, em cada distrito, região autónoma e estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

As Figuras 5.1.31. e 5.1.32. apresentam os resultados de Português (639) e de Matemática A em 2015. Ao contrário do que se constatou no ensino básico, a média do diferencial CIF-CE na prova de Português (2,44) é superior à de Matemática A (1,84). Sendo as médias das classificações de exame das escolas inferiores às respetivas médias das classificações internas, é na disciplina de Português que esse afastamento é mais significativo e onde existe uma maior dispersão dos resultados. Este fenómeno também se observa quando comparado com as representações de 2014⁷. Tendo em consideração que as médias e os desvios padrão da CIF não sofreram alterações significativas de 2014 para 2015,

as alterações observadas nas representações destas disciplinas devem-se fundamentalmente às alterações dos resultados na avaliação externa, onde a média de CE diminuiu 0,68 valores em Português e aumentou 2,78 valores em Matemática A. Assim, regista-se uma maior dispersão de resultados em Português, e um conseqüente aumento do número de escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (80 escolas abaixo e 77 acima deste intervalo), e uma menor dispersão dos resultados em Matemática A, e conseqüente redução do número de escolas fora daquele intervalo (4 escolas abaixo e 27 acima).

⁷ cf. *Estado da Educação 2014*, página 185, página 188, Figuras 5.1.36. e 5.1.37.

Figura 5.1.31. CE e CIF-CE em Português (639), por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015

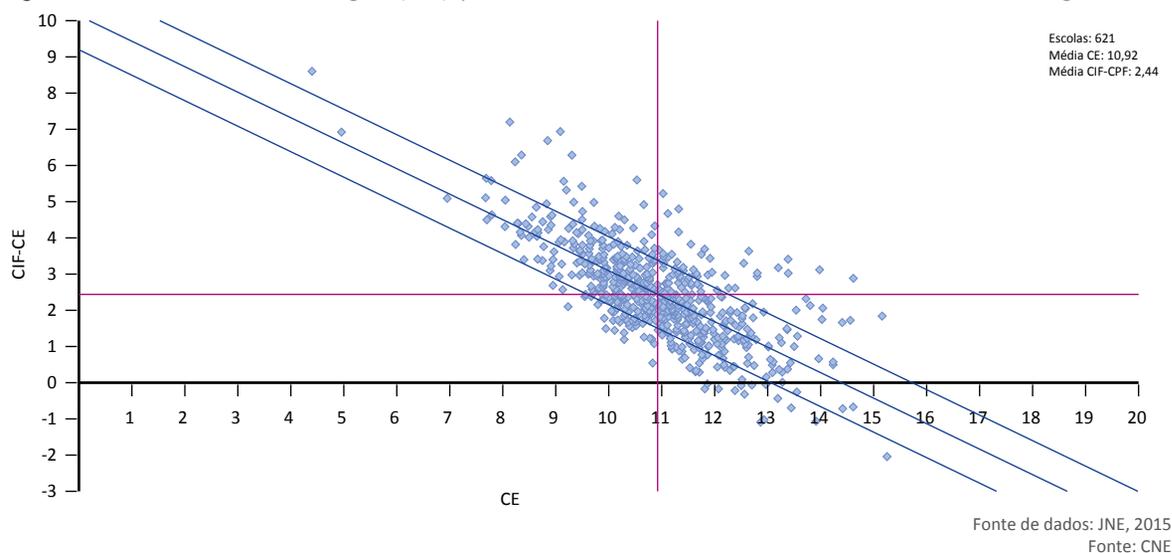
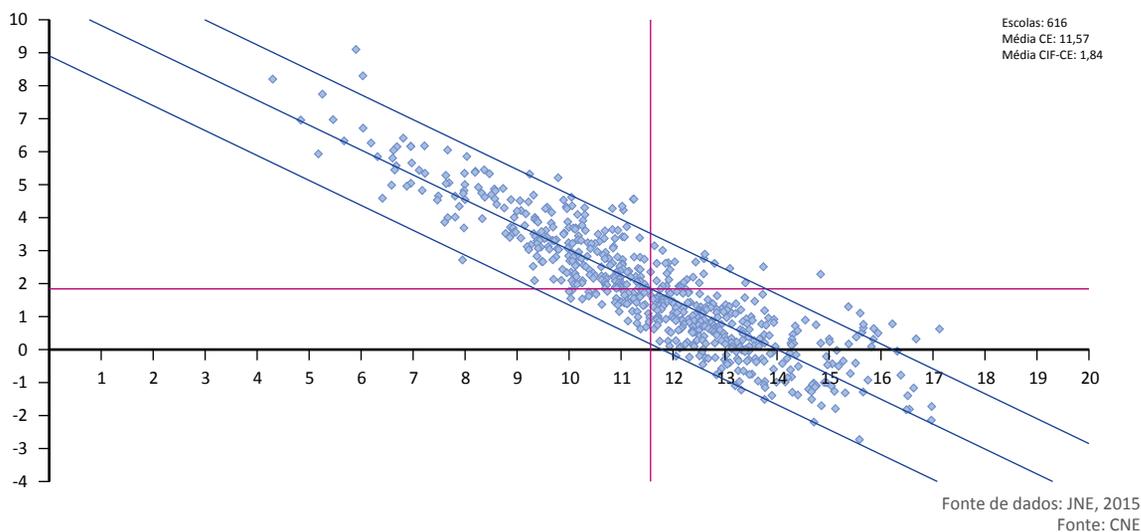


Figura 5.1.32. CE e CIF-CE em Matemática A, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2015



As representações gráficas das restantes disciplinas do grupo 10+ são apresentadas no anexo estatístico à presente edição (Figuras 5.1.1. | AE a 5.1.8. | AE).

No ensino secundário, no caso dos alunos internos, o cálculo da classificação final de disciplina⁸, (CFD) resulta da ponderação da classificação interna final (CIF) e da classificação de exame (CE).

As Figuras 5.1.33. a 5.1.42. representam a distribuição, em percentagem, destas três classificações em cada uma das 10+, na escala 0 a 20 valores, dos alunos internos⁹ que realizaram exame na 1.ª fase (fase obrigatória desde 2012). Estas representações permitem, em presença de uma dada distribuição da CIF, avaliar o efeito da CE na distribuição da CFD.

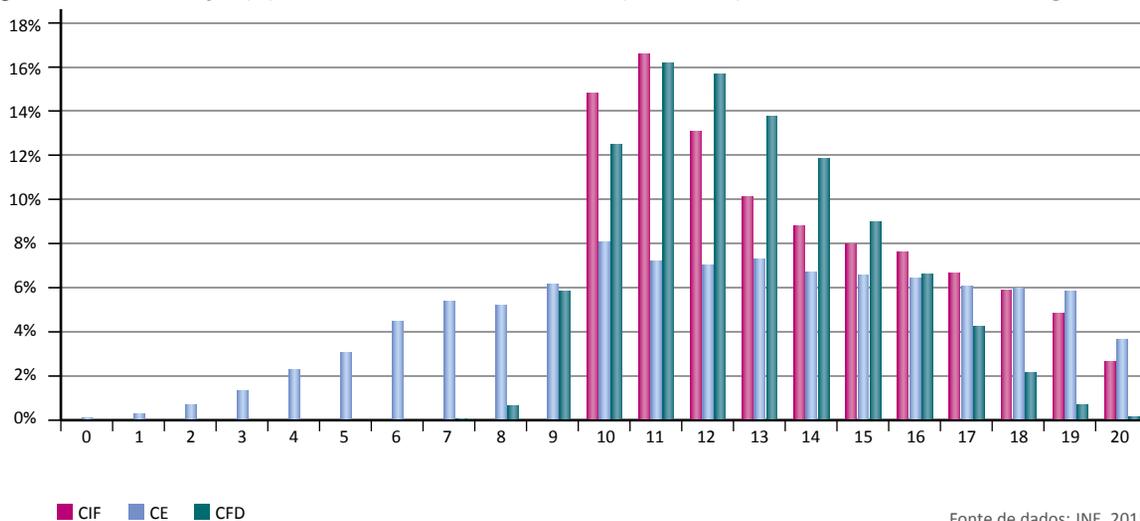
8 Os exames finais nacionais do ensino secundário são classificados na escala de 0 a 200, sendo a classificação de exame expressa na escala de 0 a 20 valores. No caso dos alunos internos, a classificação final da disciplina resulta da média ponderada (com arredondamento às unidades) da classificação obtida na avaliação interna final da disciplina e da classificação obtida em exame final nacional, de acordo com a seguinte fórmula: $CFD = (7CIF + 3CE)/10$, em que: CFD — classificação final da disciplina; CIF — classificação interna final, obtida pela média aritmética simples, com arredondamento às unidades, das classificações obtidas na frequência dos anos em que a disciplina foi ministrada; CE — classificação de exame.

9 Alunos que, na avaliação interna da disciplina a cujo exame se apresentam, tenham obtido uma classificação igual ou superior a 8 valores no ano terminal e a 10 valores na classificação interna final, calculada através da média aritmética simples (arredondada às unidades) das classificações de cada um dos anos em que a disciplina foi ministrada.

Uma análise comparativa dos resultados de 2014¹⁰ e de 2015 permite verificar que a avaliação interna (CIF) se mantém estável no conjunto das 10+, em que o diferencial entre as médias das CIF varia entre -0,10 e +0,19 valores (escala 0-20). Na avaliação externa, a análise permite identificar três conjuntos de disciplinas cujo diferencial das médias das CE apresenta semelhanças. São estes o conjunto constituído pelas disciplinas em que o diferencial é superior a 1 valor (Matemática A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais), o grupo das disciplinas cujo diferencial varia entre -1 e +1 valor (Português, Física e Química A, Geografia A, História A, Filosofia, Economia A e Geometria Descritiva A) e a disciplina cujo diferencial é inferior a -1 valor (Biologia e Geologia).

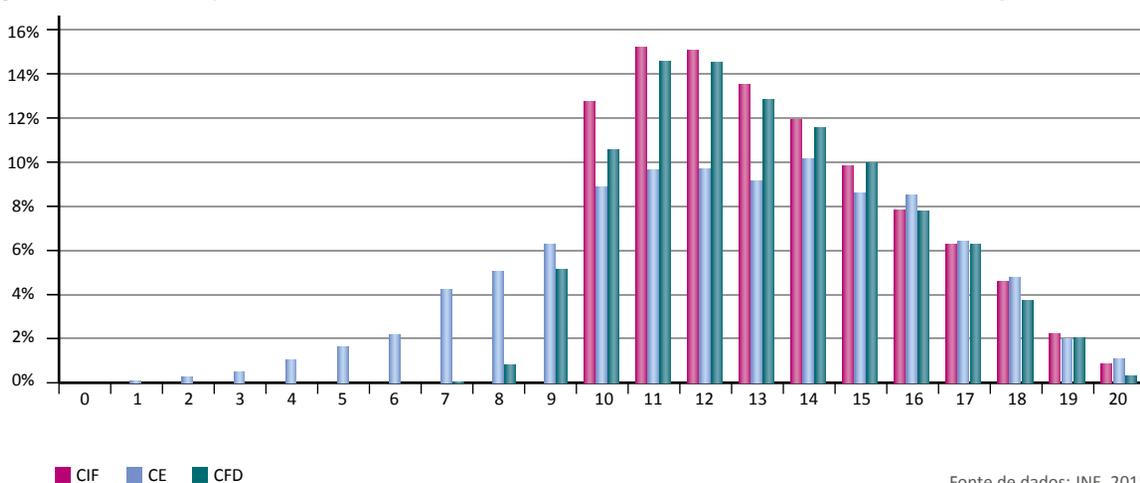
Assim, em Matemática A e Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) cuja moda é 10 (8,2%) e 14 valores (10,1%), respetivamente (+ 4 valores do que em 2014), há uma deslocação dos resultados da CE para a direita do gráfico relativamente àquele ano. A moda da CFD é de 11 valores (16,4%) em Matemática A e de 11 e 12 valores (14,5%) em MACS (Figuras 5.1.33. e 5.1.34.). Estas disciplinas registam resultados com 28,8% e 21,2% da CE inferiores a 10 valores, respetivamente (-26,1 pp e -25,1 pp do que em 2014) e de 6,5% e 6,0% da CFD, o que significa situações de não conclusão da disciplina. É, portanto, nestas duas disciplinas que o diferencial entre as classificações CIF e CE mais frequentes é menor.

Figura 5.1.33. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Matemática A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.34. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em MACS (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015



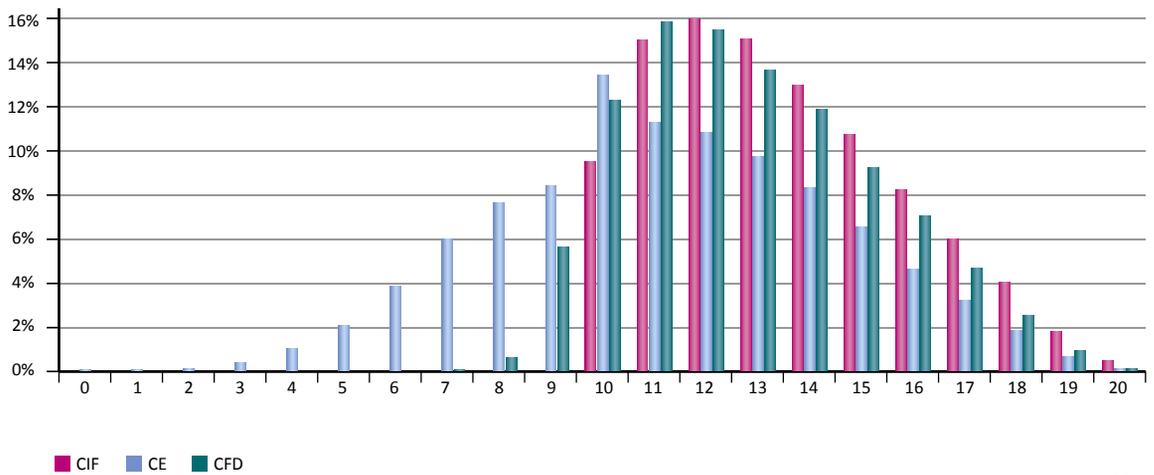
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

10 cf. *Estado da Educação 2014*, páginas 189 a 193, Figuras 5.1.38. a 5.1.47.

As disciplinas de Português, Física e Química A, Geografia A, História A, Filosofia, Economia A e Geometria Descritiva A constituem o grupo em que as representações gráficas de 2015 não sofreram alterações significativas relativamente a 2014. A moda da CE é 10 valores, exceto em Física e Química A cuja moda é 7 e em Geometria Descritiva A que é 20 valores. A moda da CFD é 12,8, 12,7, 12,7,

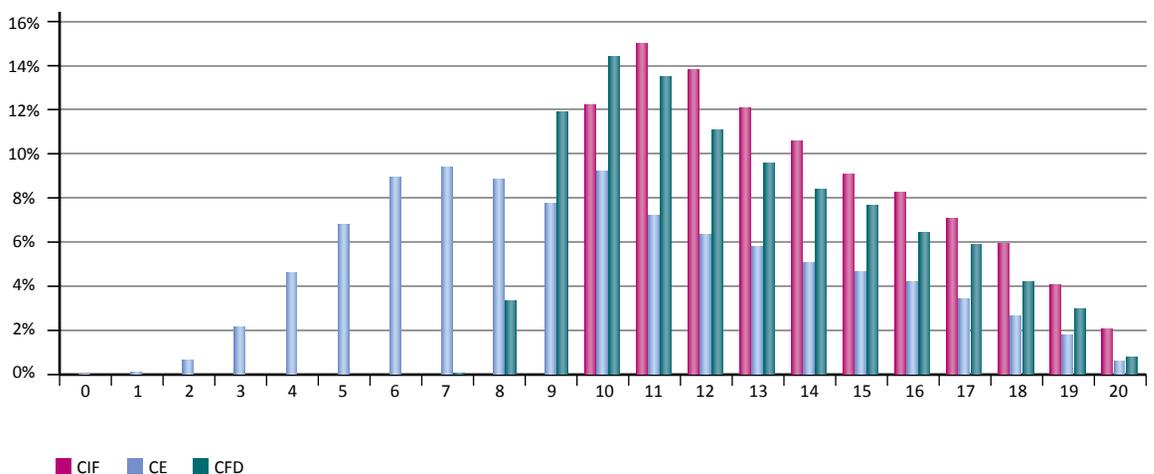
12,3, 13,0, 13,5 e 14,1 valores, respetivamente. A proporção de resultados inferiores a 10 valores na CE é de 29,4% em Português, 49,1% em Física e Química A, 23,3% em Geografia A, 35,7% em História A, 35,9% em Filosofia, 30,7% em Economia A e 31,7% em Geometria Descritiva A (Figuras 5.1.35. a 5.1.41.).

Figura 5.1.35. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em 639 - Português (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.36. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Física e Química A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.37. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Geografia A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015

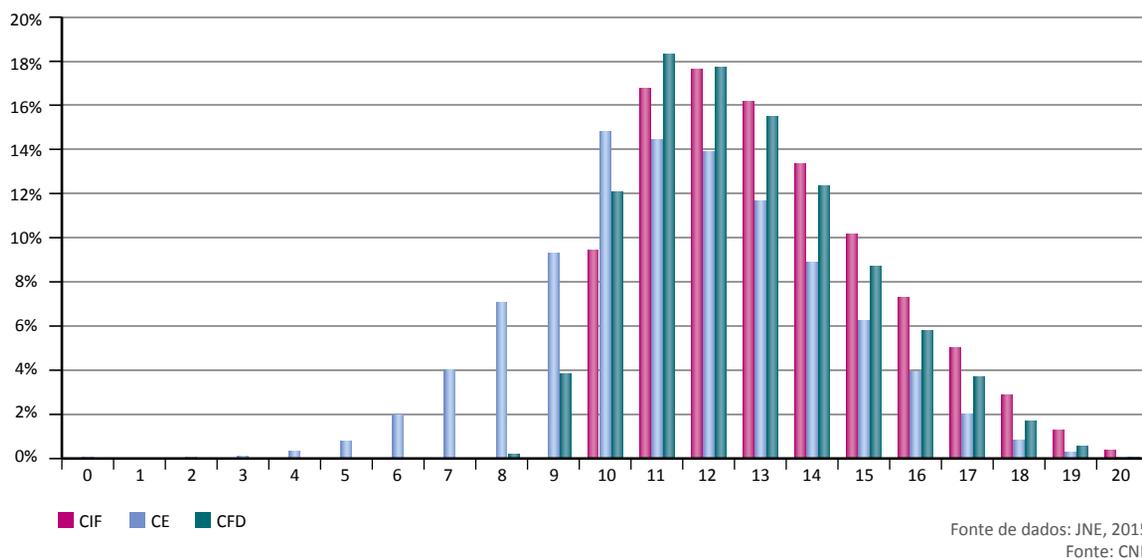


Figura 5.1.38. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em História A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015

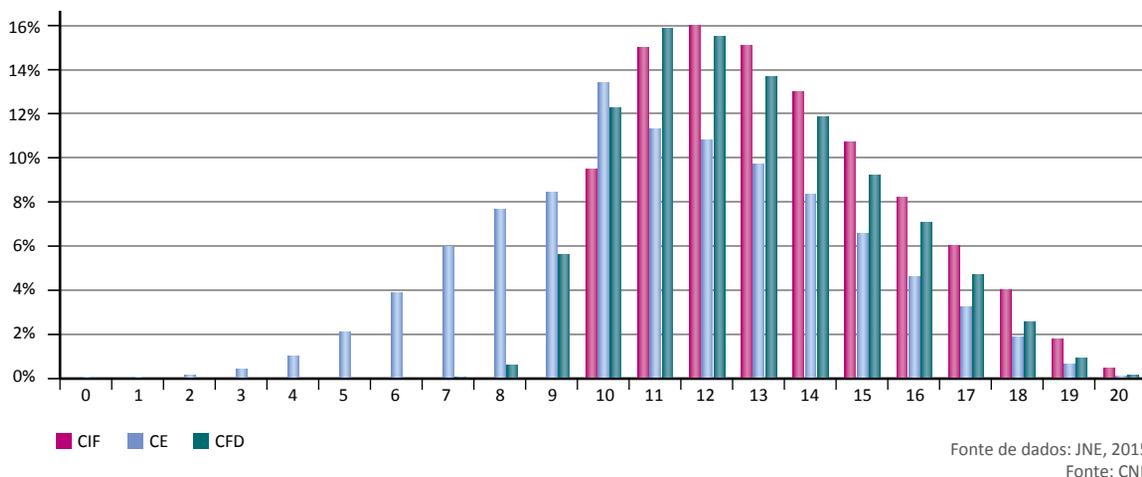


Figura 5.1.39. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Filosofia (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015

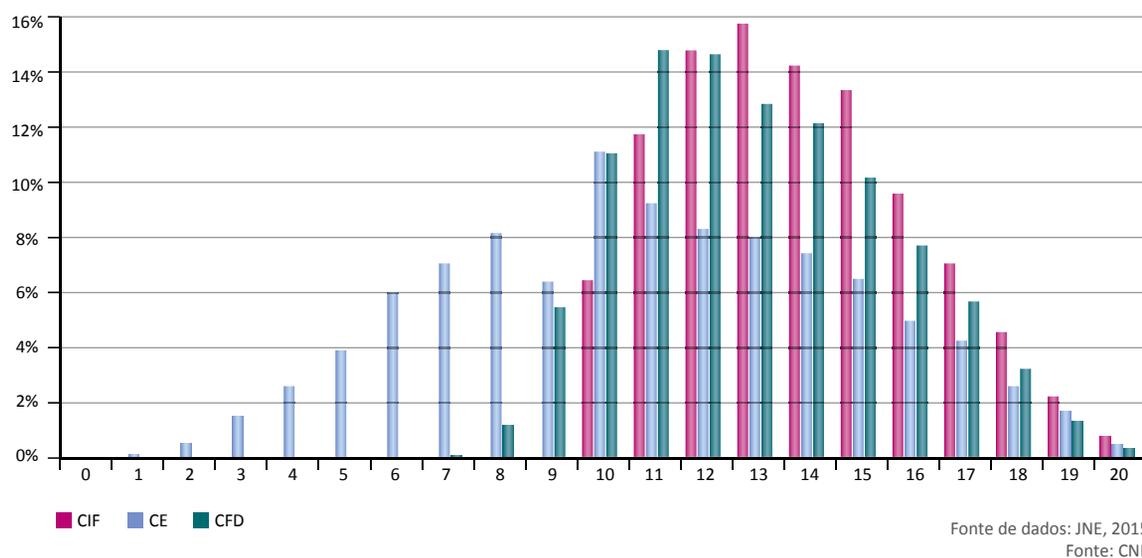
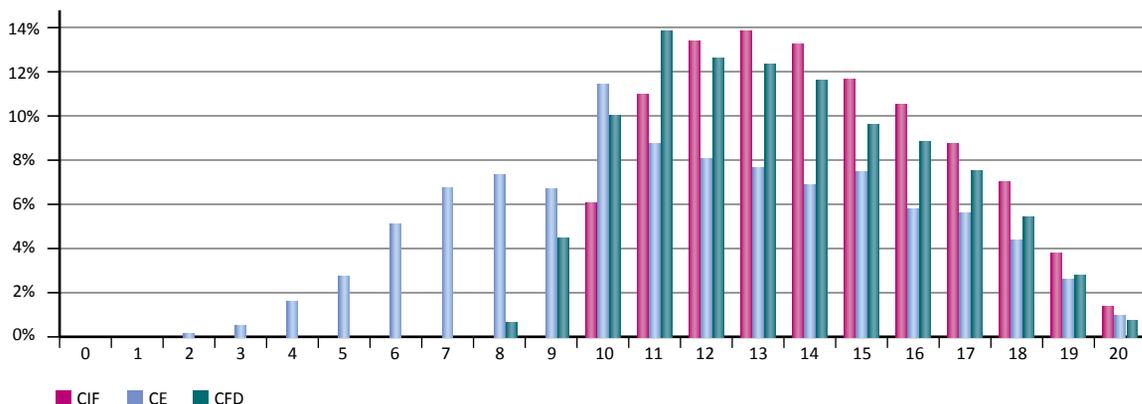
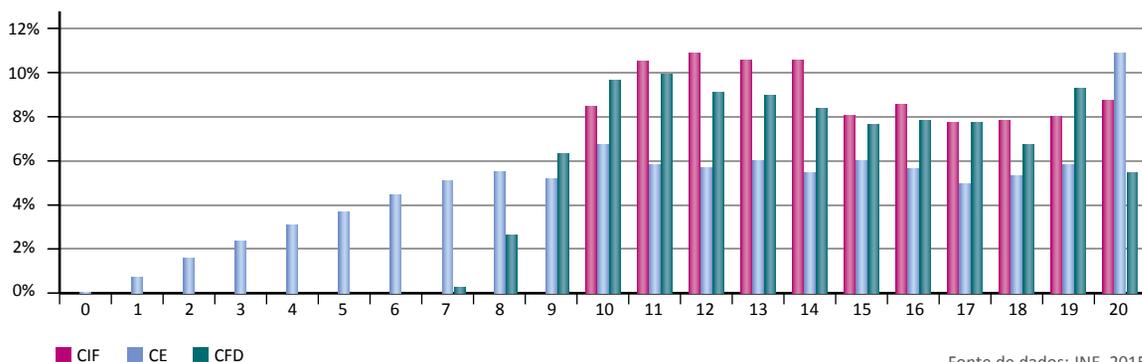


Figura 5.1.40. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Economia A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.41. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Geometria Descritiva A (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015

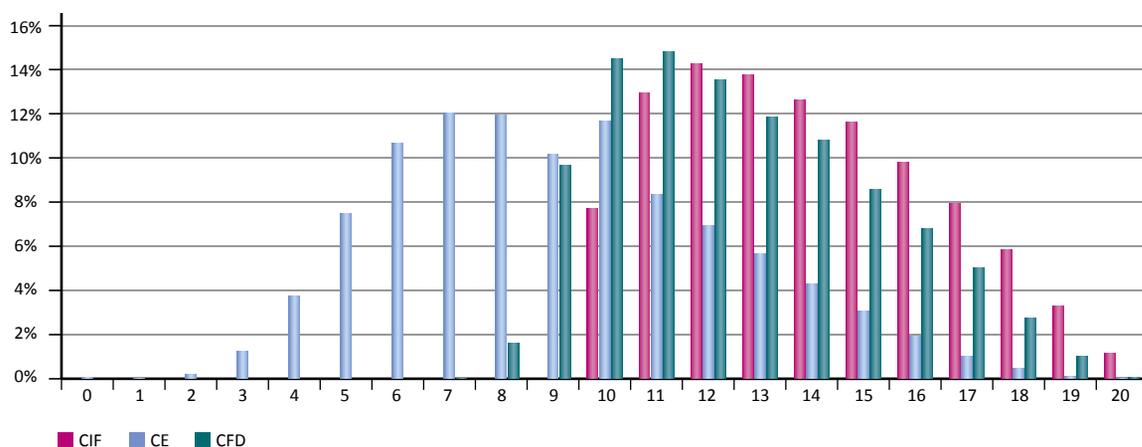


Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

O terceiro conjunto é constituído apenas pela disciplina de Biologia e Geologia (Figura 5.1.42.), que comparativamente ao ano letivo anterior, diminuiu a média da CE em 2 valores. A moda diminui 3 valores

relativamente a 2014, levando a uma deslocação dos resultados da CE para a esquerda do gráfico, em 2015. A proporção de resultados inferiores a 10 valores na CE é de 56,9% e na CFD de 11,2%.

Figura 5.1.42. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Biologia e Geologia (escala 0-20). Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2015

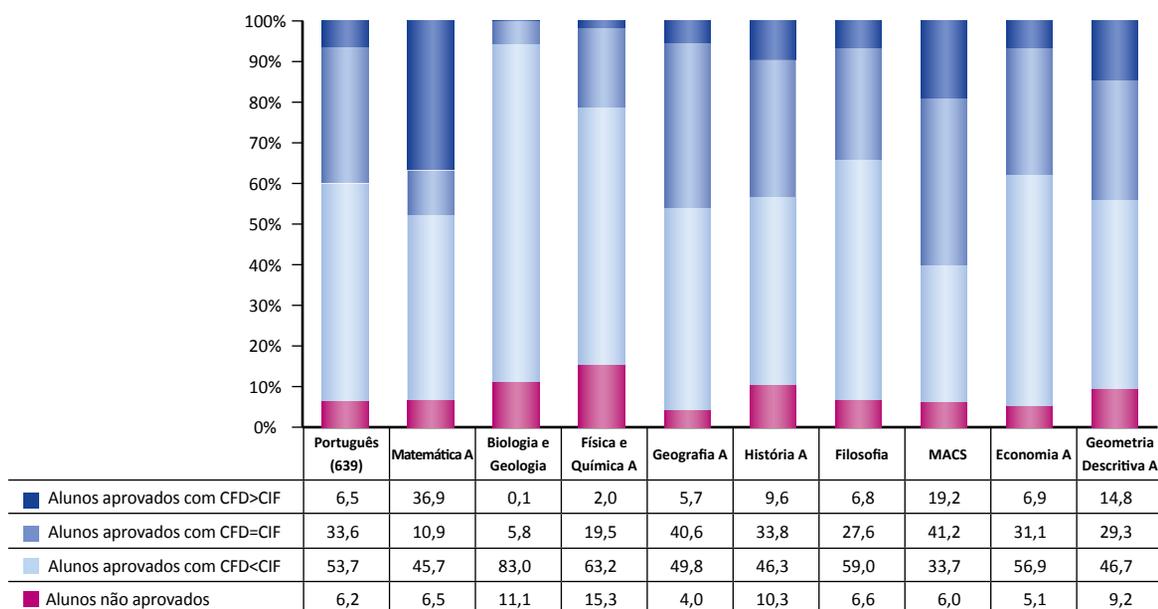


Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

A análise do efeito que a classificação de exame (CE) tem na classificação final de cada disciplina do conjunto das 10+ dos alunos internos permite concluir que grande parte dos alunos veem a sua classificação interna final (CIF) diminuída devido à classificação obtida no exame (Figura 5.1.43.). Esse impacto é observado em menor percentagem na disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (33,8%), seguida de Matemática A (45,7%) e em maior percentagem na disciplina de Biologia e Geologia (83,0%), antecedida de Física e Química A (63,2%). Com exceção da disciplina de Matemática A, onde 36,9% dos alunos veem a sua CIF aumentada devido à CE, nas restantes disciplinas esse valor não atinge os 20%,

com menor efeito em Biologia e Geologia (0,1%) e maior efeito na disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais (19,2%). Os restantes alunos aprovados obtêm classificação final na disciplina (CFD) igual à CIF, após a realização dos exames. A não conclusão de cada disciplina devido à classificação obtida no exame é de 4,0% em Geografia A, 5,1% em Economia A, 6,0% em Matemática Aplicada às Ciências Sociais, 6,2% em Português, 6,5% em Matemática A, 6,6% em Filosofia, 9,2% em Geometria Descritiva A, 10,3% em História A, 11,1% em Biologia e Geologia e 15,3% em Física e Química A (-1,2 pp, -2,4 pp, -7,4 pp, +1,4 pp, -15,5 pp, -2,1 pp, -5,0 pp, -4,3 pp, +3,1 pp e -3,6 pp que em 2014, respetivamente).

Figura 5.1.43. Efeito da CE na CFD (%) nas 10+, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase, Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Provas e exames finais nacionais

Provas finais nacionais – Ensino básico

As provas finais nacionais do ensino básico realizam-se em duas fases, sendo a 1ª fase de carácter obrigatório, exceto para os alunos que tenham ficado retidos por faltas ou para os do 3º CEB que tenham classificações na avaliação sumativa interna que, independentemente dos resultados obtidos nas provas, não lhes permite obter a menção de Aprovado, destinando-se a 2ª fase aos alunos que tenham obtido classificação inferior ao nível 3 (escala 1-5) após as

provas realizadas na 1ª fase, ou àqueles que, por motivos excepcionais devidamente comprovados, não tenham podido apresentar-se à prova final na 1ª fase ou que, após as reuniões de avaliação de final de ano, não tenham obtido a menção de Aprovado, ou ainda àqueles que tenham ficado impedidos de realizar as provas na 1ª fase.

Em 2015, cumprindo-se o terceiro ano de cobertura por avaliação externa do ensino básico, realizaram-se provas finais nacionais a Português e a Matemática, em todos os anos terminais de ciclo, em que a classificação obtida tem uma ponderação de 30% no cálculo da classificação interna final de cada disciplina¹¹.

¹¹ As provas finais nacionais são classificadas na escala de 0 a 100, arredondada às unidades, sendo a classificação final da prova convertida na escala de 1 a 5, de acordo com as correspondências seguintes: 0 a 19% - nível 1; 20 a 49% - nível 2; 50 a 69% - nível 3; 70 a 89% - nível 4; 90 a 100% - nível 5.

A conclusão em cada ciclo fica assegurada desde que os alunos não apresentem classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e de Matemática ou em uma destas duas disciplinas e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, no caso do 1º CEB, e não apresentem classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e de Matemática ou, alternativamente, em três ou mais disciplinas, no caso dos 2º e 3º CEB.

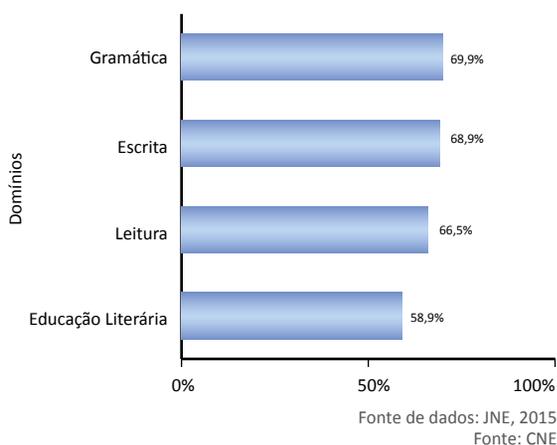
A análise dos resultados de cada prova do ensino básico segue a abordagem de edições anteriores ao presente relatório. Pretende-se uma leitura mais centrada em desempenhos específicos, dando destaque aos resultados médios de desempenho dos alunos em domínios, no caso do Português, e em temas, no caso da Matemática, e um retrato mais fino do desempenho, com uma análise de resultados numa escala de 0 a 100%, desagregados por intervalos de 10% de amplitude, evitando na mesma classe desempenhos tão distintos como aqueles que geram classificações de 20% e de 49% (ambas correspondentes ao nível 2, na escala de 1-5), de 50% e de 69% (ambas correspondentes ao nível 3) ou, ainda, classificações de 70 e de 89 (ambas convertíveis em nível 4).

Prova de Português

1º ciclo do ensino básico – 4º ano

A prova gerou uma classificação média de 65,6 pp, com um desvio padrão de 16,4 pp. Os resultados médios em cada um dos domínios indicam desempenhos semelhantes em três domínios (69,9% no domínio da Gramática, 68,9% na Escrita e 66,5% na Leitura), sendo a Educação Literária aquele que apresenta pior desempenho (58,9%, Figura 5.1.44.).

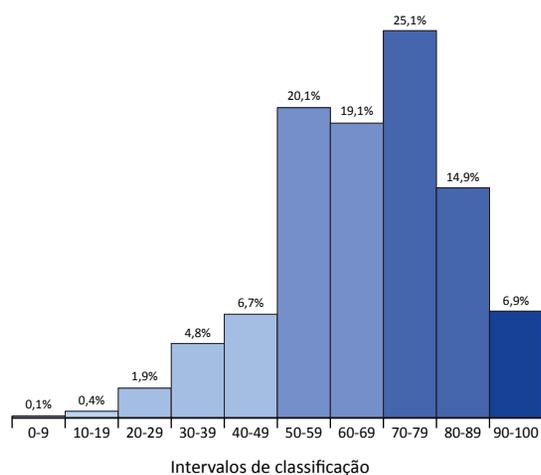
Figura 5.1.44. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



No que respeita à distribuição dos resultados por intervalos, verifica-se uma concentração das classificações entre 50 e 69 pp (nível 3, na escala 1-5) e entre 70 e 89 pp (nível 4) com 39% e 40%, respetivamente (Figura 5.1.45.). É visível uma subrepresentação dos resultados relativos ao intervalo 60-69 e uma sobrerepresentação dos relativos ao 70-79, o que contribui de forma expressiva para a percentagem de alunos que na prova obtiveram nível 4.

Os resultados que revelam desempenhos correspondentes a níveis de proficiência de excelência (90 a 100 pp – nível 5), não ultrapassam os 6,9%, embora seja de destacar os 14,9% de alunos que revelam uma boa proficiência (80-89). Por outro lado, os intervalos relativos a classificações inferiores a 50 pp apresentam percentagens pouco expressivas: 13,8% dos alunos não atingiu nível positivo, sendo que, destes, pouco mais de metade revelam desempenhos classificados abaixo de 40 pp.

Figura 5.1.45 Distribuição (%) dos resultados das provas de Português (4º ano), por intervalos. Portugal, 2015



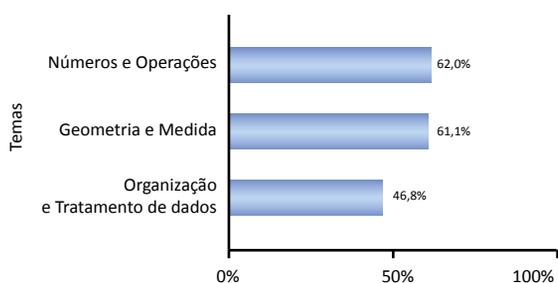
Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Prova de Matemática

1º ciclo do ensino básico – 4º ano

A prova gerou uma classificação média de 59,6 pp, com um desvio padrão de 20,0 pp. Os resultados médios em cada um dos temas apontam para um melhor desempenho em Números e Operações, com uma média de 62,0%, seguido da Geometria e Medida com 61,1%, atingindo a Organização e Tratamento de Dados apenas 46,8% (Figura 5.1.46.).

Figura 5.1.46. Resultados médios (%), por temas, na prova de Matemática (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

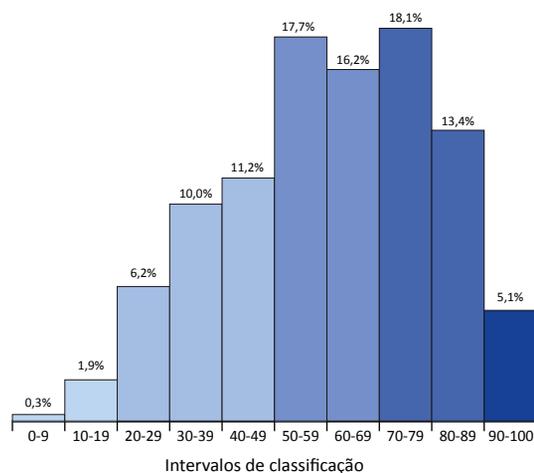


Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

A distribuição dos resultados por intervalo, na prova de Matemática, tal como na de Português, revela uma maior concentração dos resultados entre 50 e 69 pp (nível 3) e entre 70 e 89 pp (nível 4) com 34% e 32%, respetivamente (Figura 5.1.47.). As distribuições à esquerda e à direita do valor central apresentam características não normais, com representações idênticas entre os intervalos 30-39 e 40-49 e os 50-59 e 70-79. Verifica-se uma sobrerrepresentação das classificações entre 70 e 89 pp (intervalo equivalente ao nível 4) e uma subrepresentação do intervalo 40-49, o que é revelador da contribuição dos intervalos 20-29 e 30-39 para a concentração de classificações no nível 2.

Os resultados que revelam desempenhos correspondentes a níveis de proficiência de excelência (90 a 100 pp nível 5) representam apenas 5,1% dos alunos, embora seja de assinalar os 13,4% que revelam uma boa proficiência (80-89). A área da distribuição onde se representam as classificações inferiores a 50 pp apresenta percentagens mais expressivas que em Português: 29,6% dos alunos não atingem nível positivo, sendo que, destes, cerca de dois terços revelam desempenhos classificados abaixo de 40 pp.

Figura 5.1.47. Distribuição (%) dos resultados das provas de Matemática (4º ano), por intervalos. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Provas de Português

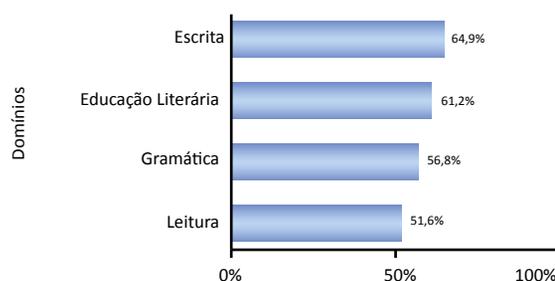
2º ciclo do ensino básico – 6º ano

3º ciclo do ensino básico – 9º ano

A prova de 6º ano gerou uma classificação média de 59,5 pp, com um desvio padrão de 16,5 pp e a de 9º ano uma classificação média de 58,2 pp, com desvio padrão de 15,0 pp.

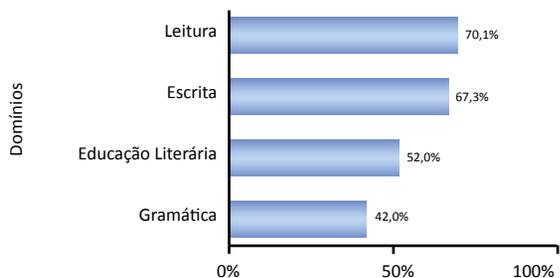
Os resultados médios por domínio revelam um melhor desempenho no domínio da Escrita (64,9%), no 6º ano, e no domínio da Leitura (70,1%), no 9º ano, e que os desempenhos mais fracos se registam no conjunto dos itens que constituíram o domínio da Leitura (51,6%), no 6º ano, e o domínio da Gramática (42,9%), no 9º ano (Figuras 5.1.48. e 5.1.49.). Os restantes domínios apresentam resultados médios que oscilam entre 52,0% e 67,3%.

Figura 5.1.48. Resultados médios (%), por temas, na prova de Português (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.49. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

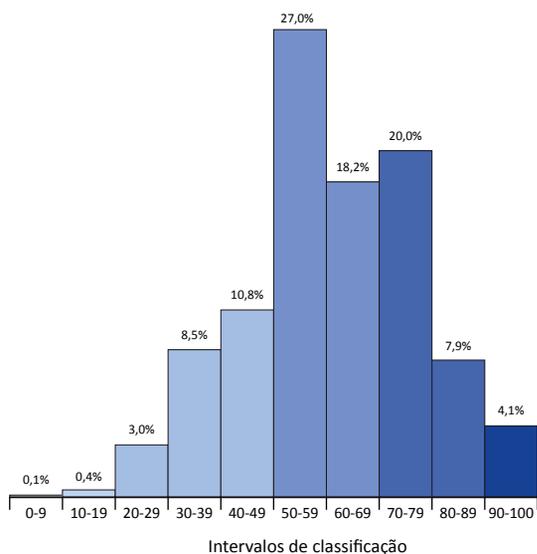


Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

No 6º ano, no que respeita à distribuição dos resultados por intervalos, verifica-se uma concentração das classificações entre 50 e 69 pp (nível 3) com 45% (Figura 5.1.50.). É visível uma sobre-representação dos resultados relativos ao intervalo 70-79, o que contribui de forma expressiva para a percentagem de alunos que na prova obtiveram nível 4 (27,9%).

Os resultados que revelam desempenhos correspondentes a níveis de proficiência de excelência (90 a 100 pp – nível 5), não ultrapassam os 4,1% (cerca de 4 300 alunos). Por outro lado, 22,8% dos alunos obtiveram classificações inferiores a 50 pp, sendo que, destes, pouco mais de metade revelam desempenhos classificados abaixo de 40 pp.

Figura 5.1.50. Distribuição (%) dos resultados das provas de Português (6º ano), por intervalos. Portugal, 2015

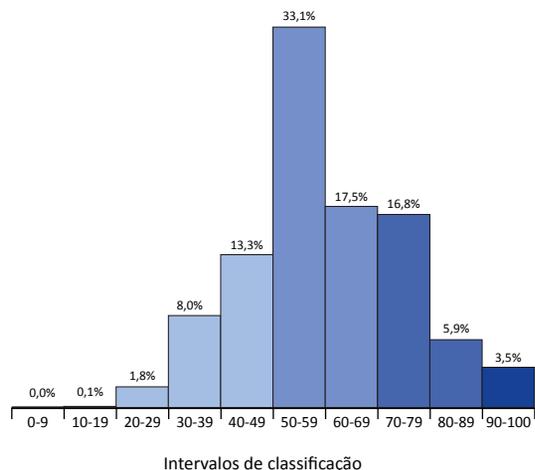


Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

No 9º ano, 50,6% das classificações concentram-se entre 50 e 69 pp (nível 3) (Figura 5.1.51.). É visível uma sobre-representação do intervalo 70-79, com valores idênticos à classe anterior, o que contribui de forma expressiva para a percentagem de alunos que na prova obtiveram nível 4 (22,7%).

Os resultados que revelam desempenhos correspondentes a níveis de proficiência de excelência (90 a 100 pp – nível 5), não ultrapassam os 3,5% (cerca de 3 300 alunos). Por outro lado, 23,2% dos alunos obtiveram classificações inferiores a 50 pp.

Figura 5.1.51. Distribuição (%) dos resultados das provas de Português (9º ano), por intervalos. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Provas de Matemática

2º ciclo do ensino básico – 6º ano

3º ciclo do ensino básico – 9º ano

A prova de 6º ano gerou uma classificação média de 51,0 pp, com um desvio padrão de 24,1 pp e a de 9º ano uma classificação média de 48,4 pp, com desvio padrão de 16,5 pp.

Os resultados médios por tema revelam um melhor desempenho na Organização e Tratamento de Dados com 57,3%, no 6º ano, e 61,6%, no 9º ano (Figuras 5.1.52. e 5.1.53.). Os desempenhos mais fracos registam-se no conjunto dos itens que constituíram o tema Números e Operações (38,8%) no 6º ano, único tema em que a média nacional de desempenho foi inferior a 50%, e o tema Geometria (41,9%) no 9º ano, que conjuntamente com Álgebra constituem os temas em que a média nacional de desempenho foi inferior a 50% no 3º CEB.

Figura 5.1.52. Resultados médios (%), por tema, na prova de Matemática (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

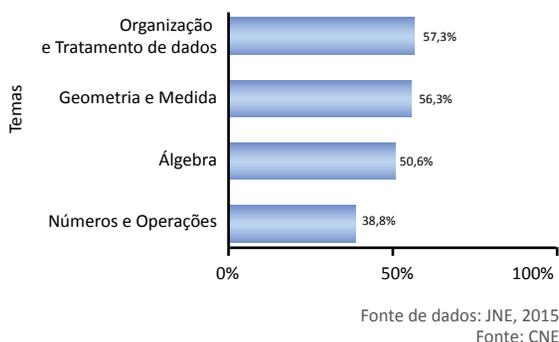
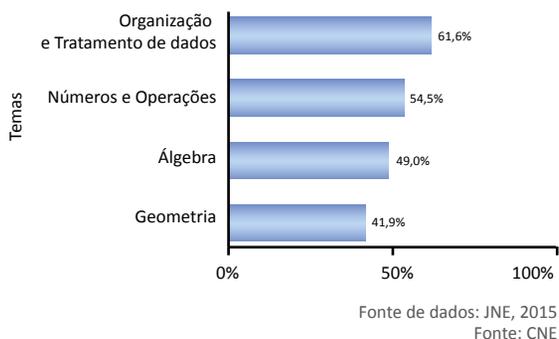


Figura 5.1.53. Resultados médios (%), por tema, na prova de Matemática (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



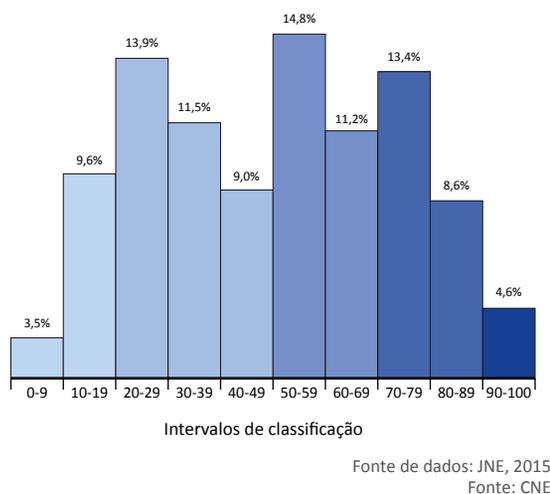
As distribuições dos resultados das provas mostram uma concentração de resultados nos intervalos entre 20 a 49 pp, 50 a 69 pp e 70 a 89 pp (níveis 2, 3 e 4). Estes três níveis de classificação reúnem 82% dos alunos do 6º ano e 76% do 9ºano, sendo que a representação das classificações incluídas no nível 2 é sempre claramente superior às das classificações de nível 3 e 4 (Figuras 5.1.54. e 5.1.55.).

As distribuições à esquerda e à direita do valor central apresentam características não normais em ambos os anos de escolaridade. Observa-se uma sobrerrepresentação do intervalo 20-29 e uma subrepresentação do 40-49. De registar igualmente a sobrerrepresentação do intervalo relativo às classificações entre 70 e 79 pp que apresenta valores superiores ao do intervalo que, em cada um dos casos, o antecede.

Os resultados que revelam desempenhos correspondentes a níveis de proficiência de excelência (90 a 100 pp nível 5) correspondem a 4,6% dos alunos de 6º ano e 8,0% do 9º ano (cerca de 5 200 e 7 600 alunos, respetivamente). Nos intervalos relativos a classificações inferiores a 50 pp, registam-se 47%

das classificações, no 6º ano, e 50% no 9º ano, sendo que 38% e 41% dos alunos obtiveram classificações inferiores a 40 pp, respetivamente. As classificações de nível 1 (0 a 19 pp) ganham aqui alguma expressão: 13,1% no 6º ano e 16,1% no 9º ano.

Figura 5.1.54. Distribuição (%) dos resultados das provas de Matemática (6º ano), por intervalos. Portugal, 2015



Se analisarmos as classificações de frequência, atribuídas pelas escolas no último ano de escolaridade de cada ciclo do ensino básico, e as respetivas classificações obtidas nas provas finais, em 2014/2015, desagregadas por sexo, pode observar-se que, em média, os resultados obtidos pelas mulheres são superiores aos dos conseguidos pelos homens, exceto no 1º CEB, em Matemática, em que ocorre o inverso. Na desagregação por idade, verifica-se que, em média, tanto na avaliação interna como na externa, os resultados obtidos em cada ciclo não melhoram com a idade, sendo que no caso da avaliação externa quanto maior é a idade menor é a média obtida (Tabela 5.1.5.).

Figura 5.1.55. Distribuição (%) dos resultados das provas de Matemática (9º ano), por intervalos. Portugal, 2015

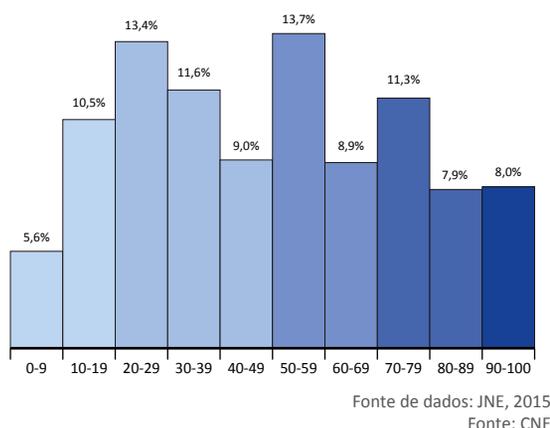


Tabela 5.1.5. Média e desvio padrão da CF (escala 1 a 5) e CPF (%) no ensino básico, por sexo e idade*. Português e Matemática, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014/2015

		Classificação de Frequência		Classificação da Prova Final				Classificação de Frequência		Classificação da Prova Final			
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão			Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Português	4º ano	Total	3,8	0,8	65,6	16,4	Matemática	Total	3,7	0,9	59,7	20,0	
		Sexo	H	3,7	0,8	64,2		16,5	H	3,7	0,9	60,8	20,0
			M	3,9	0,8	67,2		16,1	M	3,6	0,9	58,5	19,9
		Idade	8	4,1	0,8	72,0		15,3	8	4,1	0,9	68,7	19,3
			9	3,9	0,8	67,6		15,4	9	3,8	0,8	62,2	18,9
			10	3,3	0,7	55,2		16,6	10	3,1	0,8	46,4	19,1
			11	3,1	0,5	48,4		16,0	11	2,9	0,7	38,0	17,2
	12		3,0	0,6	43,2	18,0	12	2,8	0,7	33,3	17,2		
	13		3,0	0,7	36,2	17,7	13	2,8	0,7	29,9	15,5		
	6º ano	Total	3,3	0,8	59,6	16,4	Matemática	Total	3,2	1,0	51,1	24,1	
		Sexo	H	3,2	0,8	57,5		16,3	H	3,1	1,0	50,5	24,4
			M	3,5	0,8	61,9		16,2	M	3,2	1,0	51,7	23,8
		Idade	10	3,8	0,8	68,7		16,3	10	3,7	1,0	65,9	22,8
			11	3,5	0,8	62,8		15,5	11	3,4	0,9	56,8	22,3
			12	2,9	0,6	49,8		14,5	12	2,6	0,7	34,1	19,6
			13	2,7	0,5	45,5		13,6	13	2,3	0,6	26,5	15,5
	14		2,7	0,5	44,2	13,8	14	2,3	0,6	23,3	14,6		
	15	2,7	0,6	42,6	14,8	15	2,3	0,7	21,9	15,5			
	9º ano	Total	3,2	0,7	58,3	15,0	Matemática	Total	3,1	0,9	48,5	26,5	
		Sexo	H	3,1	0,7	56,1		14,6	H	3,0	0,9	48,1	26,1
			M	3,4	0,7	60,4		15,1	M	3,1	1,0	48,9	26,8
Idade		13	3,7	0,8	67,8	15,5		13	3,7	1,0	66,3	24,3	
		14	3,4	0,7	61,3	14,7		14	3,3	0,9	55,1	25,0	
		15	2,9	0,5	49,9	12,0		15	2,5	0,7	30,2	19,8	
		16	2,8	0,5	47,2	11,2		16	2,4	0,6	23,5	16,2	
	17	2,8	0,4	45,5	11,4	17	2,3	0,6	21,0	14,8			
18	2,8	0,4	43,6	12,5	18	2,3	0,7	20,1	16,3				

n.a. – não se aplica

* a 31 de dezembro de 2014 (foram considerados todos alunos desde menos um ano até mais quatro anos que a idade expectável para frequência do ano terminal de cada disciplina)

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Exames finais nacionais – Ensino secundário

Provas de Português e de Matemática A

Seguindo a lógica das edições anteriores, são apresentados os resultados de exame (CE) das duas disciplinas cujas provas, no ensino secundário, reúnem um maior número de alunos: Português (639) e de Matemática A (cf. Tabela 5.1.4.). As representações gráficas das restantes disciplinas do grupo 10+ apresentam-se no anexo estatístico à presente edição (Figuras 5.1.9. |AE a 5.1.16. |AE).

A média nacional dos alunos internos, na 1ª fase, na disciplina de Português foi de 110 pontos (numa escala de 0 a 200), com um desvio padrão de 32 pontos.

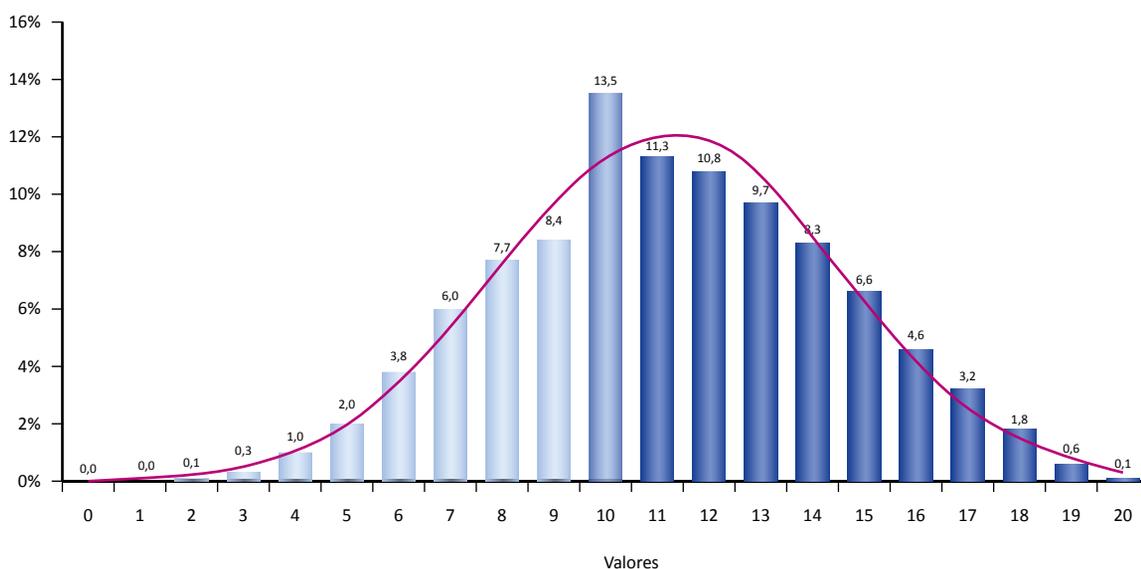
Numa análise orientada por um modelo normal de distribuição de dados é de assinalar que a distribuição dos resultados nesta disciplina se aproxima da normalidade expectável (Figura 5.1.56.). Contudo, destaca-se a sobrerepresentação das classificações de 10 valores (resultados de 95 a 104 pontos, na escala 0-200) e a subrepresentação das classificações que lhe são próximas (9, 11, 12 e 13 valores). 70,6% dos alunos obtiveram

classificações iguais ou superiores a 95 pontos (i.e., 10 a 20 valores), sendo que os resultados correspondentes a desempenhos de nível superior (classificações de 18 a 20 valores) totalizam 2,5% das classificações (cerca de 1300 alunos).

A média nacional dos alunos internos, na 1ª fase, na disciplina de Matemática A foi de 121 pontos (numa escala de 0 a 200), com um desvio padrão de 45 pontos. Tal como observado nas distribuições das classificações de Matemática nos diferentes ciclos do ensino básico, mais uma vez os resultados revelam uma maior dispersão comparativamente aos da disciplina de Português.

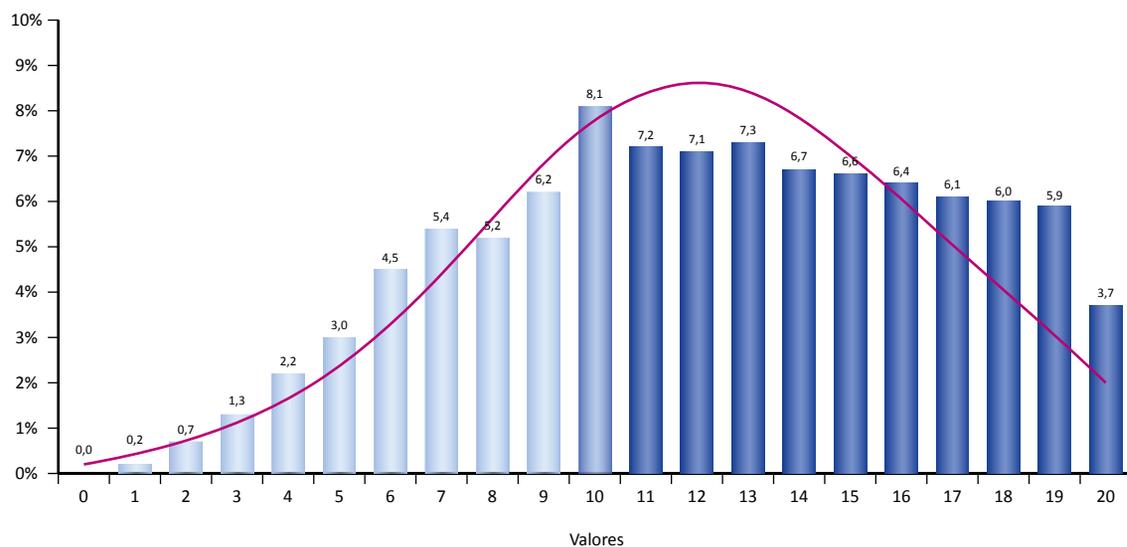
A distribuição dos resultados nesta disciplina afasta-se de um modelo normal, onde se destaca, por um lado, as sobrerepresentações das classificações de 4 a 7, 10 e de 17 a 20 valores, e, por outro lado, as subrepresentações das classificações de 8 e 9 e de 11 a 15 valores (Figura 5.1.57.). 71,2% dos alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 95 pontos (i.e., 10 a 20 valores), sendo que 15,5% das classificações (cerca de 5 200 alunos) situam-se nos intervalos correspondentes a desempenhos de nível superior (classificações de 18 a 20 valores).

Figura 5.1.56. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame 639-Português (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Figura 5.1.57. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Se analisarmos as classificações de exame das disciplinas trienais (Tabela 5.1.6.) e das disciplinas bienais (Tabela 5.1.7.), em 2015, desagregadas por sexo, pode observar-se que em média as mulheres obtêm melhor desempenho que os homens, exceto nas disciplinas de História A, Geografia A e Geometria Descritiva A onde ocorre o contrário. Na desagregação por idade, tal como no ensino básico, verifica-se na grande maioria dos casos que quanto maior é a idade menor é a média obtida (esta

tendência é contrariada apenas em História A, com 21 anos, em Geografia A, com 20 e 21 anos, e em Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Economia A, com 20 anos). Analisando a desagregação por curso, e sempre que seja possível comparar, observa-se que em média os melhores desempenhos pertencem aos alunos do Curso de Ciências e Tecnologias, seguidos pelos de Ciências Socioeconómicas, sendo os alunos de Artes Visuais que em média registam menores resultados.

Tabela 5.1.6. Média e desvio padrão da CE (escala 0 a 200), por sexo, idade* e curso. Disciplinas trienais, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

		Português (639)		Matemática A		História A	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Total		110,0	32,3	120,6	45,2	106,9	35,1
Sexo	H	104,2	31,6	117,9	45,2	107,5	34,5
	M	114,4	32,2	123,1	45,0	106,6	35,4
Idade	16	124,2	32,6	142,5	43,0	113,7	38,1
	17	115,0	31,3	128,0	44,6	112,7	35,1
	18	95,5	29,3	96,8	37,7	98,8	32,7
	W19	86,0	27,6	89,5	34,3	93,6	32,2
	20	80,4	27,4	85,8	32,3	87,5	30,7
	21	77,5	28,0	81,1	34,0	93,3	29,5
Cursos científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias	115,6	31,8	122,1	45,2	n.a.	n.a.
	Ciências Socioeconómicas	106,9	31,6	111,2	44,1	n.a.	n.a.
	Línguas e Humanidades	102,3	31,2	n.a.	n.a.	106,9	35,1
	Artes Visuais	95,9	30,6	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

n.a. – não se aplica

* a 31 de dezembro de 2014 (foram considerados todos alunos desde menos um ano até mais quatro anos que a idade expectável para frequência do ano terminal de cada disciplina)

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Tabela 5.1.7. Média e desvio padrão da CE (escala 0 a 200), por sexo, idade* e curso. Disciplinas bienais, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015

		Biologia e Geologia		Física e Química A		Geografia A		MACS		Economia A		Geometria Descritiva A	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Total		89,5	32,12	98,7	41,5	112,3	26,7	122,8	36,4	114,8	39,1	122,1	52,1
Sexo	H	88,4	31,7	97,9	41,7	116,2	26,4	120,8	35,1	113,3	38,4	131,6	50,7
	M	90,5	32,5	99,5	41,2	109,8	26,6	123,7	36,9	116,8	39,8	112,2	51,7
Idade	15	106,2	33,7	119,7	42,9	125,1	24,7	131,6	30,8	131,9	40,1	147,6	48,0
	16	93,3	32,1	106,4	41,0	115,9	26,6	128,9	35,1	121,0	38,2	133,0	50,2
	17	71,2	24,7	72,1	31,1	106,8	25,2	116,4	35,9	96,5	34,6	102,2	48,7
	18	67,1	22,1	70,2	26,9	98,7	25,2	102,6	34,5	83,2	28,0	90,0	44,7
	19	65,2	21,3	68,5	26,1	99,5	22,1	97,2	33,1	78,6	32,9	86,8	43,3
	20	62,0	17,5	66,6	25,9	99,6	23,4	98,0	30,0	82,4	32,7	84,8	39,2
Cursos científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias	89,4	32,1	98,6	41,5	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	147,8	44,6
	Ciências Socioeconómicas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	123,2	26,3	n.a.	n.a.	114,9	39,1	n.a.	n.a.
	Línguas e Humanidades	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	108,1	25,6	122,8	36,4	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Artes Visuais	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	105,1	49,7

n.a. – não se aplica

* a 31 de dezembro de 2014 (foram considerados todos alunos desde menos um ano até mais quatro anos que a idade expectável para frequência do ano terminal de cada disciplina)

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Segundo o Guia Geral de Exames 2015, da responsabilidade da DGES e DGE, os alunos dos cursos profissionais, concluídos desde 2012/2013, que pretendam prosseguir estudos no ensino superior realizam, como autopropostos, o exame final nacional de Português (639), da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional, escolhido de entre os que são oferecidos para os vários cursos científico-humanísticos. Para além disso, os alunos têm de realizar os exames que satisfaçam as provas de ingresso requeridas pelos estabelecimentos do ensino superior, para candidatura ao concurso nacional.

Em 2015, 6 536 alunos do ensino profissional realizaram provas de acesso ao ensino superior. Para além da prova

de Português (639), o número de alunos que realizou pelo menos uma das provas das restantes disciplinas do conjunto das 10+ oscila entre 99, em Filosofia, e 1 150, em Economia A (Tabela 5.1.8.). A média dos resultados obtidos foi negativa em todas as disciplinas, variando entre 3,6 e 8,3 valores. Obtiveram classificação igual ou superior a 10 valores, 3,4% dos alunos que realizaram a prova de Física e Química A, 3,9% a de Biologia e Geologia, 8,9% a de Matemática, 13,1% a de Filosofia, 15,0% a de Geometria descritiva A, 18,3% a de Economia A, 19,0% a de História A, 23,7% a de Português (639), 29,6% a de Matemática Aplicada às Ciências Sociais e 35,7% a de Geografia A, contribuindo assim para obter condições de ingresso.

Tabela 5.1.8. Alunos (Nº) do ensino profissional que pretendem ingressar no ensino superior, média da classificação de exame (escala 0 a 20) e alunos com classificação igual ou superior a 10 valores (%) nas 10+, 1ª fase. Portugal, 2015

Disciplina	Alunos	Média da CE	Alunos com classificação igual ou superior a 10 valores
Português (639)	6 536	7,1	23,7%
Matemática A	811	3,6	8,9%
Biologia e Geologia	982	5,1	3,9%
Física Química A	529	4,2	3,4%
Geografia A	968	8,3	35,7%
História A	253	6,5	19,0%
Filosofia	99	5,0	13,1%
MACS	135	6,6	29,6%
Economia A	1 150	6,7	18,3%
Geometria Descritiva A	113	5,0	15,0%

Fonte de dados: JNE, 2015
Fonte: CNE

Evolução de resultados

Português e Matemática A

A variação interanual de resultados é matéria que suscita recorrentemente a análise e reflexão de todos os que, de uma forma ou de outra, estão envolvidos no processo da avaliação externa das aprendizagens, concretizada na realização de provas e exames finais nacionais, como acontece em Portugal há quase duas décadas.

Na sequência da abordagem de outras edições do presente relatório, atualiza-se, com os dados de 2015, a curva de evolução dos resultados médios dos exames de Português (639) e de Matemática A realizados na 1ª fase por alunos internos, a partir dos dados relativos à série 2008-2015 tratados pela PORDATA¹².

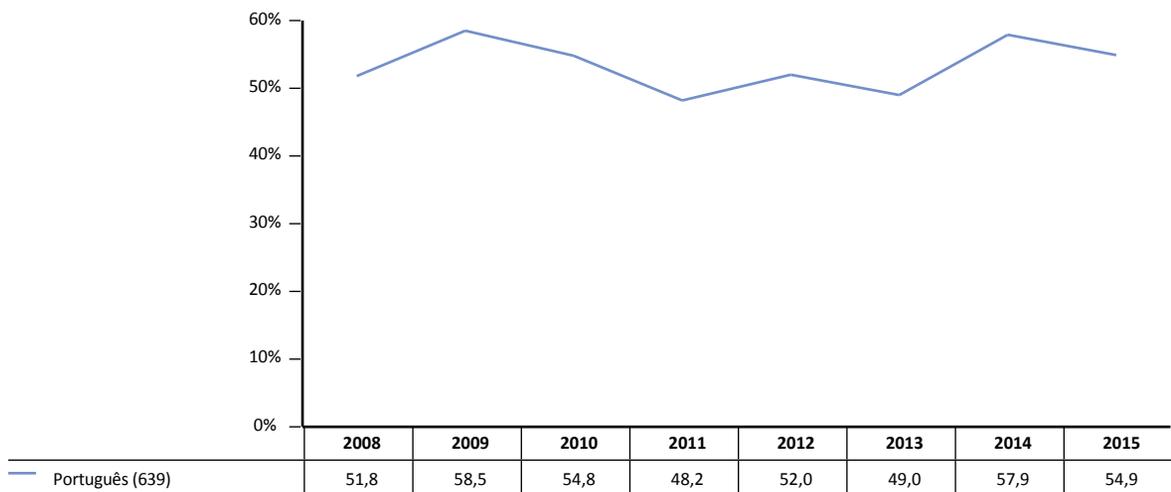
A evolução dos resultados médios anuais nos últimos oito anos revela nestas duas disciplinas, tendências distintas (Figuras 5.1.58. e 5.1.59.).

Na disciplina de Português, apesar das oscilações, a tendência descendente que se registava até 2013 e contrariada em 2014, volta a surgir com o último dado considerado. De facto, em 2015, o resultado médio desce para 54,9% menos 2,0 pp do que no ano anterior, afastando-se do mais alto da série (2009 – 58,5%).

No caso da disciplina de Matemática A, a tendência descendente registada desde 2010 é contrariada em 2015, onde o resultado médio deste exame sobe para 60,2%. Relativamente à variação interanual 2014-2015, esta corresponde ao maior acréscimo na série considerada (+10,3 pp, equivalente a +2,1 valores).

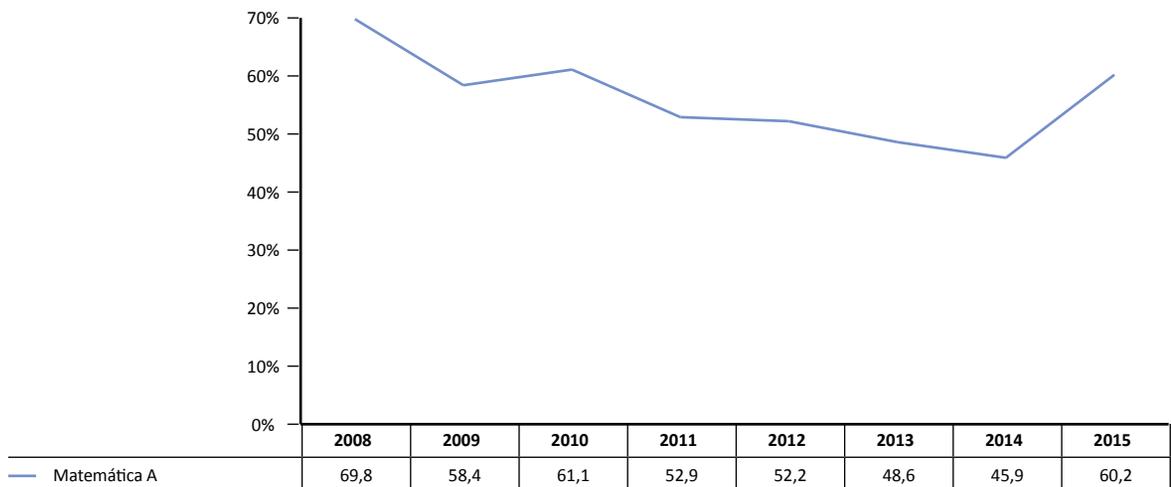
¹² A PORDATA apresenta (para uma série iniciada em 2008) os valores médios obtidos nas provas ensino secundário, convertendo-os para uma pontuação de 0 a 100.

Figura 5.1.58. Resultados médios (%), por temas, na prova de Português (639). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2015



Fonte: PORDATA, atualização de 17-11-2015

Figura 5.1.59. Resultados médios (%) na prova de exame de Matemática A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 17-11-2015

Uma análise dos resultados desagregados pelos domínios que constituem a prova de exame da disciplina de Português, revela uma maior estabilidade de resultados no domínio da Escrita (grupo da prova que

apresenta oscilações de menor dimensão) que regista entre 2014 e 2015 uma descida de 5,4 pp. A Leitura e Escrita é o único domínio em que a média em 2015 é negativa (Tabela 5.1.9.).

Tabela 5.1.9. Resultados médios (%) na prova de Português (639), por domínio. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal

Anos	Média	Domínios		
		Leitura e Escrita	Leitura e Funcionamento da Língua	Escrita
2008	51,8	40,7	68,7	57,1
2009	58,5	53,7	69,7	56,1
2010	54,8	49,0	67,5	53,5
2011	48,2	41,0	57,0	53,9
2012	52,0	43,8	64,3	56,1
2013	49,0	40,7	60,2	54,2
2014	57,9	57,2	57,2	60,8
2015	54,9	48,2	68,3	55,4

Fonte: PORDATA, atualização de 17-11-2015

Relativamente à desagregação por temas na disciplina de Matemática A (Tabela 5.1.10.), a evolução dos resultados nos três grandes temas (Probabilidades e Combinatória; Funções; Números Complexos) apresenta variações significativas. Esta característica, já registada em análises anteriores, não sendo acompanhada por variações similares entre as médias globais da prova, significará que, para aquelas variações, estará não só a concorrer o grau de dificuldade dos grupos de itens que, em cada edição da prova, visam avaliar desempenhos em cada um dos diferentes temas, como a valorização real que cada um dos temas assume na prova (a cotação atribuída a cada tema pode variar em cada ano

dentro do intervalo previsto – por exemplo: Probabilidades e Combinatória, 30 a 40 pontos, em 2015). Assim não é possível inferir a existência de progressão ou regressão das aprendizagens temáticas dos alunos em Matemática.

Contudo, a análise da desagregação dos resultados permite concluir que Probabilidades e Combinatória é o tema que apresenta um maior número de valores médios superiores a 50% (só não verificável em 2011), sendo também aquela cujos desempenhos nas provas apresentam uma média global mais elevada. Por outro lado, Números Complexos constitui o tema em que se verifica um desempenho médio global mais baixo.

Tabela 5.1.10. Resultados médios (%) na prova de Matemática A, por área temática. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal

Anos	Média	Temas		
		Probabilidades e Combinatória	Funções	Números Complexos
2008	69,8	68,1	72,1	66,4
2009	58,4	64,0	53,9	60,6
2010	61,1	63,9	63,5	51,2
2011	52,9	47,5	56,3	50,4
2012	52,2	70,0	48,2	38,2
2013	48,6	58,8	41,6	51,7
2014	45,9	54,3	45,0	41,1
2015	60,2	69,9	59,7	60,7

Fonte: PORDATA, atualização de 17-11-2015

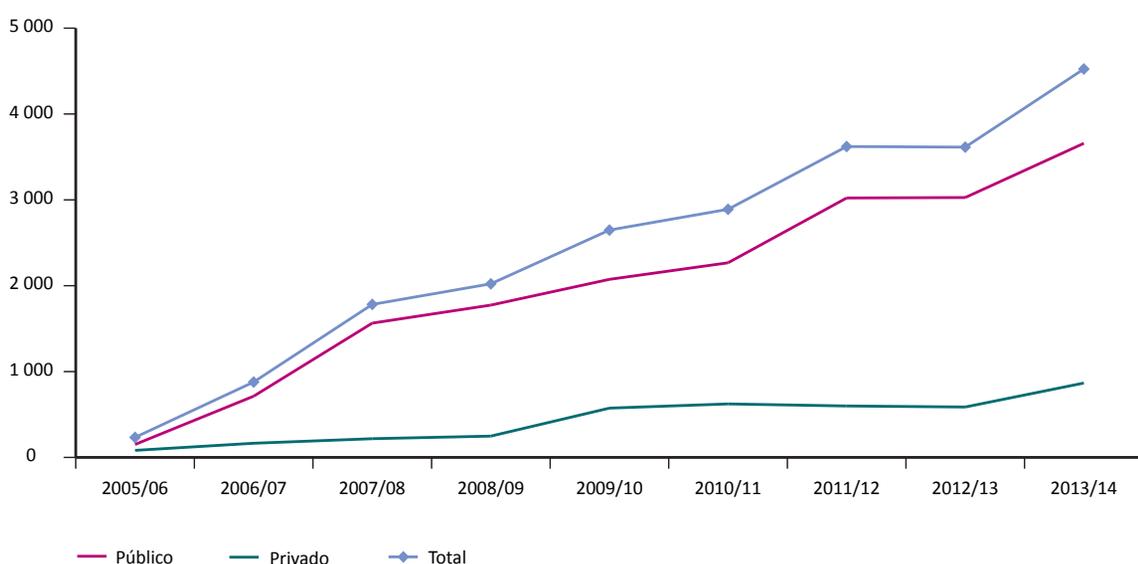
5.2. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior

Diplomados em CET no ensino superior

Em 2013/2014 verificou-se um aumento de 910 estudantes (25,2%) diplomados em CET no ensino superior face ao ano letivo anterior (Figura 5.2.1.).

Cerca de 81% adquiriram Diploma de Especialização Tecnológica em estabelecimentos do ensino superior público e 19,1% em estabelecimentos privados, mantendo a tendência do ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*).

Figura 5.2.1. Evolução dos alunos diplomados (Nº) em CET em estabelecimentos de ensino superior, por natureza institucional. Portugal



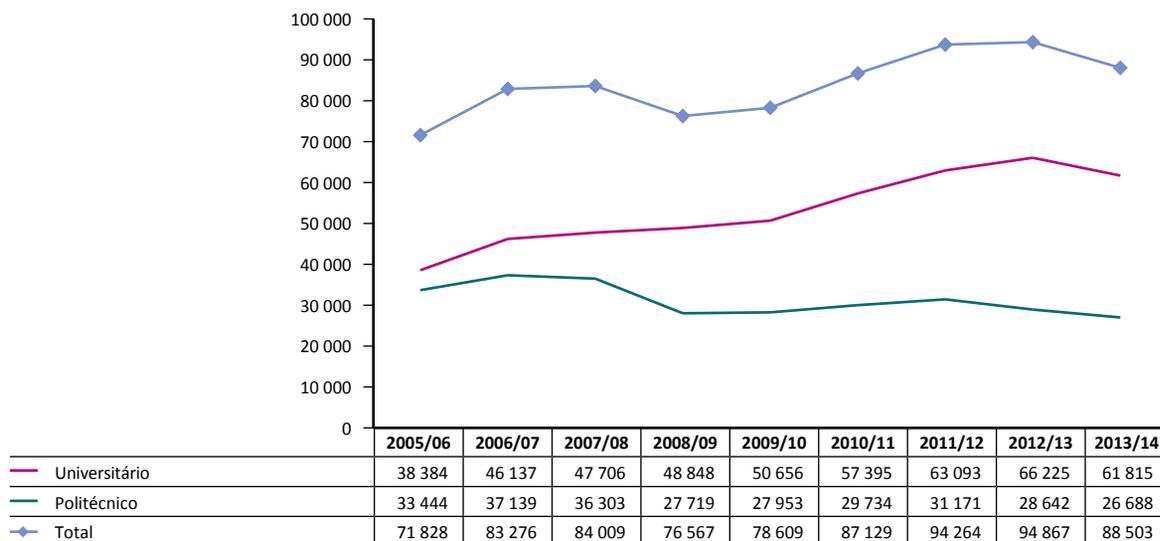
Fonte de dados: *Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14*, DGEEC
Fonte: CNE

Diplomados no ensino superior

Entre 2005/2006 e 2013/2014, o número de diplomados cresceu 23,2% em todos os graus e diplomas conferidos por estabelecimentos de ensino superior, sem considerar os CET (Figura 5.2.2.), tendo passado de um total de 71 828 em 2006 para 88 503 em 2014. Esse crescimento deveu-se ao aumento do número de diplomados em instituições de ensino universitário público em cerca de

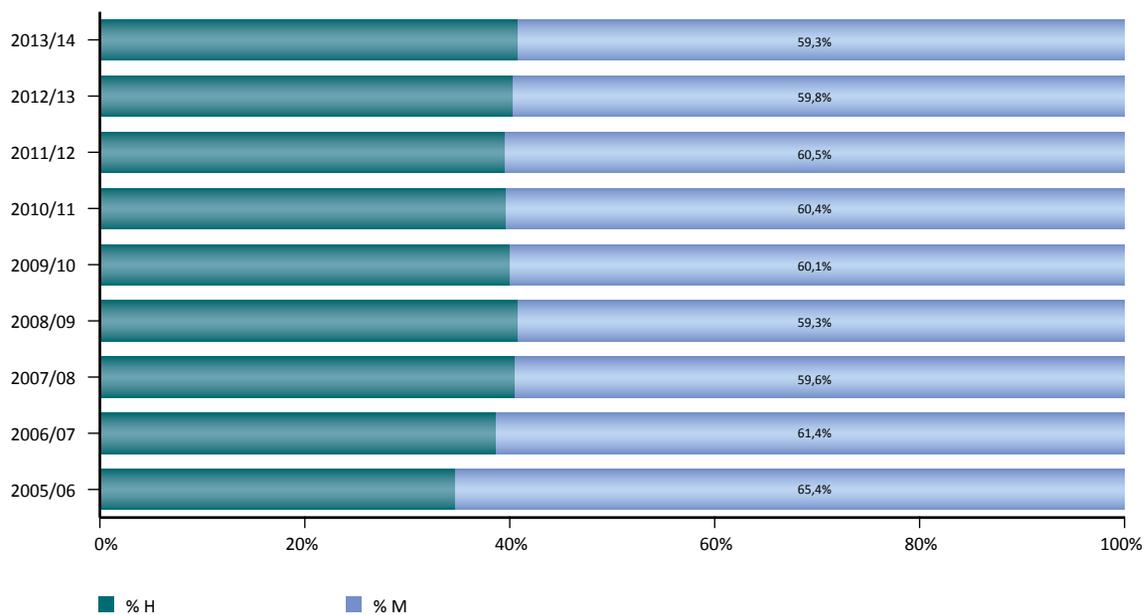
87%, o que correspondeu a mais 23 672 diplomados. Os restantes subsistemas de ensino apresentaram um decréscimo no número de diplomados (menos 2,2%, 5,4% e 53,4%, respetivamente, no ensino universitário privado e nos ensinos politécnicos público e privado). A percentagem de mulheres diplomadas diminuiu, tendo passado de 65,4% em 2005/2006 para 59,3% em 2013/2014 (Figura 5.2.3.).

Figura 5.2.2. Evolução dos diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino. Portugal



Fonte de dados: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 5.2.3. Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal



Fonte de dados: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC
Fonte: CNE

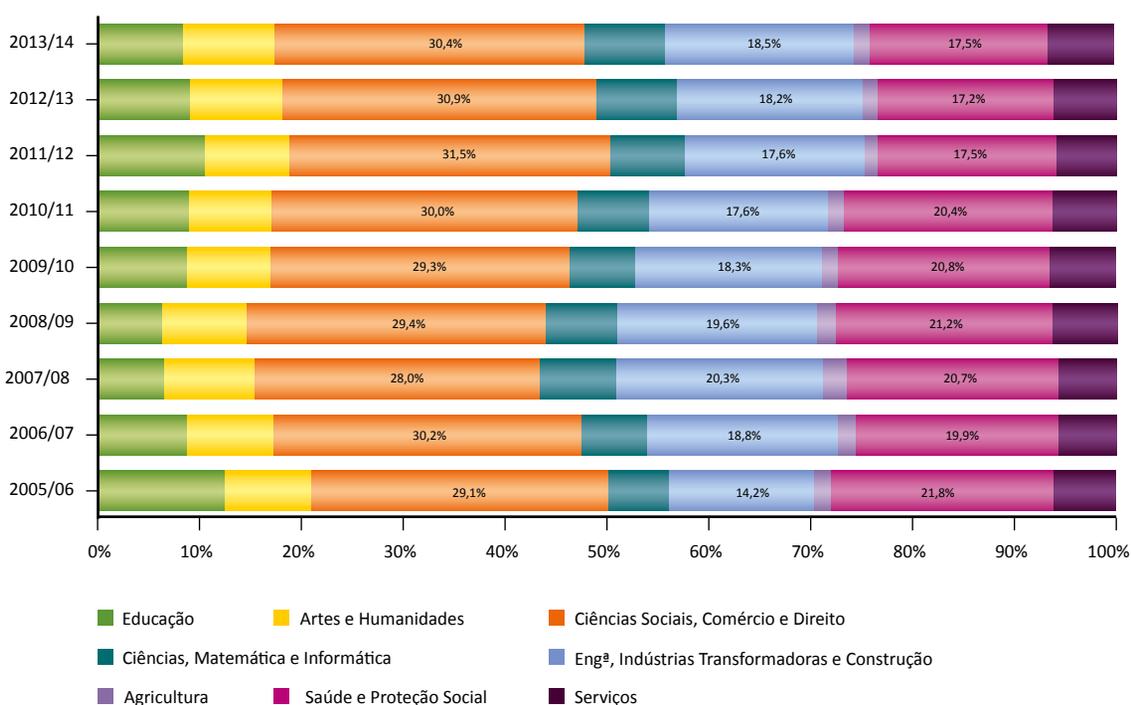
Entre 2005/2006 e 2013/2014, a proporção de diplomados por área de educação e formação tem-se mantido relativamente estável (Figura 5.2.4.). As áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” foram as que apresentaram uma maior proporção de diplomados, sendo de 30,4%, 18,5% e 17,5%, respetivamente, em 2013/2014. A área de “Agricultura” foi a que apresentou a menor proporção de diplomados (1,6% em 2013/2014).

A maioria dos diplomados provém de cursos de licenciatura (Figura 5.2.5.), verificando-se contudo uma diminuição da proporção de graduados neste nível de formação entre 2006 e 2014. A proporção

de diplomados nos restantes níveis de formação considerados registou uma variação positiva, no mesmo período.

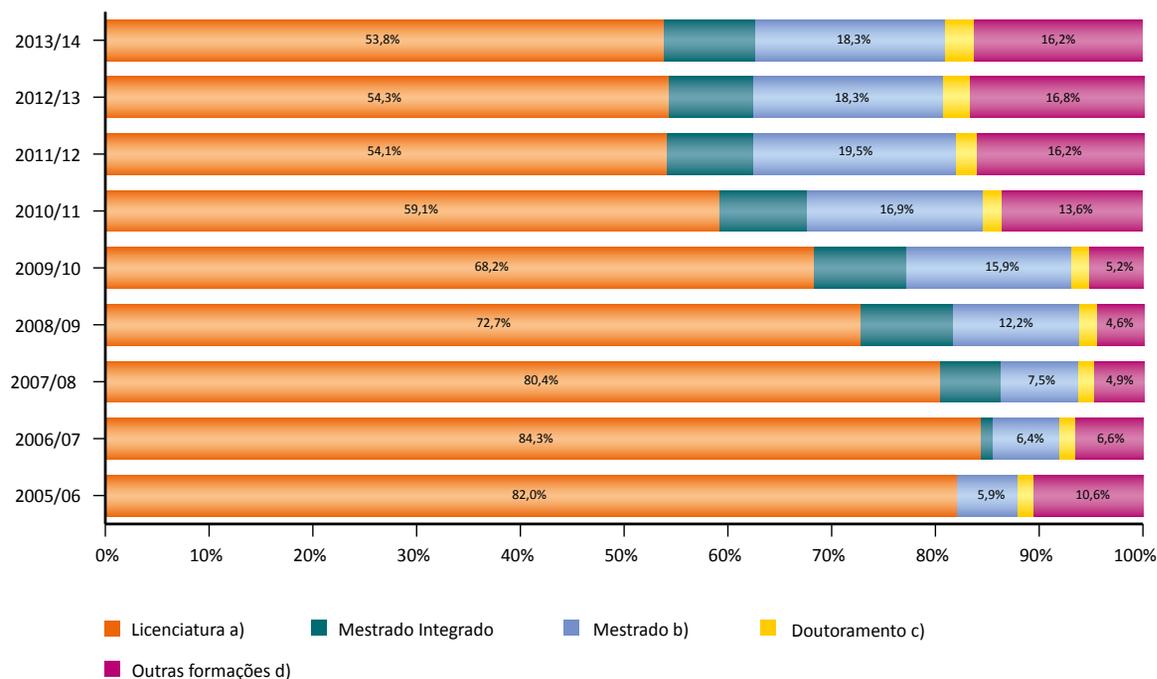
Em 2013/2014, excluindo os diplomados em CET, graduaram-se 8 935 alunos em programas de mobilidade internacional, que representam 10,1% do total de diplomados no ensino superior (88 503 estudantes). Este valor constitui um aumento de 3,4 pp em relação ao ano anterior (cf. *Estado da Educação 2014*). Deste conjunto de estudantes estrangeiros, 3 955 graduaram-se através de programas de mobilidade de grau e 4 980 através de programas de mobilidade de crédito (Figura 5.2.6.). A maioria destes estudantes (73,6%) obteve o diploma em cursos do ensino superior universitário público.

Figura 5.2.4. Evolução dos diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior por área de educação e formação. Portugal



Fonte de dados: *Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14*, DGEEC
 Fonte: CNE

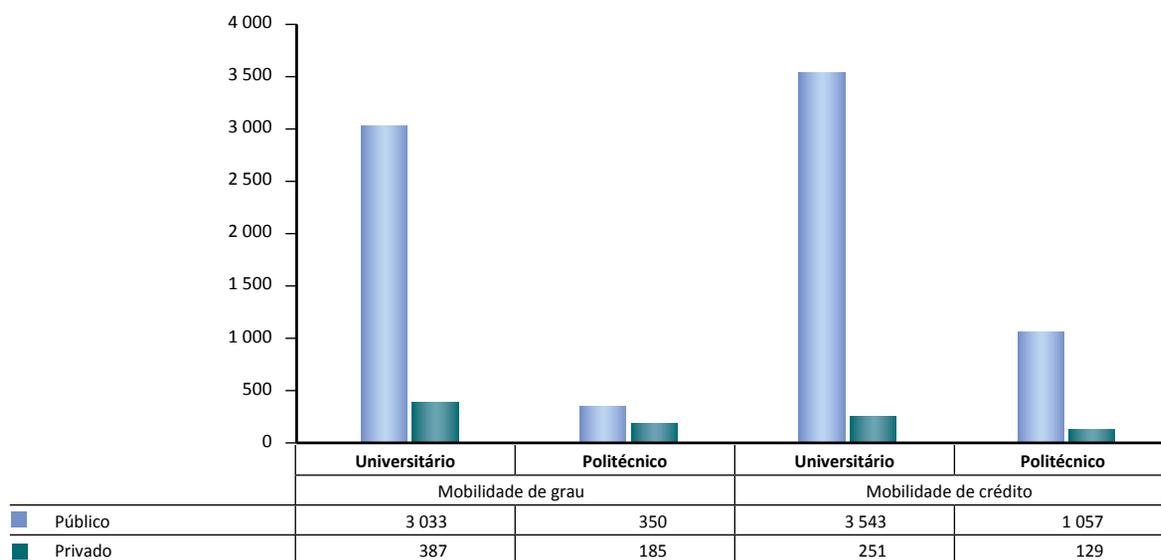
Figura 5.2.5. Evolução dos diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior por nível de formação. Portugal



a) "Licenciatura" inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1.º ciclo, Licenciatura bietápica (1.º ciclo), Licenciatura bietápica (2.º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).
 b) "Mestrado" inclui Mestrado - 2.º ciclo e Mestrado.
 c) "Doutoramento" inclui Doutoramento - 3.º ciclo e Doutoramento.
 d) "Outras formações" inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações, Diploma de Especialização - Curso de Mestrado e Diploma de Especialização - Curso de Doutoramento.

Fonte de dados: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC
 Fonte: CNE

Figura 5.2.6. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2013/2014^{a)}



a) Não inclui diplomados em cursos de especialização tecnológica, nem da Universidade Aberta.

Fontes de dados: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Os diplomados em 2013/2014 em situação de mobilidade de grau; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Mobilidade de crédito no percurso académico dos Diplomados em 2013/2014, DGEEC
 Fonte: CNE

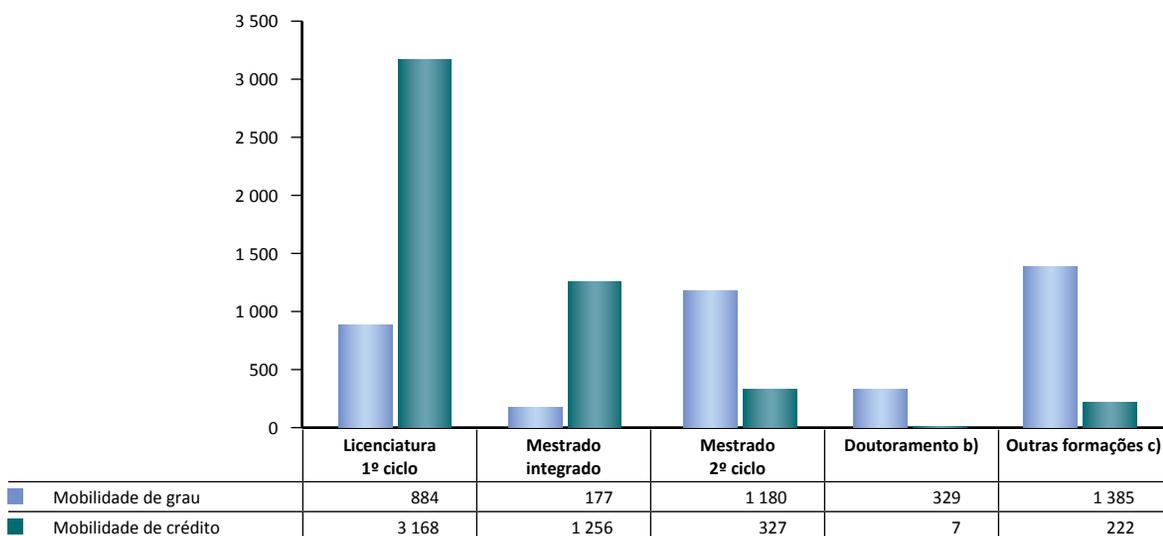
Os cursos de licenciatura (1º ciclo), à semelhança do ano anterior, foram os cursos com mais estudantes diplomados em mobilidade de crédito em 2013/2014 (Figura 5.2.7.). Nos programas de mobilidade de grau, a maioria dos estudantes graduou-se em “outras formações” devido, sobretudo, à obtenção de diplomas de especialização em cursos de mestrado (1 068) e de doutoramento (258), seguidos dos estudantes que se graduaram em mestrados de 2º ciclo.

Através do portal *Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores*, a DGEEC tem divulgado a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, desde 2011/2012, um ano após iniciarem o seu curso. Essa situação pode corresponder a uma de quatro categorias possíveis: continuam inscritos no mesmo curso; aparecem

inscritos noutra curso (do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro estabelecimento); aparecem como diplomados do curso; ou não foram encontrados no ensino superior português. Esta última categoria foi considerada como abandono do ensino superior português, podendo incluir estudantes que foram estudar para o estrangeiro.

Comparando os dados dos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2013/2014, um ano após iniciarem o seu curso, com os do ano anterior, verifica-se que ao nível das licenciaturas e dos mestrados integrados da rede pública há menos estudantes a abandonar o ensino superior (Figura 5.2.8.). Na rede privada a taxa de abandono, nas licenciaturas, passou de 12,6% para 13,5% e, nos mestrados integrados, de 7,5% para 12,4%.

Figura 5.2.7. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação. Portugal, 2013/2014^{a)}



a) Não inclui diplomados em cursos de especialização tecnológica, nem da Universidade Aberta.

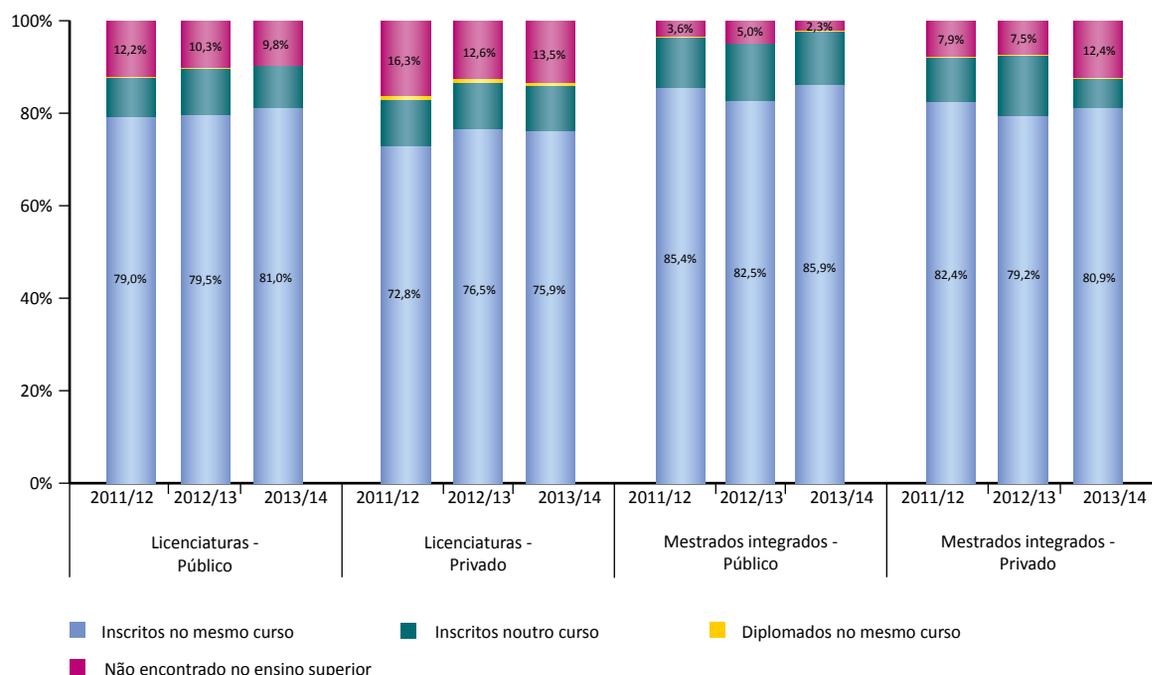
b) “Doutoramento” inclui “Doutoramento” e “Doutoramento - 3.º ciclo”.

c) “Outras formações” inclui Especializações, Diploma de especialização - Curso de mestrado e Diploma de especialização - Curso de doutoramento.

Fontes de dados: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Os diplomados em 2013/2014 em situação de mobilidade de grau; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Mobilidade de crédito no percurso académico dos Diplomados em 2013/2014, DGEEC

Fonte: CNE

Figura 5.2.8. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas e em mestrados integrados, por natureza institucional. Portugal



Fonte de dados: Infocursos – Estatísticas de cursos superiores, DGEEC
Fonte: CNE

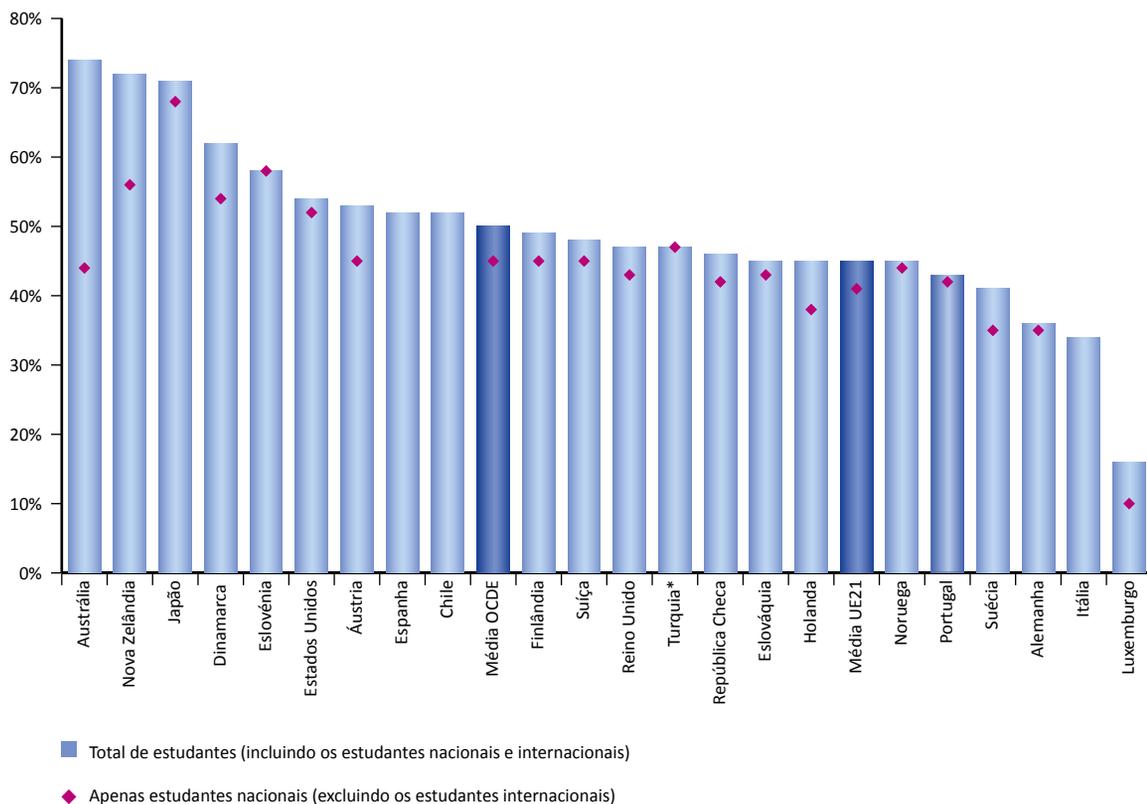
Comparações internacionais

O relatório *Education at a Glance 2015* apresenta estimativas sobre as taxas de graduação, pela primeira vez, no ensino superior. Essas taxas referem-se à proporção de estudantes diplomados pela primeira vez, durante a sua vida, que se espera atingir num determinado país e “ilustram a capacidade de um país fornecer futuros trabalhadores com competências e conhecimento especializados e avançados” (p. 60). Essa estimativa baseou-se no número total de diplomados em 2013 e na sua distribuição etária. Deste modo, com base nos atuais padrões de graduação, espera-se que 50% dos jovens obtenha um diploma do ensino superior, pelo menos uma vez, durante a sua vida – média dos 22 países da OCDE com dados comparáveis para 2013 (Figura 5.2.9.). A proporção varia entre 16% no Luxemburgo, incluindo os estudantes internacionais, e 70% ou mais na Austrália, Japão e Nova Zelândia. Portugal encontra-se abaixo da média da OCDE com uma taxa de 43%. Excluindo os estudantes internacionais, as

taxas de graduação diminuem em quase todos os países considerados. Neste caso, Portugal passa de uma taxa de 43% para 42%.

O relatório *Education at a Glance 2015* também mostra que, em 2013, a maioria dos graduados, pela primeira vez, no ensino superior, se diplomaram em cursos de licenciatura, ou equivalentes, sendo a média da OCDE de 69% (Figura 5.2.10.). Portugal registou valores acima dessa média, com 85% dos diplomados licenciados. Existem, contudo, grandes diferenças entre os vários países. Na Áustria, por exemplo, verifica-se a maior percentagem de graduados, pela primeira vez, em programas de ciclos curtos (47%), na Suíça a maior percentagem de graduados em licenciaturas (95%) e na Suécia a maior percentagem de graduados em mestrados (35%). Tal como é referido no relatório, “essas diferenças podem resultar da estrutura do sistema de ensino superior ou porque certos programas, como os programas de ciclos curtos, são fortemente promovidos em determinados países” (p. 63).

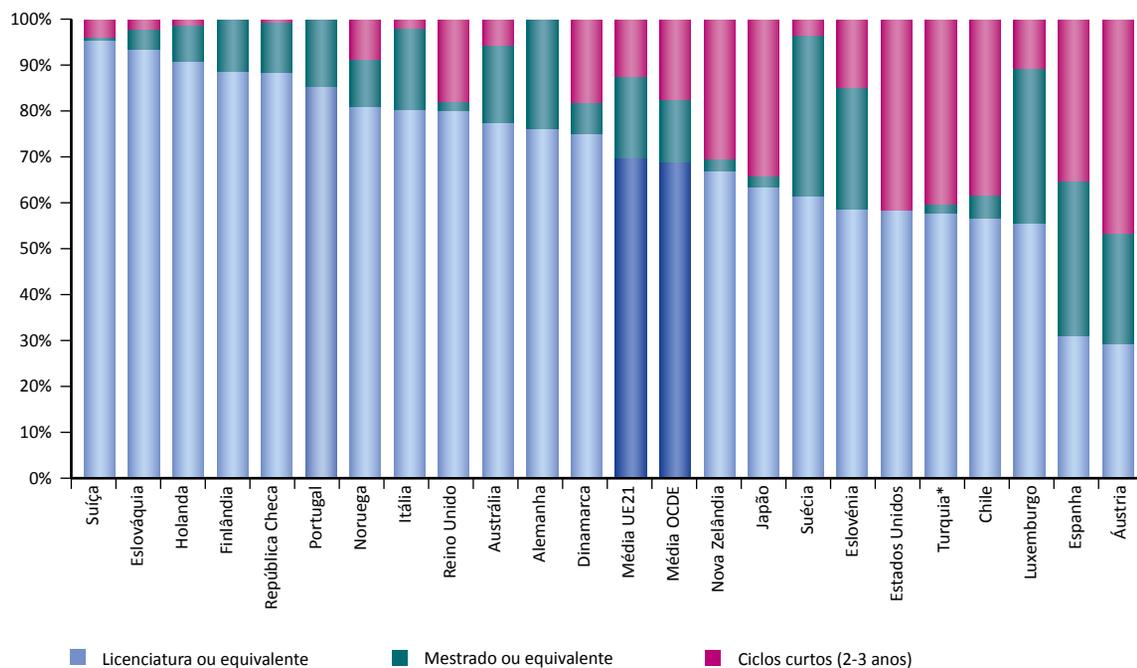
Figura 5.2.9. Taxas de graduação (%), pela primeira vez, no ensino superior. OCDE, 2013



* Dados de 2012.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE
Fonte: CNE

Figura 5.2.10. Distribuição dos graduados (%), pela primeira vez, no ensino superior por nível de formação. OCDE, 2013



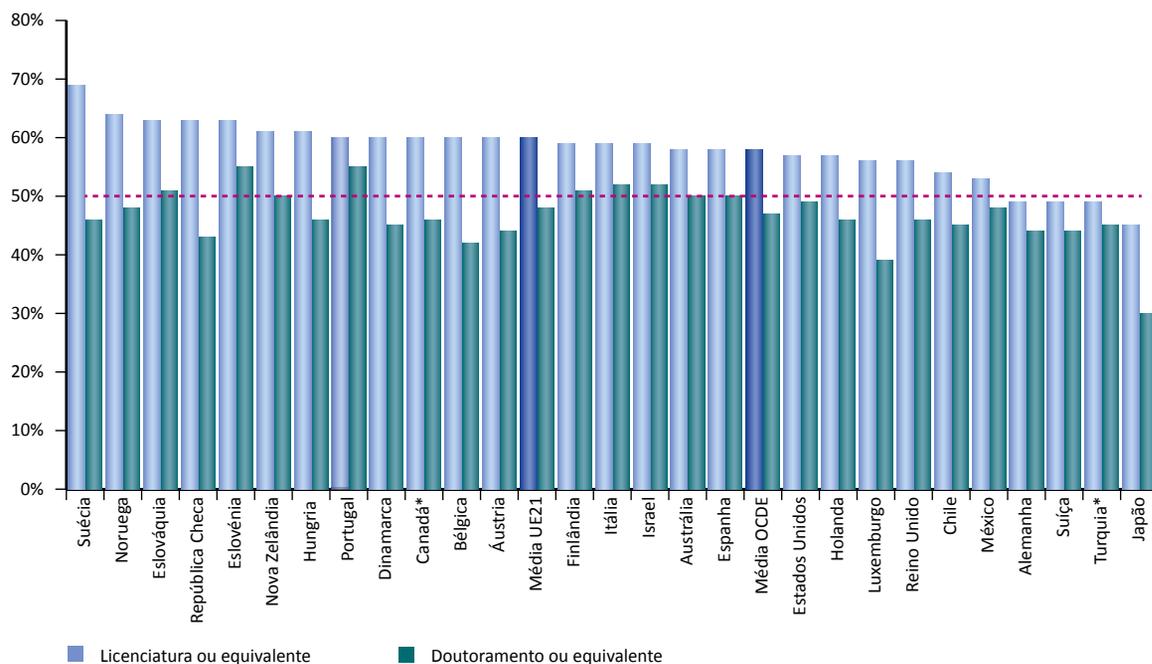
* Dados de 2012.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

Em 2013, em média, 58% dos estudantes licenciados e 47% dos doutorados nos países da OCDE eram mulheres (Figura 5.2.11.). A República Checa e a Suécia foram os países onde se verificou uma maior discrepância (20 pp ou mais) entre

as percentagens de mulheres licenciadas e de mulheres doutoradas. Em Portugal, esses valores correspondem a 60% e 55% de mulheres graduadas, respetivamente.

Figura 5.2.11. Mulheres graduadas (%) no ensino superior por nível de formação. OCDE, 2013



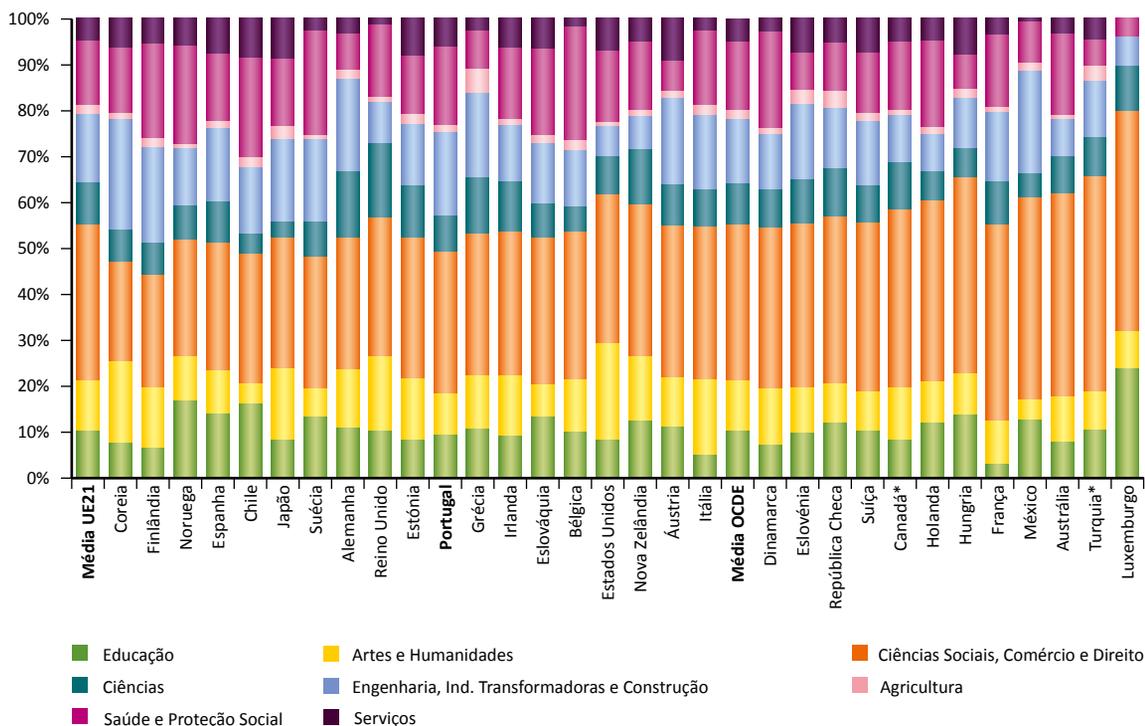
* Dados de 2012.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

A distribuição dos graduados por área de formação está relacionada com vários fatores, nomeadamente a popularidade de cada área junto dos estudantes, o número de vagas oferecidas nos estabelecimentos de ensino superior e a estrutura curricular dos cursos nos vários países (*Education at a Glance 2015*). Em 2013, cerca de um terço dos diplomados, na média dos países da OCDE, graduou-se na área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (Figura 5.2.12.). De facto, em todos os países da OCDE, à exceção da Coreia, as maiores percentagens de graduados registam-se nessa área. Seguem-se as áreas da “Saúde e Proteção Social” (15%) e da “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (14%). A média da UE21 acompanha de perto a da OCDE. Portugal apresenta alguma diferença na repartição dos diplomados destas três áreas: “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (31%), “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (18%) e “Saúde e Proteção Social” (17%).

O relatório *Education at a Glance 2015* destaca ainda que a percentagem de diplomados nas áreas das ciências e engenharias apresenta grandes diferenças consoante o nível de formação. Nas ciências, quanto mais elevado é o nível de formação, maior é a percentagem de estudantes a graduar-se nesta área (na média dos países da OCDE, existiam 8% de licenciados nesta área e 27% de doutorados). Nas engenharias essa diferença não foi tão acentuada (13% de licenciados e 17% de doutorados, na média dos países da OCDE). Portugal também seguiu essa tendência: 6% dos licenciados e 22% dos doutorados graduaram-se na área das ciências e 18% dos licenciados e 21% dos doutorados graduaram-se na área das engenharias. Salienta-se ainda que enquanto na média da OCDE a percentagem de doutorados em ciências é superior à dos doutorados em “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” em 10 pp, em Portugal essa diferença é apenas de 1 pp.

Figura 5.2.12. Distribuição dos graduados (%) no ensino superior por área de formação. OCDE, 2013



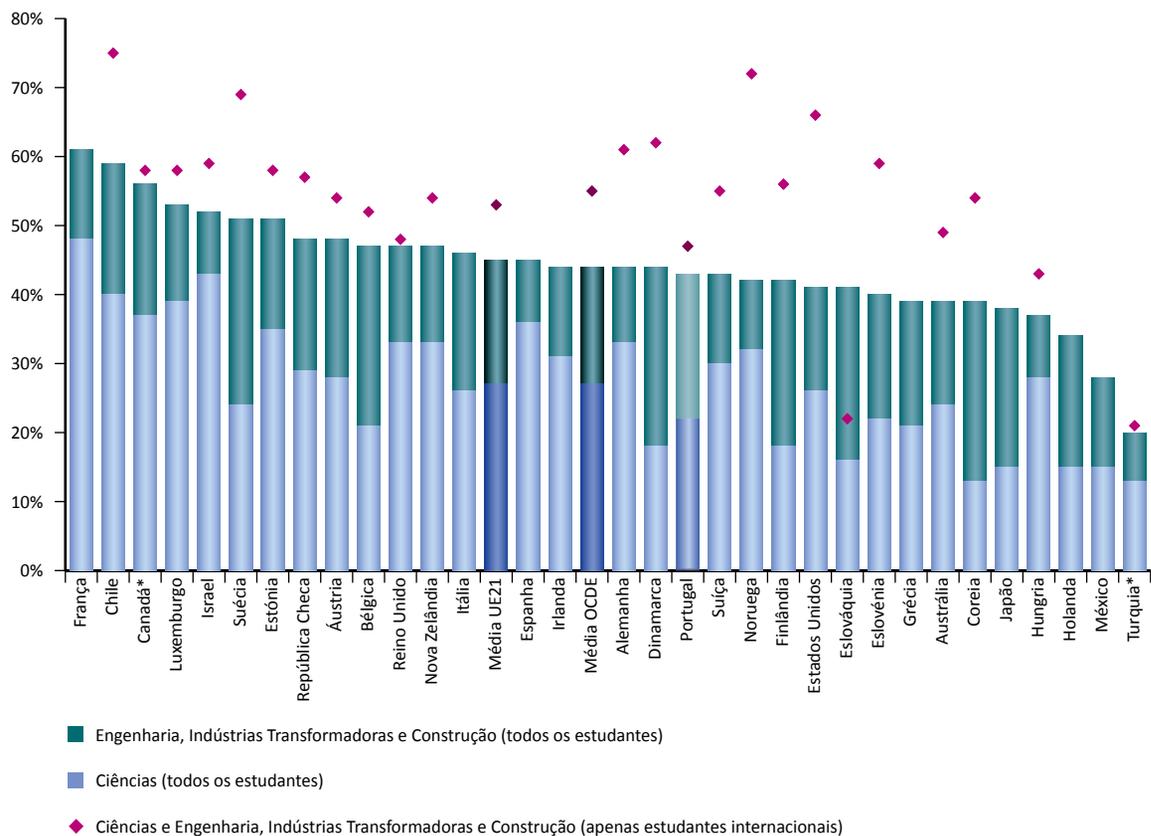
* Dados de 2012.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE
Fonte: CNE

Na Figura 5.2.13. apresenta-se a comparação da percentagem de doutorados nas áreas das ciências e das engenharias, considerando todos os estudantes ou apenas os estudantes internacionais. Verifica-se que mais de metade dos estudantes internacionais se doutorou

nas referidas áreas (32% e 23%, respetivamente). Como destacam os autores do relatório, “a popularidade das ciências e engenharias em programas doutorais pode ser o resultado de políticas que encorajam a investigação académica nessas áreas” (p. 65).

Figura 5.2.13. Doutorados (%) nas áreas das ciências e engenharias. OCDE, 2013



* Dados de 2012.

Fonte de dados: *Education at a Glance 2015*, OCDE

Destques

- Redução da taxa de retenção e desistência do ensino básico regular e dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário em todos os anos de escolaridade, em 2015.
- Aumento da taxa de conclusão do ensino básico regular e dos cursos científico-humanístico, dos cursos profissionais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário.
- Em 2015, a maioria das escolas apresenta resultados médios de classificação interna e externa que as colocam dentro de um intervalo padrão de variabilidade, em todos os ciclos e níveis de ensino. As escolas que se encontram fora deste intervalo, distribuem-se de forma semelhante no ensino básico, enquanto no ensino secundário há uma tendência de sobrevalorização da classificação interna.
- No que diz respeito à natureza dos estabelecimentos, proporcionalmente, a sobrevalorização da classificação interna é maior nas escolas privadas do que nas públicas, em todos os ciclos e níveis de ensino. A subvalorização nas escolas privadas só é maior nos 2º e 3º CEB, sendo, nas escolas públicas, maior no 1º CEB e no ensino secundário.
- No ensino básico a grande maioria dos alunos internos não teve as suas classificações internas finais alteradas na sequência dos resultados obtidos nas provas finais.
- No ensino secundário, o impacto das classificações de exame no cálculo da classificação final de cada disciplina apresenta variações mais ou menos significativas consoante a disciplina analisada. No entanto, esse impacto é pouco relevante para a reprovação dos alunos.
- Aumento do número de diplomados no ensino superior de 23,2%, entre 2006 e 2014, em todos os graus e diplomas, essencialmente devido ao aumento em cerca de 87% dos diplomados em instituições de ensino universitário público.
- As áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” foram as que apresentaram uma maior proporção de diplomados, enquanto a menor se registou na área “Agricultura”.
- Os diplomados em programas de mobilidade internacional (de grau ou de crédito) representaram 10,1% do total de diplomados no ensino superior, em 2013/2014.
- Diminuição do abandono de estudantes em licenciaturas e em mestrados integrados da rede pública.



6 Financiamento da Educação

6.1. Despesas do Estado em Educação, Portugal e Continente, UE28

O presente capítulo considera os dados relativos às despesas com a educação pré-escolar, os ensinos básico, secundário e superior e reflete o orçamento executado nos últimos dez anos (2005-2015).

Para apresentar a série de dados constantes da Figura 6.1.1. foram consultadas diversas fontes de informação. Assim, as fontes internacionais **OCDE** e **EUROSTAT** aplicam o indicador *Government Expenditure by Function* (COFOG) que corresponde, desde 2012, ao indicador *Despesa Total das Administrações Públicas* (COFOG) – *Função Educação*, utilizado pelo **INE**, pelo que os valores apresentados por estes organismos são coincidentes.

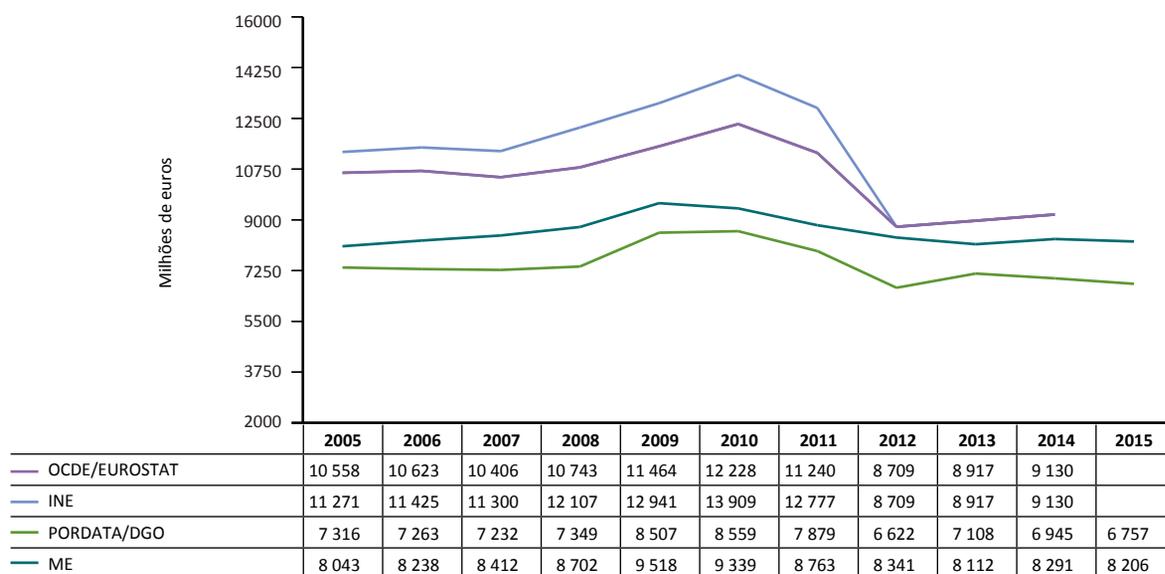
A informação da **PORDATA/DGO** é proveniente da Conta Geral do Estado que tem como base os pagamentos efetuados segundo a classificação funcional das despesas públicas, Função Educação para Portugal (Cód.2.01).

O **ME (MEC)** considera as despesas efetivas do Ministério da Educação, utiliza o orçamento executado e tem em conta os períodos nos quais a Ciência e o Ensino Superior dependiam de tutelas diferentes.

Entre 2005 e 2015, as fontes observadas mostram o decréscimo da despesa do Estado em educação. Esta realidade não foi, contudo, constante ao longo da série, existindo anos de acréscimo de despesa, nomeadamente entre 2008 e 2011. Importa ter presente que os primeiros resultados da nova série de contas nacionais, com referência ao SEC 2010, foram publicados pelo INE no final de 2014, com alteração dos valores anteriormente considerados.

Em 2015, não obstante a inexistência de dados relativos a todas as fontes, os disponíveis nas fontes de informação ME e PORDATA/DGO apresentam um ligeiro decréscimo relativamente ao ano anterior (Figura 6.1.1.).

Figura 6.1.1. Evolução da despesa do Estado em Educação. Portugal



Fonte de dados: COFOG, *Total Expenditure in Education*, 2015, OCDE/ EUROSTAT; COFOG, Contas Nacionais, 2015 INE; Despesa do Estado em Educação, 2015, DGO/PORDATA; IGeFE, IP, 2016

Fonte: CNE

Em termos de despesa pública de Educação em percentagem do PIB, os valores indicam uma tendência de decréscimo que, em 2015, segundo as fontes do ME e da PORDATA/DGO, foi de 0,2 pp relativamente a 2014 (Figura 6.1.2.).

Esta tendência, contudo, deverá ser ponderada com as alterações anuais do PIB, cujos valores se apresentam na Tabela 6.1.1. e que assinalam um crescimento a partir de 2012.

Tabela 6.1.1. Evolução do PIB nacional anual, a preços correntes

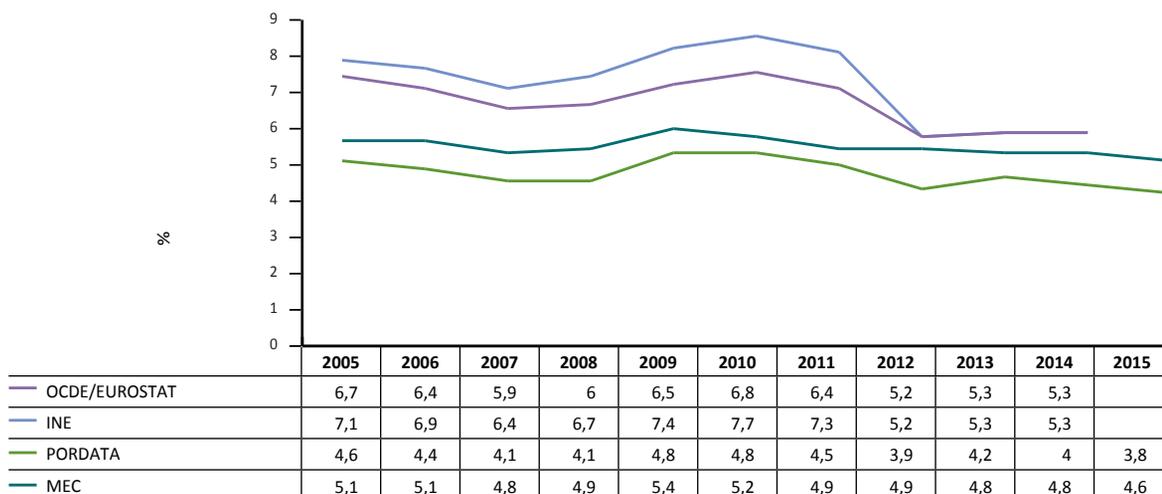
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 (PE)
PIB	158 653	166 249	175 468	178 873	175 448	179 930	176 167	168 398	169 395	173 044	179 379

(Uni: Euros, 10⁶)

PE = valores preliminares

Fonte: Contas Nacionais, 2015, INE

Figura 6.1.2. Evolução da despesa do Estado em Educação em percentagem do PIB nacional



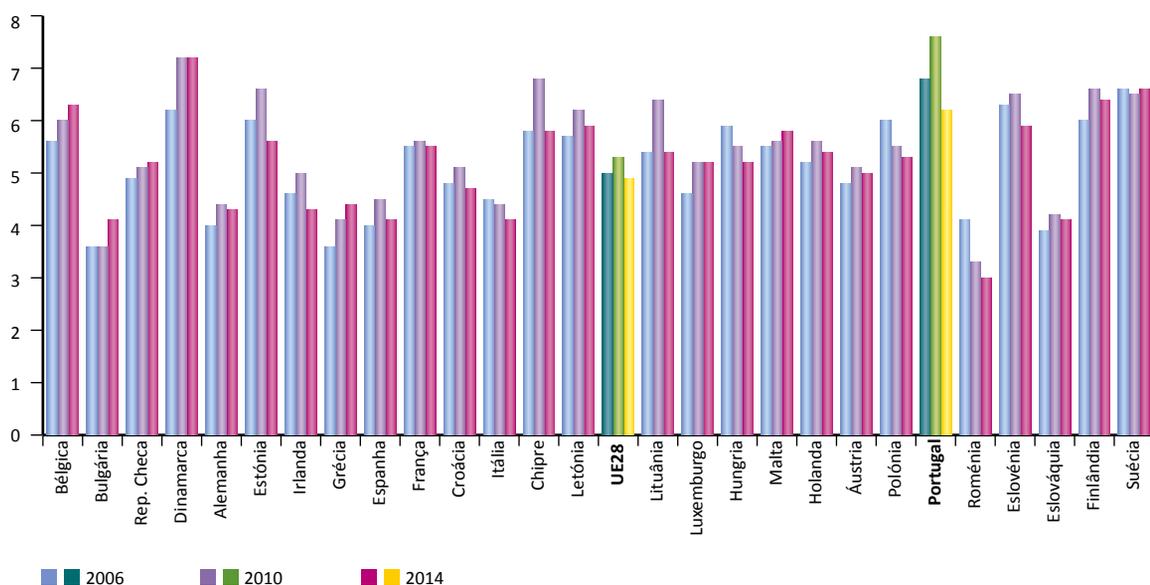
Nota: Os valores de referência do PIB a preços correntes são do INE (Contas Nacionais) e foram atualizados por este organismo em 24 de março de 2016.

Fonte de dados: COFOG, *Total Expenditure in Education, 2015*, OCDE/ EUROSTAT; COFOG, Contas Nacionais, 2015 INE; Despesa do Estado em Educação, 2015, DGO/PORDATA; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

No contexto europeu, entre 2006 e 2010, a maioria dos países regista um aumento da despesa de educação em percentagem do PIB, à exceção da Bulgária que mantém os mesmos níveis e da Polónia que mostra uma diminuição. A partir desta data, existe uma tendência de decréscimo na maioria dos países, com exceção da Suécia, Grécia e Malta que exibem um aumento da despesa entre 2010 e 2014. Cabe realçar, no entanto, que as reduções

mais acentuadas registaram-se em 2008, na maioria dos países da UE28, ano que coincidiu com a crise económica (cf. *Estado da Educação 2014*). No geral, Portugal tem-se mantido acima da média da UE28, entre 0,4 pp e 0,2 pp, tendo ultrapassado a Dinamarca em 0,4 pp, em 2010 (Figura 6.1.3.). A partir deste ano, o país assinala uma descida de 1,4 pp, embora os dados indiquem a manutenção de 0,2 pp acima da média da UE28.

Figura 6.1.3. Evolução da despesa de educação em percentagem do PIB, UE28



Fonte de dados: COFOG; *Government expenditure by function, 2015*, EUROSTAT (atualizado a 13 de março de 2015)
Fonte: CNE

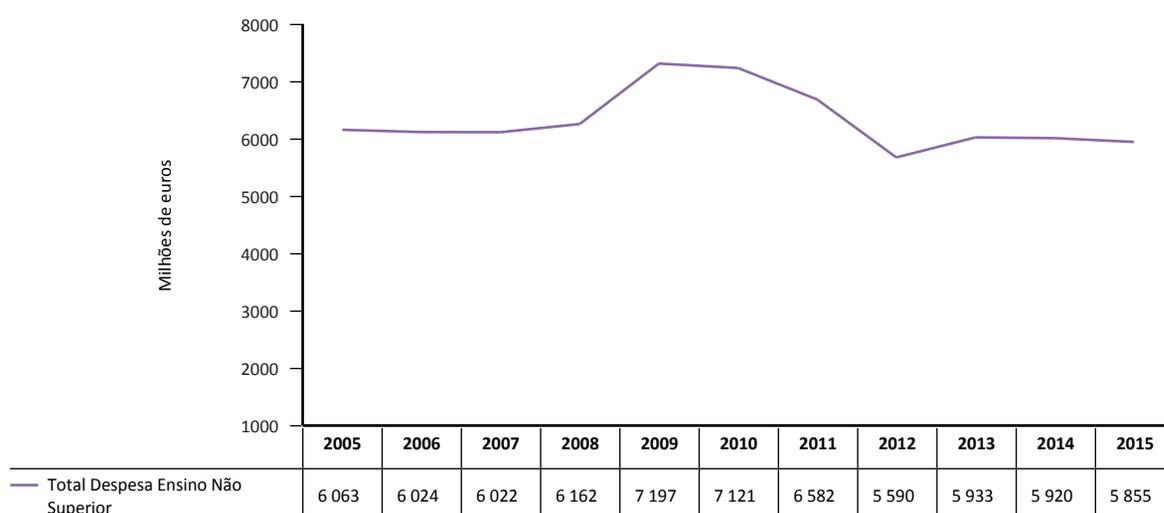
6.2. Despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário: execução orçamental

Os dados relativos às despesas de funcionamento e investimento do plano com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário traduzem o orçamento executado em cada um dos anos da série em análise.

Esta série mostra algumas oscilações dos valores da despesa que poderão ser explicadas pelas medidas de

restrição orçamental aplicadas à Administração Pública, nomeadamente na sequência do PAEF. Refira-se que nos últimos dois anos a despesa diminuiu lentamente, apresentando o ano de 2015 um decréscimo de 1% relativamente a 2014 (Figura 6.2.1.).

Figura 6.2.1. Evolução da despesa com educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, público e privado. Continente



Nota:

A despesa com a educação não superior inclui as seguintes rubricas:

1. Ensino (inclui os níveis Pré-escolar, Básico, Secundário e o ensino Profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa);
2. Educação Especial;
3. Educação e Formação de Adultos;
4. Ação Social Escolar;
5. Complementos educativos;
6. Administração e serviços tutelados.

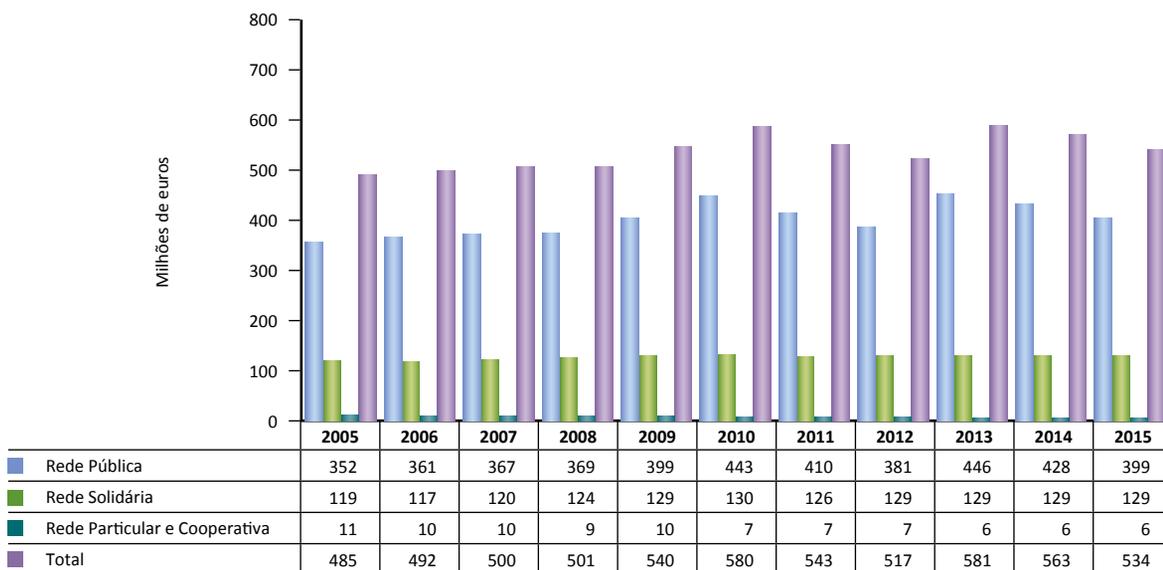
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGE-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Educação pré-escolar pública e privada

Na educação pré-escolar pública e privada estão incluídas as despesas com as redes pública (estabelecimentos de educação pré-escolar, transferências para as autarquias locais e alargamento da rede da educação pré-escolar), solidária (IPSS) e particular e cooperativa (contratos de desenvolvimento e contratos-programa).

A diminuição do total da despesa com a educação pré-escolar em 2015 resulta, como em 2014, da redução verificada na rede pública. As restantes redes mantêm os níveis de despesa assinalados em anos anteriores (Figura 6.2.2.).

Figura 6.2.2. Evolução da despesa com a educação pré-escolar, redes pública, solidária e particular e cooperativa. Continente



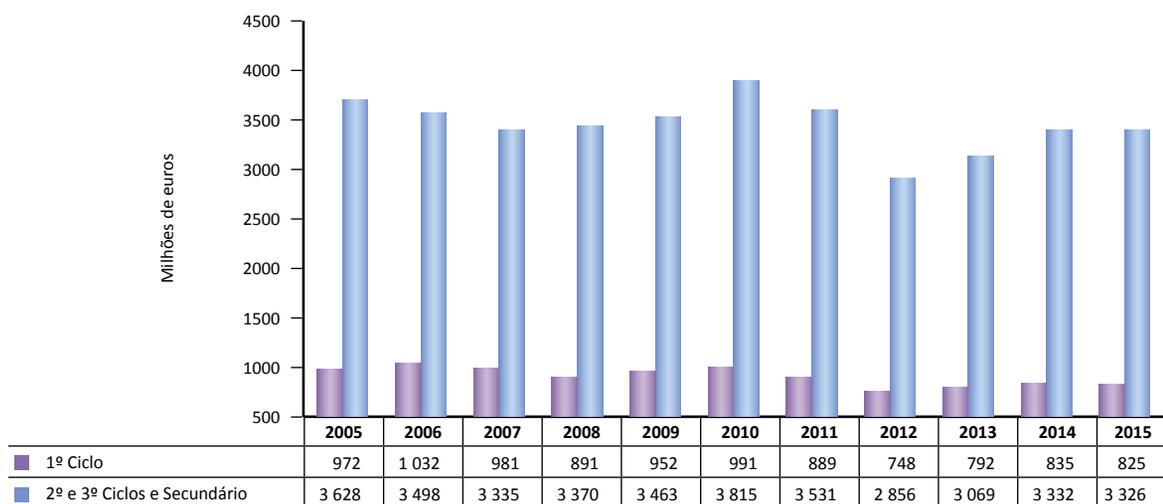
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGE-MEC; IGeFE, IP, 2016
 Fonte: CNE

Ensinos básico e secundário público e privado

No 1º CEB a despesa apresenta um decréscimo de 15% entre o início e o termo da série. Refira-se que os anos de 2006, 2007 e 2010 registam os valores mais elevados.

Quanto aos 2º e 3º CEB e secundário, o decréscimo, no mesmo período temporal é de 8,3%, com o ano de 2010 a apresentar o valor mais elevado e o de 2012 o mais baixo (Figura 6.2.3.).

Figura 6.2.3. Evolução da despesa com os ensinos básico e secundário públicos. Continente



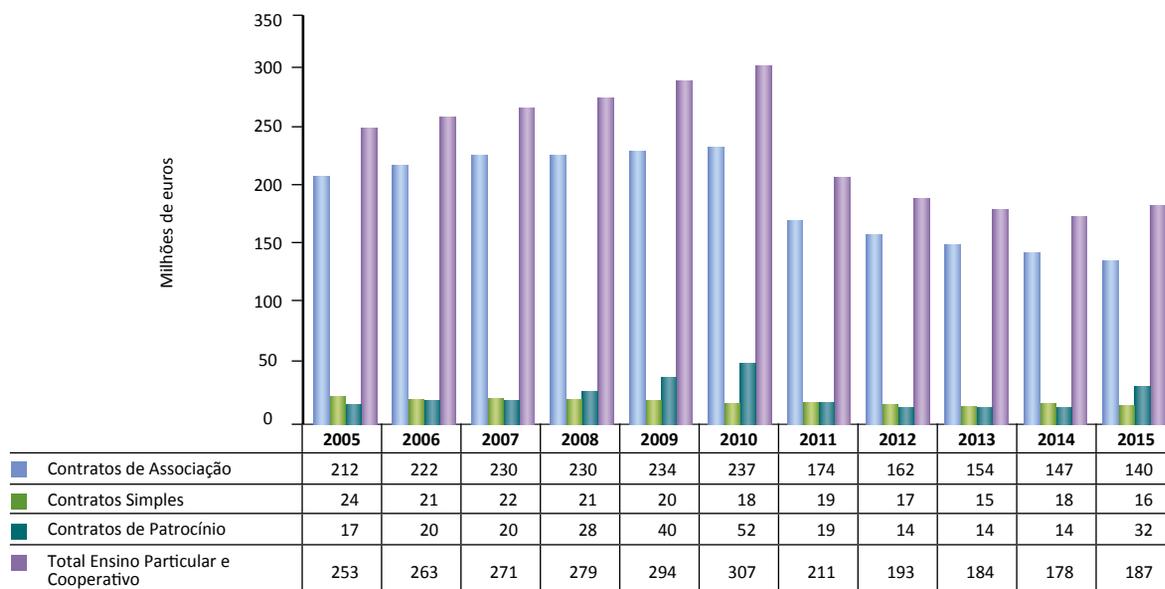
Nota: Os valores relativos ao ano 2013 foram retificados de acordo com os dados publicados na *Execução Orçamental 2013*

Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGE-MEC; IGeFE, IP, 2016
 Fonte: CNE

As despesas com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo incluem os contratos de associação, os contratos simples de apoio à família e os contratos de patrocínio. Não estão incluídos neste grupo os contratos de desenvolvimento nem os contratos-programa. A tendência de diminuição da despesa, que se vinha a notar desde 2010, foi quebrada em 2015 com um ligeiro

aumento de 178 para 187 milhões de euros, sendo que os contratos de associação continuam a absorver a maior parte do montante total. Importa referir o acréscimo considerável da despesa com os contratos de patrocínio, justificado pelo facto de deixarem de ser comparticipados pelo Fundo Social Europeu (FSE), e que resultou no aumento de 56,25% em 2015 face a 2014 (Figura 6.2.4.).

Figura 6.2.4. Evolução da despesa com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo. Continente



Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015* DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

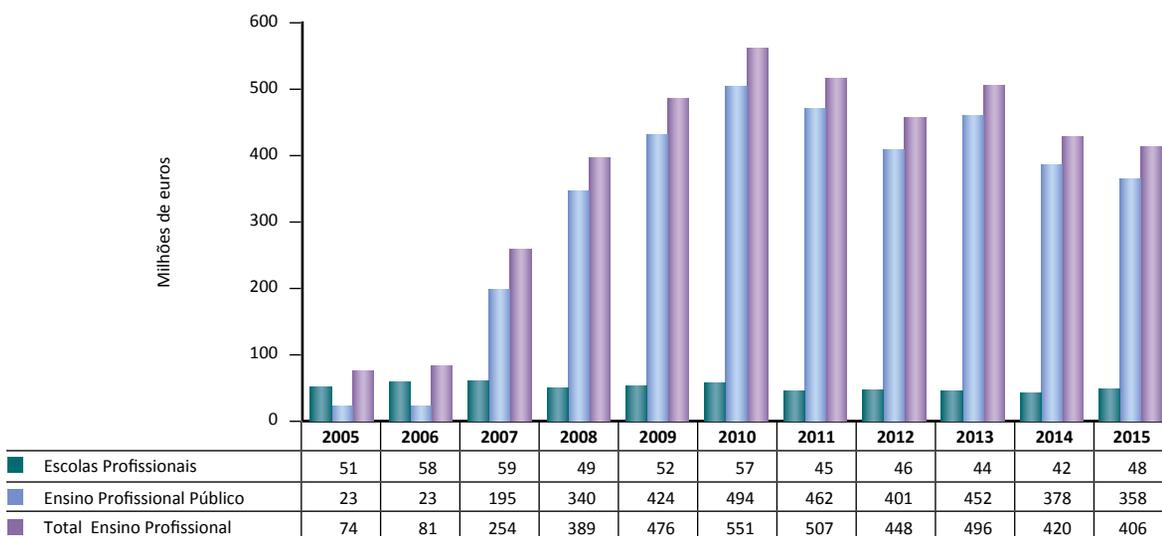
Ensino profissional público e privado

Na despesa executada com o ensino profissional público e privado estão incluídos os *Cursos Profissionais* de nível secundário e os *Cursos de Educação e Formação de Jovens* (CEF) dos ensinos básico e secundário. A despesa com o ensino profissional público contempla a totalidade da contrapartida nacional e o financiamento da UE. O financiamento às escolas profissionais privadas corresponde a 50% da contrapartida nacional que constitui um encargo do Ministério da Educação. A este valor acresce o financiamento da UE (cf. *Estado da*

Educação 2014; ponto 6.2.) e estão contempladas, desde 2013, as vias vocacionais.

Em 2015, mantém-se o decréscimo total desta despesa, que se iniciou de forma mais acentuada em 2012. Neste âmbito, importa referir que os valores do POPH (atual POCH) são pagos diretamente às escolas profissionais privadas e não integram o orçamento do ME. O investimento no ensino profissional público é visível na série de dados com um acréscimo de 335 milhões entre 2005 e 2015 (Figura 6.2.5.).

Figura 6.2.5. Evolução da despesa com o ensino profissional público e privado. Continente



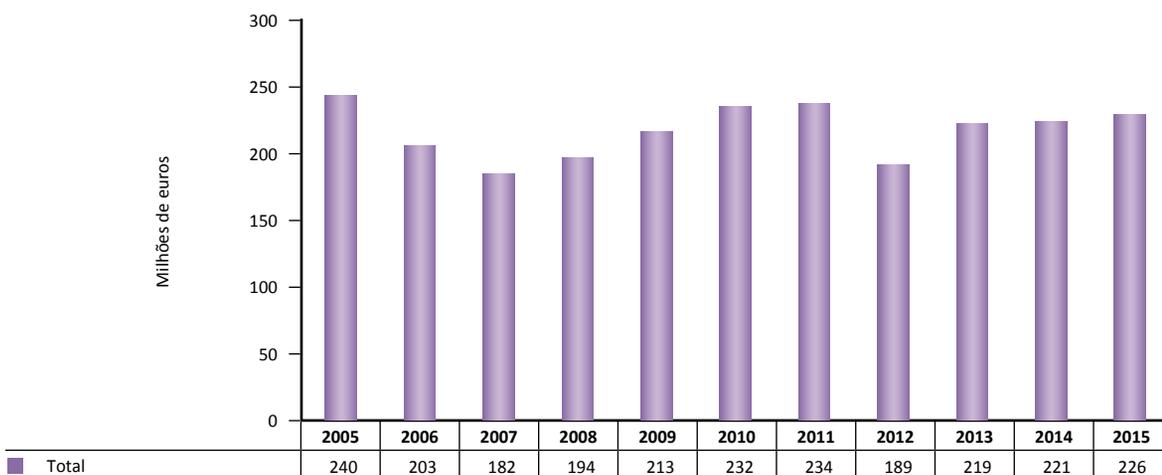
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015* DGPGEF-MEC; IGeFE,IP, 2016
Fonte: CNE

Educação especial

Nesta rubrica foram considerados os apoios concedidos pelo ME às instituições de educação especial (escolas particulares, associações e cooperativas e instituições particulares de solidariedade social), os apoios destinados, entre outros, aos Centros de Recursos e as despesas com professores dos Grupos de Recrutamento da Educação Especial e destacados em Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças

Inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, outras instituições e Intervenção Precoce. A evolução da despesa não apresenta um desenvolvimento estável, assinalando-se na série períodos de decréscimo, nomeadamente nos anos de 2006, 2007 e 2012, ano a partir do qual se regista um acréscimo constante até 2015 (Figura 6.2.6.).

Figura 6.2.6. Evolução da despesa com educação especial. Continente



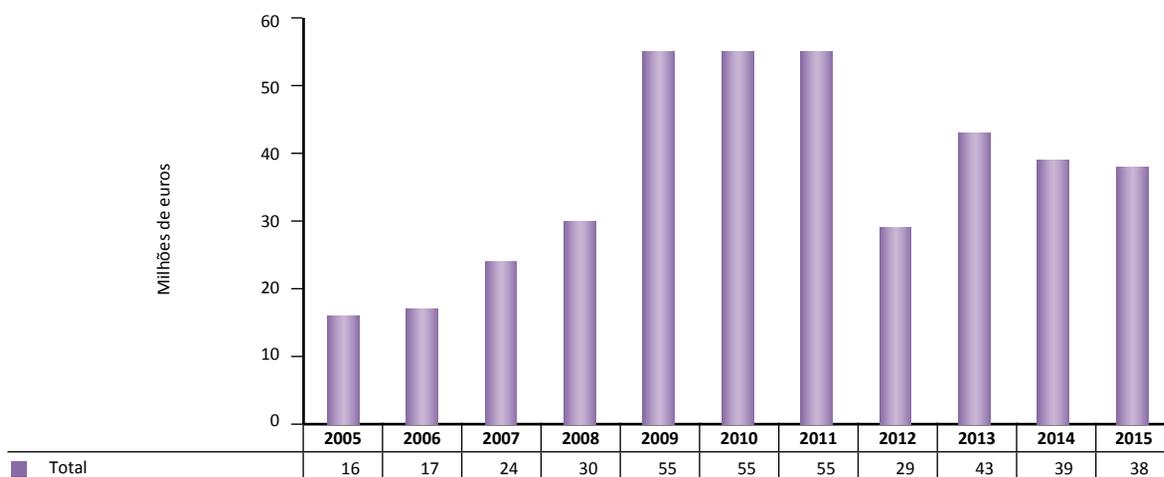
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGEF-MEC; IGeFE,IP, 2016
Fonte: CNE

Educação e formação de adultos

A despesa com a educação e formação de adultos apresenta a maior quebra no ano de 2012 aproximando-se do valor de 2008, ano que precede os três anos que registaram os montantes mais elevados da década (2009 a 2011). Esta

alteração pode ser atribuída à reformulação dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e consequente criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). O ano de 2015 regista um decréscimo de cerca de 2,5% relativamente ao ano anterior (Figura 6.2.7.).

Figura 6.2.7. Evolução da despesa com educação e formação de adultos. Continente



Nota: Não estão incluídos os encargos com as unidades capitalizáveis ministradas nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Complementos educativos

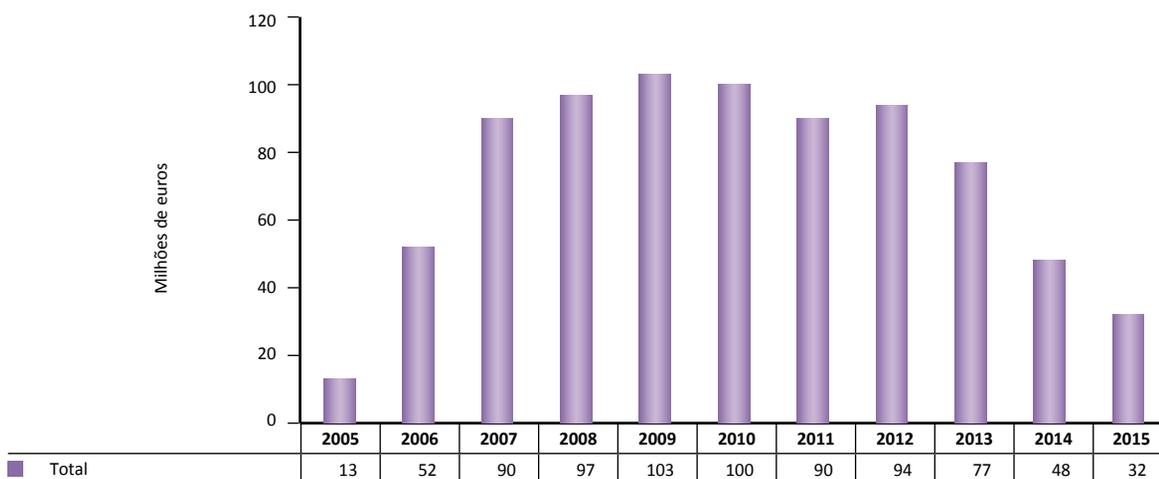
Nos complementos educativos são consideradas as despesas com a inovação educativa, o programa das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, a cooperação multilateral e bilateral e os assuntos comunitários, a Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e a Orquestra Metropolitana de Lisboa. A despesa apresenta uma tendência de crescimento desde o ano 2005, que inverte a partir de 2009. O valor

registado em 2012 é excecional*, sendo retomada, em 2013, a tendência decrescente (Figura 6.2.8.).

Administração e serviços tutelados

As despesas executadas com a administração e serviços tutelados apresentam uma evolução decrescente até 2012, voltando a aumentar ligeiramente a partir desse ano. Relativamente ao ano do início da série de dados, 2015 regista um decréscimo de 28% (Figura 6.2.9.).

Figura 6.2.8. Evolução da despesa com complementos educativos. Continente.

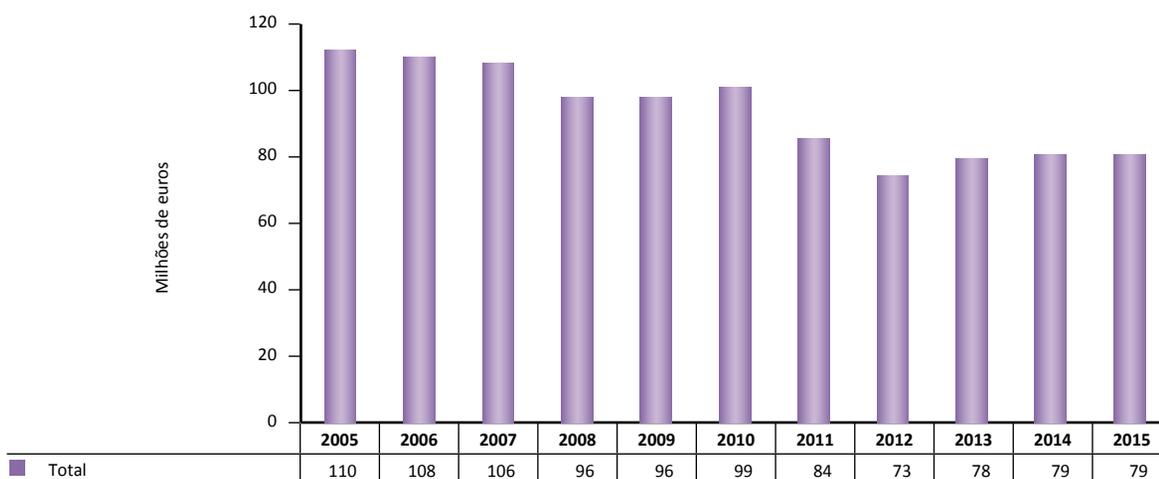


Notas: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário.

*O aumento pontual verificado no ano 2012 decorre do acréscimo de despesa com o programa das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico e com a Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Figura 6.2.9. Evolução da despesa com administração e serviços tutelados. Continente



Nota: Inclui as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, com os serviços centrais e regionais, exceto a Direção-Geral do Ensino Superior, com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (com exclusão das transferências de receitas próprias entre organismos – MSSS/IGFSS – e do financiamento da UE) e com o Conselho Nacional de Educação.

Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015*, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Ação social escolar

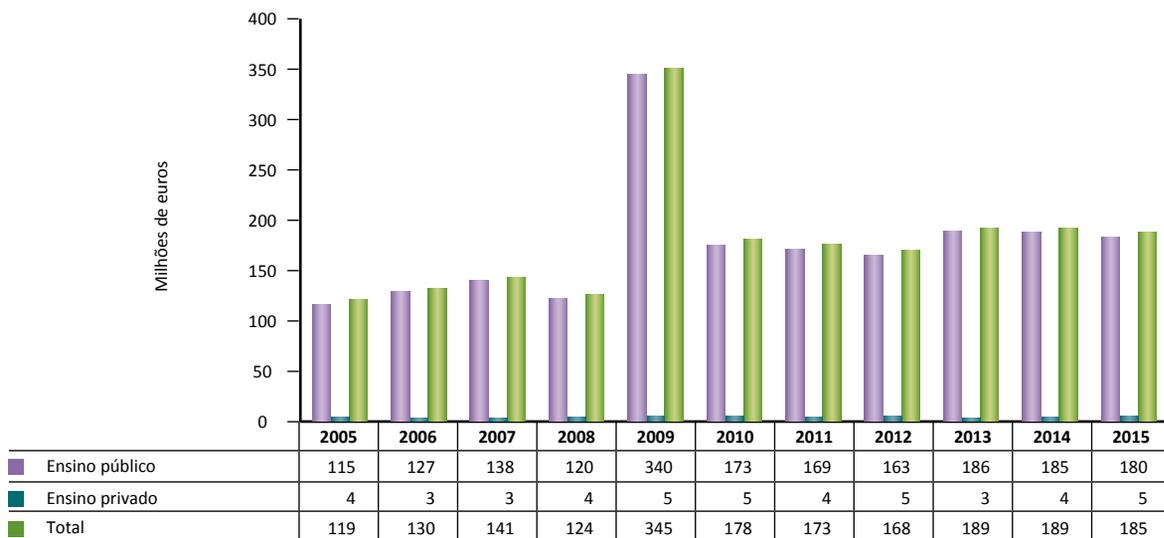
Nos anos de 2005 a 2015 a despesa total com a ação social escolar (ASE) na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário manteve-se entre os 119 e os 189 milhões de euros, assinalando-se, porém, o valor excecionalmente elevado registado no ano de 2009.

Na série assinala-se uma tendência estável de crescimento em termos de volume total, sendo que no ano de 2014 os dados apresentam valores totais idênticos aos do ano anterior, mas com ligeiras alterações no aumento da despesa no ensino privado e na diminuição da despesa no ensino público. O ano de 2015 regista um pequeno decréscimo em relação ao ano anterior (Figura 6.2.10.).

No que se refere aos alunos abrangidos pela ASE e numa análise por níveis de ensino, verifica-se que o 3º CEB, com 45%, regista a maior percentagem em 2015/2016. Se considerados os anos de início e de termo da série, a

percentagem de alunos do 2º CEB que beneficia de ASE tem vindo a diminuir, contrariamente ao que sucede no ensino secundário onde o número de beneficiários aumentou gradualmente (Figura 6.2.11.).

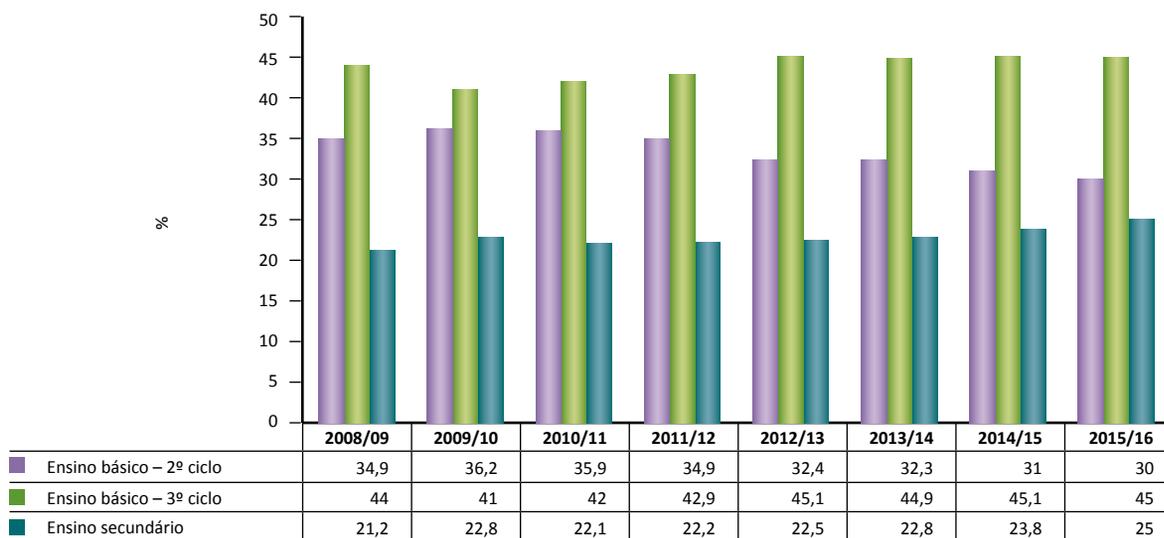
Figura 6.2.10. Evolução da despesa com ação social escolar. Continente



O valor de 2009 justifica-se pelo Programa acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga cuja despesa atingiu o valor de 178 milhões de EUR.

Fonte de dados: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2005-2015, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Figura 6.2.11. Alunos abrangidos (%) pela ação social escolar, por nível de ensino. Continente



Fonte de dados: DGEEC-MEC, 2015; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza

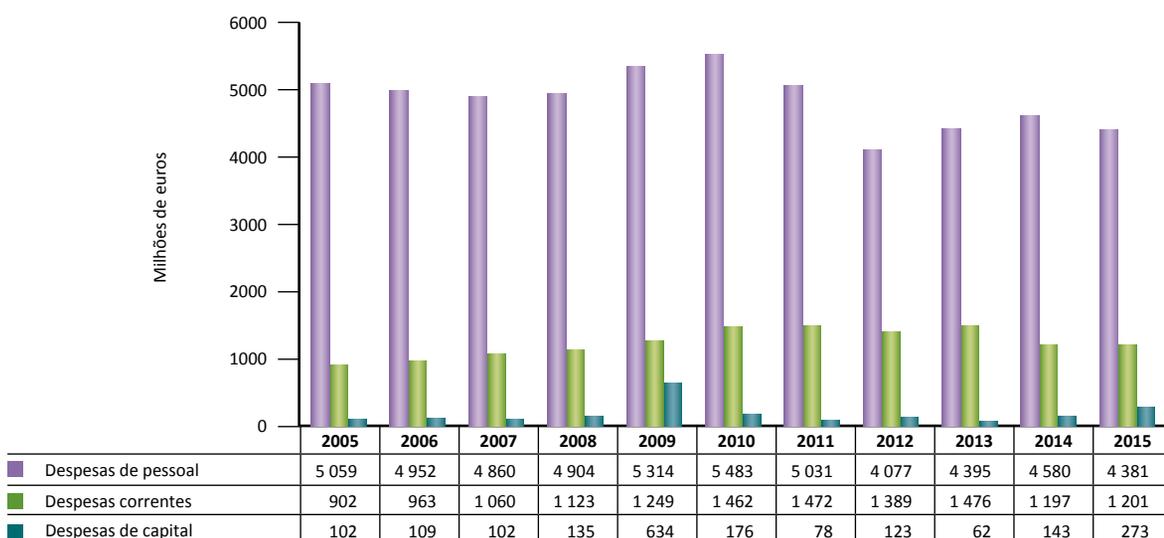
Este subcapítulo abrange as despesas com o pessoal, as despesas correntes e de capital.

As *despesas de pessoal* não apresentam uma evolução constante na série em análise, registando o ano de 2010 o valor mais elevado e o de 2012 o mais baixo (cf. *Estado da Educação* 2013). Em 2015 a despesa decresce ligeiramente em relação ao ano anterior.

Entre 2013 e 2014, as *despesas correntes* diminuíram 19%, e em 2015 voltam a crescer para valores mais perto dos registados em 2009.

Quanto às despesas de capital, verificou-se em 2015 um acréscimo de perto de 50% face a 2014, ano em que estas despesas tinham aumentado para mais do dobro em relação ao ano anterior (Figura 6.2.12.).

Figura 6.2.12. Evolução da despesa do ME por natureza. Continente



Fonte de dados: *Relatórios de Execução Orçamental/Despesa Autorizada*, 2005-2015, DGPGE-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

6.3. Despesa do Estado com o ensino superior 2005-2015: execução orçamental¹

Despesa de Funcionamento e Investimento Receitas gerais

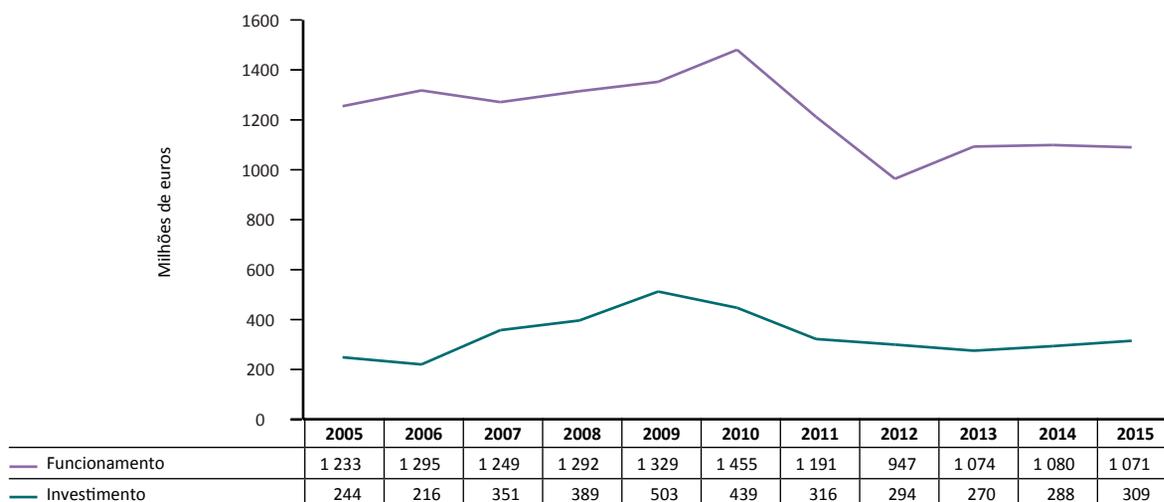
Em 2015 o orçamento de funcionamento executado registou uma diminuição relativamente a 2014. Por seu turno, o orçamento executado relativo ao investimento contraria a tendência decrescente que se vinha a verificar desde o ano de 2010 e apresenta, em 2015, um ligeiro aumento (Figura 6.3.1.).

A Figura 6.3.2. revela um decréscimo em todas as fontes de receitas em 2015 relativamente ao ano anterior. Na série,

verifica-se uma tendência de crescimento de *I&D e outras receitas* a partir do ano de 2009, com exceção do ano de 2015. Contudo, o financiamento direto do Estado continua a representar perto de 70% do valor total.

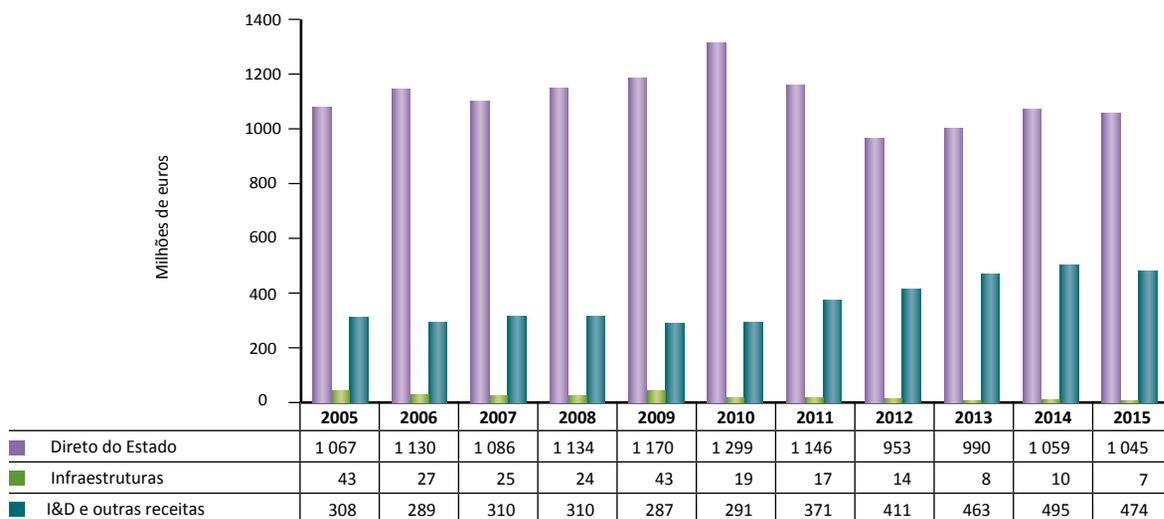
¹ Ao considerar a evolução das despesas com o ensino superior é necessário ter presente que, com a publicação do Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, o Ministério da Educação e Ciência sucede nas atribuições anteriormente prosseguidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Voltaram a agregar-se num mesmo departamento governamental a educação e o ensino superior, à semelhança do que acontecia até 2002. Estas atribuições foram alteradas em dezembro de 2015 pelo Decreto-Lei n.º 251-A que aprova o regime de organização e funcionamento do XXI Governo Constitucional, voltando o ensino superior a ser da esfera de competências do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Figura 6.3.1. Orçamento executado. Receitas gerais. Continente



Fonte de dados: *Execução Orçamental*, 2005-2015, DGPGF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Figura 6.3.2. Receitas de outras fontes de financiamento. Continente



Fonte de dados: *Execução Orçamental*, 2005-2015, DGPGF-MEC, IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Despesas do ME por natureza

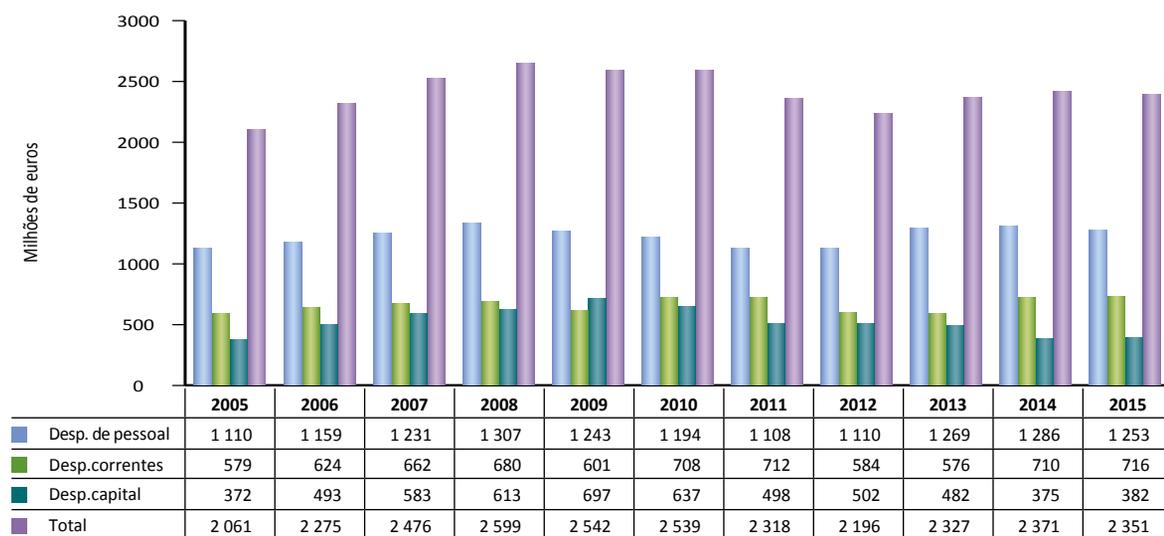
Em 2015 regista-se um decréscimo da despesa total relativamente ao ano anterior, imputado integralmente às *despesas de pessoal* (Figura 6.3.3.).

O valor das *despesas correntes* em 2015 é o mais elevado da série, que apresenta o valor mais baixo em 2013.

De igual modo, as *despesas de capital* em 2015, que incluem o investimento, mostram um aumento em relação a 2014 e a 2005, anos que registaram os valores mais baixos da série.

O valor pago a título de propinas pelos estudantes mostra um ligeiro acréscimo em 2015. Quando comparado com o do ano de 2005, este valor, 308 milhões de euros, representa um aumento de cerca de 65% (Figura 6.3.4.).

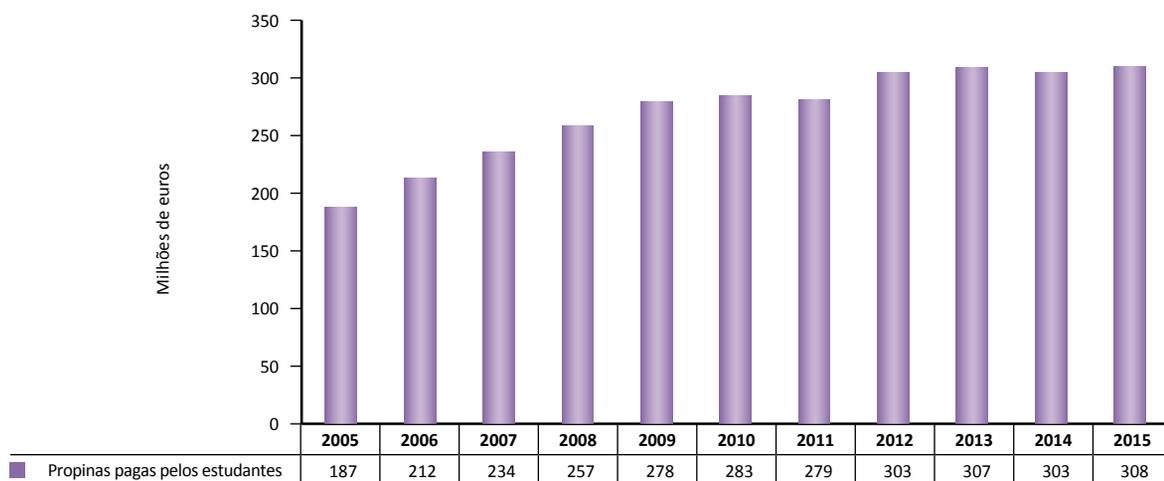
Figura 6.3.3. Despesas do ME por natureza. Continente



Nota: Os dados não incluem as dotações extraorçamentais. Em 2009, o primeiro semestre inclui todas as fontes de financiamento e o segundo semestre apenas as transferências do Orçamento de Estado. Em 2010 e 2011 os dados incluem apenas as transferências do Orçamento do Estado para as universidades com regime fundacional (Porto, Aveiro e ISCTE). Em 2013, o Instituto de Meteorologia (atual Instituto Português do Mar e da Atmosfera) deixou de pertencer ao MEC. Refira-se que a despesa total do Instituto de Meteorologia, em 2012, foi de 5 749 832 EUR.

Fonte de dados: *Execução Orçamental*, 2005-2015, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Figura 6.3.4. Propinas pagas pelos estudantes. Continente



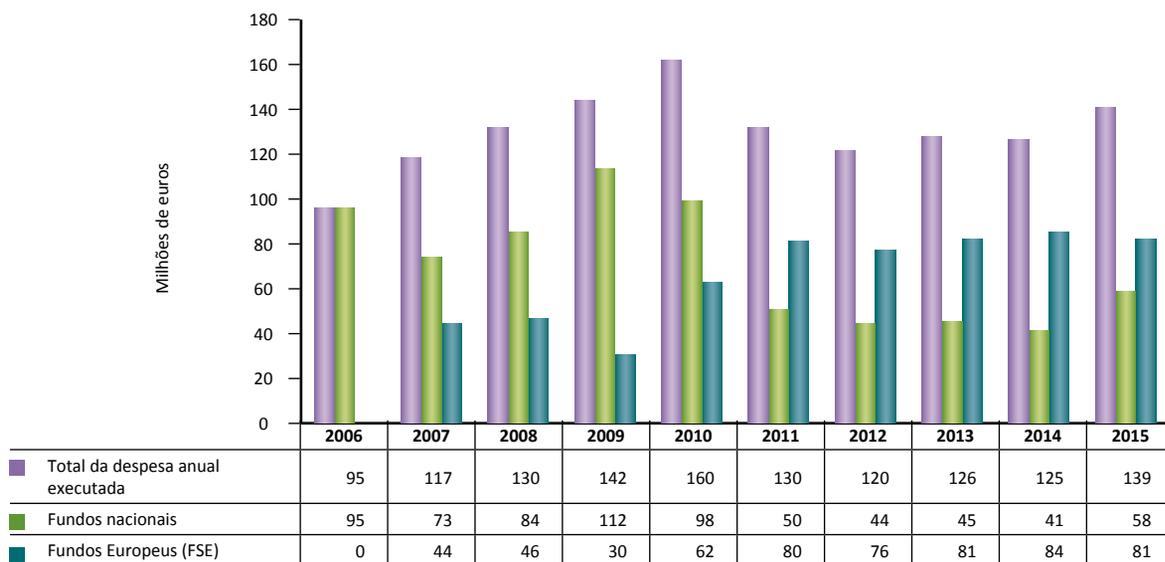
Fonte de dados: *Execução Orçamental*, 2005-2015, DGPGEF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Ação social no ensino superior

Em 2015 os dados mostram um acréscimo do orçamento destinado à ação social direta relativamente ao ano anterior. Assinala-se, contudo, um decréscimo da contribuição dos fundos europeus nos montantes disponíveis, que retoma o valor de 2013 (Figura 6.3.5.).

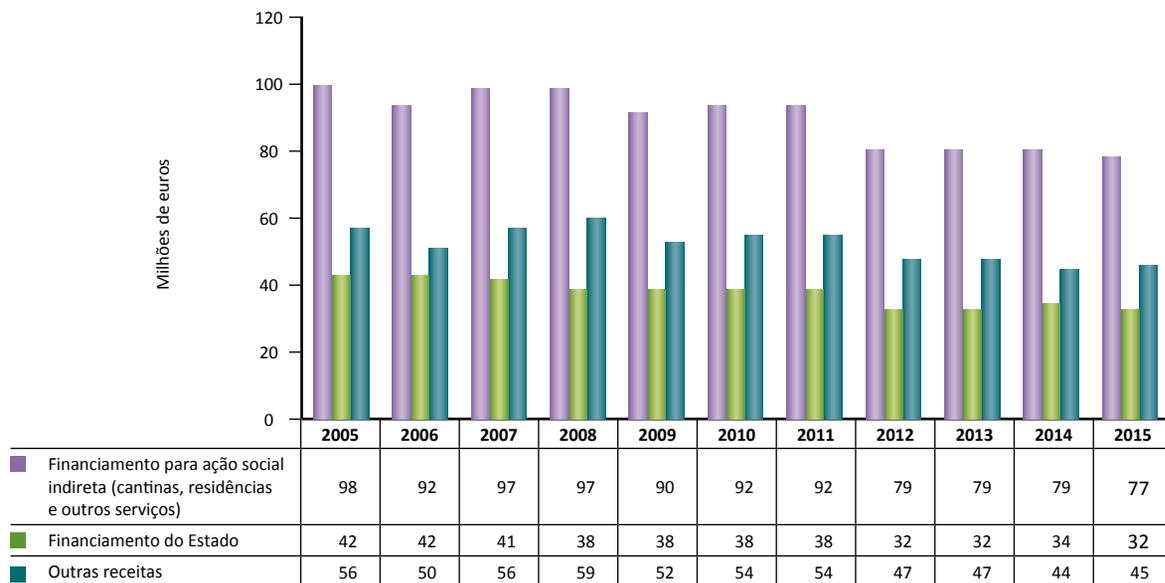
No âmbito da ação social indireta, regista-se uma ligeira descida do contributo do financiamento do Estado e do financiamento proveniente das cantinas, residências e outros serviços, verificando-se, simultaneamente, uma pequena subida nas *outras receitas* (Figura 6.3.6.).

Figura 6.3.5. Despesa executada com ação social direta. Continente



Fonte de dados: *Execução orçamental*, 2006-2015, DGPGF-MEC. DGES, 2016.
Fonte: CNE

Figura 6.3.6. Despesa executada com ação social indireta. Continente



Nota: 2015: despesas pagas classificadas na medida 019 - EDUCAÇÃO - SERVIÇOS AUXILIARES DE ENSINO, excluindo a DGES.

Fonte de dados: *Execução Orçamental*, 2005-2015, DGPGF-MEC; IGeFE, IP, 2016
Fonte: CNE

Destques

- Mantém-se a tendência de decréscimo do valor das despesas do Estado em Educação.
- Acréscimo da despesa no ensino particular e cooperativo não superior, em 2015, resultante do impacto dos contratos de patrocínio cuja despesa passou a ser inteiramente assumida pelo Orçamento do ME.
- Decréscimo da despesa do Orçamento de Estado com a Ação Social Escolar, em 2015, no ensino público não superior.
- Decréscimo das receitas e da despesa total no ensino superior em 2015.
- Acréscimo no montante pago a título de propinas pelos estudantes do ensino superior em 2015.





Contributos da investigação em educação



1

Projeto aQeduto O que mudou na educação em Portugal 12 anos de avaliação internacional

Isabel Flores, Teresa Casas-Novas e Ana Sousa Ferreira

Introdução

O senso comum em educação ganhou larga expressão nas últimas décadas. A progressiva mediatização dos problemas do sistema de ensino tem conduzido à consagração de adquiridos que nem sempre se sustentam em evidência científica. O projeto de investigação, 'aQeduto: avaliação, qualidade e equidade em educação', tem por objetivo divulgar evidência capaz de caracterizar e justificar as alterações no sistema de ensino português, tanto a nível longitudinal, como em relação a um conjunto de outros países europeus, baseando-se em investigação comparada a partir das bases de dados dos alunos portugueses que participaram nos sucessivos ciclos de testes PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). O projeto visa também explicar a variação dos resultados dos alunos portugueses nos testes PISA, nomeadamente os fatores responsáveis pela evolução positiva verificada em Portugal ao longo dos doze anos, tendo em conta três eixos fundamentais: os alunos (alterações na condição social, económica, cultural, comportamental e motivacional dos alunos e das famílias); as escolas (mudanças na organização escolar); e o país (variações nas condições económicas a nível macro do país).

O PISA¹ é um estudo internacional desenvolvido pela OCDE que avalia a literacia de jovens de 15 anos, que frequentemente pelo menos o 7º ano de escolaridade, a Matemática, Leitura e Ciências. O objetivo principal do PISA consiste na avaliação da capacidade dos alunos de 15 anos para enfrentar os desafios que a transição para a vida adulta lhes coloca, conduzindo a um retrato dos sistemas educativos de todos os países e economias participantes. De notar que as classificações PISA são standardizadas com uma média de 500 e um desvio padrão de 100². Esta média não depende do valor alcançado por cada país, sendo que, no limite, todos os países podem estar acima do valor médio. O desvio padrão de 100 indica que

1 Programme for International Student Assessment

2 <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafaq.htm>

diferenças até 20 pontos são relativamente insignificantes, entre 20 e 50 pontos significam diferenças médias, e acima de 50 pontos revelam um bom afastamento à média³. Isto é, diferenças positivas sinalizam bons desempenhos e diferenças negativas ilustram desempenhos mais fracos.

Além da prova cognitiva, o PISA também recolhe informações através da aplicação de questionários aos alunos, aos pais e às escolas, que permitem contextualizar o desempenho dos alunos e assim identificar fatores que influenciam esse desempenho nas várias áreas avaliadas.

Como referido, com as análises realizadas no âmbito do projeto aQeduto procurou-se responder às seguintes questões: (1) como têm variado os resultados PISA de Portugal em relação a si mesmo e a um conjunto de países europeus; (2) de que forma é que os resultados PISA se relacionam com o PIB *per capita* a nível global e como têm evoluído ao longo dos primeiros anos do século XXI; (3) o que mudou no sistema de educação português e na sua envolvente que possa justificar a evolução dos resultados, novamente numa comparação com o seu passado e com os restantes países europeus. Para responder a estas questões, para além dos dados PISA utilizaram-se, pontualmente, dados recolhidos por outras instituições e que contribuíram para uma melhor compreensão dos países e sistemas de educação. No que respeita aos países considerados e de forma a reduzir o número de países sob análise, tornando os gráficos de mais fácil leitura e as interpretações do posicionamento de Portugal face aos seus pares na Europa mais evidentes, procedeu-se a um estudo de agrupamento de países que conduziu à seleção de Portugal e outros 10 países na Europa⁴.

As principais conclusões a que se chegou, utilizando uma diversidade de técnicas estatísticas, é que o aumento em 8% dos resultados portugueses, entre 2000 e 2012, é relevante no contexto europeu, sendo Portugal um dos países que apresenta maior crescimento neste período, com a agravante de ser o país que mais reduziu o PIB *per capita* com a crise económica dos últimos anos. Ao longo deste período, aconteceram algumas mudanças estruturais no sistema que devem ser olhadas com atenção, nomeadamente a capacidade de obter bons resultados em escolas inseridas em meios socioeconómicos desfavoráveis. Este feito foi alcançado num ambiente em que os professores melhoraram as suas qualificações pedagógicas, aumentaram a sua motivação e, comparativamente a outros países, foram os que conseguiram manter o melhor relacionamento com os alunos. Também uma melhoria do Estatuto Socioeconómico e Cultural das famílias contribuiu para melhores aprendizagens, embora tenha havido uma estagnação a nível do estatuto profissional dos pais. Em contra tendência, a prática dos chumbos tornou-se ainda mais generalizada, o que pode funcionar como um travão ao sucesso, como tem sido verificado e analisado em vários estudos provenientes de diferentes disciplinas e métodos (Bright, 2011; Jimerson, 2001).

Os resultados

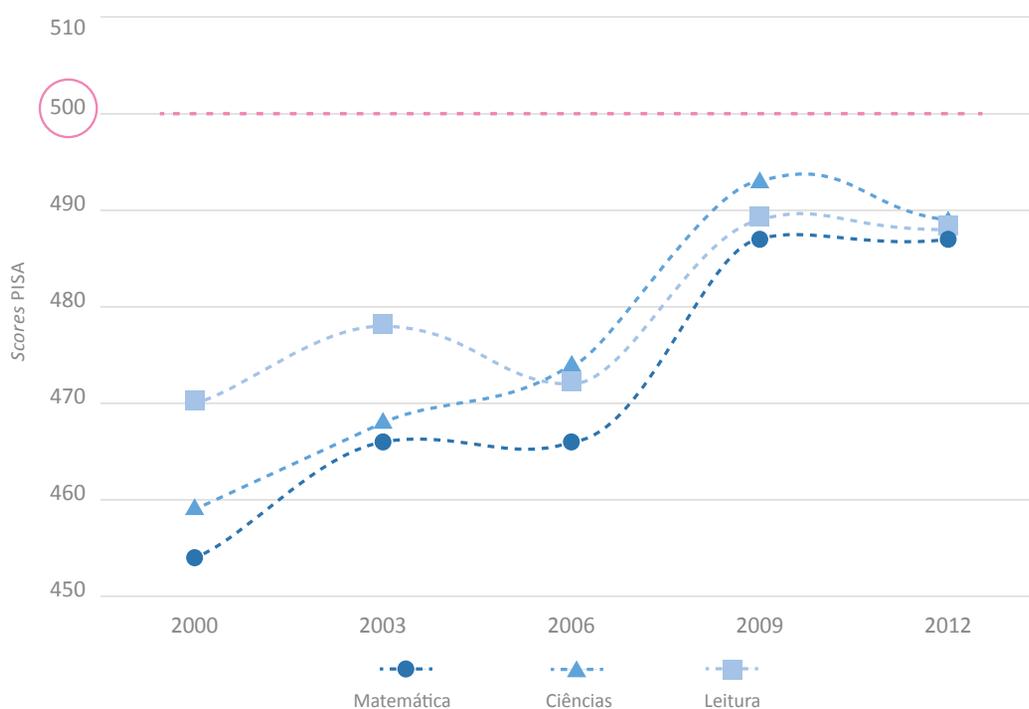
Antes de mais, cabe fazer um apanhado da evolução dos resultados dos alunos portugueses ao longo dos 12 anos sob análise, evidenciando que assistimos a melhorias claras no desempenho médio dos alunos em todos os domínios avaliados, sendo, de entre os países considerados, o que mais evoluiu durante este período. Assim, Portugal cresce de resultados bastante baixos na escala PISA em 2000 para resultados bastante próximos da fasquia média de 500. Em 2000,

³ Análise desenvolvida pelos autores baseada no conhecimento sobre dimensão do efeito (d de Cohen), que mede a distância em desvios padrão (Marôco, 2011: 251)

⁴ www.aqeduto.pt/apresentação/

a média de desempenho dos alunos portugueses a Matemática pouco ultrapassava os 450 pontos, revelando uma fraca preparação dos nossos alunos nesta disciplina. O domínio Ciências apresentava um *score* também abaixo dos 460 pontos, e apenas Leitura estava um pouco melhor, ainda assim cerca de 30 pontos abaixo do objetivo de 500. Em 2003, assiste-se a uma progressão positiva dos resultados, seguida de um período de estabilização em 2006. Estes dois ciclos são marcados por uma subida em todos os domínios, sendo que em Leitura quase que se ultrapassava os 480 pontos, aproximando Portugal da média de 500, ao passo que Matemática e Ciências se aproximavam dos 470 pontos. No entanto, em 2009, o sistema apresenta uma progressão acentuada, colocando as três literacias perto dos 490 pontos, ou seja, a uma distância pouco expressiva da média pré-estabelecida de 500 pontos. Em 2012, assiste-se, novamente, a um período de estabilização com oscilações pouco expressivas, mantendo a média das três literacias perto dos 490 pontos (Figura 1).

Figura 1. Evolução dos *scores* PISA nos três domínios. Portugal, PISA 2000 - 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2000 - 2012

É igualmente interessante compreender que esta melhoria do desempenho médio se caracteriza pela acentuada queda na percentagem de alunos de fraco desempenho, aliás com a sua curva a mimetizar a curva da média global. Os alunos fracos representavam, em 2000, cerca de 30% a Matemática (27% nas outras literacias) e em 2012 estes alunos passaram a representar pouco mais de 20% (cerca de 18% nas outras literacias). Por outro lado, a percentagem de alunos de desempenho excelente também aumentou, embora a um ritmo mais discreto. Ainda assim, é notável verificar que a Matemática se verificou um aumento de apenas 1,2% em 2000 para 6,5% em 2012. Esta melhoria também foi visível em Ciências, embora a um ritmo bem menor, de apenas 2 pp. Já a Leitura, a percentagem de alunos com desempenho excelente apresentou uma tendência inversa, com uma diminuição de 1 pp (Figura 2).

Figura 2A. Evolução dos alunos com desempenho fraco. Portugal, PISA 2000 - 2012

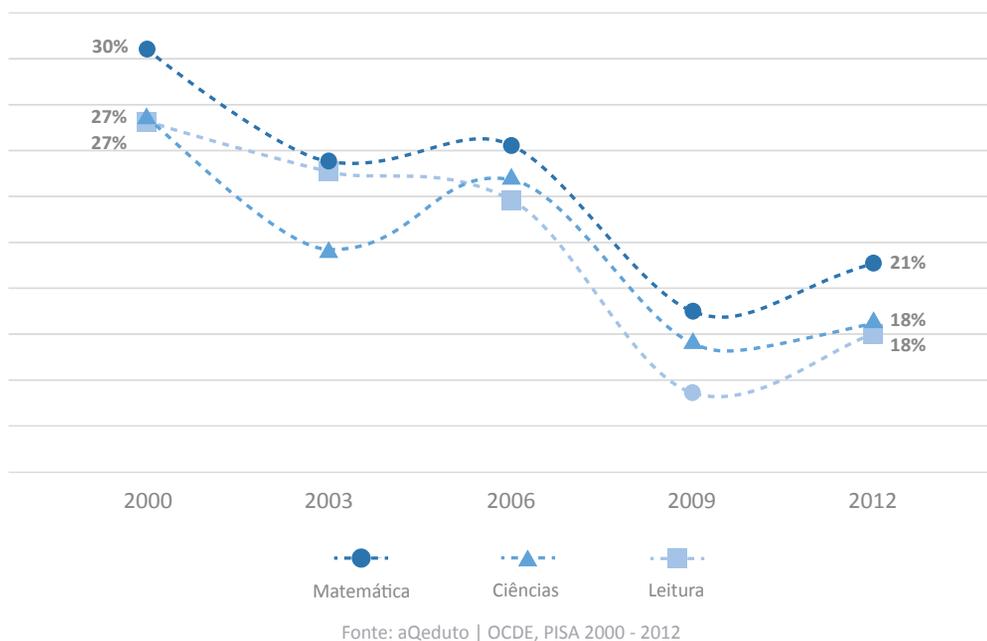
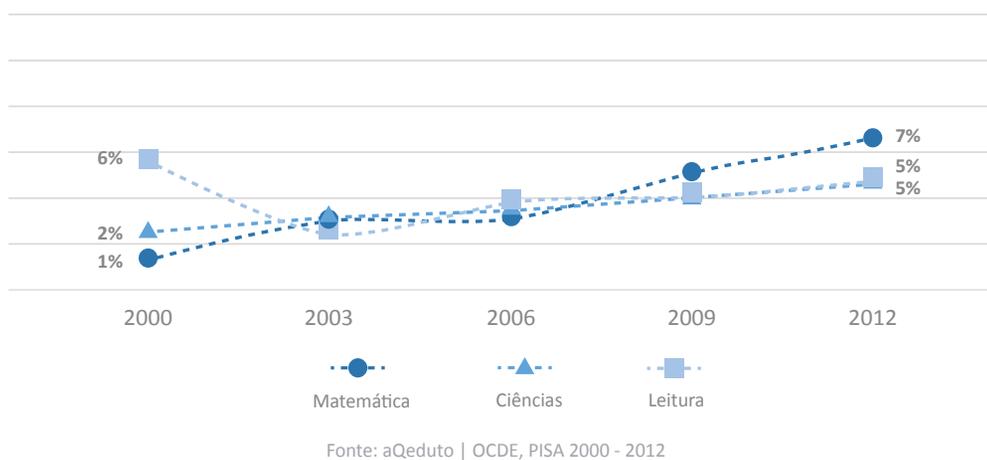
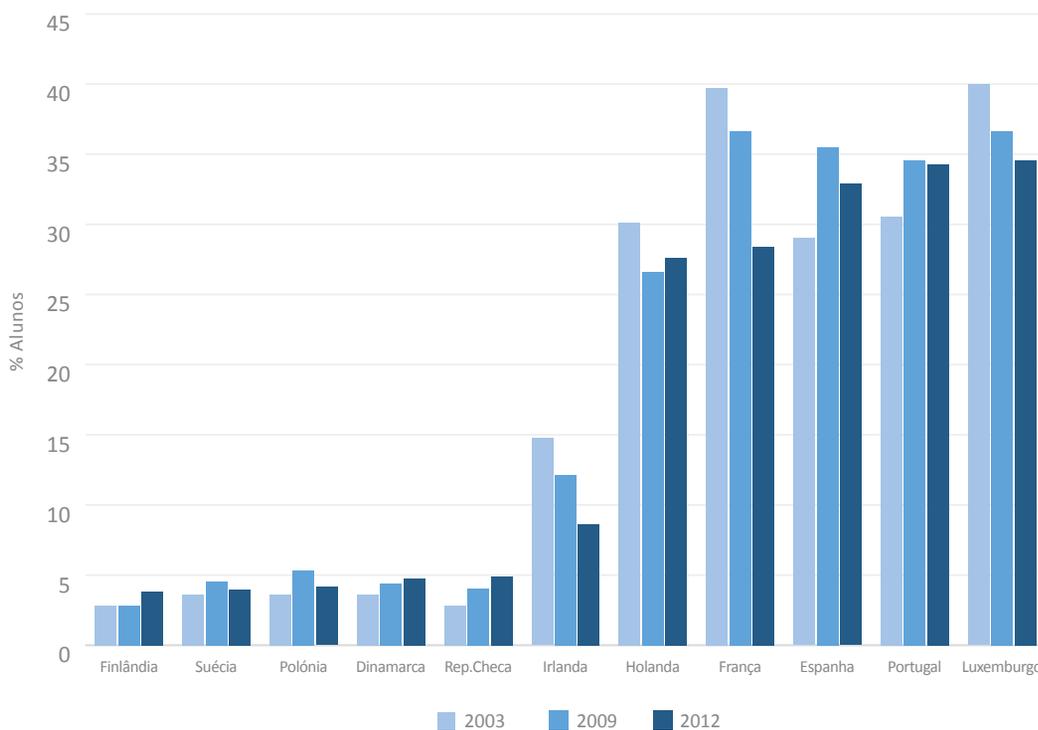


Figura 2B. Evolução dos alunos com desempenho excelente. Portugal, PISA 2000 - 2012



Outra forma interessante de medir o sucesso dos alunos e a capacidade de aprendizagem é a quantidade de *chumbos*, dado que se considera que se os alunos repetem um ano é porque não alcançaram os mínimos da aprendizagem (Figura 3). Se a nível da avaliação internacional os alunos portugueses revelam uma acentuada e expressiva melhoria, a nível de percurso escolar avaliado pelos critérios internos, revelam dificuldades crescentes ao longo do período considerado. Em 2003, cerca de 30% dos alunos de 15 anos já haviam chumbado pelo menos uma vez, mas em 2009 e 2012 este valor cresceu para cerca de 35%, significando que as dificuldades de aprendizagem se acentuaram pelo menos para 5% dos alunos, contrariando, em certa medida, a gradual melhoria dos resultados PISA. É ainda de destacar que Portugal, Espanha e Luxemburgo são os países que mais obrigam os seus alunos a repetir um ano. França e Holanda têm vindo a diminuir esta prática e os restantes países considerados parecem não adotar a repetição de ano como estratégia para lidar com o insucesso escolar (Figura 3).

Figura 3. Evolução da percentagem de alunos que chumbaram pelo menos uma vez. PISA 2003, 2009 e 2012

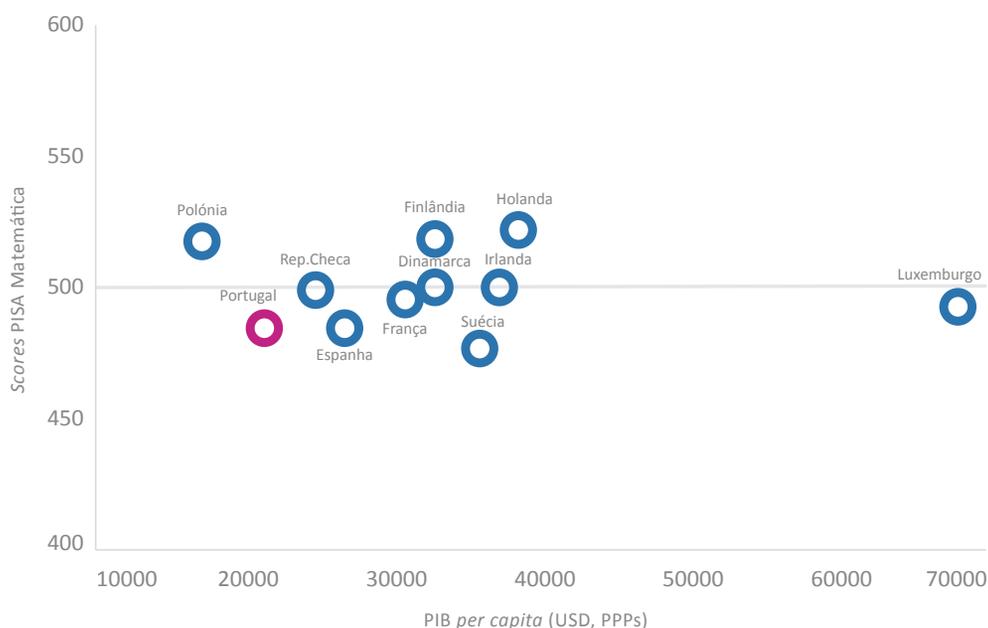


Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003, 2009 e 2012

O enquadramento económico

É comum e natural pensar que países mais ricos têm sistemas de ensino que produzem melhores resultados. No entanto, nem sempre se verifica essa relação, principalmente quando falamos de países europeus com PIB médios altos e resultados PISA também relativamente próximos (Figura 4), todos em torno de 500 (+/- 30 pontos). Se repararmos, todos os países considerados têm resultados PISA entre 480 e 530 pontos, representando desvios relativamente pequenos em torno da média de 500. Ao olharmos para o eixo do PIB *per capita*, embora com variações um pouco maiores, só o Luxemburgo apresenta um elevado distanciamento dos restantes, ao ter um PIB *per capita* na ordem dos 70 000 USD. Os restantes países apresentam um PIB *per capita* entre 18 000 USD na Polónia, o país onde este indicador é mais baixo, e perto de 40 000 USD na Holanda. No entanto, o PIB *per capita*, como indicador de riqueza de uma sociedade é um mau preditor do desempenho a nível de testes PISA, dado que a Polónia (relativamente pobre) tem melhor desempenho que, por exemplo, o Luxemburgo, o mais rico de todos.

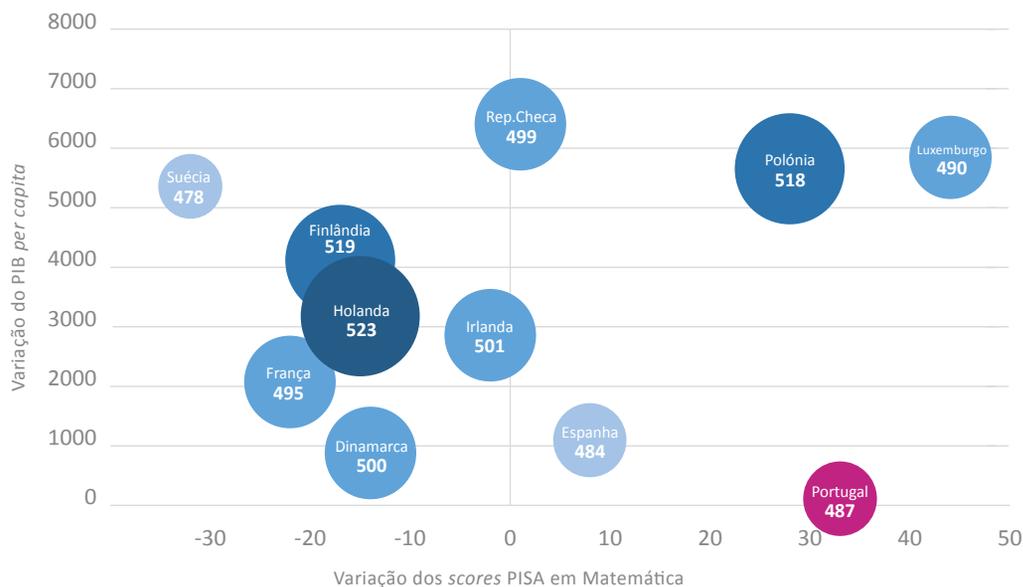
Figura 4. Relação entre PIB *per capita* (USD, PPP) e scores PISA Matemática 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012 | OCDE, Education at a Glance 2014

Como é sabido, nos últimos anos, a Europa, em especial os países do Sul, sofreu uma grave crise económica, o que no caso de Portugal implicou uma quebra do seu Produto Interno Bruto *per capita*, ou seja, um empobrecimento médio da população. Apesar deste facto, os resultados PISA aumentaram significativamente, com um percurso em contraciclo que não foi mimetizado por nenhum outro país. É, aliás, de referir que todos os outros países registaram aumentos no PIB *per capita* entre os 1 000 USD na Dinamarca e os 6 500 USD na República Checa. Portugal é o segundo país a registar o maior crescimento de resultados PISA (cerca de 30 pontos) e apenas o Luxemburgo registou um aumento maior. De notar que o Luxemburgo é o país mais rico dos representados neste estudo (perto de 70 000 USD/*per capita*), que cresceu cerca de 6 000 USD no período considerado e que ainda assim tem um resultado PISA de apenas 490 pontos. Todos os restantes países ricos, com PIB *per capita* superior a 30 000 USD, apresentam uma queda nos seus resultados a Matemática no período considerado, com a Suécia a apresentar um forte crescimento do PIB e uma acentuada queda no desempenho dos seus alunos (Figura 5).

Figura 5. Relação entre a variação dos scores PISA e evolução do PIB *per capita* (USD, PPP). PISA 2000 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE Stat, 2000 e 2012 | OCDE, PISA 2000 e 2012

A evolução positiva dos resultados PISA não pode ser justificada pelo enriquecimento do país pois, como ilustrado, esta acontece grandemente em período de retração económica, como visível em 2009 e 2012.

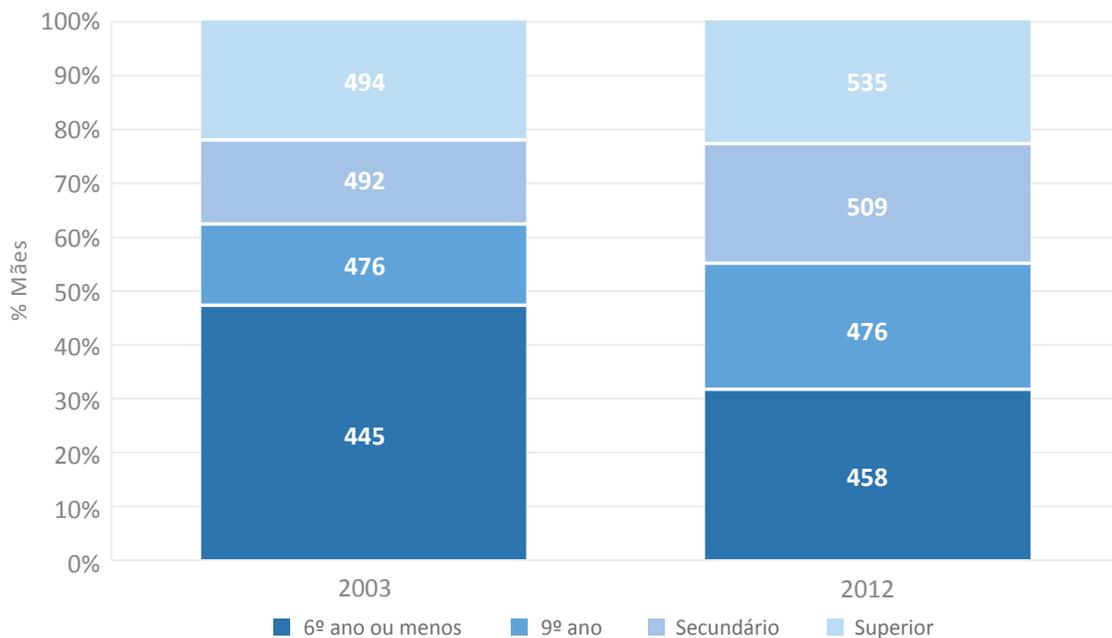
Mudanças nas famílias

As famílias têm um grande peso no desempenho dos seus filhos, sendo que diversos estudos (Afonso & Costa, 2009; OECD, 2014) mostram uma elevada correlação entre o nível de escolaridade dos pais e os resultados escolares dos filhos, revelando que, de certa forma, o sucesso escolar se perpetua entre gerações.

Os alunos que realizaram as provas em 2012 nasceram em 1997, sendo que as suas mães nasceram entre 1960 e 1976, e o período modal de nascimento das mães é entre 1963 e 1967. Foi com grande surpresa que ao analisar os dados se verificou que o crescimento do nível de escolaridade da mãe não foi muito acentuado no período sob análise. Os alunos portugueses, em 2012, continuavam a ter mães com baixa escolaridade.

A grande melhoria deu-se no grupo com menor nível de escolaridade, 6º ano ou menos, onde se assistiu a uma diminuição de cerca de 45% das mães dos alunos que realizaram o PISA em 2003 para cerca de 30% em 2012 (Figura 6). Pode-se atribuir alguma melhoria dos scores PISA a esta mudança do nível de escolaridade das mães na base da estrutura. No mesmo período, o nível imediatamente a seguir, 9º ano, cresceu de cerca de 15% para perto de 25%, e a percentagem de mães com o 12º ano também aumentou em 5 pp, para 20%. A percentagem de mães com escolaridade superior manteve-se constante nos 23%. Observando os scores dos alunos por nível de escolaridade das mães, é possível ver que os filhos de licenciadas aumentaram muito o seu score, mas por outros motivos que não a formação das mães. Em 2003, os filhos de mulheres licenciadas atingiam um score médio de 494, sendo que em 2012 os filhos de mulheres com um grau académico semelhante aumentaram o score médio em mais de 40 pontos, para 535. Uma tendência similar, embora numa escala mais reduzida, foi observada no caso dos filhos de mulheres com o ensino secundário ou equivalente. Estes alunos alcançaram uma média de 509 em 2012, enquanto em 2003 tinham obtido apenas 492. Já nas mulheres com menor nível de escolaridade esta progressão foi mais discreta.

Figura 6. Relação entre a variação dos scores PISA e evolução do PIB *per capita* (USD, PPP). PISA 2000 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003-2012

Os números que estão representados nas barras representam o score médio a PISA Matemática por ano e nível de escolaridade.

No contexto europeu, Portugal continuava a ser, em 2012, o país com a maior percentagem de mães com nível de escolaridade igual ou inferior ao 9º ano (perto de 50%), sendo que a grande maioria dos países já tinha baixado a fasquia dos 10% para tão baixas qualificações (Figura 7). Em Portugal, a redução do número de mães com baixas qualificações (sendo ainda de cerca de 50% em 2012) foi acompanhada de uma subida dos resultados PISA. No entanto, em mais nenhum país se verificou esta tendência, sugerindo que poderá não existir uma relação entre melhoria das qualificações muito baixas e melhores resultados dos alunos a nível agregado do país.

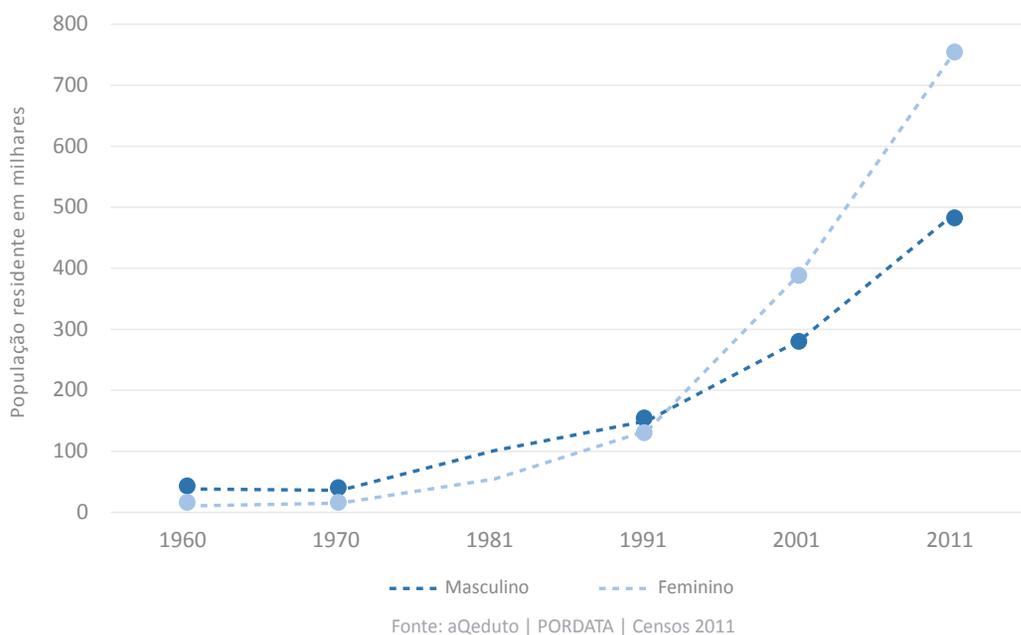
Figura 7. Relação entre percentagem de mães com escolaridade não superior ao 9º ano e scores PISA 2003 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003 e 2012

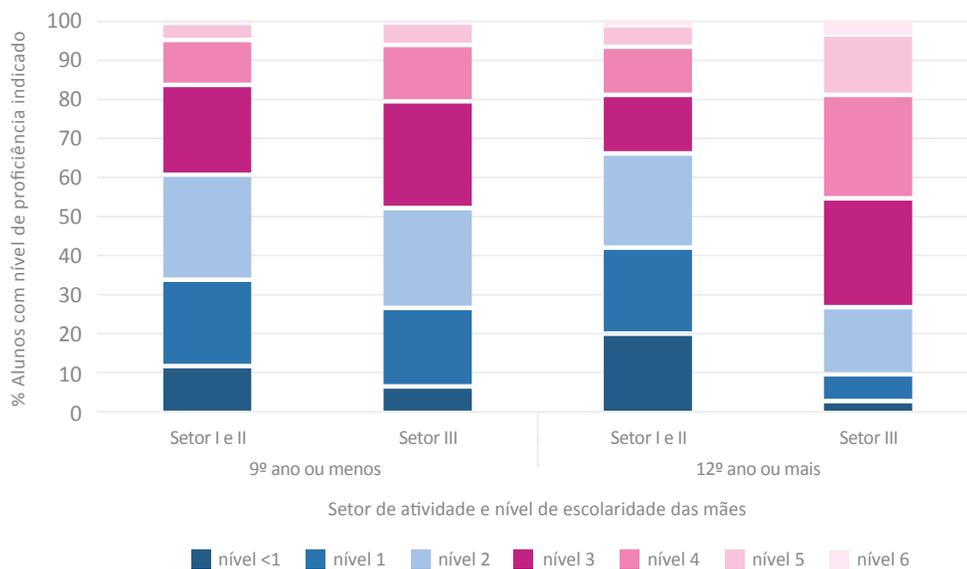
É indiscutível que, dentro de cada país, existe uma correlação positiva entre o nível de qualificação do agregado familiar e os resultados escolares dos seus filhos. No entanto, o que aqui parece ser evidente é que a faixa etária onde se deram melhorias nas qualificações ainda não tem filhos em idade PISA, como se pode verificar no gráfico que resulta dos censos de 2011 (Figura 8). As mães destes alunos já tinham concluído a sua formação superior (na mediana) no início dos anos 1980. A década de 80 a 90 é marcada por um ligeiro aumento do número total de mulheres licenciadas, sendo, no entanto, claro que o aumento da taxa anual de licenciados começa a acontecer no início da década de 1990. Isto significa que apenas nos próximos PISA se começará a notar (ou não) o efeito qualificação dos pais nos resultados agregados nacionais.

Figura 8. População residente com 15 e mais anos com o ensino superior completo por sexo. Portugal, Censos 1960 - 2011.



O ambiente familiar não se faz apenas da escolaridade dos pais, o estatuto profissional parece ter também influência nas aprendizagens dos seus filhos. Os melhores resultados surgem quando uma qualificação de nível superior dos pais se associa a uma profissão no setor terciário, verificando-se que mais de 70% dos filhos destes pais qualificam acima do nível 3. Os filhos de mulheres com o 12º ano ou mais, mas que estão empregadas no setor primário ou secundário, com profissões abaixo das suas qualificações, têm desempenhos semelhantes aos filhos das suas colegas de trabalho com níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao 9º ano, isto é, apenas 35-40% conseguem resultados acima do nível 3. Já os filhos de mulheres com baixa escolaridade, mas com profissões acima das suas qualificações, conseguem melhores aprendizagens, cerca de 50% com resultados acima de nível 3 (Figura 9).

Figura 9. Níveis de proficiência PISA Matemática, por setor de atividade e nível de escolaridade das mães. Portugal, PISA 2012.



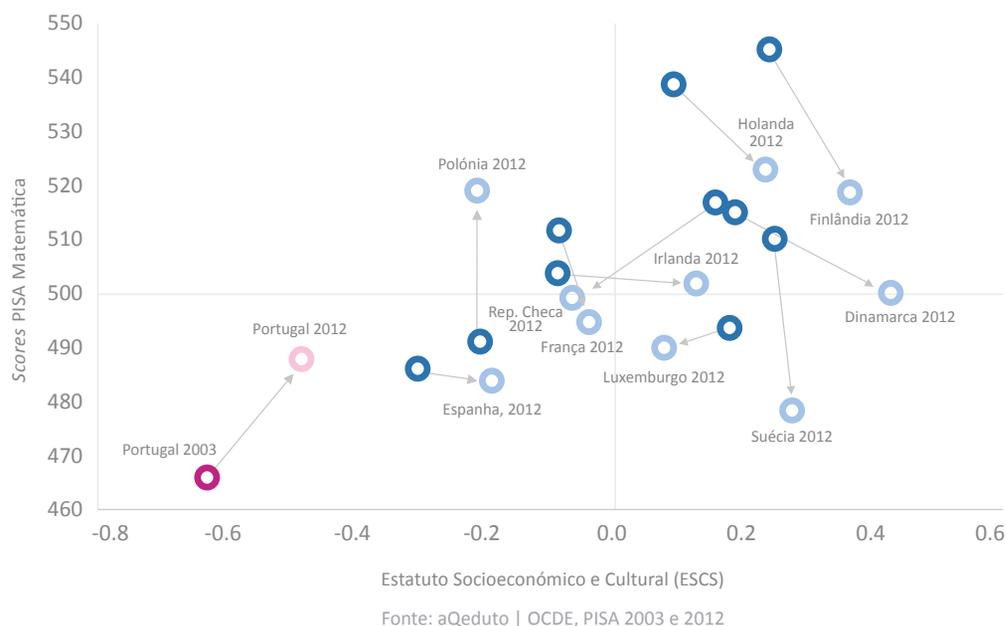
Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

Esta informação levanta a questão do subemprego, que pode vir a ser relevante para as gerações vindouras, à medida que a qualificação da população vai aumentando. Em Portugal, os mercados de trabalho podem não estar preparados para integrar uma população mais qualificada. Ou seja, para que o efeito “qualificação dos pais” tenha repercussões nas aprendizagens dos seus filhos parece ser necessário associar nível de escolaridade com profissão adequada à formação.

Portugal continua a ter um dos Estatutos Socioeconómicos e Culturais (ESCS) mais baixos da Europa, permanecendo a forte influência das baixas qualificações e estatutos profissionais dos pais. O indicador ESCS mede o estatuto socioeconómico e cultural conjugando a formação dos pais, o seu estatuto profissional e indicadores de riqueza económica e também cultural. Nos indicadores de riqueza material (carros, telemóveis, número de quartos na casa, etc.), Portugal qualifica ao mesmo nível dos seus pares, embora esteja abaixo nas restantes componentes.

Em termos evolutivos, na generalidade dos países considerados, verifica-se um aumento do ESCS e uma diminuição dos resultados PISA. A nível agregado, o indicador ESCS perde capacidade explicativa dos resultados, o que também reflete uma convergência dos resultados para a fasquia dos 500 pontos. Portugal é o único país em que ambos os indicadores, ESCS e resultados PISA, melhoraram (Figura 10).

Figura 10. Relação entre ESCS e scores PISA Matemática 2003 e 2012

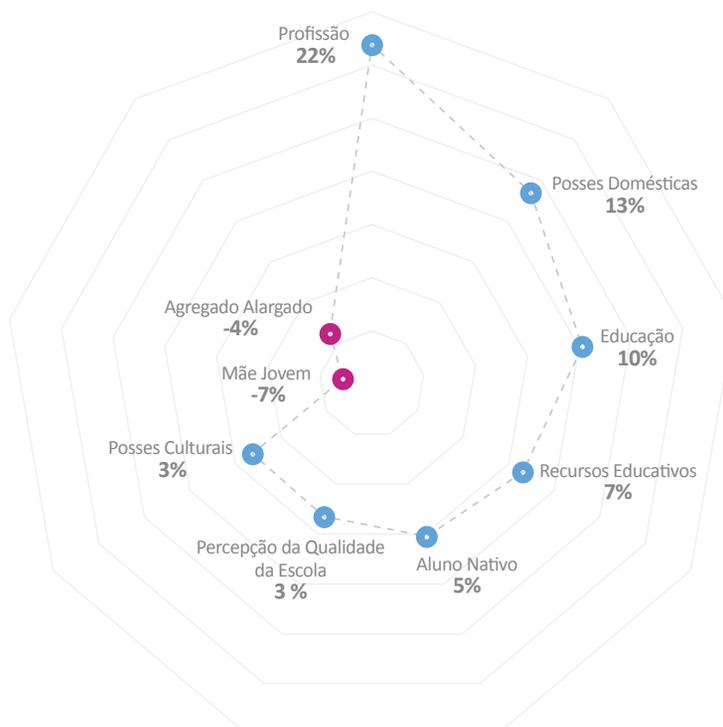


No caso da Polónia, não se verifica qualquer melhoria a nível do ESCS, embora os desempenhos dos alunos nos testes PISA tenham melhorado bastante, sinalizando que existem outros fatores responsáveis pelas melhorias, que transcendem o que os pais e os alunos trazem de casa. No caso da Finlândia, a história é bem diferente, com o ESCS a subir para níveis muito elevados quando comparado com outros países (aproximando-se do 0.4), mas com os resultados a baixarem bastante (cerca de 25 pontos), mais uma vez ilustrando que nem sempre são as melhorias socioeconómicas e culturais que impulsionam os melhores resultados.

A forma como as famílias influenciam os resultados varia entre países e varia no tempo. É impensável encontrar um modelo em que o peso das diferentes características da família aconteça na mesma medida ou tenha uma influência constante. Recorreu-se a uma análise de regressão linear múltipla para determinar qual a influência de um conjunto relevante de variáveis relativas à família nos resultados PISA Matemática 2012. Utilizou-se como variável dependente os scores PISA 2012, calculados a partir da média aritmética dos cinco valores disponibilizados na base de dados oficiais da OCDE. Como variáveis independentes foram utilizadas variáveis contínuas, essencialmente índices criados pela OCDE, mas também algumas variáveis *dummies* criadas a partir de variáveis categóricas, como é o caso da idade da mãe e do aluno nativo. Os resultados que se apresentam na Figura 11 são as estimativas dos coeficientes Beta obtidos na regressão, sendo os seus valores significativos (isto é, os seus valores são significativamente diferentes de zero), embora maioritariamente o seu efeito seja reduzido. O interessante é verificar que de forma conjugada essas variáveis têm um poder explicativo que não é negligenciável, dado que se obteve um $R^2=0,23$, sendo que a qualidade da análise de regressão diminuía na ausência de qualquer uma das variáveis explicativas propostas.

Em Portugal, em 2012, o indicador que revela ter maior influência é o estatuto profissional que já integra em si, parcialmente, o nível de escolaridade e as posses domésticas, o que também tem uma influência positiva considerável nos resultados. Ou seja, estudantes mais ricos tendem a ter melhores resultados quando tudo o resto é constante. De notar que ser mãe jovem (com menos de 21 anos) está associado a filhos com piores desempenhos, bem como viver em agregados familiares alargados. Por fim, é curioso compreender que o que os alunos trazem de casa justifica em cerca de 23% a variação nos resultados ($R^2= 0,23$), toda a restante variação é justificada por outros fatores não contemplados e estamos em crer que se trata da escola e de fatores inerentes aos próprios alunos (Figura 11).

Figura 11. Percentagem de contribuição de diversos aspetos dos pais no desempenho dos filhos. Portugal, PISA Matemática 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

Mudanças nas escolas

As escolas são o pilar dos sistemas de educação, e a forma como estas funcionam e tratam os seus alunos tem um papel importante no resultado final da aquisição de competências ao nível individual, mas também ao nível agregado dos países. A qualidade dos recursos humanos marca o potencial de desenvolvimento de cada país e região, sendo a educação progressivamente mais valorizada como potenciador de sociedades mais desenvolvidas, quer a nível económico quer a nível civilizacional.

A aplicação dos testes PISA é, na sua essência, um reflexo da valorização da educação e da necessidade de compreender como se pode fazer mais e melhor.

A educação é um longo processo e um acumular de experiências. Na maioria dos países europeus, o percurso escolar inicia-se na educação pré-escolar, sendo que os dados sugerem que a frequência por mais de um ano deste nível de escolaridade resulta em maiores benefícios para os alunos.

Cabe aqui referir que os alunos que responderam aos testes PISA em 2012 frequentaram a educação pré-escolar até 2002 e os alunos que entraram na amostra PISA em 2003 haviam frequentado o pré-escolar até 1993. Por esse motivo, as características do pré-escolar que aqui surgem representadas datam dez anos menos que os alunos. Este nível de escolaridade tem, nos últimos anos, sido alvo de várias mudanças em Portugal e por toda a Europa. Todas as alterações que possam ter acontecido desde 2002 não estão refletidas neste estudo. No entanto, é interessante observar que Portugal e a Irlanda foram os dois países onde houve maior crescimento da percentagem de alunos a frequentar este nível de ensino, passando de 72% no caso dos alunos que responderam ao PISA em 2003 para 85% em 2012 (Figura 12). Nos próximos PISA o crescimento vai ser ainda mais acentuado dado que, segundo informação da Direção Geral de Estatística da Educação e da Ciência (DGEEC), em 1993 a taxa de pré-escolarização já havia atingido 96% (frequência de pelo menos um ano).

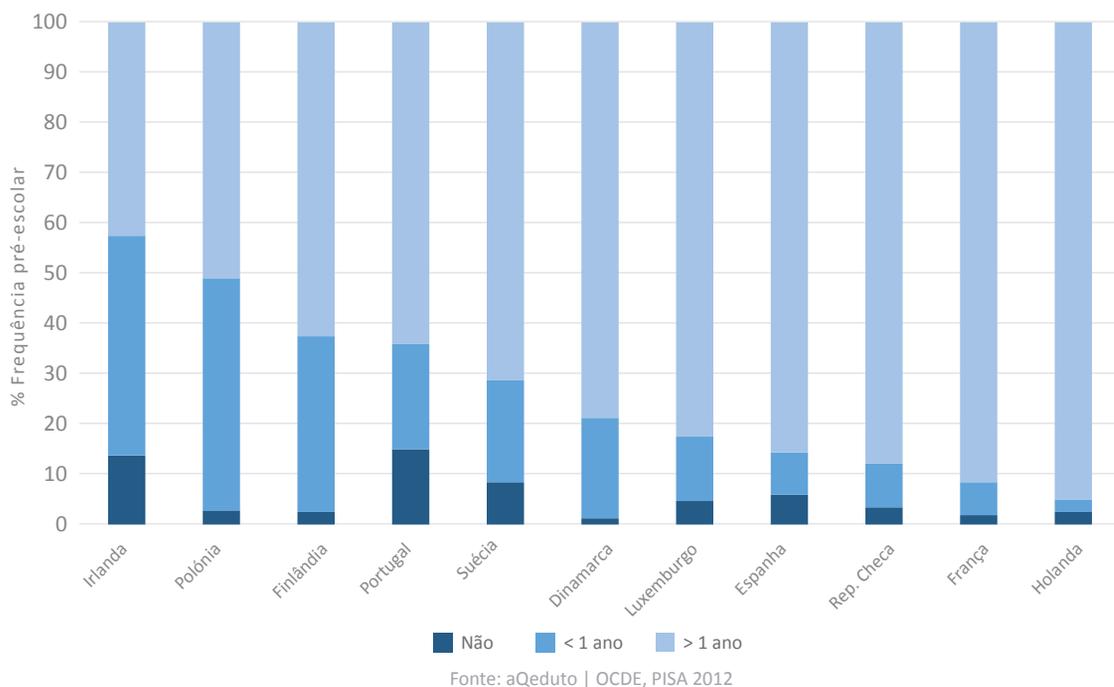
Figura 12. Evolução da percentagem de alunos com acesso ao pré-escolar e dos scores PISA Leitura 2003 e 2012



De notar que, mais uma vez, o aumento da taxa de pré-escolarização coincide com uma melhoria dos resultados nos testes PISA em Portugal, na Irlanda e no Luxemburgo. O mesmo não acontece noutros países que também aumentaram a frequência no pré-escolar, mas diminuíram o desempenho dos alunos. É também relevante referir que em 2002 (alunos que respondem em 2012), na maioria dos países europeus considerados, a taxa de pré-escolarização já era superior a 95%, tendo-se tornado praticamente universal.

Note-se ainda que, em 2002, em França e na Holanda, praticamente todas as crianças já frequentavam o pré-escolar por mais de um ano (Figura 13). A Dinamarca, a Polónia e Finlândia tinham também frequência praticamente a 100%, embora a percentagem de crianças a frequentar por períodos mais alargados fosse menos expressiva, principalmente na Polónia onde apenas cerca de 50% frequentaram por mais de 1 ano. Já em Portugal, a frequência total era de 85%, sendo que 65% já tinha frequentado por mais de um ano. Na Irlanda, dado que as crianças iniciam a escolaridade básica aos 5 anos, a frequência no pré-escolar por mais de um ano é para apenas cerca de 40% das crianças.

Figura 13. Estrutura da frequência do pré-escolar. PISA 2012



Estando perante francas melhorias no que respeita à universalização da educação pré-escolar, resta tentar compreender se este investimento tem repercussões de longo prazo, isto é, se aos 15 anos ainda é possível encontrar diferenças nas aprendizagens e nos comportamentos por parte dos alunos que frequentaram o pré-escolar *versus* os que não frequentaram. A análise dos dados PISA revela que os alunos que frequentaram o pré-escolar por mais de um ano têm um *score* médio a Leitura superior (cerca de 25 pontos) e também chumbam bastante menos (29%), uma influência absolutamente surpreendente no caso de Portugal (Figura 14 e 15).

Figura 14. Curvas de distribuição dos *scores* por frequência no pré-escolar. Portugal, PISA Leitura 2012

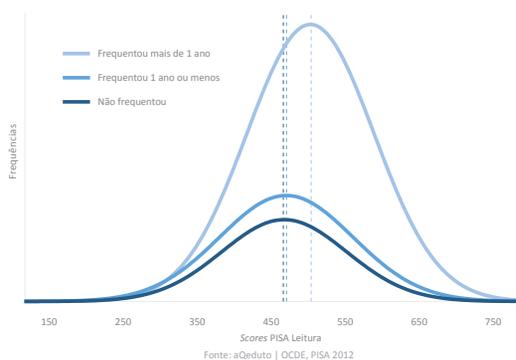
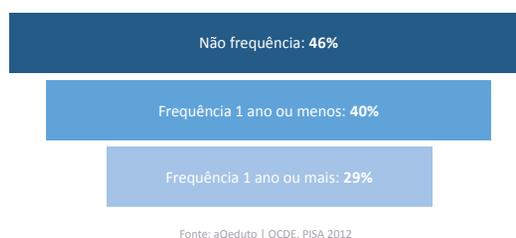
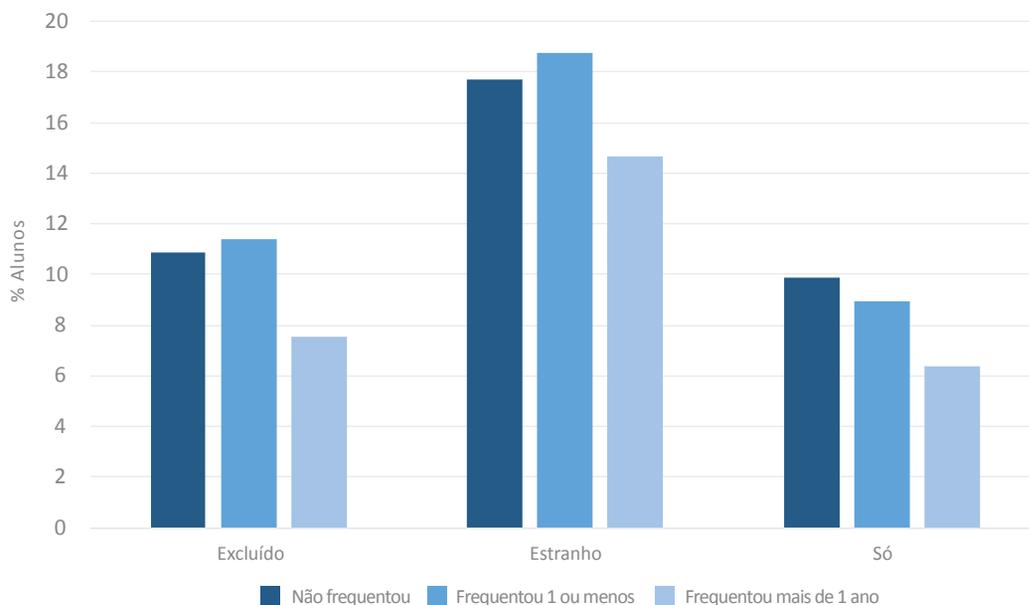


Figura 15. Percentagem de alunos que chumbaram pelo menos uma vez em relação à frequência no pré-escolar. Portugal, PISA 2012



Outras vantagens que resultam da frequência no pré-escolar parecem estar na esfera dos comportamentos e do bem-estar na escola, especialmente nos indicadores de integração social e exclusão (Figura 16). Os alunos que frequentaram o pré-escolar por um período superior a um ano são os que se sentem menos sós, apenas cerca de 6% afirmam sentir solidão na escola comparados com 9% e 10% para os que frequentaram menos de 1 ano ou não frequentaram de todo. Do mesmo modo, são os alunos com frequência prolongada no pré-escolar os que se sentem menos estranhos e menos excluídos na escola.

Figura 16. Opinião dos alunos em relação à exclusão, estranheza e solidão na escola por frequência do pré-escolar. Portugal, PISA 2012

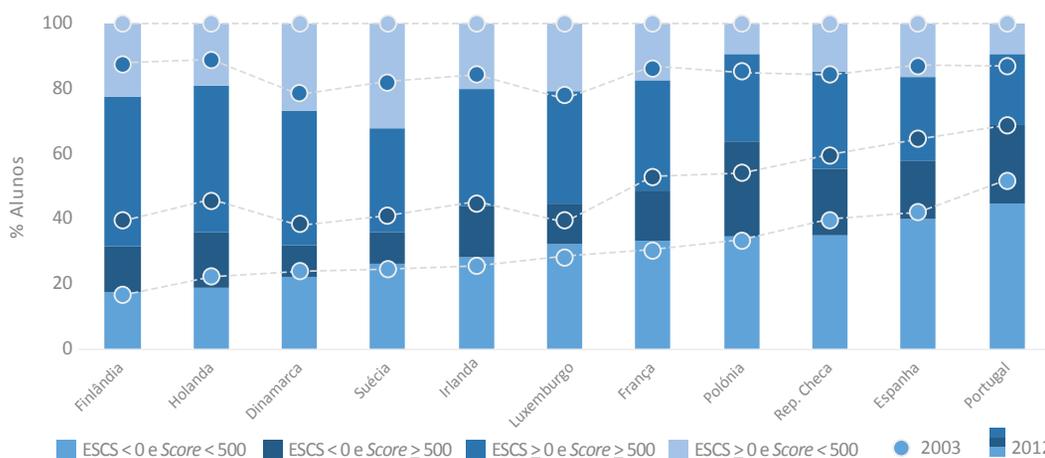


Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

O aumento da frequência no pré-escolar parece ter também contribuído para a melhoria dos resultados PISA nos primeiros doze anos do século XXI. Contudo, a escola tem vindo a sofrer outras alterações, o que se torna visível no enorme incremento de alunos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas e que conseguem obter resultados PISA acima da fasquia de 500 pontos.

Olhando para os alunos como unidade de medida verificou-se, em Portugal, um aumento de alunos provenientes de famílias de recursos abaixo da média da OCDE a obterem resultados acima de 500 pontos – existiam em 2003 apenas 17% de jovens nesta condição, sendo que em 2012 já eram 24% (Figura 17). Havendo reduzido o número de alunos de classes sociais desfavorecidas e com fracos resultados numa percentagem similar, de 52% em 2003 para 45% em 2012. Apenas Portugal e a Polónia têm tão elevada percentagem de alunos com elevado potencial de aprendizagem, provenientes de ESCS tão baixos.

Figura 17. Percentagem de alunos por ESCS e *scores* PISA Matemática 2003 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003 e 2012

Tratando a escola como unidade de análise torna-se claro que temos escolas localizadas em meios sociais muito distintos, o que não impede que muitas das escolas que operam em meios desfavorecidos consigam retirar o melhor dos seus alunos, fazendo com que a média de desempenho da sua escola seja acima de 500 pontos.

Nesta análise foram utilizadas apenas as escolas básicas do 3º ciclo e secundárias, pois só nestas escolas estão representadas diversas tipologias de alunos, nomeadamente os alunos que acumulam chumbos nos seus percursos. Embora o desenho da amostra PISA não seja a nível de escola, mas sim de aluno, conseguimos ter na nossa amostra 175 escolas que foram selecionadas de forma aleatória. Para esta análise agruparam-se as escolas da seguinte forma:

- Escolas com resultados “Acima do esperado”: escolas com resultados médios acima de 500 e onde o ESCS dos alunos é inferior à média da OCDE;
- Escolas com resultados “Esperado negativo”: escolas com resultados médios abaixo de 500 e onde o ESCS dos alunos é inferior à média da OCDE;
- Escolas com resultados “Esperado positivo”: escolas com resultados médios acima de 500 e onde o ESCS é superior à média da OCDE.

Comparando o panorama das escolas entre 2003 e 2012 e tendo por indicador de desempenho os *scores* PISA Matemática, verifica-se um grande aumento da percentagem de escolas que, embora inseridas em meios socioeconómicos desfavoráveis, conseguem obter resultados acima da fasquia dos 500 pontos (Figura 18).

Figura 18. Caracterização das escolas EB3 e Secundárias quanto ao ESCS dos alunos e scores. Portugal, PISA Matemática 2003 e 2012

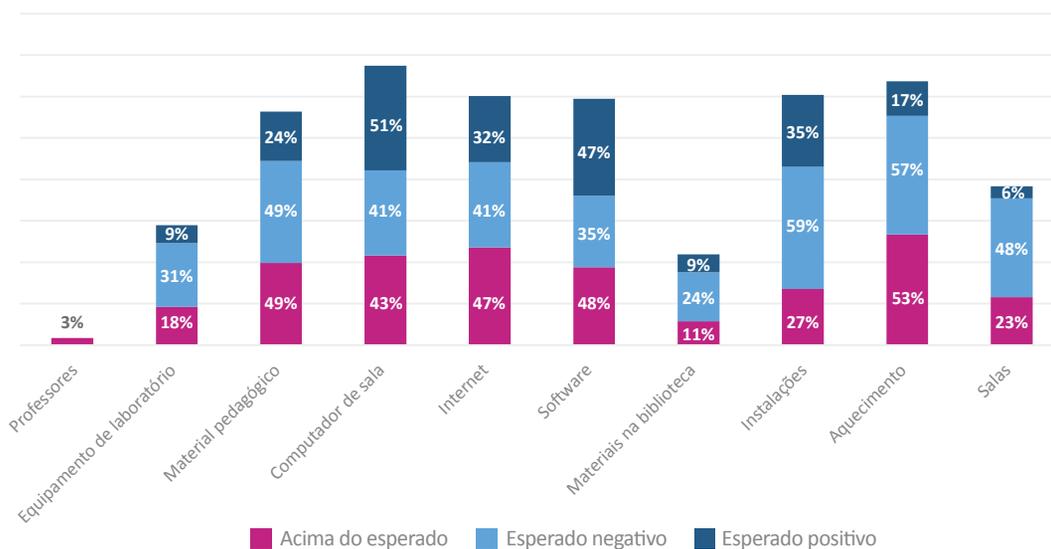


Na Figura 18 torna-se claro que o enquadramento socioeconómico das escolas pouco se alterou no período considerado, sendo que, em 2012, apenas 20% das escolas se situa em meios socioeconómicos favoráveis. Em 2003, era de 16% a percentagem das escolas nas mesmas condições. Em 2012, das escolas que se situam em meios mais favorecidos apenas 3% têm resultados abaixo dos 500, mas ainda assim muito próximos deste valor. Donde, se o meio socioeconómico e cultural é favorecido, a probabilidade de obter resultados elevados é muito elevada. À esquerda de zero no eixo das abcissas (eixo horizontal) encontram-se representadas as escolas inseridas em meios socioeconómicos menos favorecidos que representam, em 2012, 80% das escolas consideradas na amostra PISA. Entre 2003 e 2012, a percentagem destas escolas, que obtiveram resultados abaixo de 500 (“esperado negativo”), reduziu de 65% para 46%. Por fim, as escolas que de facto fazem um trabalho acima do que seria expectável, por estarem inseridas em meios desfavorecidos e conseguirem resultados de excelência (“acima do esperado”), tiveram um enorme crescimento durante este período (2003-2012), passando de 19% para 34%. Estas são as escolas que fazem a diferença e que seria importante tentar compreender quais as suas práticas.

Estes dados ilustram que é possível a escola fazer a diferença, mesmo quando inserida em meios adversos.

Ao identificarem as lacunas nas escolas (Figura 19), os diretores foram unânimes sobre não haver falta de professores. Apenas 3% dos diretores de escolas com resultados “acima do esperado” indicaram este problema. Contudo, os diretores destas escolas estão bastante satisfeitos com as bibliotecas, equipamento de laboratório, salas e edifícios, ao contrário dos seus colegas que têm alunos com resultados mais baixos, que apontam os edifícios, aquecimentos, salas e material pedagógico como as maiores falhas. Estas diferenças de infraestruturas podem ser importantes para que todos se sintam melhor na escola e consequentemente obtenham melhores resultados.

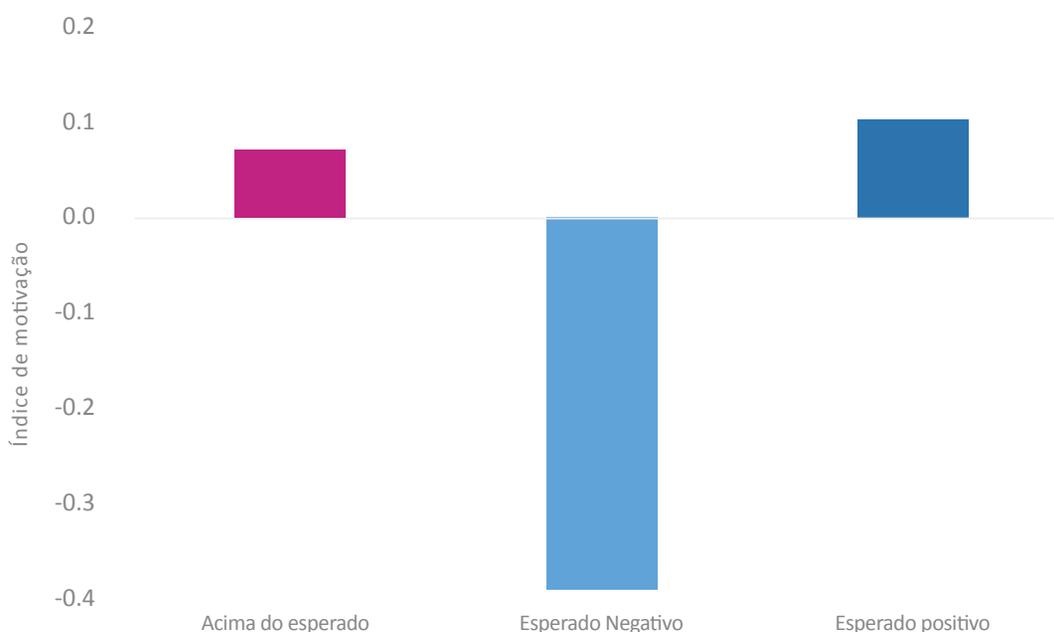
Figura 19. O que está em falta nas escolas, por expectativa de resultados da escola.
Portugal, PISA 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

No entanto, a maior diferença identificada foi a motivação dos professores que varia consideravelmente entre os diferentes tipos de escola (Figura 20). Na opinião dos diretores, os professores em escolas com resultados baixos estão muito desmotivados, contrariamente aos seus colegas de escolas com resultados mais elevados. De acordo com os diretores, os resultados dos alunos parecem estar na origem da motivação dos professores. Os professores que lecionam em escolas inseridas em meios socioeconómicos mais baixos, mas com resultados bons, estão quase tão motivados como os colegas que lecionam em meios socioeconómicos mais favoráveis.

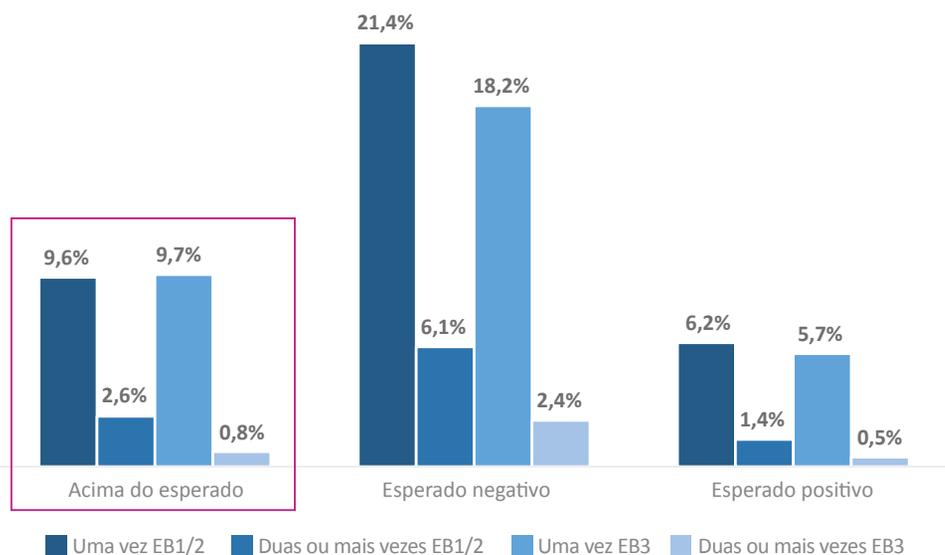
Figura 20. Motivação dos professores por expectativa de resultados da escola.
Portugal, PISA 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

Outra estratégia de referir é a quantidade de alunos com chumbos no seu percurso escolar (Figura 21), um tema na ordem do dia, à medida que surge evidência (OECD, 2013; Bright, 2011) de que chumbar não contribui para a melhoria das aprendizagens. As escolas com resultados mais baixos têm mais alunos com chumbos, que podem ter acontecido na própria escola ou noutras escolas que os alunos tenham frequentado. Tendo em conta que se está a considerar apenas as escolas EB3 e Secundário, os chumbos no 3º ciclo tornam-se particularmente relevantes, pois podem sinalizar que foi a própria escola que chumbou estes alunos. As escolas com resultados baixos têm 18,2% de alunos com um chumbo no 3º ciclo ao qual se soma 2,4% alunos com dois ou mais chumbos neste nível de escolaridade. Em contraponto, as escolas de resultados “acima do esperado” são frequentadas por alunos com menos chumbos no 3º ciclo, apenas cerca de 10%.

Figura 21. Percentagem de alunos que chumbaram por expectativa de resultados da escola. Portugal, PISA 2012.

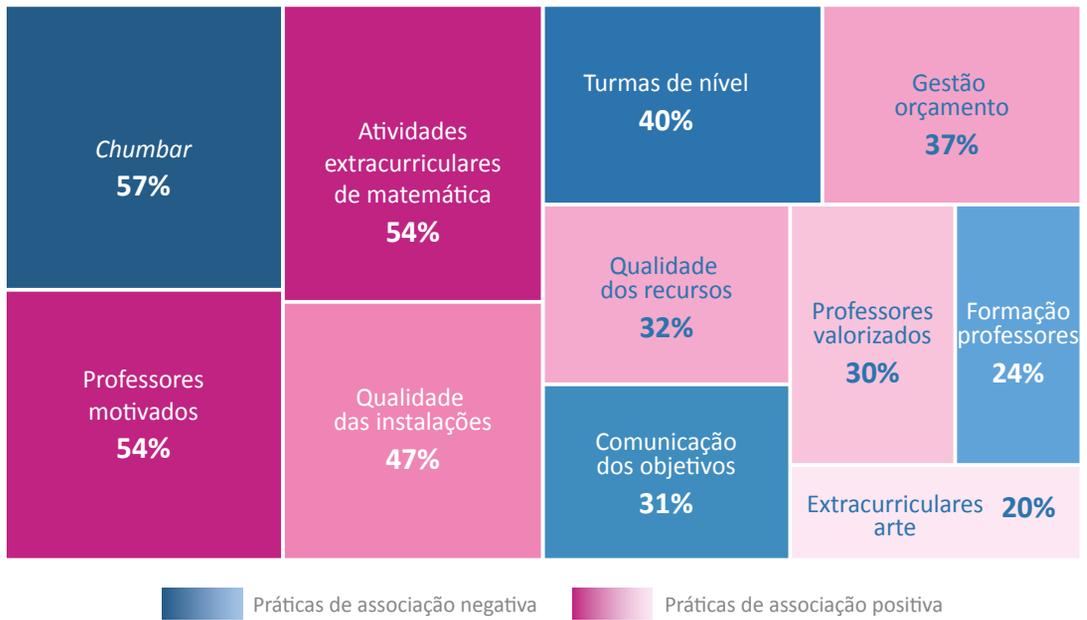


Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

A representação gráfica que se apresenta na Figura 22 resulta de uma análise de regressão logística em que a variável dependente binária foi codificada de (1) para as escolas com resultados “acima do esperado” e (0) para escolas com resultados “esperado negativo”. Desta forma, nesta análise estatística, consideraram-se apenas os alunos que frequentam escolas com um ESCS inferior a zero. Os valores apresentados correspondem aos valores obtidos na referida análise, Exp (B) transformados em percentagens, que indicam com que sinal e com que magnitude é afetada a probabilidade de uma escola ser bem-sucedida. Obtivemos um Pseudo R²=0,27 e a percentagem estimada de correta classificação foi de 69,4%, com equilíbrio entre as duas categorias e todos os coeficientes se revelaram significativos (p<0,001).

Quando se compararam as variáveis em simultâneo, entre escolas de resultados “acima do esperado” e escolas com resultados “esperados negativos”, detetou-se que o sucesso está associado, antes de mais, com professores motivados e valorizados pela direção, mas também com a existência de atividades extracurriculares, em especial a Matemática, com a qualidade das instalações e de recursos, mas também com capacidade de gerir o orçamento da própria escola. Já práticas como chumbar alunos e fazer turmas de nível tendem a ser mais adotadas por escolas, cujos resultados ficam abaixo dos 500 pontos.

Figura 22. Práticas que distinguem as escolas com desempenho acima do esperado face às escolas com resultados abaixo de 500

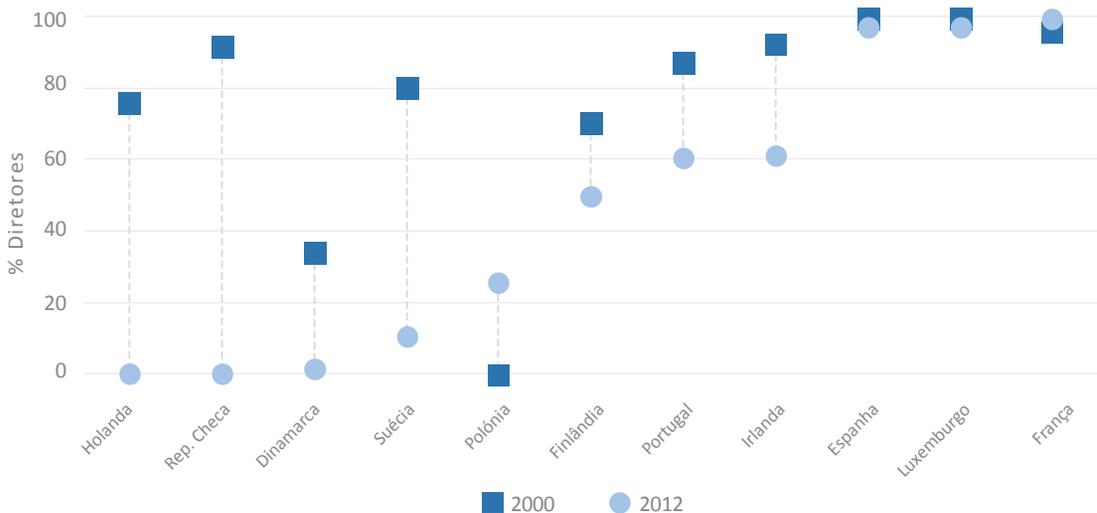


Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

A nível da gestão e autonomia das escolas foi possível identificar algumas mudanças, que se prendem com uma maior autonomia na contratação de novos professores e quadros técnicos, que passou de ser totalmente da esfera das estruturas governamentais para passar a ser partilhada e, em alguns casos, da exclusiva responsabilidade dos órgãos de gestão da escola.

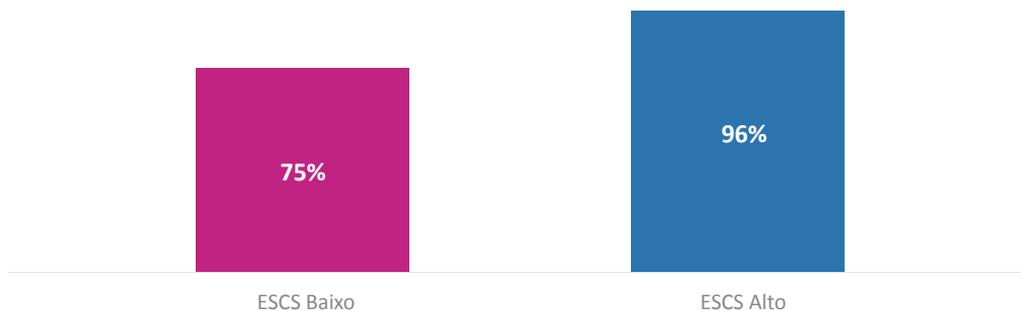
A nível dos países europeus considerados em 2012, existem vários países onde são os diretores que têm a responsabilidade, total ou parcial, sobre a contratação de novos professores (Figura 23), como é o caso da Holanda, República Checa e Dinamarca. Em 2003, não era o que se passava, verificando-se uma tendência na maioria dos países para envolver os diretores na decisão de contratação de professores.

Figura 23. Percentagem de diretores de escolas públicas que afirmam não ter responsabilidade na contratação de novos professores. PISA 2000 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2000 e 2012

Figura 24. Percentagem de escolas públicas EB3 e Secundárias cujos diretores afirmam que a contratação não é da sua responsabilidade, por nível de ESCS. Portugal, PISA 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2000 e 2012

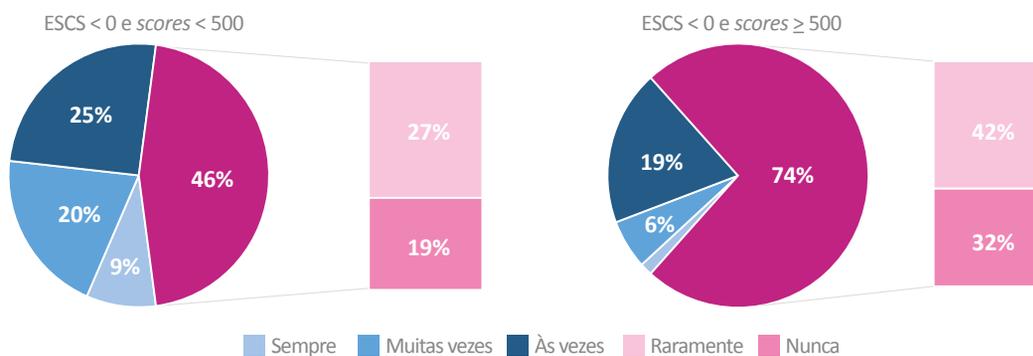
Do lado oposto, em Espanha, Luxemburgo e França, perto de 100% dos diretores afirmam não ter qualquer responsabilidade nesta decisão. Em Portugal, 60% dos diretores afirmam não ter qualquer responsabilidade, donde 40% entendem que a contratação é também do seu foro de ação. O que é interessante é o facto de serem os diretores de escolas inseridas em meios mais desfavorecidos que reconhecem um papel mais ativo na contratação de novos professores, sinalizando alguns programas especiais implementados neste tipo de escola (Figura 24). De realçar que falamos na contratação de professores que não estão efetivos na escola. Cerca de 81% dos professores do 3º ciclo e secundário estavam efetivos em 2012 (DGEEC, 2016: 86), sendo que a autonomia para a contratação recai apenas sobre os 20% remanescentes.

Os alunos

Finalmente, importa verificar como os alunos se comportam e de que modo se sentem responsáveis pelos seus resultados, sendo os alunos o fim da linha de todo o esforço que neles se coloca.

O que é possível verificar no PISA 2012, é que os alunos consideram que a perseverança e o seu próprio esforço determinam o seu sucesso, especialmente os alunos que obtêm bons resultados, mesmo com um ESCS baixo. 74% destes alunos afirmam nunca ou quase nunca desistirem, comparando com apenas 46% dos seus colegas com piores resultados (Figura 25). É bom saber que os alunos reconhecem que têm de ser capazes de não desistir. Como o questionário ao aluno de 2003 não contém as questões referidas não é possível comparar essas percentagens com as de 2003.

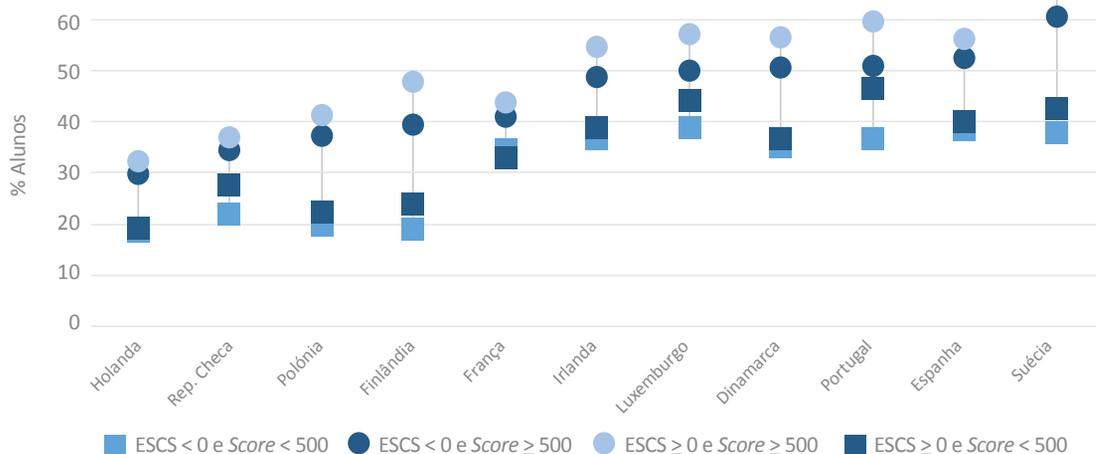
Figura 25. Resposta “desisto facilmente”. Portugal, PISA Matemática 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

Em 2012, entre 30% a 50% dos alunos reconhecem que o esforço depende só deles (Figura 26 A), e tendencialmente os alunos com melhores resultados são mais enfáticos nesta característica. Em Portugal, 50% dos melhores alunos assim o entendem e 40% dos alunos mais fracos e mais desfavorecidos também concordam.

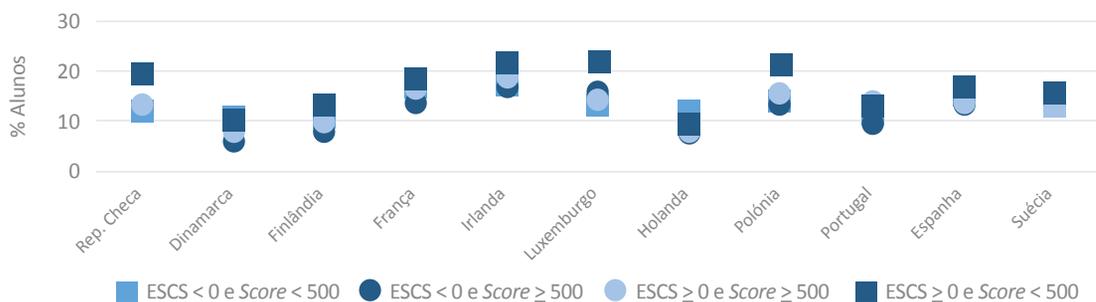
Figura 26A. Percentagem de alunos que concordam totalmente com ‘com esforço posso ser bem-sucedido’ PISA Matemática 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

Um pouco por todos os países considerados, os alunos não atribuem aos professores a responsabilidade por eles não aprenderem mais (Figura 26 B). Apenas entre 10 e 20% dos alunos acham que podiam ser melhores por responsabilidade do professor. Em Portugal, apenas 10% dos alunos, independentemente dos seus resultados e do seu ESCS, afirmam que poderiam ter mais sucesso se os professores fossem melhores.

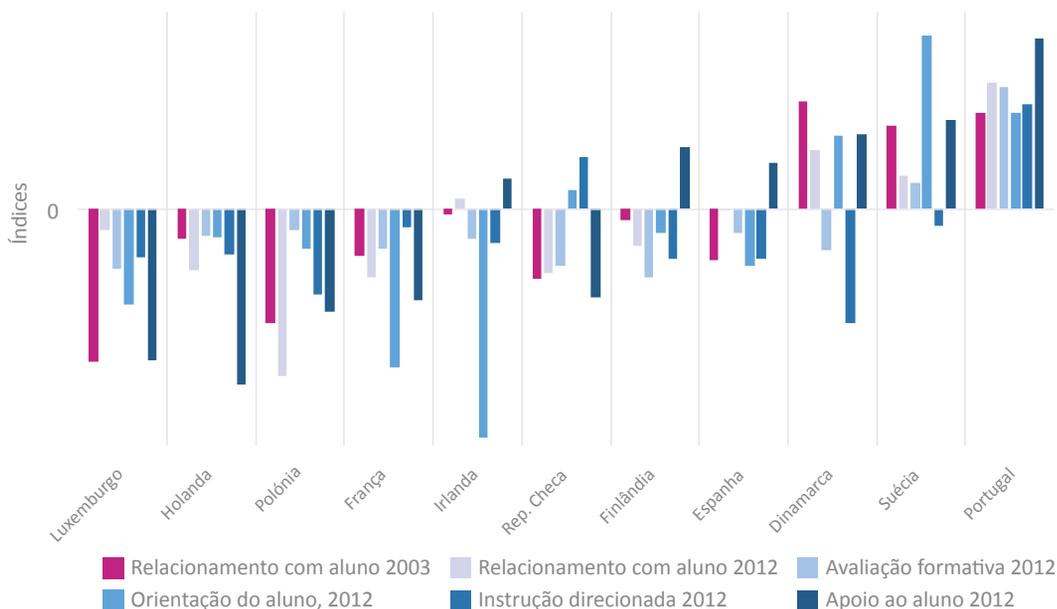
Figura 26B. Percentagem de alunos que concordam totalmente com ‘ser bem-sucedido depende do professor’ PISA Matemática 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2012

No entanto, na maioria dos países, os alunos não estão muito satisfeitos com os professores, atribuindo classificações negativas em todos os parâmetros avaliados (Figura 27). No Luxemburgo, Holanda, Polónia e França os professores não atingem o patamar positivo em nenhum dos aspetos considerados. Portugal, por sua vez, situa-se no extremo oposto, os alunos estão extremamente bem impressionados com os professores em todas as suas características, sendo que essa satisfação aumentou ligeiramente entre 2003 e 2012 (só é possível comparar o relacionamento com os professores, dado que as outras questões eram omissas em 2003). A maior satisfação é com o apoio que os professores prestam aos alunos.

Figura 27. Como os alunos classificam os professores. PISA 2003 e 2012

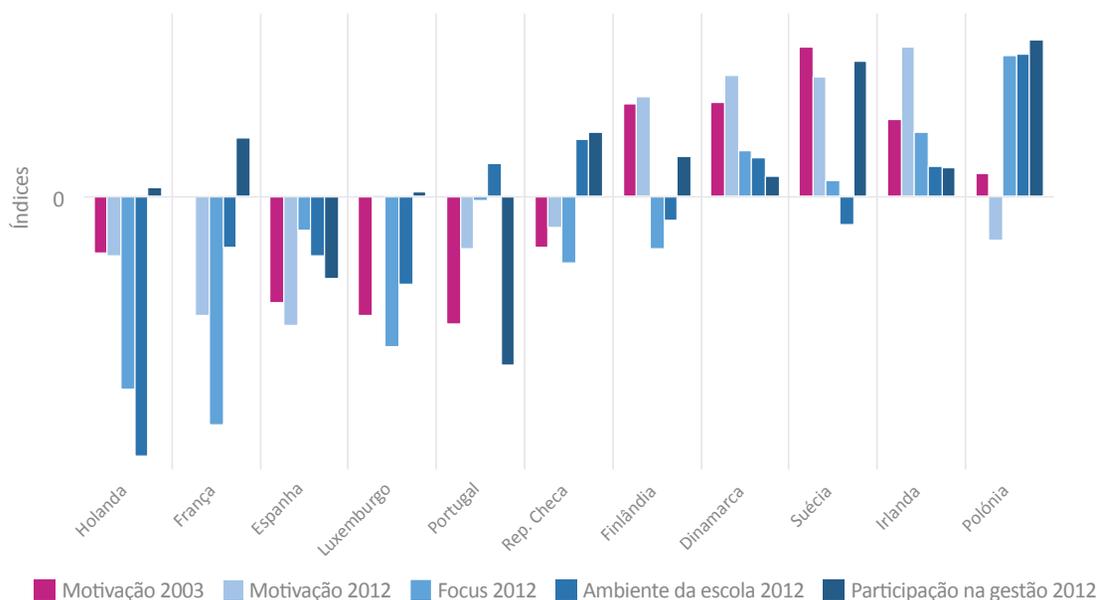


Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003 e 2012

Nota: Entre 2003 e 2012, apenas é possível comparar a variável 'relacionamento com os alunos'.

Já a visão dos diretores em relação ao seu corpo docente (Figura 28) assume características distintas. Em metade dos países a visão é muito positiva ao passo que na outra metade acontece o oposto. Por exemplo, na Polónia, onde os alunos tinham uma opinião bastante negativa sobre o corpo docente, os diretores das escolas são bastante otimistas, classificando-os negativamente apenas no que respeita à motivação, mas mais que compensando ao considerarem que os professores são muito focados, contribuem bastante para o bom ambiente da escola e são ativos na participação da gestão e autonomia escolar. Já em Portugal, os professores classificam positivamente apenas na contribuição para o bom ambiente escolar, tendo uma nota muito desfavorável na participação nos atos de gestão. No entanto, os diretores portugueses consideram que em 2012 a motivação dos professores estava mais elevada que em 2003, embora ainda negativa. Os diretores holandeses são muito duros com o seu corpo docente considerando que ficam aquém do desejado em todos os parâmetros, com exceção para a participação em atos de gestão, sendo que os alunos holandeses também classificaram os professores com níveis muito baixos. De realçar que a Holanda é o país com a mais elevada classificação média a Matemática em 2012 (523) entre os países considerados.

Figura 28. Como os diretores classificam os professores. PISA 2003 e 2012



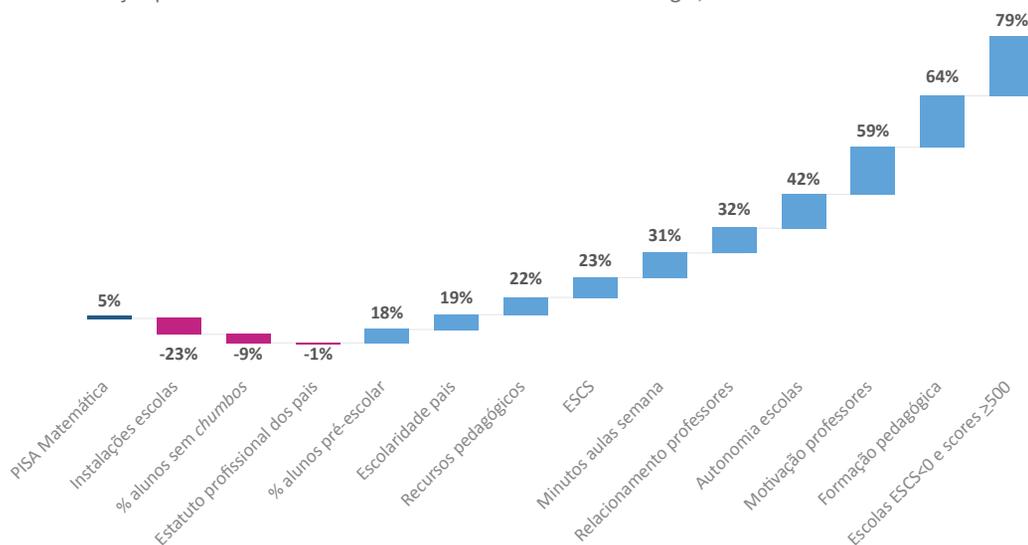
Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003 - 2009 - 2012
 Entre 2003 e 2012, apenas é possível comparar a variável 'motivação'.

Conclusão

Em forma de conclusão torna-se claro que nada se manteve constante nem no sistema de ensino português, nem nas variáveis de contexto relacionados com os alunos e suas famílias.

O incremento percentual dos scores PISA Matemática foi de 5% entre 2003 e 2012, crescendo de 466 pontos para 487⁵. Em 2012, Portugal ficou apenas a 13 pontos (diferença não significativa) da fasquia de 500. Esta melhoria aconteceu num período em que outras variáveis referentes aos alunos e suas famílias, às escolas e ao país também se alteraram (Figura 29).

Figura 29. Mudanças percentuais em variáveis do sistema de ensino. Portugal, PISA 2003 e 2012



Fonte: aQeduto | OCDE, PISA 2003 e 2012

⁵ Dado que as perguntas nos questionários foram bastante alteradas entre 2000 e 2003, não conseguimos apresentar esta análise tendo como ponto de referência o ano 2000.

Ainda assim, nem sempre se assiste a uma progressão positiva. Os diretores estão mais insatisfeitos com as instalações, diminuiu o número de alunos que chegam aos 15 anos sem nunca terem chumbado e o estatuto profissional dos pais caiu ligeiramente, apesar de haver um aumento no número médio de anos de escolaridade. Pela positiva, é importante destacar algumas variáveis relevantes a nível da escola que culminam num enorme aumento de escolas inseridas em meios socioeconómicos desfavorecidos, mas com resultados médios acima de 500. Entre 2003 e 2012, Portugal passou a ter mais 79% de escolas com resultados “acima do esperado”.

Este sucesso pode estar relacionado com um aumento do número de professores com formação pedagógica, a motivação dos professores que continuam o seu trabalho apesar da crise económica que também afetou os seus salários e condições laborais, e ainda a melhoria do relacionamento com os alunos, que era já, em 2003, muito acima dos outros países sob análise.

A nível da organização escolar de destacar uma maior autonomia das escolas, que embora continue muito inferior à autonomia existente noutros países considerados neste estudo, tem vindo a aumentar. A quantidade de horas passadas em aulas na escola também aumentou, fazendo de Portugal o país com a maior quantidade de aulas por semana e ainda uma maior satisfação com os recursos pedagógicos disponíveis no seio da escola.

É importante referir que a criação de condições para o alargamento da educação pré-escolar também pode ter tido um reflexo positivo nos resultados escolares aos 15 anos, tendo sido definitivamente importante para uma melhor integração dos alunos na escola.

A nível dos pais e circunstâncias socioeconómicas, é de destacar o aumento do nível de escolaridade, embora esse aumento tenha acontecido na base, com uma diminuição da percentagem de pais com qualificações iguais ou inferiores ao 6º ano. Esta melhoria, aliada a alguns outros indicadores do foro económico, permitiram também o aumento do ESCS das famílias, apesar de continuar o mais baixo dos países em estudo.

O sistema de educação português é um sistema em movimentação que claramente procura melhorar e evoluir para que os seus alunos possam ter um melhor desempenho. Comparando-se consigo mesmo em 2003 nota-se uma progressão em toda a linha, sendo que deve ter atenção às instalações nas escolas e aos chumbos. Comparando-se com outros países europeus, Portugal tem tido uma evolução clara, tanto a nível de resultados finais como a nível de ambiente e motivação escolar.

Bibliografia

Afonso, N., & Costa, E. (2009). The influence of the Programme for International Student Assessment (PISA) on policy decision in Portugal: the education policies of the 17th Portuguese Constitutional Government. *Educational Sciences Journal*, (10), 53–64.

Bright, A. D. (2011). *A meta-analysis of the Effects of Grade Retention of K-6 Students on Student Achievement, 1990-2010* (Doctoral dissertation), Tuscaloosa, AL: The University of Alabama.

DGEEC (2016). *Educação em números, Portugal 2016*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Lisboa.

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437

Marôco, J. (2011) *Análise Estatística com o SPSS Statistics*, Pêro Pinheiro: Editora ReportNumber

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the chance to succeed*. Volume II (Vol. II). PISA, OECD Publishing.

OECD (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI)* (Vol. VI). OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264208094-en>

Uysal, S. D. (2010). The Effect of Grade Retention on School Outcomes: An Application of Doubly Robust Estimation Methods, Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2010: Ökonomie der Familie - Session: Evaluation Econometrics, No. A6- V3.

2 O sistema de ensino superior português à entrada da idade adulta: diversidade ou hierarquização?

Hugo Figueiredo ^{1 2}

CIPES³ e GOVCOPP⁴ DEGEIT, Universidade de Aveiro.

Introdução

O sistema de ensino superior português encontra-se hoje em plena transição entre o período de rápida expansão que o caracterizou no passado recente e um período de necessária racionalização que se imporá no futuro. Essa racionalização deverá acontecer a dois níveis. Em primeiro lugar, ao nível da oferta formativa. Embora o sistema continue a sua progressiva massificação – com uma cada vez maior percentagem de jovens em idade universitária a participar no sistema –, o número total de alunos matriculados estabilizou desde o início do novo milénio. Este cenário coloca importantes

1 Este texto foi escrito na sequência da apresentação que o autor efetuou, a convite do Conselho Nacional de Educação, no seminário “Organização e Desenvolvimento do Ensino Superior” integrado no ciclo de seminários “Lei de Bases do Sistema Educativo”. Nesse âmbito, o autor gostaria de agradecer o papel desempenhado pelos Profs. David Justino, Manuel Miguéns e Pedro Teixeira na formalização desse convite e motivação para transformar essa apresentação no artigo que aqui apresentamos. Gostaria ainda de agradecer ao André Almeida e Miguel Portela pelos comentários e apoio prestado na elaboração de alguns dos dados apresentados.

2 Embora escrito a título meramente pessoal, o presente texto beneficia da participação do autor em dois projetos de investigação distintos. O primeiro, em curso e financiado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, aborda a temática dos “Retornos Económicos e não Económicos do Ensino Superior”. Nesse âmbito, o autor gostaria de agradecer a colaboração dos restantes membros da equipa do projeto (Miguel Portela, André Almeida, Carla Sá e João Cerejeira). O segundo, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e recentemente terminado, aborda a temática da construção de “Indicadores de Desempenho para as Instituições de Ensino Superior Politécnico” (Santos et al. (no prelo). Nesse contexto, o autor gostaria de agradecer a colaboração dos restantes membros da equipa do projeto (Sandra Saúde, Sandra Lopes, Carlos Borralho, Isidro Féria, Maria João Pires da Rosa, Ana Isabel Melo, Isabel Machado, Paula Rocha e Ricardo Biscaia). As opiniões expressas no artigo comprometem apenas o seu autor.

3 O trabalho de investigação do autor no CIPES foi apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PEST-OE/CED/UI0757/2013; Projeto 05/INDICADORES/2014).

4 O trabalho de investigação do autor no GOVCOPP foi apoiado no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-008540, financiada pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do COMPETE2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia I.P.

desafios às instituições. Por um lado, aumenta o nível de competição por alunos. Por outro, torna a competição por empregos mais exigente, reforçando a importância da dimensão empregabilidade como um critério importante, quer nas escolhas formativas dos alunos, quer nos esforços de avaliação dos atuais ciclos de estudos. Ao mesmo tempo, a crescente diversidade de alunos, das suas formações de base, das suas trajetórias educativas até à entrada no ensino superior e das suas expectativas, aliadas a estas crescentes dificuldades de integração e, sobretudo, à cada vez maior diversidade de posições ocupadas pelos diplomados no mercado de trabalho, obrigam-nos a questionar os moldes de financiamento público e regulação do sistema. Em particular, obrigam-nos a perguntar se devem ou não ter um papel ativo na criação ou valorização de alternativas de formação mais curtas, de natureza vocacional e com maior ligação ao meio envolvente. Essa seria uma via alternativa à generalização de percursos de ensino longos e fortemente académicos (que crescentemente significam a obtenção de diplomas de mestrado e doutoramento). Sob o debate da necessidade de racionalização das ofertas formativas esconde-se assim a preocupação com o desperdício de recursos coletivos que poderá estar associado à massificação do ensino superior, preocupação essa que ganha mais força no contexto das dificuldades orçamentais que o país continua a enfrentar.

Em segundo lugar, o cenário de racionalização do sistema poderá passar pela definição de diferentes perfis de especialização para as diversas instituições de ensino superior. Existem no sistema importantes desafios de capacitação seja ao nível da formação dos seus recursos humanos, seja ao nível da acumulação de recursos científicos (quer humanos, quer materiais e de financiamento). A especialização em torno de um perfil de ensino, de investigação dita fundamental (ou pelo menos fortemente internacionalizada e competitiva) ou de forte ligação ao meio poderá exigir, contudo, recursos e apostas estratégicas diferenciadas. Neste sentido, um esforço de racionalização do sistema de ensino superior deverá também avaliar em que medida os incentivos criados pelo atual quadro legal e institucional são capazes de promover a diversificação dos objetivos estratégicos e atividades das instituições de ensino superior nos termos pretendidos.

À medida que entra na idade adulta, o sistema de ensino superior português enfrenta assim um importante dilema de política educativa: deve implementar uma estratégia de crescente diversificação da natureza das suas ofertas formativas e das próprias missões das diversas instituições de ensino superior, numa lógica de “diferentes mas iguais”; ou, pelo contrário, deverá permitir que o sistema se unifique mas também se hierarquize progressivamente, permitindo que a diferenciação se faça antes pela qualidade (apercebida) das instituições ou pela capacidade de acumular massas críticas suficientes (recursos humanos, fundos de investigação, acesso a redes, recursos de internacionalização)? A primeira estratégia será necessariamente mais interventiva, definindo à partida perfis institucionais e de formação diferenciados. A segunda será mais permissiva de dinâmicas de competição aberta entre as instituições de ensino superior e dependente da sua livre iniciativa e autonomia.

A atual organização binária do sistema de ensino superior português parece indicar, à partida, uma opção pela via da diferenciação. Este texto defende, contudo, que não basta essa separação legal de missões para que esse cenário se materialize. Os incentivos criados pelo sistema dependem de um leque de variáveis muito mais amplo. No presente texto referimo-nos, em particular, aos retornos económicos do investimento em ensino superior como uma determinante decisiva das decisões de participar no sistema e de escolha da formação superior; e aos mecanismos de financiamento e de avaliação do desempenho institucional (e progressão na carreira) como influências claras na definição do padrão de atividade das instituições de ensino superior. Argumentamos que, em ambos os casos, o sistema de ensino superior português é hoje caracterizado por uma forte incoerência entre os objetivos que estão definidos legalmente no quadro do seu sistema binário e os incentivos que estão efetivamente criados no terreno.

O texto está organizado da seguinte forma. Na secção seguinte, debatemos a necessidade de continuar a promover a massificação da participação no ensino superior em Portugal, enumeramos os novos desafios que esse cenário coloca e discutimos em que medida a diversificação das ofertas formativas é uma via desejável para atingir esse objetivo. Na terceira secção, revemos muito resumidamente alguma evidência empírica recente relativa aos retornos económicos do ensino superior em Portugal e prestamos particular atenção ao aumento do seu nível de dispersão e, em particular, às diferenças de retornos entre ciclos de ensino. Procuramos depois discutir em que medida essa evidência suporta estratégias de diversificação, nomeadamente aquelas alicerçadas na existência do próprio sistema binário ou na oferta de percursos de curta-duração e profissionalizantes. Na quarta secção, e voltando o nosso olhar para as instituições de ensino superior, abordamos a necessidade de diversificação dos seus perfis institucionais e, mais uma vez, questionamos em que medida o sistema binário é atualmente capaz de se assumir como um instrumento válido para atingir esse objetivo. A quinta secção conclui, discutindo as possíveis consequências da não criação de um quadro coerente de incentivos capaz de promover um maior grau de diversificação no sistema de ensino superior português.

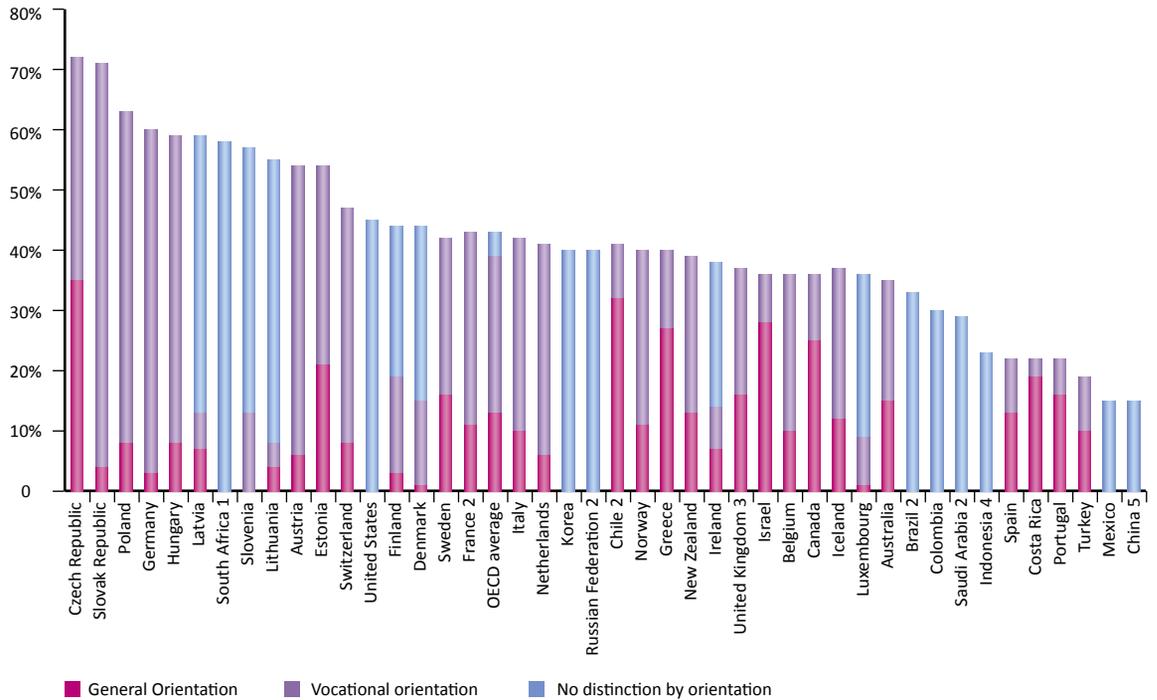
A massificação do ensino superior como desígnio e a diversificação como resposta aos seus desafios

Talvez seja aconselhável começar por estruturar o nosso argumento a partir da ideia que Portugal está longe de ter educação (superior e não só) a mais. De forma cíclica, à medida que as dificuldades de integração de jovens diplomados no mercado de trabalho vão aparecendo e tornando-se mais evidentes, tem surgido na sociedade portuguesa a dúvida sobre a relevância do investimento em níveis de formação avançados e sobre a necessidade da sua generalização. A situação é recorrente e aliás paradoxal na medida em que parece que uma sociedade como a Portuguesa, que sofre de um atraso estrutural profundo quando consideramos os níveis de educação da sua força de trabalho, apresenta ainda elevados níveis de resistência à ideia da massificação do ensino superior.

A melhor forma de abordar esta questão talvez seja a de distinguir entre uma análise de *stocks* e fluxos de educação. Se é verdade que, ao nível dos primeiros, a sociedade portuguesa sofre de um atraso profundo que necessita de ser ultrapassado, não é menos verdade que os níveis de participação no ensino superior das gerações mais jovens tem aumentado muito rapidamente. A ideia que estaremos perante um processo de “massificação concentrada” do ensino superior em Portugal poderá não ser aqui totalmente descabida. A figura 1, por exemplo, utiliza dados da OCDE (2015) para mostrar que, quando olhamos para a população em idade ativa, Portugal continua a ter uma baixíssima percentagem de trabalhadores com qualificações intermédias (de nível secundário ou pós-secundário), sobretudo de natureza vocacional. Dados da mesma publicação (figura 2), contudo, indicam que Portugal é um dos países no contexto da OCDE em que as diferenças intergeracionais na percentagem de população com ensino superior são mais pronunciadas. A mesma fonte mostra aliás que, quando consideramos a taxa de participação dos jovens em idade de iniciar o seu percurso no ensino superior (as denominadas “taxas de entrada”), países como Portugal e Espanha tem já níveis de participação no ensino superior comparáveis ou mesmo superiores a países como o Reino Unido e a Alemanha⁵.

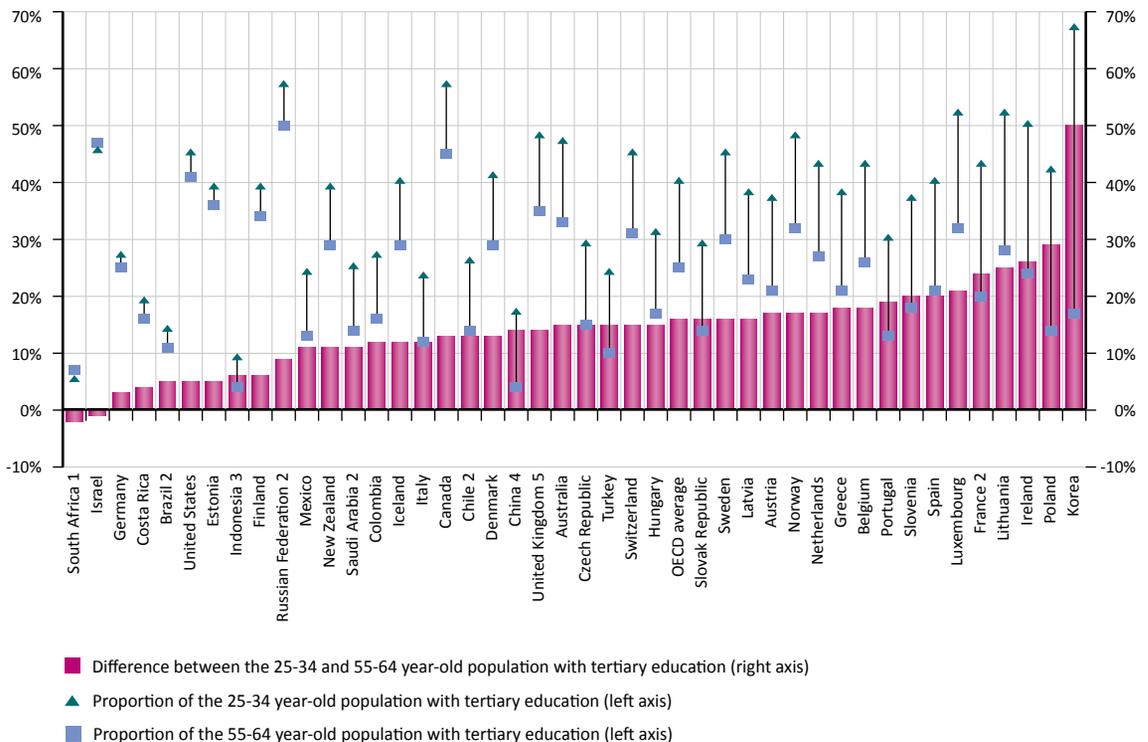
⁵ Dados recentes do Eurostat indicam aliás que Portugal tem já hoje, entre a população com idades entre os 25 e os 34 anos, diplomados do ensino superior numa percentagem superior à da Alemanha. Estes dados devem contudo ser entendidos no contexto da organização geral dos sistemas de ensino dos dois países. A organização dual do sistema de ensino alemão é conhecida e existe, nesse contexto, uma importante via de obtenção de qualificações intermédias e avançadas de natureza vocacional que deve ser considerada. A figura 6 apresenta também informação relevante a esse respeito.

Figura 1. Percentagem de população entre os 25 e os 64 anos de idade com educação secundária completa ou pós-secundária (não superior), por tipo de curso, 2014



Fonte: OECD (2015), Graph A1.3. Percentage of 25-64 year-olds whose highest level of education is upper secondary or post-secondary non-tertiary, by programme orientation (2014), in Education at a Glance 2015, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-graph3-en>

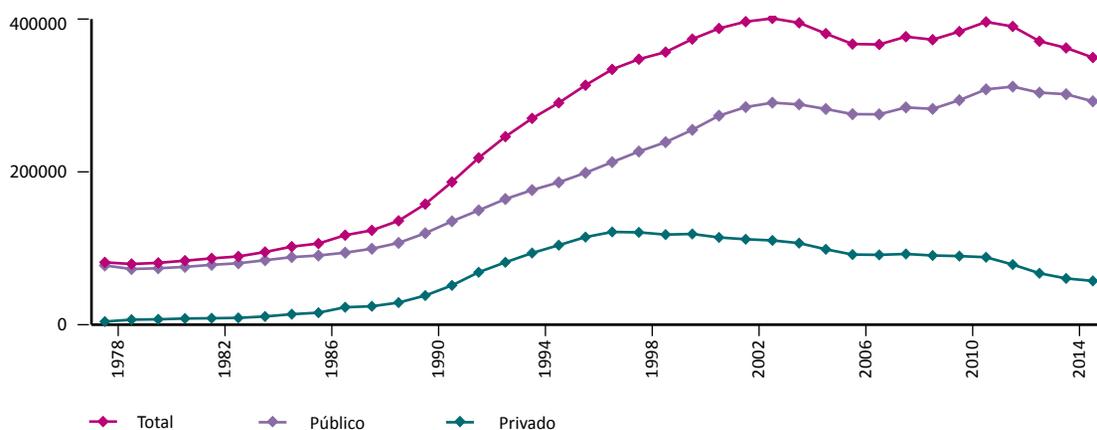
Figura 2. Diferenças intergeracionais na percentagem de adultos com educação superior, 2014



Fonte: OECD (2015), Graph A1.2. Percentage of younger and older tertiary-educated adults (2014): 25-34 and 55-64 year-olds, and percentage-point difference between these two groups, in Education at a Glance 2015, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-graph2-en>

Em si mesma esta aceleração brusca da oferta de qualificações é desejável. A metáfora mais útil para explicar essa necessidade, sugerida por Goldin e Katz (2009), é a de uma corrida entre o crescimento da oferta (em resultado do aumento da escolaridade da população, alterações demográficas ou imigração, por exemplo) e o crescimento da procura de qualificações (em resultado, nomeadamente, do progresso tecnológico). É aliás este contínuo aumento da procura que explica que, até meados da última década do século passado, o retorno económico associado à conclusão de um curso superior tenha continuado a aumentar em Portugal (Cardoso 2007), ao mesmo tempo que o sistema experimentava a sua fase de maior expansão (figura 3). A situação é semelhante à experimentada por outras economias mais desenvolvidas (como a do Reino Unido, por exemplo), as quais foram capazes de manter retornos estáveis ainda que ao longo de processos de massificação mais faseados dos seus sistemas de ensino superior⁶. Em Portugal aliás e em termos comparativos, os retornos associados ao investimento em ensino superior continuam a ser relativamente elevados (OECD 2015) – mantendo-se assim os incentivos para que o estado e os alunos continuem a investir em educação superior. Já as pressões demográficas ou de imigração que se possam talvez aplicar a outros países estarão até no nosso caso a contribuir para aligeirar a pressão pelo lado da oferta, se considerarmos o rápido envelhecimento da população portuguesa e a forte vaga de emigração qualificada que caracterizou o nosso país no contexto de austeridade que tem caracterizado os anos mais recentes.

Figura 3. Alunos matriculados no ensino superior por subsistema de ensino, 1978-2014



Fonte: DGEEC (elaboração própria)

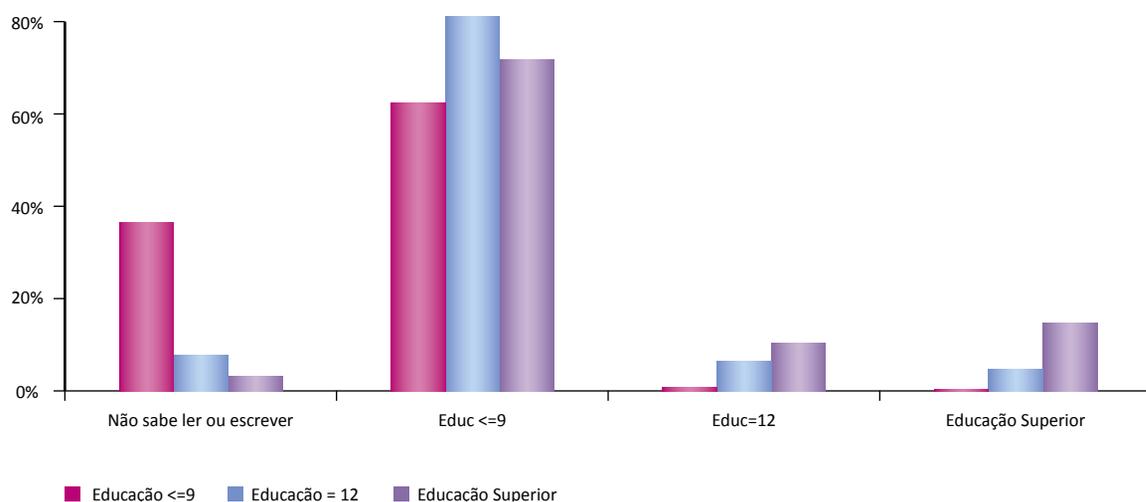
Ao mesmo tempo, não é verdade que possamos olhar para a procura de qualificações superiores à imagem do que fizemos no passado. A experiência de outros países mostra-nos também que os processos de manutenção das vantagens relativas dos diplomados do ensino superior estão associados à criação de um conjunto de oportunidades de emprego em “novos” empregos de licenciados (Elias and Purcell 2004)⁷. Estes por sua vez requerem a utilização de competências muito diferenciadas daquelas requisitadas aos diplomados no passado e para as quais as universidades estariam (e talvez ainda estejam) principalmente vocacionadas. Figueiredo et al. (2016), por exemplo, mostram que o mesmo parece acontecer em Portugal e que estes “novos” empregos, localizados maioritariamente no setor privado, parecem requerer competências estratégicas, de coordenação, interativas e de auto-organização, muitas delas associadas ao funcionamento de mercados concorrenciais e com uma forte carga de aprendizagem através da experiência. Esta nova configuração dos mercados de trabalho qualificados encerra assim, para uma fatia crescente dos diplomados, um potencial considerável de desencontro entre as expectativas formadas no mundo do ensino superior (as competências trabalhadas nas salas de aulas e nas instituições de ensino) e a realidade experimentada no mundo do trabalho.

⁶ Existe aliás evidência recente que parece indicar que, no caso dos EUA e do Reino Unido e apesar do aumento das qualificações de pós-graduação, os retornos económicos dos ciclos mais avançados de estudos continuam a aumentar (Lindley e Machin 2016). Na próxima secção exploramos esta questão com mais algum detalhe para o caso Português.

⁷ A expressão refere-se sobretudo à ideia de que a transformação de empregos existentes faz com que a procura por qualificações mais elevadas cresça e que os diplomados do ensino superior, à medida que o seu número vai crescendo, comecem a ser empregados em posições para as quais anteriormente não eram requisitados.

É neste contexto que a diversificação das ofertas formativas, da sua natureza no que diz respeito nomeadamente à sua orientação profissionalizante para a própria promoção de experiência em contexto laboral, poderia assumir um papel importante na resposta a alguns dos novos desafios que surgirão com a massificação do ensino superior. Por um lado, este cenário está certamente associado a um aumento da heterogeneidade das características inatas, culturais e de formação inicial dos públicos estudantis. Embora seja mais uma vez necessário lembrar a forte aceleração dos índices de educação entre as gerações mais jovens, não deixa de ser sintomático que perto de 70% da população que atualmente tem um curso superior em Portugal tenha um contexto familiar caracterizado por muito baixos níveis de escolaridade (figura 4). Uma via de ensino excessivamente académica – vista por exemplo à luz da separação que é tradicionalmente feita entre as missões universitária e politécnica no âmbito do sistema binário – corre desta forma o risco de envolver um importante segmento de alunos numa corrida de certificação de um conjunto de competências académicas para a qual poderão estar já mal posicionados à partida e de que dificilmente farão uso no mercado de trabalho. A confirmar-se, esse cenário poderá, no mínimo, significar uma ineficiente afetação de recursos.

Figura 4. Proporção de população por nível de escolaridade e nível de escolaridade da mãe.

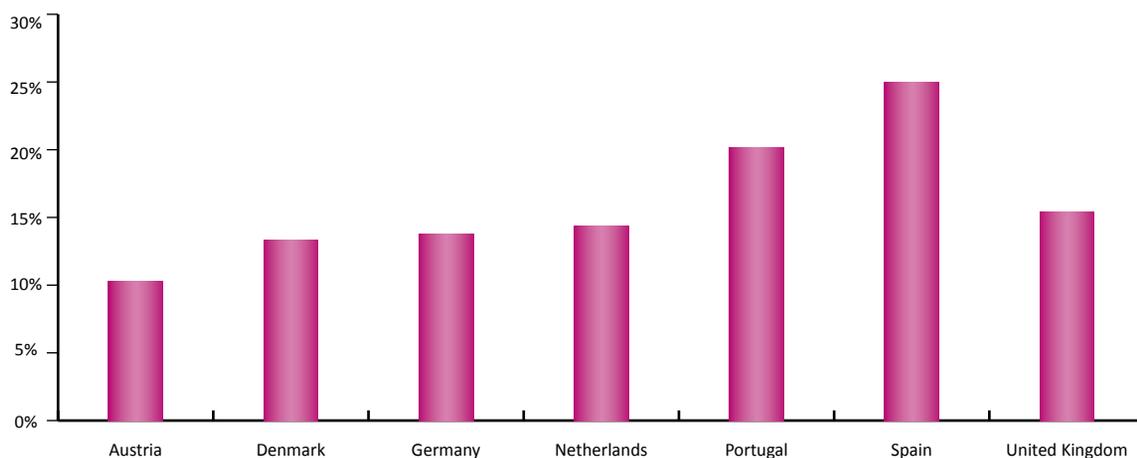


Fonte: Eurostat Ad-Hoc Modules (elaboração própria)

Do lado do mercado do trabalho (da procura), as dificuldades estruturais da economia portuguesa poderão aliás adensar estes desafios. A baixa dimensão média das empresas ou as ainda baixas qualificações de muitos dos seus atuais quadros, por exemplo, mas também aspetos mais recentes como o enviesamento do modelo económico para a produção de bens não transacionáveis e a rápida desindustrialização da estrutura produtiva, poderão significar dificuldades acrescidas de integração de diplomados em empregos vistos como saídas tradicionais no passado. A cada vez maior dificuldade de integração no setor público será certamente um outro aspeto decisivo na medida em que esse sempre se afirmou como um importante empregador de diplomados. Neste contexto, parece-nos aliás improvável que a iniciativa privada seja capaz de rapidamente substituir essa fonte de empregos, ou que pelo menos o faça exigindo o mesmo tipo de competências técnicas. Não será então de estranhar que, segundo os dados apresentados na figura 5, países como Portugal e Espanha tenham já hoje uma maior percentagem de trabalhadores em situação de sobrequalificação. Pelas razões que enunciamos atrás, esta situação não deverá ser entendida como “competências a mais” mas sobretudo como indicativa de um já considerável desajustamento entre a oferta e procura de competências. Para voltarmos à metáfora da corrida entre a oferta e procura de qualificações, e do ponto de vista da oferta de qualificações, a verdade é que Portugal chega a esta corrida tarde mas a correr muito depressa. A questão será a de saber se a procura será também capaz de demonstrar o mesmo dinamismo e que importância poderá ter a diferenciação das vias de ensino para minimizar esses sinais de desajustamento⁸.

⁸ Os países incluídos como termo de comparação na figura 5 foram escolhidos na medida em que representam escolhas estratégicas diferenciadas em termos da importância atribuída à via de ensino profissionalizante, importante fundamentalmente nos quatro primeiros países (Áustria, Dinamarca, Alemanha e Holanda). O exemplo inglês é um exemplo em que, mesmo que no âmbito de um sistema unificado, o dinamismo da procura poderá explicar a existência de menores problemas de ajustamento entre oferta e procura, nomeadamente no que diz respeito a índices de sobreeducação.

Figura 5. Proporção de trabalhadores em situação de sobreeducação, 2013.



Nota Explicativa: sobreeducação, neste caso, refere-se a situações de trabalhadores cujo nível de educação é superior ao nível de educação modal da ocupação (ISCO-08) em que estão inseridos.

Fonte: EULFS (cálculos OCDE, stats.oecd.org).

É neste contexto que surgem frequentemente as recomendações para que o sistema de ensino português reforce a sua aposta na via profissionalizante, quer a nível do ensino secundário, quer a nível do superior⁹. Por sua vez, a própria criação de novas vias de acesso ao ensino superior através da oferta de Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP), mais curtas, com menores restrições de acesso e com fortes preocupações com o uso do conhecimento em contexto laboral, seria um passo nesta direção. Também por isso se percebe que a sua oferta tenha sido contextualizada no âmbito do sistema binário, responsabilizando os politécnicos por essa missão. Esta seria aliás uma forma de responder diretamente a um problema já identificado num relatório do *European Centre for the Development of Vocational Education* (CEDEFOP 2010) que isolava, já nessa altura, Portugal como o único país não apenas com um nível de qualificações intermédias muito baixo relativamente aos outros países europeus, mas em que o seu nível de crescimento estaria também muito aquém do esperado.

Os retornos económicos do ensino superior como uma dimensão fundamental do sucesso das estratégias de diversificação

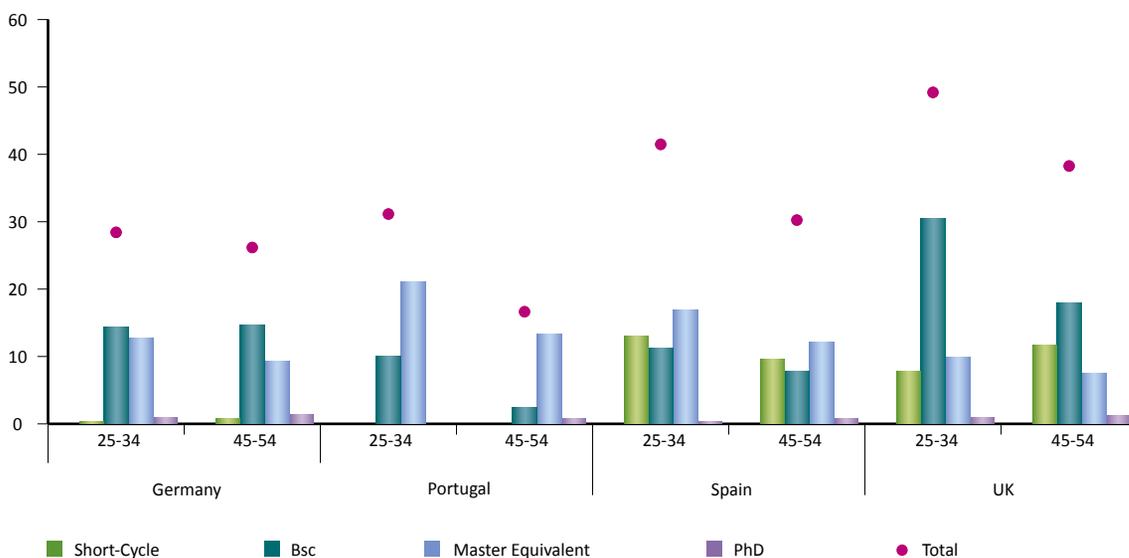
Na nossa perspetiva, o sucesso destas estratégias de diversificação está dependente de um conjunto de determinantes que vão muito para além da mera criação, por via legal, de diferentes vias de acesso à educação superior. Não é certo que, neste caso, a oferta crie a sua própria procura. A existência de procura suficiente para vias mais curtas e profissionalizantes (não apenas os TeSPs mas também cursos vocacionais no subsistema politécnico) depende decisivamente dos retornos económicos atribuídos a essas diferentes opções de ingresso no ensino superior. Quando falamos aqui em retornos económicos pensamos sobretudo na capacidade de evitar situações de desemprego e em salários relativos. A importância deste aspeto será aliás reforçada se, tal como afirma Carneiro (2014), o financiamento público do ensino superior numa época de massificação se mostrar insustentável e se as famílias, geralmente numa situação financeira relativamente confortável, forem chamadas a assumir uma parte crescente dos custos. Será, neste sentido, o sistema capaz de criar os incentivos necessários à diversificação das vias de ensino superior?

É ainda cedo para avaliar o sucesso de algumas destas iniciativas. Um aspeto que podemos para já debater, contudo, é o facto de Portugal continuar a ser caracterizado por percursos de ensino superior relativamente longos, característica essa que se parece manter mesmo depois da implementação do processo de Bolonha. A figura 6 apresenta dados relativos à percentagem de adultos com educação superior para vários ciclos de estudos e por segmento etário. Portugal

⁹ Dados recentes parecem aliás apontar para o forte crescimento da via técnico-profissional ao nível do ensino secundário.

distingue-se claramente dos restantes países considerados na importância relativa dos ciclos equivalentes a mestrado. Estes dados devem ser interpretados com algum cuidado na medida em que certamente refletem ainda a importância que as antigas licenciaturas de cinco anos assumiam no contexto do ensino superior português. Ainda assim, é igualmente verdade que dados mais recentes apontam para um crescimento fortíssimo da importância relativa dos mestrados entre os diplomados mais jovens. Dados da DGEEC, por exemplo, mostram que enquanto em 2006, cerca de 6% de todos os diplomados eram mestres, em 2012 esse valor tinha crescido para 32%. Evidência atomizada recolhida por algumas das principais universidades do país mostra igualmente que, em muitos casos, uma considerável maioria dos diplomados do primeiro ciclo tem vindo a optar por seguir imediatamente para o ciclo seguinte de estudos. Ao mesmo tempo, o sistema debate-se com um problema de abandono considerável. Dados também da DGEEC apontavam para valores perto dos 30% de abandono de cursos no subsistema universitário em 2011 (com cerca de 18% a abandonar efetivamente o ensino superior, não se inscrevendo em qualquer outro curso)¹⁰.

Figura 6. Proporção de adultos com educação superior por grupo etário e ciclo de estudos.



Fonte: OECD Education at a Glance 2015 (elaboração própria)

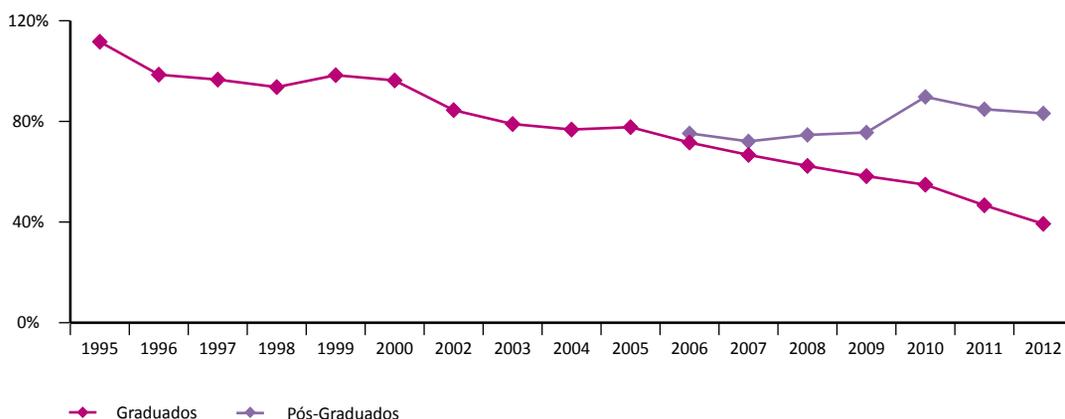
À medida que o número de alunos do sistema estabiliza, é também o subsistema politécnico que parece enfrentar uma maior pressão no que diz respeito à procura dos seus cursos. Figueiredo et al. (2013), por exemplo, mostram que entre 2006 e 2012, o rácio entre candidatos (incluindo candidatos em primeira opção) e vagas atribuídas no âmbito do sistema de *numerus clausus* aumentou para as universidades (em média) mas diminuiu para o subsistema politécnico. Foi também o subsistema universitário que mostrou maior capacidade de absorver alunos não colocados nas suas primeiras opções, acabando o subsistema politécnico por se estilhaçar entre cursos com algum sucesso na captação de alunos em primeira opção e uma maioria de cursos com baixa capacidade para o fazer e com muito baixa procura.

Face ao que foi exposto anteriormente, estas tendências poderão criar alguma surpresa. Argumentamos contudo que deverão ser entendidas no contexto da evolução recente dos retornos económicos do ensino superior em Portugal. Referimo-nos primeiro às vantagens salariais auferidas pelos diplomados do ensino superior nos seus primeiros anos de experiência profissional relativamente aqueles com menores níveis de qualificação. Se é verdade, tal como afirmamos atrás, que os prémios salariais continuam a ser elevados relativamente a outros países, também é verdade que esse

¹⁰ Os valores correspondentes para o subsector politécnico são, respetivamente, de cerca de 20% e 14%.

retorno tem vindo a decrescer acentuadamente e sobretudo a tornar-se cada vez mais desigual. Figueiredo et al. (2013b), por exemplo, mostram que, entre 1995 e 2009, a queda do retorno médio atribuído a um diplomado (quando comparado com um diplomado do ensino secundário) é explicada quase exclusivamente pela queda de retornos abaixo da mediana (para os segmentos de diplomados menos bem sucedidos no mercado de trabalho) enquanto no topo da distribuição os salários relativos mantêm-se a níveis elevados. Ao olharmos para dados mais recentes¹¹ (figura 7), percebemos aliás que à medida que o retorno médio atribuído a um diplomado na sua transição inicial para o mercado de trabalho vai caindo acentuadamente, os prémios atribuídos a diplomas de pós-graduação (fundamentalmente mestrados) continuam a manter-se elevados e mesmo a subir desde 2006, apesar mesmo da forte expansão deste ciclo de ensino¹². A figura 8 confirma aliás que o efeito de proteção dos diplomas de pós-graduação se parece manter ao longo de toda a distribuição de salários. Desta forma a queda dos retornos médios, expectável num cenário de forte expansão do ensino superior, tem vindo a resultar numa diminuição muito visível das vantagens relativas de percursos de formação superior mais curtos para alguns segmentos de diplomados, um dado que aliás deve ser interpretado levando também em conta os baixos salários medianos que caracterizam a economia portuguesa.

Figura 7. Prémios salariais para recém-diplomados (até 3 anos de experiência potencial) graduados e pós-graduados, 1995-2014



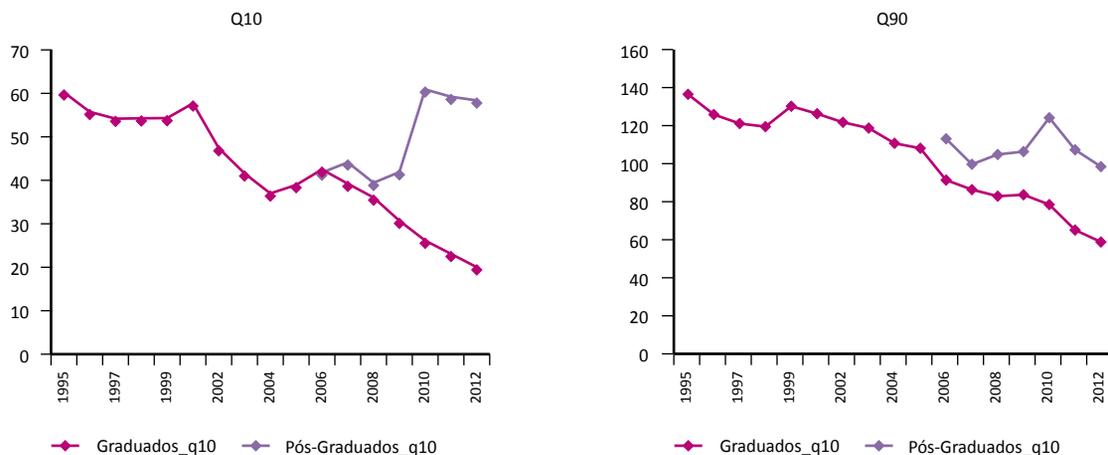
Nota Explicativa: o prémio salarial associado aos diferentes graus de escolaridade superior resulta de uma estimação pelo método de mínimos quadrados da diferença no salário horário de um diplomado do ensino superior relativamente a um diplomado do ensino secundário, usando um grupo restrito de controlos. Em concreto, foram utilizados como controlo as variáveis *exper*, *exper*², *tenure*, *tenure*² e *ctrem*, em que *exper* corresponde ao número de anos potenciais de experiência (calculados a partir da idade e do número de anos de escolaridade), *tenure* corresponde ao número de anos de antiguidade no posto de trabalho, e *ctrem* corresponde ao controlo de remuneração e consiste numa variável binária que assume o valor 0 se o trabalhador possui horário completo e remuneração completa e, em alternativa, assume o valor 1 caso possua horário incompleto com remuneração incompleta. Pós-graduado refere-se a diplomados do segundo ciclo (os diplomados de terceiro ciclo constituem uma percentagem irrisória de casos). Só a partir de 2006 passaram a existir dados separados para diplomados graduados e pós-graduados. Os dados anteriores a 2006 dizem respeito à totalidade dos diplomados.

Fonte: Quadros de Pessoal (elaboração própria)

¹¹ Os dados aqui apresentados foram obtidos no âmbito do projeto “Retornos Económicos e não Económicos do Ensino Superior”, atualmente em curso e cuja equipa e entidade financiadora são referenciadas no início deste texto. São dados para já indicativos e fundamentalmente descritivos que serão sujeitos a uma análise de robustez e a um maior esforço de interpretação no âmbito desse projeto.

¹² Os dados parecem também indicar que existem efeitos (negativos) importantes decorrentes de desfasamentos entre o nível de educação e a área dos diplomados e o da maioria dos restantes trabalhadores. Por outro lado, os efeitos de experiência acumulada no emprego parecem ser também muito importantes para assegurar a manutenção de prémios relativos elevados. Estes dados indicam, parece-nos, um crescente grau de segmentação no mercado de trabalho de diplomados.

Figura 8. Distribuição dos prémios salariais para recém-diplomados (até 3 anos de experiência potencial) graduados e pós-graduados, primeiro e último decil, 1995-2014

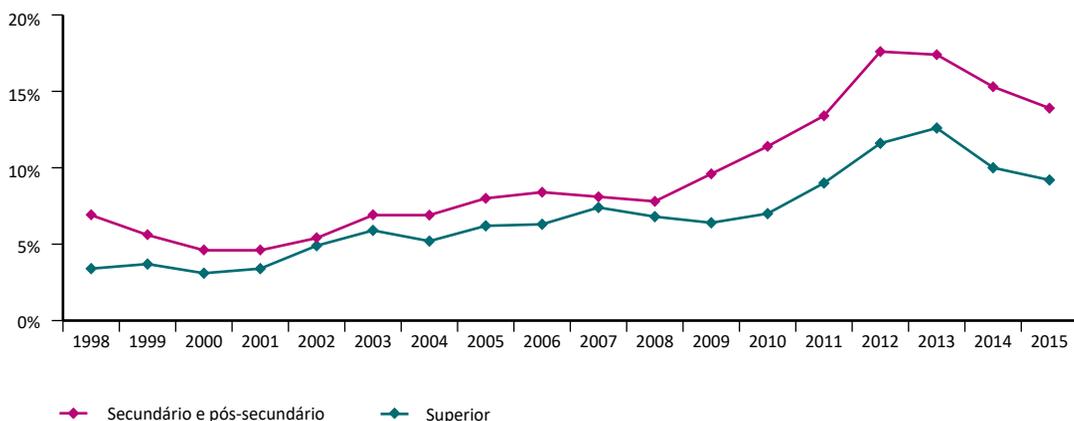


Nota Explicativa: ver figura 7. Da mesma forma, o cálculo do retorno nos diferentes quartis da distribuição salarial resultou de uma estimação por quantis utilizando os mesmos controlos mencionados acima.

Fonte: Quadros de Pessoal (elaboração própria)

Também do ponto de vista do emprego, não é claro que haja vantagens claras decorrentes da opção pela via politécnica. Por um lado, é verdade que a taxa de desemprego dos jovens *sem* formação superior cresceu nos últimos anos de forma muito mais acentuada (figura 9). Por outro, contudo, quando olhamos para as taxas de desemprego médias das várias instituições de ensino superior, as instituições politécnicas parecem ter muito maior dificuldade de integração dos seus diplomados no mercado de trabalho, ainda que essas diferenças se esbatam com o tempo (Figueiredo et al. 2013a).

Figura 9. Taxa de desemprego por nível de escolaridade, 1998-2015



Fonte: INE – Inquérito ao Emprego (elaboração própria)

De que forma podemos então interpretar estes resultados? Um ponto de partida útil será o de assumir que a relação entre ensino superior e o mercado de trabalho é pouco transparente e atravessada por uma série de assimetrias de informação. Neste contexto, os diplomados deverão ser capazes de sinalizar ao mercado de trabalho competências para aceder a um conjunto de oportunidades de emprego de elevada qualidade relativa, que sendo, por um lado, relativamente poucas, oferecem, por outro, regalias cada vez mais difíceis de obter à medida que o número de diplomados vai aumentando. Por sua vez, a pior posição relativa dos diplomados que optam por percursos não tradicionais aliada ao facto das expectativas

da maioria de participantes no ensino superior poderem estar ainda moldadas pelo sucesso relativo de anteriores coortes de diplomados, poderia explicar um comportamento do tipo “quem não arrisca não petisca” e a inflação de qualificações que a literatura económica costuma apontar como uma possível consequência destes processos. O resultado para um número crescente de diplomados, contudo, poderá ser talvez melhor ilustrado pela imagem de uma “passadeira de corrida” em que são obrigados a correr para ficar no mesmo sítio (do ponto de vista das suas condições de emprego) (Brown et al. 2011)

Enquanto o debate político sobre se queremos que, neste contexto, todos façam o mesmo tipo de cursos superiores surge com alguma intensidade, o principal problema poderá estar na falta de reconhecimento efetivo do valor de vias alternativas de frequência do ensino superior por parte dos empregadores¹³. A consequência poderá ser um efetivo desperdício de recursos públicos e privados. Por um lado, uma grande parte do esforço de qualificação financiado pelo setor público poder-se-á transformar num exercício de certificação de competências cada vez mais desajustadas relativamente à sua procura. Por outro, e sobretudo se o sistema se hierarquizar ao mesmo tempo que o apoio público desaparece, poderão surgir situações de sobre-endividamento privado, um debate que começa a surgir com alguma intensidade por exemplo no caso americano.

Diversidade de missões e perfis institucionais no ensino superior português?

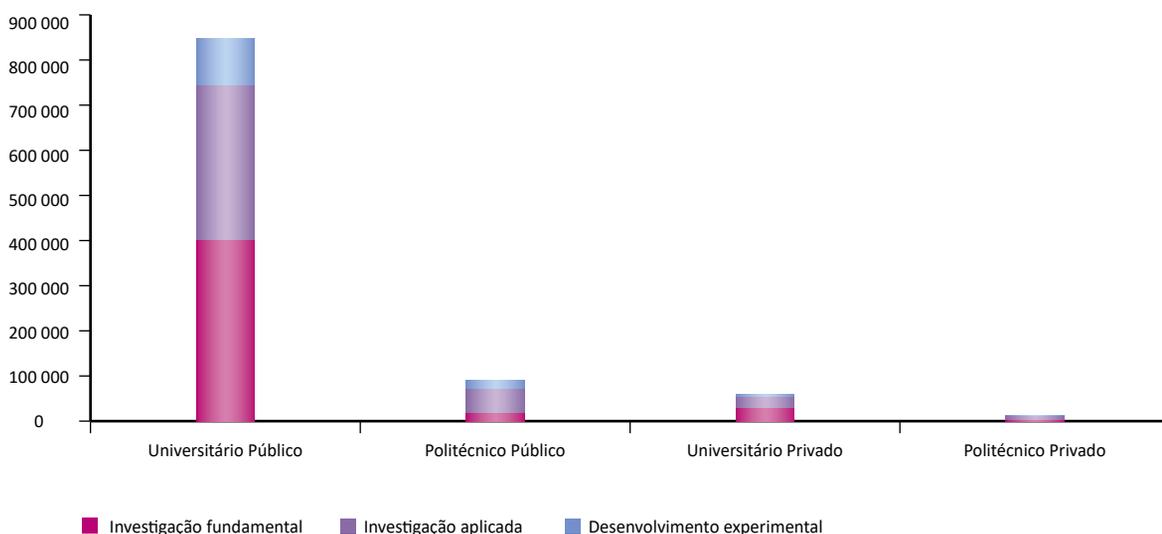
A perceção do valor de novas vias de ensino profissionalizante deverá ser integrado num processo mais amplo de reconhecimento, por parte dos *stakeholders* relevantes, de uma identidade e *modus operandi* próprios das instituições politécnicas em particular. Era nesse sentido que José Mariano Gago falava em 2008 numa “identidade de nome” e num “capital de modernidade” que deveria ser assumido pelo subsector politécnico de forma a proceder a “renovações institucionais” que lhes permitissem “fornecer empregabilidade (...) e responder aos principais desafios do país” (Público 2008). Parece-nos que o sentido desse tipo de transformação institucional deveria sempre passar por reforçar relações de contacto, sobreposição ou parceria com as instituições do meio envolvente, sejam elas empresas, setor público ou terceiro setor. Do ponto de vista do ensino, por razões que já abordamos: a promoção do uso de competências, da sua aplicação em contexto laboral, da promoção de processos de aprendizagem por experiência utilizando o próprio meio como *input*, seja através da promoção de atividades de ensino experimental, seja através de estágios por exemplo.

Essa relação de proximidade dever-se-ia estender, contudo, para lá dessa missão e englobar também as atividades de investigação e de criação cultural, que constituem uma parte muito importante da alocação de tempo nas instituições de ensino superior. É hoje claro que o sistema universitário tem vindo a fazer um esforço notável de capacitação ao nível de recursos de investigação, nomeadamente quando olhamos para a qualificação do seu corpo docente, para a quantidade e qualidade dos *outputs* científicos produzidos ou para a capacidade de integrar redes internacionais de investigação (Heitor e Horta 2012). Contudo, os progressos a nível de dimensões com maior proximidade com o meio, seja ao nível da produção de patentes (Simões et al., 2014), seja na integração de recursos com formação avançada nas empresas (Santos et al., 2016), seja em atividades mais diretamente ligadas à reorganização dos métodos de produção e trabalho, têm sido mais limitados. Esta ligação é contudo importante para garantir aumentos de produtividade na nossa economia que nos permitam aproximar mais rapidamente dos níveis de rendimento de países mais desenvolvidos. Um esforço de diversificação deveria assim implicar a promoção de um conjunto de atividades de investigação (e meios de avaliação do seu desempenho) mais amplo do que aquele associado à mera internacionalização das atividades de investigação, que requer aliás recursos próprios numa escala que cria fortes incentivos de hierarquização no sistema. A promoção dessa diversidade de missões seria assim uma forma de lhe dar maturidade impedindo, ao mesmo tempo que todas as instituições procurem competir num terreno de investigação internacional de excelência, estilizando recursos como resultado.

¹³ Isto não é o mesmo que dizer que as instituições de ensino superior se devam concentrar na transmissão de competências de grande especificidade produtiva e diretamente ou imediatamente úteis às empresas. A relação entre ensino superior e mercado de trabalho deverá antes de mais ser uma relação de complementaridade, devendo as instituições transmitir aos seus alunos, uma capacidade de aprendizagem futura que poderá depois ser aproveitada no terreno. De qualquer forma é essencial que os empregadores possam reconhecer algum valor próprio aos diplomados de vias de ensino superior diversificadas. Esse tipo de relação poderá exigir um tipo de relações de parceria que abordamos no próximo ponto.

O trabalho de campo realizado no âmbito do projeto de investigação em causa (Saúde et al. (no prelo)) deixou-nos pessoalmente convencidos que, a existir, o potencial específico de criação de valor do subsector politécnico estará sobretudo neste tipo de atividades de colaboração e integração do meio envolvente, assim como em verdadeiro trabalho de “serviço público” de colaboração com stakeholders regionais¹⁴. O reconhecimento desta especificidade é aliás feito pelo próprio ministério do ensino superior (MCTES 2016) ao definir a “investigação baseada na experiência” como o foco potencial da atividade das instituições politécnicas. Também aqui, contudo, o atual quadro institucional não promove necessariamente a especificidade dessa missão existindo já, pelo contrário, fortes sintomas de sobreposição de missão entre universidades e politécnicos e fortes incentivos para a deriva académica destes últimos. Em primeiro lugar, não é verdade que as instituições universitárias confinem já a sua missão à investigação fundamental ou mesmo a atividades de transferência de tecnologia (Abreu et al. 2009). Ao mesmo tempo, estas relações com o meio beneficiam também do prestígio académico e de relações pessoais como elemento de sinalização de competências. A presença do subsector universitário em atividades de investigação aplicada (figura 11) e de forte interação com o meio é já hoje de tal magnitude que torna difícil aliás a separação de missões por via política.

Figura 11. Despesa em I&D no setor ensino superior, por tipo de ensino e tipo de investigação (2013, 000s euros)



Fonte: DGEEC - DGEEC/MEC, Inquérito ao Potencial Científico Nacional 2013 (IPCTN13).

A questão da criação de mecanismos de financiamento próprios para diferentes tipos de instituições serve aqui como um bom exemplo. O reconhecimento do valor das instituições politécnicas e o apoio próprio para atividades de inovação feito centralmente ou a partir de agências regionais é uma característica de muitos sistemas de investigação binários na Europa. A falta de mecanismos de financiamento próprio para as instituições politécnicas está também em Portugal em vias de ser corrigida a partir da criação de um programa de I&D aplicado (MCTES 2016). No entanto, e embora o objetivo do Ministério pareça ser o de permitir o acesso das universidades a este programa apenas a prazo – para permitir a criação de competências de investigação próprias nas instituições politécnicas – será eficiente, em vista das competências já criadas no terreno, que assim seja? Será esse objetivo exequível? Não resultarão exercícios de “separação de águas” deste tipo numa excessiva destruição de recursos de investigação já criados no terreno?

Mais importante e com maior *feedback* relativamente à missão de ensino, parece-nos ser a tendência de deriva académica que decorre dos critérios de avaliação do desempenho individual e coletivo em termos de investigação e progressão na carreira. Estando fundamentalmente ancorados em critérios de produção científica fundamental, não estão criados

¹⁴ Isto não significa contudo que, em alguns institutos politécnicos, não existam já instaladas capacidades científicas de excelência em áreas específicas. Também por essa razão existe o perigo da política pública, ao limitar as ambições científicas de alguns destes grupos de investigação, mesmo que isolados, poder contribuir para destruir alguns destes recursos já acumulados.

quaisquer incentivos para aumentar a diversidade de carreiras universitárias e, conseqüentemente, da experiência em contexto aplicado dos docentes e das trocas de *inputs* de conhecimento entre instituições e meio envolvente. Criar essa diversidade seria contudo decisivo para combater as expectativas de uma carreira universitária tradicional que acabam por ser criadas nos docentes do subsistema politécnico, seja pela sua cada vez mais frequente obtenção de doutoramentos em contexto universitário, seja, sobretudo, pela sua crescente integração em unidades de investigação muitas delas localizadas nas universidades. A este respeito não resistimos aliás a comentar a recente polémica em torno da possibilidade de atribuição de doutoramentos de carácter profissionalizante por parte dos politécnicos. Partindo do pressuposto, que nos parece correto, que as atividades de investigação com forte ligação ao meio não são necessariamente menos complexas, essa possibilidade, desde que devidamente regulada, poderia constituir um importante contributo de criação de recursos de investigação *com* esse mesmo meio com importantes *spillovers* para a dimensão do ensino, até pela criação de relações de parceria e de reconhecimento de valor. Deixar essa possibilidade confinada ao setor universitário, pelo contrário, será ou um sintoma da natureza já muito híbrida do sistema e da invasão e menorização do espaço politécnico pelas instituições universitárias (Velindro 2016), ou, uma oportunidade perdida de contribuir para a diversificação do sistema.

De forma talvez excessivamente estilizada, deixamos uma última interpretação do atual momento do sistema binário português. A tabela 1 apresenta algumas das características essenciais que caracterizam dois casos-modelo de sistemas de ensino superior europeus (Lepori e Kyvik 2010): o suíço claramente diferenciado em termos binários (Lepori 2008) e o do Reino Unido. Embora o modelo unificado encerre vários perigos de deriva académica, de perda de diversidade e de hierarquização do sistema, a questão fundamental será a de perceber se o sistema português, ao não ter a coerência dos modelos de diferenciação que pretende assumir como referência, não estará já hoje num ponto de não-retorno dada a sua natureza híbrida. Se este não-retorno for inquestionável, qualquer tentativa de artificialmente o contrariar conduzirá a uma significativa destruição de recursos instalados, algo de dificilmente compreensível face aos desafios de desenvolvimento que o país enfrenta.

Tabela 1. Modelos-tipo de organização das instituições de ensino superior

Modelo "Diferentes mas Iguais" (ex: Suíça)	Modelo "Integrado e Hierarquizado" (ex: Reino Unido)
forte sentido de identidade das instituições de ciências aplicadas e papel ativo em investigação para a inovação	desejo de reconhecimento como universidades da generalidade de instituições; movimentos de parceria resultam em processos de integração
reconhecimento externo e institucional das instituições de ciências aplicadas	mesmos estatutos de carreira e possibilidade de conferir graus académicos avançados
apoio ativo a instituições de ciências aplicadas por parte de entidades regionais	nichos isolados de excelência na investigação
fontes de financiamento de investigação separadas para os dois sub-sistemas	mesmo acesso formal a fontes de financiamento
baixa competição com setor universitário	concentração e hierarquização crescente no acesso a fontes de financiamento
menos sucesso nas áreas não-tecnológicas	

Conclusões

Portugal continua hoje a enfrentar um importante desafio de qualificação da sua força de trabalho e da sua estrutura produtiva. O sistema de ensino superior e a diversificação das suas ofertas formativas e dos perfis das suas instituições têm certamente um papel decisivo a assumir nesse desígnio. O país não está certamente em condições de abrandar o ritmo de qualificação da sua população ativa e deverá provavelmente continuar a ignorar a voz daqueles que, ciclicamente, dizem que “há já diplomados, mestres ou doutores a mais”. Deverá igualmente saber agora transformar o potencial científico que tem vindo a acumular em melhorias efetivas de produtividade promovendo, nomeadamente, maior articulação entre instituições de ensino superior e atores externos, sejam empresas ou mesmo outras entidades do setor público e terceiro setor. As estratégias de diversificação, nos moldes que fomos defendendo ao longo deste texto, poderiam ter um papel importante a desempenhar na resposta a ambos os desafios. Por um lado, na promoção de uma massificação de níveis de ensino superior assente em novos perfis de competências, com o potencial de reduzir desencontros de expectativas e gastos desnecessários de recursos. Por outro, na promoção de novos perfis de missão para as instituições de ensino superior, assentes em maior ligação ao meio, que podem em si mesmo ter um papel importante na criação de mecanismos de *feedback* no reconhecimento do valor dessa diversidade e aumento de procura destas instituições por parte de alunos e empregadores.

O sistema de ensino superior português é já hoje, contudo, caracterizado por um elevado nível de hierarquização e desigualdade. A questão que se coloca é a de sabermos se esse nos parece um cenário inevitável, em vista dos vários incentivos que existem hoje presentes no sistema, ou se pretendemos promover um cenário alternativo de maior diversidade. Esta aliás não é uma via fácil na medida em que é necessariamente mais interventiva do ponto de vista da ação pública, podendo, nomeadamente, exigir uma forte capacitação tecnológica das próprias instituições mais vocacionadas para a interação com o meio. Ainda assim, a ideia que procuramos ir construindo ao longo de todo o texto é a de que um gasto eficiente de recursos na promoção dessa maior diversidade está dependente da criação de um quadro coerente de incentivos. Argumentamos contudo que, pelo contrário, o sistema de ensino superior português é hoje caracterizado por uma forte incoerência entre os objetivos que estão definidos legalmente no quadro do seu sistema binário e os incentivos que estão efetivamente criados no terreno, diminuindo em muito a utilidade do sistema binário como instrumento de diferenciação. O resultado dessa descoordenação poderá ser a involuntária e progressiva hierarquização do sistema e o conseqüente aumento do nível de desigualdade entre alunos e instituições, agravada pelo uso e gasto ineficiente de recursos coletivos na tentativa de regulação do sistema. Uma imagem possível para ilustrar este cenário poderia ser a de um caminho curvilíneo e tortuoso que, mesmo mudando e invertendo bruscamente de direção repetidas vezes, se dirige afinal para um destino não desejado, com a agravante de exigir um esforço acrescido.

Referências

- Abreu, M., Grinevich, V., Hughes, A., & Kitson, M. (2009). *Knowledge exchange between academics and the business, public and third sectors*, London: University of Cambridge and Imperial College London.
- Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2010). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.
- Cardoso, A. 2007. "Jobs for Young University Graduates." *Economics Letters* 94 (2): 271–77.
- Carneiro, P. (2014). A educação em Portugal numa perspetiva comparada: factos e prioridade de política. *Alexandre, Bação, Lains, MF Martins, Portela & Simões (Orgs.) "A Economia Portuguesa na União Europeia, 1986-2010*, 313-327.
- CEDEFOP, S. (2010) *Skills: supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020*, Luxemburgo.
- Elias, P. and K. Purcell. 2004. "Is Mass Higher Education Working? Evidence from the Labour Market Experiences of Recent Graduates." *National Institute Economic Review* 190 (1): 60–74.
- Figueiredo, H. (no prelo). O Ensino Superior Politécnico Português na Encruzilhada: que missão de investigação e perfil de especialização? In M. J. R. Sandra Saúde, Ana Melo, Carlos Borralho, Hugo Figueiredo, Isabel & I. F. Machado, Paula Rocha, Ricardo Biscaia e Sandra Lopes (Eds.), *Indicadores de Desempenho para as Instituições de Ensino Superior Politécnico: Investigação Aplicada, Criação Cultural e Impacto Regional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2015). Should we start worrying? Mass Higher Education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*, 1-20.
- Figueiredo, H., Figueiredo, A. & Marques, J.L. (2013), "Do Sistema Binário à Fragmentação do Sistema: algumas notas sobre o presente e o futuro do ensino superior politécnico em Portugal" in *Redes do Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*. Rego, C., Caleiro, A., Vieira, C., Vieira, I. e Baltazar, M.S. (eds). Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Évora.
- Figueiredo, H., Teixeira, P., & Rubery, J. (2013). Unequal futures? Mass higher education and graduates' relative earnings in Portugal, 1995–2009. *Applied Economics Letters*, 20(10), 991-997.
- Goldin, C. D., & Katz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Harvard University Press
- Heitor, M., & Horta, H. (2012). Science and technology in Portugal: From late awakening to the challenge of knowledge-integrated communities. In G. Neave, A. Amaral (eds), *Higher Education in Portugal 1974-2009* (pp. 179-226). Netherlands: Springer.
- Lepori, B., & Kyvik, S. (2010). The Research Mission of Universities of Applied Sciences and the Future Configuration of Higher Education Systems in Europe. *Higher Education Policy*, 23, 295-316.
- Lepori, B. (2008). Research in non-university higher education institutions. The case of the Swiss Universities of Applied Sciences. *Higher Education*, 56(1), 45-58.
- Lindley, J., & Machin, S. (2016). The Rising Postgraduate Wage Premium. *Economica*, 83(330), 281-306.

Lourenço, D., Sá, C., Figueiredo, H., & Teixeira, P. (2016). *Trends in the Portuguese Binary System: overlaps in the supply of undergraduate courses by universities and polytechnics before and after the Bologna Process*. Paper presented at the 29th Annual CHER Conference: The University as a Critical Institution?, Queens' College, University of Cambridge, Cambridge, United Kingdom.

MCTES (2016). *Programa de modernização e valorização dos institutos superiores politécnicos*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

Público (2008), “Ministro do Ensino Superior critica politécnicos que querem ser universidades”. 15 de Outubro de 2008.

Santos, J. M., Horta, H., & Heitor, M. (2016). Too many PhDs? An invalid argument for countries developing their scientific and academic systems: The case of Portugal. *Technological Forecasting and Social Change*.

Sandra Saúde, M. J. R., Ana Melo, Carlos Borralho, Hugo Figueiredo, Isabel, & Machado, I. F., Paula Rocha, Ricardo Biscaia e Sandra Lopes (Eds.). (no prelo). *Indicadores de Desempenho para as Instituições de Ensino Superior Politécnico: Investigação Aplicada, Criação Cultural e Impacto Regional*. Lisboa: Edições Sílabo.

Simões, M., Sousa Andrade, J. & Duarte, A. (2012), “Crescimento e Convergência” in A Economia Portuguesa na União Europeia. Alexandre, F., Bação, P., Lains, P., Martins, M., Portela, M., & Simões, M. (eds). Actual Editora

Velindro, M. (2016). Doutoramentos nos politécnicos: falta de coragem, receio ou preconceito? *Jornal Público*.

3 Endogamia nas universidades portuguesas: alguns casos

Orlanda Tavares, Vasco Lança, Cristina Sin*

Introdução

O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior pediu à OCDE, em 2006, uma avaliação do sistema de ensino superior português, no sentido de identificar os pontos fracos do sistema e beneficiar das eventuais recomendações de melhoria. As conclusões dessa avaliação apontam para um sistema de ensino superior demasiado académico e fechado, o que se traduz em altos níveis de insularidade e endogamia (OCDE, 2007, p. 146). As recomendações de melhoria para superar a endogamia, entendida como um “sério problema” que dificulta o desenvolvimento institucional e a excelência do sistema nacional de inovação (OCDE, 2007, p. 146), passariam, entre outras medidas, por processos competitivos e transparentes de concurso e pela avaliação do mérito por pares externos e da área científica (preferencialmente apoiada por peritos internacionais).

A endogamia académica (*academic inbreeding*) é geralmente definida na literatura sobre o tema como o recrutamento de docentes doutorados cujo grau é conferido pela mesma instituição que os contrata (Cruz-Castro & Sanz-Menéndez, 2010; Horta, Veloso & Grediaga, 2010; Padilla, 2007). Este fenómeno tem vindo a ser reportado em diversos sistemas de ensino superior (EUA, Reino Unido, França, Japão, Espanha e Portugal), apesar dos efeitos negativos que tal fenómeno parece ter para o universo académico, particularmente quando se relacionam os níveis de endogamia com, por exemplo, a qualidade e a inovação da produção científica.

* Orlanda Tavares, Investigadora no Centro de Investigação de políticas de ensino superior e na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
Vasco Lança, Técnico Superior de Avaliação/Acreditação na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
Cristina Sin, Investigadora no Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior.

Neste contributo não se pretende avaliar os efeitos da endogamia no sistema de ensino superior português, mas sim proceder a uma análise de alguns aspetos do sistema que possam atuar como fatores que promovem a endogamia académica. Com efeito, numa primeira secção, procura-se elencar as consequências e as eventuais causas da endogamia académica, amplamente reportadas na literatura. Numa segunda secção, procura-se analisar os aspetos do sistema de ensino superior português potencialmente geradores de elevados níveis de endogamia, os quais foram calculados a partir da base de dados disponibilizada pela A3ES (agência de avaliação e acreditação do ensino superior). Essa base de dados contém informação sobre todos os académicos portugueses, nomeadamente a instituição onde exercem a sua atividade e a instituição que lhes conferiu o grau, o que permite classificar como endogâmicos todos os académicos que estão a trabalhar na mesma instituição onde obtiveram o seu doutoramento. Os dados apresentados foram recolhidos em anos diferentes: em 2012 recolheu-se informação sobre os docentes doutorados das áreas disciplinares de Biologia, Engenharia Civil, Direito, História, Medicina e Sociologia das universidades de Coimbra (N=373), do Porto (N=381) e da Nova de Lisboa (N=271); em 2015, recolheu-se informação sobre os docentes doutorados de todas as áreas disciplinares das universidades do Minho (N=911), Aveiro (N=650), Beira Interior (N=307), Trás-os-Montes e Alto Douro (N=454), Açores (N=210) e Madeira (N=177). Por último, apresentam-se algumas notas finais.

A endogamia no meio académico – consequências e causas

Uma boa parte da investigação disponível sobre a endogamia académica tende a enfatizar o seu impacto negativo no ensino superior, dadas as implicações que têm vindo a ser observadas ao nível da produtividade científica e da cultura académica (Altbach, Yudkevich & Rumbley, 2015). Embora haja estudos que negam a existência de diferenças observáveis ao nível da produtividade (Sologoub & Coupe, 2013; Smyth & Mishra, 2014; Soler, 2001; Wyer & Conrad, 1984; Jean & Clifton, 1984), outros autores têm reportado que os académicos endogâmicos tendem a produzir menos artigos com revisão por pares (Soler, 2001; Horta, 2013; Horta, Veloso & Grediaga, 2010), sobretudo quando se consideram artigos em revistas internacionais (Horta, 2013; Gorelova & Yudkevich, 2015). Estes académicos tendem, também, a ser menos criativos, independentes e originais do que os académicos não-endogâmicos, dado que a evolução do conhecimento necessita de renovação académica (Pelz & Andrews, 1966). Portanto, aparentemente será a qualidade e a inovação, e não tanto a quantidade, o que marca a diferença: “os investigadores que alegam que os académicos endogâmicos não são menos produtivos que os seus colegas não endogâmicos não tomam em conta a qualidade e a inovação da investigação produzida pelos académicos endogâmicos” (Altbach et al., 2015, p. 3).

Uma vez que os académicos endogâmicos tendem a favorecer trocas de informação ao nível interno e não externo, a instituição torna-se progressivamente menos aberta (Horta, Veloso & Grediaga, 2010), o que se traduz em pouca mobilidade. A falta de abertura decorrente da endogamia contribui para uma rigidez estrutural e organizacional, já que os grupos fechados reforçam estruturas existentes em vez de favorecerem novas estruturas (Horta, Veloso & Grediaga, 2010). Isto representa um obstáculo à implementação de reformas e de mudanças e, por conseguinte, à inovação (Altbach, Yudkevich & Rumbley, 2015).

Ao nível individual, a endogamia académica tem sido, também, associada a uma progressão na carreira mais lenta (Cruz-Castro & Sanz-Menéndez, 2009; Horta, 2013). Além disso, a endogamia prejudica a igualdade de oportunidades no recrutamento de pessoal docente e, por conseguinte, a qualidade do ensino e da investigação (Godechot & Louvet, 2010).

Em países onde a endogamia representa um problema, a possibilidade de contratar os melhores candidatos é reduzida, apesar da “fachada” dos concursos abertos, aparentemente transparentes e competitivos. Estes concursos não parecem garantir real igualdade de oportunidades para os *outsiders* (Altbach, Yudkevich & Rumbley, 2015, p. 10). Os processos de seleção, embora formalmente baseados na avaliação padronizada das candidaturas, são na prática baseados na avaliação informal das competências individuais e dos relacionamentos pessoais durante a formação, o que resulta no ‘favoritismo do candidato local’ (Mora, 2015). A endogamia, deste modo, reforça as relações hierárquicas dentro das unidades orgânicas, aumentando o poder dos professores no topo da carreira através da contratação dos próprios discípulos. Como foi também documentado no caso da atribuição do regime de *tenure* (nos Estados Unidos), os responsáveis pela tomada de decisão no recrutamento docente são frequentemente acusados de parcialidade, de subjetividade e de dar preferência a candidatos cujo trabalho é similar ao deles e que não representam uma ameaça (De George, 2003). Este tipo de contratação não só abre a porta à corrupção, como é injusto para aqueles que não criaram relações pessoais dentro do departamento ou que mudaram de instituição de ensino superior. Desde modo, a independência intelectual e a mobilidade são castigadas (Mora, 2015).

Porém, a literatura refere, também, efeitos positivos da endogamia, tais como uma maior continuidade e coesão do departamento (Basak, 2013) ou uma maior rapidez e a redução de incertezas na contratação (Basak, 2013; Bean et al., 1996).

A investigação destaca, ainda, uma série de fatores que favorecem a endogamia académica (Gorelova & Yudkevich, 2015). Por exemplo, durante o estágio de desenvolvimento inicial da instituição ou do departamento, a endogamia é apontada como um fator favorável. Embora a endogamia esteja ausente das instituições acabadas de criar, as quais são obrigadas a contratar docentes formados em outras universidades (Tavares et al., 2015b), logo que começam a ter os seus próprios doutorados tendem a recrutá-los para consolidarem e estabilizarem as suas estruturas, numa tentativa, talvez até necessária, de construir a capacidade de investigação e docência da instituição (Horta, Sato & Yonezawa, 2011). O impacto negativo da endogamia surge no momento em que as instituições se tornam maduras (Gorelova & Yudkevich, 2015; Bridgeland, 1982).

A endogamia está, também, associada ao prestígio académico da instituição (Cruz-Castro & Sanz-Menéndez, 2009; Horta, 2013). Nesse sentido, tende a ser mais comum nas instituições de elite por estas considerarem os seus doutorados os melhores, podendo, em diferentes contextos nacionais, até representar uma estratégia das instituições de evitar o risco e de manter uma posição de topo (Yamanoi, 2005; Santibañez et al., 2005; Burris, 2004; Baldi, 1994). A endogamia é, igualmente, mais comum nas instituições orientadas para a investigação, ou que detêm o monopólio na formação de doutorados (Berelson, 1960). Por outro lado, é mais provável que as instituições mais pequenas e periféricas pratiquem a endogamia, mas por razões diferentes. A intenção destas é de contratar docentes ‘locais’, leais e dedicados à instituição e às suas atividades (Gorelova & Yudkevich, 2015). O isolamento geográfico, por si só, pode representar uma barreira para a atratividade da instituição (McGee, 1960). Além disso, a contratação de docentes ou investigadores excecionais pode ser percebida pelas instituições periféricas como uma ameaça à manutenção de redes de investigação informais (Musselin, 2005; Pezzoni, Sterzi & Lissoni, 2012). A falta de financiamento (Gorelova & Yudkevich, 2015; McGee, 1960) também favorece a endogamia, dado que tem uma influência negativa sobre a atratividade das instituições.

A tradição histórica e cultural é invocada como explicação para a endogamia, sobretudo quando as instituições consideram que os próprios doutorados, já familiarizados com a cultura e as tradições da instituição, se adaptarão melhor ao ambiente académico destas (Altbach, Yudkevich & Rumbley, 2015). A opinião pública favorável à endogamia pode atuar como legitimação de tais práticas (Gorelova & Yudkevich, 2015; Mora, 2015).

A endogamia é, ainda, facilitada por um mercado laboral académico pouco flexível, como por exemplo quando a regulação estrita dos salários a nível nacional impossibilita a sua negociação por parte dos candidatos e invalida qualquer competitividade, ou quando as práticas de recrutamento são fechadas (Altbach, Yudkevich & Rumbley, 2015; Gorelova & Yudkevich, 2015; Horta, 2013; Mora, 2015; Perotti, 2008; Padilla, 2007). O tipo de acesso ao trabalho académico, por exemplo como assistente ainda durante o período de formação, pode favorecer a endogamia, especialmente quando todas as instituições num certo país a praticam (Mora, 2015). No caso da Espanha, um país com altos níveis de endogamia, a solução ‘honestá’,

de não contratar o próprio doutorado, tem implicações difíceis de contemplar por o condenar ao desemprego, já que as universidades geralmente demonstram o mesmo comportamento endogâmico. Segundo Mora (2015), uma alternativa deveria ser acordada a nível nacional, caso contrário a endogamia prevalecerá.

A endogamia em Portugal – alguns dados empíricos

O sistema de ensino superior português, até à revolução democrática de 1974, era um sistema elitista. O acesso à profissão académica era controlado pelos professores catedráticos que escolhiam os candidatos do seu grupo de estudantes (endogamia), os quais entravam na profissão como assistentes, geralmente sem o grau de doutoramento (Tavares et al., 2015a). Depois da revolução de 1974, embora a governação institucional se tenha reconfigurado em torno dos princípios da colegialidade e democracia, passando a incluir a participação dos académicos, estudantes e pessoal não académico, a verdade é que o recrutamento dos docentes continuou a assentar numa estrutura altamente hierárquica que preservava o poder dos catedráticos do sistema elitista anterior (Neave & Rhoades, 1987; Kogan & Hanney, 2000). Em 1979, embora a carreira académica tenha sido redefinida por nova legislação que visava evitar recrutamentos locais e decisões paroquiais, permitiu-se, ao mesmo tempo, que as instituições pudessem convidar docentes para a “carreira paralela ou informal” (Santiago & Carvalho, 2008). Estes “professores convidados” podem ser contratados a tempo parcial ou total, mas os seus contratos são precários, já que não implicam um vínculo temporal com a instituição. Recentemente, nova legislação (2007), apresentada publicamente como a implementação da Nova Gestão Pública, estabeleceu novos padrões de governação institucional (Tavares et al., 2015a), permitindo às instituições operar como fundações. Outras mudanças importantes foram também introduzidas em 2009: o doutoramento como um pré-requisito para entrar na carreira académica (professor auxiliar, professor associado e professor catedrático); os professores auxiliares recrutados exclusivamente a partir de candidaturas documentais; os concursos abertos internacionalmente; os candidatos avaliados de acordo com o mérito científico, pedagógico e o de outras atividades consideradas relevantes para a missão da instituição de ensino superior; a vinculação à instituição dependente de uma avaliação positiva que deve ocorrer antes do término do período probatório (Tavares et al., 2015a).

Tais mudanças tinham, por conseguinte, o potencial para diminuir o recrutamento local e paroquial. Porém, os constrangimentos financeiros decorrentes da crise económica que afetou a Europa e Portugal nos últimos anos levaram as instituições a recorrerem, progressivamente, ao recrutamento informal da “carreira académica paralela” (Santiago & Carvalho, 2008; Carvalho, 2012), abrindo ainda mais a possibilidade, apesar da evolução, do recrutamento endogâmico (Horta, 2013, p. 3). A possibilidade de contratar informalmente “professores convidados”, sem necessidade de qualquer concurso formal, é mais permeável a situações de endogamia, já que permite a escolha de indivíduos tendencialmente pertencentes às redes internas da instituição, independentemente do mérito científico e/ou pedagógico, sem necessidade de comparação com outros potenciais candidatos. Esta situação tende a agravar-se na medida em que estes “convidados”, escolhidos informalmente, podem ganhar vantagem competitiva (pela experiência pedagógica acumulada dentro da instituição e pelo conhecimento da estrutura organizacional da instituição) em relação a outros candidatos *outsiders* nos concursos formais para entrada na carreira.

A endogamia em Portugal também está associada ao número de doutoramentos conferidos pelas universidades portuguesas. Embora até aos anos 70 (Tavares et al., 2015a) as universidades portuguesas tenham conferido um número limitado de doutoramentos, o que fazia com que os níveis de endogamia fossem baixos, já que uma boa parte dos académicos obtinha os seus graus no estrangeiro (DGEEC, 2015), assim que o sistema de ensino superior se consolidou e expandiu, o número de doutoramentos conferidos pelas universidades portuguesas aumentou drasticamente. Com efeito, de um total de 292 doutoramentos durante o período de 1970 a 1979, passou-se para um total de 9 477 durante o período de 2000 a 2009 (DGEEC, 2015). Este desenvolvimento foi, assim, acompanhado por níveis crescentes de endogamia (Tavares et al., 2015a).

Atualmente, e de acordo com os dados disponibilizados pela A3ES, algumas universidades portuguesas apresentam níveis de endogamia relativamente altos (Quadro 1).

Quadro 1. Endogamia académica

Instituição de Ensino Superior (IES)	Professores com doutoramento da IES	Corpo docente	% Endogamia académica
Universidade de Coimbra (UC)*	282	373	75,6%
Universidade Nova de Lisboa (UNL)*	169	271	62,4%
Universidade do Porto (UP)*	314	381	82,4%
Universidade dos Açores (UAç)	157	210	74,8%
Universidade da Madeira (UMad)	75	177	42,4%
Universidade de Aveiro (UAve)	401	650	61,7%
Universidade do Minho (UM)	599	911	65,8%
Universidade da Beira Interior (UBI)	177	307	57,7%
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)	334	454	73,6%
Total	2 508	3 734	67,2%

*Dados recolhidos em 2012

Fonte: A3ES, 2016

Considerando a média das nove universidades em análise, verifica-se que a percentagem de endogamia se situa nos 62,2%, um valor já identificado pelo relatório da OCDE (OCDE, 2007). No entanto, os níveis de endogamia mais altos encontram-se precisamente nas universidades mais antigas, como é o caso do Porto (82,4%) e de Coimbra (75,6%), esta a mais antiga de Portugal e uma das mais antigas da Europa. São também estas as universidades que conferem o grau de doutoramento há mais tempo e, no caso do Porto, em maior número (Tavares et al., 2015a; DGEEC, 2015), pelo que têm um grupo mais alargado de estudantes de doutoramento por onde recrutar de forma endogâmica do que as universidades mais recentes.

Valores altos de endogamia também se encontram, por outro lado, nas universidades dos Açores (74,8%) e de Trás-os-Montes e Alto Douro (73,6%), bastante mais recentes (1980 e 1979, respetivamente) do que as de Coimbra (1290) ou do Porto (1911). Neste sentido, os altos níveis de endogamia das universidades dos Açores e da de Trás-os-Montes e Alto Douro não se devem às mesmas razões avançadas anteriormente. Neste caso, a hipótese da antiguidade perde terreno em favor da hipótese da insularidade. Na verdade, embora sendo um país pequeno, Portugal é um país desequilibrado, com grandes concentrações populacionais nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto (Pinto, 2012) e pouca densidade populacional nas regiões do interior. Além disso, o emprego, a riqueza e as oportunidades educativas estão também concentradas nas regiões do litoral, ao passo que as regiões do interior ou das ilhas se encontram em clara desvantagem. Estes desequilíbrios populacionais refletem-se também no ensino superior e potencialmente nas práticas endogâmicas. Ambas as universidades, dos Açores e UTAD, situam-se em regiões periféricas do país, sofrendo os efeitos da insularidade e/ou isolamento geográfico, o qual, por si só, pode representar uma barreira para a atratividade da instituição (McGee, 1960). Além disso, a probabilidade de recrutamento endogâmico nas instituições mais pequenas e periféricas é maior dada a tendência de estas tenderem a contratar docentes ‘locais’, leais e dedicados à instituição e às suas atividades (Gorelova & Yudkevich, 2015).

Todavia, seria igualmente expectável que universidades como a UBI (57,7%) ou a Universidade da Madeira (42,4%) tivessem níveis de endogamia igualmente altos, ou pelo menos mais altos do que as universidades menos periféricas, situadas no litoral do país, como as universidades Nova de Lisboa (62,4%), do Minho (65,8%) ou de Aveiro (61,7%). Considerando as datas de fundação das universidades em questão (Quadro 2), verifica-se, por um lado, que a universidade da Madeira é a universidade mais nova, inclusivamente oito anos mais nova do que a universidade dos Açores, o que justifica que tenha níveis de endogamia bastante inferiores à média das outras universidades.

Quadro 2. Ano de fundação das universidades

Instituição de Ensino Superior	% Endogamia académica	Ano de fundação
UC	76%	1290
UP	82%	1911
UNL	62%	1973
UA _v	62%	1973
UM	66%	1973
UBI	58%	1979
UTAD	74%	1979
UA _ç	75%	1980
UMad	42%	1988

Por outro lado, a UBI, apesar de mais antiga do que a UMad, começou a conferir o grau de doutoramento apenas em 1984, sendo a segunda universidade mais jovem, a seguir à UMad (1995) (Tavares et al., 2015b), a conferir esse grau. Neste sentido, estas universidades podem ainda não ter tido tempo suficiente para atingir os valores da UTAD e da UA_ç.

Acresce, ainda, que uma universidade pode contemplar diferentes áreas disciplinares com inícios temporais distintos; ou duas universidades diferentes podem ter a mesma data de fundação e terem iniciado a mesma área científica em alturas distintas. Assim, se considerássemos áreas disciplinares cujos primeiros doutoramentos tenham sido conferidos há pelo menos 30 anos, o que deixaria de fora a UMad, o efeito da insularidade poderia tornar-se bastante mais visível e o nível de endogamia da UBI tornar-se bastante mais expressivo (Tavares et al., 2015b).

Conclusão

Os níveis de endogamia, em Portugal, se tivermos em conta todos os efeitos negativos reportados na literatura, são preocupantes. A legislação existente, no que se refere às práticas de recrutamento dos docentes, embora as tenha melhorado formalmente, não conseguiu ainda mudar as práticas institucionais instaladas. Além disso, continua a permitir que as instituições recorram à carreira informal dos professores convidados, a qual reforça o recrutamento endogâmico. Alguns destes professores são convidados por pertencerem à rede de doutorados produzidos pela própria instituição, por serem conhecidos. A precariedade inicial dos professores convidados pode ser recompensada mais tarde, aquando da abertura de concurso para entrada na carreira. Por estarem já familiarizados com a instituição, por serem ‘leais’ aos seus princípios e por terem vantagem competitiva pela experiência pedagógica acumulada, podem ser selecionados em detrimento de candidatos *outsiders* nos concursos formais para entrada na carreira. Evidência não sistemática (*Anecdotal evidence*) sugere que o mérito destes últimos é desvalorizado, realizado por avaliações subjetivas que pouco respeitam os critérios formais estipulados nos concursos, apesar da inclusão no júri de membros externos cuja função seria a de garantir a objetividade. Investigação futura poderia, por conseguinte, tentar perceber se há uma tendência expressiva para as instituições escolherem, dentro dos candidatos a concurso para professor auxiliar, os candidatos que estão em situação de professor convidado, ou em situação de pós-doc na instituição. Os resultados de tal investigação poderiam ajudar a repensar as práticas de recrutamento que favorecem a endogamia de modo a poder combatê-la eficazmente.

O comportamento futuro das universidades portuguesas depende das medidas que o governo ou os líderes institucionais estejam dispostos a implementar sobre as práticas de recrutamento. Um debate sério e alargado sobre as práticas de recrutamento⁴, comparando-as com as de outros países, e sobre a “carreira paralela” dos professores convidados parece urgente.

⁴ Ver, por exemplo, a “Petição pelo aumento das garantias de imparcialidade nos concursos da carreira docente universitária” lançada recentemente: <http://peticaopublica.com/viewfullsignatures.aspx?pi=PT79381&pg=28>

Referências

- Altbach, P. G., Yudkevich, M., & Rumbley, L. E. (2015).** Academic Inbreeding: Local Challenge, Global Problem. In *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives*, 1. P.1-16, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Baldi, S. (1994).** Changes in the stratification structure of Sociology, 1964–1992. *The American Sociologist*, 25, 28–43.
- Basak, R. (2013).** An Ethical Issue – Academic Incest: Maintaining status quo in higher education. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(4), 28-32.
- Bean, L., Cummings, M. & Mangold, W. (1996).** An examination of academic inbreeding on MIS: Can institutions afford to turn away their own graduates? Proceedings of the 1996 IRA International Conference, Information Resources Management Association Washington, DC.
- Berelson, B. (1960).** *Graduate education in the United States*. New York: McGraw-Hill.
- Bridgeland, W. (1982).** Departmental Image and the Inbreeding Taboo within Large Universities. *College Student Journal*, 16(3), 287-289.
- Burris, V. (2004).** The academic caste system: Prestige hierarchies in PhD exchange networks. *American Sociological Review*, 69(2), 239–264.
- Camerer, C. & Vepsalainen, A. (1988).** The economic efficiency of corporate culture. *Strategic Management Journal*, 9, 115-126.
- Carvalho, T. (2012).** Shaping the ‘new’ academic profession. Tensions and contradictions in the professionalization of academics. In G. Neave & A. Amaral (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974–2009. A Nation, a generation* (pp. 329–352). Dordrecht: Springer.
- Cruz-Castro, L., & Sanz-Menéndez, L. (2010).** Mobility versus Job stability: Assessing tenure and productivity outcomes. *Research Policy*, 39 (2010), 27–38. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00487333>.
- De George, R. T. (2003).** Ethics, academic freedom and academic tenure. *Journal of Academic Ethics*, 1(1), 11-25.
- Enders, J. (2006).** The academic profession. In J. J. F. Forest & P. H. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 5–22). Dordrecht: Springer.
- Godechot, O., & Louvet, A. (2010).** Academic Inbreeding: An Evaluation. *Laviedesidees.fr*. Retrieved from [<http://www.booksandideas.net/Academic-Inbreeding-An-Evaluation.html>].
- Gorelova, O., & Yudkevich, M. (2015).** Academic Inbreeding: State of the Literature. In *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives*, 1. P.17-44, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Heitor, M., Horta, H., & Mendonça, J. (2014).** Developing human capital and research capacity: science policies promoting brain gain. *Technological Forecasting and Social Change*, 82, 6-22.
- Horta, H. (2008).** On improving the university research base: The Technical University of Lisbon case in perspective. *Higher Education Policy*, 21, 123–146.
- Horta, H. (2013).** Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, 65, 487–510. doi: 10.1007/s10734-012-9559-7.

- Horta, H., Sato, M., & Yonezawa, A.** (2011). Academic inbreeding: Exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 35-44.
- Horta, H., Veloso, F. M., & Grediaga, R.** (2010). Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, 56(3), 414-429. Retrieved from: <http://mansci.journal.informs.org/content/current>.
- Inanc, O., & Tuncer, O.** (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88(3), 885-898.
- Jean, C.W. & Clifton, F.C.** (1984). Institutional origin: Labor market signaling in higher education. *The Review of Higher Education*, 7(2), 95-109.
- Kogan, M., & Hanney, S.** (2000). *Reforming higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lourtie, P.** (2013). Rede de Ensino Superior em Portugal. In Rego, C. Caleiro, A., Vieira, C., Vieira, I., Baltazar, M.S., (eds.) *Redes de Ensino Superior: contributos perante os desafios do desenvolvimento*, Évora: Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia – Universidade de Évora.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O.** (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- McGee, R.** (1960). The function of institutional inbreeding. *The American Journal of Sociology*, 65(5), 483-488.
- Mora, J. G.** (2015). Academic Inbreeding in Spanish Universities: Perverse Effects in a Global Context. In *Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education* (pp. 206-227). Palgrave Macmillan UK.
- Musselin, C.** (2004). Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. *Higher Education*, 48(1), 55-78.
- Musselin, C.** (2005). *Le marché des universitaires: France, Allemagne, États-Unis*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Neave, G., & Rhoades, G.** (1987). The academic estate in Western Europe. *The academic profession*, 211-270.
- OCDe** (2007). Reviews of National Policies for Education—Tertiary Education in Portugal, Paris: OECD.
- Padilla, L. E.** (2007). How has Mexican faculty been trained? A national perspective and a case study. *Higher Education*, 56, 167-183. Retrieved from: <http://www.springer.com/education?%26?language/higher?education/journal/10734>.
- Pelz, D. C., & Andrews, F. M.** (1966). *Scientists in organizations*. New York: Wiley.
- Perotti, R.** (2008). *L'università truccata*. Roma: Einaudi.
- Pezzoni, M., Sterzi, V., & Lissoni, F.** (2012). Career progress in centralized academic systems: Social capital and institutions in France and Italy. *Research Policy*, 41(4), 704-719.
- Pinto, J. M.** (2012). Cultural and Educational Heritage, Social Structure and Quality of Life. In Neave, G. and Amaral, A. (Eds.), *Higher Education in Portugal 1974-2009* (pp. 89-107). Dordrecht: Springer.
- Santiago, R., & Carvalho, T.** (2008). Academics in a new work environment: The impact of New Public Management on work conditions. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 204-223.

Santibañez, L., Vernez, G., & Razquin, P. (2005). *Education in Mexico—challenges and opportunities*. Santa Monica: Rand Corporation.

Scott, R. (2001). *Institutions and organisations*. London: Sage.

Smyth, R., & Mishra, V. (2014). Academic inbreeding in Australian law schools. *Scientometrics*, 98, 583-618.

Sologoub, I. & Coupe, T. (2013). Academic Inbreeding in Ukraine. *Free Policy Brief Series*, December 2013, 1-4.

Soares, V. M., & Trindade, A. R. (2003). *The attractiveness of the academic careers in Portugal*. Matosinhos: CIPES.

Soler, M. (2001). How inbreeding affects productivity in Europe. *Nature*, 411(6834), 132-132.

Tavares, O., Cardoso, S., Carvalho, T., Sousa, S. B., & Santiago, R. (2015a). Academic inbreeding in the Portuguese academia. *Higher Education*, 69(6), 991-1006.

Tavares, O. Lança, V. e Amaral, A. (2015b), *Academic Inbreeding in Portuguese Islands: does insularity play a role?* Paper presented at 37th Annual EAIR Forum, Krems, Austria, on 9 August to 2 September 2015.

Wyer, J.C., & Conrad, C.A. (1984). Institutional inbreeding reexamined. *American Educational Research Journal*, 21 (1), 213-225.

Yamanoi, A. (2005). The academic marketplace in Japan: Inbreeding, grades and organization at research universities. *Higher Education*, 3, 93–114.

Referências Bibliográficas

Castro Ramos, C., Faria, E., Ramos, F., Pires Rodrigues, I. (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão* [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE.

CNE (2011). *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Autor

CNE (2013). *Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Autor.

CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Autor.

CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Autor.

Conselho da União Europeia (2014). *Conclusões do Conselho sobre a melhoria da inclusão social dos jovens que não se encontram em situação de emprego, ensino ou formação* (2014/C 30/03).

Conselho da União Europeia (2011). Recomendação do Conselho sobre as políticas de redução do abandono escolar precoce. *Jornal Oficial da União Europeia*. 1 de julho.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (Eds.) (2008). *Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children: International report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., & Todd, J. (Eds.) (2000). *Health and Health Behaviour among Young People. Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC) International Report*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., & Rasmussen V. B. (Eds.) (2004). *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2001/2002 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O., Barnekow, V. (Eds.) (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged child (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

DGEEC (2011). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2012). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2013). *Educação em Números Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2014). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2015). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2016). *Educação em Números – Portugal*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2013). *Estatísticas da Educação 2011/2012*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2014). *Estatísticas da Educação 2012/2013*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2016). *Estatísticas da Educação 2014/2015*. Lisboa: Autor. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2016_EE20142015.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2016_EE20142015.pdf)

DGEEC-MEC (2014). *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES)*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides>

DGEEC (2016). *Perfil do docente 2014/2015*. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2016_PerfilDocente.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_DEES_2016_PerfilDocente.pdf)

DGEEC (2016). *Perfil do Docente do Ensino Superior 2014/15*. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/>

DGES-MEC (2014). *Provas de Ingresso 2014. Ensino Superior Privado e Universidade Católica Portuguesa*. Lisboa: Autor

DGES-MEC (2014) *Estatística de Bolsas*. Disponível em : <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Bolsas/EstatisticaBolsas/>

DGES-MEC (2014). *Provas de Ingresso 2014. Ensino Superior Público*. Disponível em: http://www.dges.mec.pt/Guias/pdfs/GuiaPI2014_pub.pdf

DGS (2014). *Portugal: Saúde Mental em Números 2014. Programa Nacional para a Saúde Mental*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

DGS (2016). *Portugal: Saúde Mental em Números 2015. Programa Nacional para a Saúde Mental*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.

ETUCE (2016). *The state of funding in education, teachers' working conditions, social dialogue and trade union rights in Western European countries*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Appendix to the Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EUROSTAT - <http://ec.europa.eu/eurostat>

EUROSTAT, *Statistics* (2016), *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and educational attainment level*.

Disponível em http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en

Feijão, F. (2015). *Estudo sobre o consumo de álcool, tabaco, droga e outros comportamentos aditivos e dependências-2015. Grupos etários dos 13 aos 18 anos*. Lisboa: SICAD/DMI/DEI.

Ferreira, A. L., Félix, P., Perdigo, R. (2015) *Retenção Escolar nos Ensinos Básicos e Secundários [Relatório Técnico]*. Lisboa: CNE. Acedido em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros>

Fialho, Isabel (coord.) (2013). *Avaliação externa do programa de atividades de enriquecimento curricular. Relatório Final*. Universidade de Évora: Centro de Investigação em Psicologia e Educação.

Field, S. et al (2007). *En finir avec l'échec scolaire: dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE

GEPE (2007). *Portugal: Estatísticas da Educação 2005/06*. Lisboa: Autor.

GEPE (2008). *Portugal: Estatísticas da Educação 06/07*. Lisboa: Autor.

GEPE (2008). *Portugal: Educação em Números - Portugal 2008*. Lisboa: Autor.

GEPE (2009). *Portugal: Educação em Números - Portugal 2009*. Lisboa: Autor.

GEPE (2010). *Portugal: Educação em Números- Portugal 2010*. Lisboa: Autor.

HBSC (s.d.). *About HBSC*. HBSC International Coordinating Centre: Child & Adolescent Health Research Unit. Recuperado em 2016, junho 28, de < <http://www.hbsc.org/about/index.html>>.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathison, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (Eds.) (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Infarmed (2015). *Medicamentos para a hiperatividade com défice de atenção*. Consultado em http://www.infarmed.pt/portal/page/portal/INFARMED/MONITORIZACAO_DO_MERCADO/OBSERVATORIO/GRUPOS_TERAPEUTICOS/Sist.nerv.central

INE - Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: www.ine.pt

JNE – Júri Nacional de Exames. Estatísticas. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/estatisticas>

Matos, M. G., Simões, C.; Carvalhosa, S. F., & Reis, C. (1998). *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudo Nacional da*

Rede Europeia HBSC /OMS (1998). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M. G., Gonçalves, A., Reis, C., Simões, C., Santos, D., Diniz, J., Lebre, P., Dias, S., Carvalhosa, S., & Gaspar, T. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório português do estudo HBSC 2002*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Gaspar, T., Camacho, I., & Diniz, J. (2006). *A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório preliminar do estudo HBSC 2006*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., Gaspar, T., Veloso, S., Loureiro, N., Borges, A., & Diniz, J. (2010). *A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório do estudo HBSC 2010*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., & Reis, M. (2015a). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão. Dados nacionais 2014*. Lisboa: FMH/UL.

Matos, M. G., Reis, M., Camacho, I., Simões, C., Gómez-Baya, D., Mota, C., Tomé, G., Gaspar, T. Machado, M. C. & Equipa Aventura Social (2015b). Em tempo de recessão, os adolescentes portugueses continuam saudáveis e felizes ou são ainda saudáveis mas já não são felizes? *Arquivos de Medicina*, 116-122.

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity – Giving Every Student the Chance to succeed (Volume II)*, PISA OCDE Publishing.

OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Students Performance in Mathematics, Reading and Science, (Volume I)*, PISA OCDE Publishing.

OCDE (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OCDE (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en

PORDATA. Disponível em: <http://www.pordata.pt/>

Roberts, C., Currie, C. E., Samdal, O., Currie, D., Smith, R., & Maes, L. (2007). *Measuring the health and health behaviours of adolescents through cross-national survey research: recent developments in the Health Behaviour in School-aged Children study*. *Journal of Public Health*, 15, 179-186.

Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C., Looze, M., Nic Gabhainn, S., & Iannotti, R. (2009). *The Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions*. *Journal of Public Health*, 54 (2), 140-150.

Glossário

Abandono Escolar (taxa de)

Razão entre população residente com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos que abandonou a escola sem concluir o 9º ano, e a população residente com idades compreendidas entre os 10 e 15 anos, multiplicado pela base 100. Este é o indicador utilizado para aferir do grau de concretização da escolaridade obrigatória de 9 anos.

Abandono precoce ou saída escolar precoce (taxa de)

Razão entre o número de indivíduos com idades entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional durante o mês anterior ao inquérito ou ao recenseamento, e o total da população residente da mesma faixa etária. Uma das metas da “EF 2020” aponta para a redução desta população para uma percentagem não superior a 10%. Corresponde ao indicador internacional early school leavers.

Acreditação de ciclos de estudo

É o procedimento pelo qual o organismo competente, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), verifica e reconhece formalmente que um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor), satisfaz os requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento.

Agrupamento de escolas

Unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis e ciclos de ensino, incluindo a educação pré-escolar, a partir de um projeto pedagógico comum. Pode ser horizontal (constituído por estabelecimentos de ensino do mesmo ciclo ou nível) ou vertical (constituído por estabelecimentos de ensino de ciclos ou níveis sequenciais diferentes).

Agrupamentos de escolas de referência

Estabelecimentos de ensino que asseguram, no âmbito das competências do MEC, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Analfabeto

Indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, i.e., incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa (Glossário INE)

Atraso Escolar (taxa de)

Razão entre os indivíduos que frequentam um determinado ciclo de ensino com idade superior à idade ajustada e o total de indivíduos com idade ajustada a esse ciclo. Este indicador não nos dá a dimensão da repetência mas apenas o número de indivíduos com, pelo menos, um ano de atraso em relação à idade ajustada à frequência do ciclo.

Indicadores	Fórmula
Taxa de atraso no 1º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 10 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 1º Ciclo/total da população com idade ajustada ao ciclo (6-9 anos)*100
Taxa de atraso no 2º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 12 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 2º Ciclo/total da população com idade ajustada ao ciclo (10-11 anos) *100
Taxa de atraso no 3º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 15 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 3º Ciclo/total de população com idade ajustada ao ciclo (12-14 anos)*100
Taxa de atraso no Secundário	População residente com idade entre 18 e os 24 anos que se encontra a frequentar o Ensino Secundário/total da população com idade ajustada ao ciclo (15-17 anos)*100

Centro de Recursos para a Inclusão

Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Centros Novas Oportunidades (CNO)

Atualmente integrados nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

Unidades orgânicas inseridas em entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas de informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou dupla certificação ou visem uma integração qualificada no mercado de trabalho. Estas unidades desenvolvem também os processos de RVCC, destinados a adultos.

Certificação

Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré-definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). Certificação escolar – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. Certificação profissional – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. Dupla certificação – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

Classificação Internacional Tipo da Educação - CITE (ou International Standard Classification of Education - ISCED)

Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A nova classificação foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em Novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 1997	CITE 2011
	Nível 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)	Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário (1º nível de educação básica)	Nível 1: primário
Nível 2: secundário inferior (2º nível de educação básica)	Nível 2: secundário inferior
Nível 3: secundário superior	Nível 3: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior	Nível 4: pós-secundário não superior
	Nível 5: curta duração terciária
Nível 5: primeiro nível de terciário	Nível 6: bacharelato ou equivalente
	Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 6: segundo nível de terciário	Nível 8: doutoramento ou equivalente

Curso Profissional

Curso conducente a uma qualificação profissional que facilita o ingresso no mercado de trabalho e simultaneamente garante uma habilitação escolar que permite o prosseguimento de estudos. Atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Cursos de Aprendizagem

Os cursos de aprendizagem são uma das modalidades de formação de dupla certificação que confere uma habilitação escolar de nível secundário e o nível 4 de qualificação. Funcionam em regime de alternância entre os contextos de formação e de trabalho, o que constitui o seu principal elemento caracterizador.

Cursos de Educação e Formação (CEF)

Cursos destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos que permitem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível, e a obtenção de uma certificação escolar equivalente aos 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 do QNQ.

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos enquadram-se em percursos de dupla certificação, ou de habilitação escolar ou profissional quando se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que pretendam completar o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade e/ou desejem obter uma qualificação profissional. Certificam habilitação académica e/ou profissional conforme o tipo de percurso prosseguido.

Cursos de Ensino Recorrente

Cursos de nível básico ou secundário, destinados a adultos e que constituem uma resposta de formação para indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico ou do ensino secundário sem os completarem. Pode ser frequentado em regime presencial ou não presencial, segundo itinerários de formação individual acordados entre a escola e o indivíduo. No ensino secundário existem cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados.

Cursos do Ensino Artístico Especializado

Cursos que proporcionam formação nas áreas das artes visuais e audiovisuais (design de produto, design de comunicação, produção artística e comunicação audiovisual), da música, da dança, do canto e do canto gregoriano. Podem ser

frequentados em regime integrado, articulado ou ainda em regime supletivo. Atribuem, diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4 do QNQ.

Cursos Gerais/Científico-Humanísticos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam obter uma formação de nível secundário tendo em vista o prosseguimento de estudos para o ensino superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos com planos próprios

Funcionam em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e estão devidamente enquadrados pelos Decretos-lei n.º 553/80, de 21 de novembro, e n.º 139/2012, de 5 de julho. São na generalidade cursos profissionalizantes, organizados em regime de ano e não em regime modular, que têm como referência as ofertas do currículo nacional.

Cursos Vocacionais

Criados em 2012, estes cursos destinam-se a jovens a partir dos 13 de idade e sem aproveitamento escolar. Esta via de ensino requer o acordo dos encarregados de educação e admite a permeabilidade com outras vias para prosseguimento de estudos. A frequência de um Curso Vocacional pode conferir uma certificação de nível básico ou secundário e nível 4 do QNQ.

Desvio etário

Número de anos de diferença entre a “idade normal ou ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

Docente com funções letivas

Docente que desempenha funções de ensino junto de pelo menos uma turma, podendo também ter, em alternativa ou não, a tempo inteiro ou parcial, atividades de apoio educativo na sala de aula ou fora dela. Inclui os docentes com “horário zero”, situação em que o professor, embora em exercício de docência, não tem horário letivo atribuído.

Docente com funções não letivas

Docente ao qual não está atribuída nenhuma turma tendo, portanto, uma redução total da componente letiva. Este docente pode estar abrangido, entre outras, por uma das seguintes situações: pré-aposentação, doença incapacitante para o contacto direto com os alunos em sala de aula, funções de gestão, apoio à biblioteca ou aos laboratórios ou a elaboração de estudos de natureza diversa e que permitam uma melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem.

Docente Contratado

Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período de tempo limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

Educação Especial

Modalidade de educação escolar que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a incapacidades físicas e/ou mentais. Organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento diferenciado, traduzido em planos de estudo, condições de aprendizagem e acompanhamento específicos. Os alunos nesta situação beneficiam do apoio de educadores especializados.

Educação pré-escolar

Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou

incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância

Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação inicial de quatro anos, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

Ensino básico

Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino privado dependente do Estado

Uma instituição de ensino “privado dependente do Estado” é uma instituição em que mais de 50% dos seus fundos regulares de funcionamento ou o pagamento de salários do respetivo pessoal docente é garantido pelo Estado/Administração Pública (de qualquer nível). O termo “dependente do Estado” refere-se somente ao grau de dependência financeira, não estando associado à direção ou regulação por parte do Estado.

Ensino privado independente do Estado

Instituição em que nem a maioria dos seus fundos regulares de funcionamento nem o pagamento de salários do respetivo pessoal docente são garantidos pelo Estado/Administração Pública (de qualquer nível). O termo “independente do Estado” refere-se apenas ao grau de dependência financeira, não estando associado à direção ou regulação por parte do Estado.

Ensino público

Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino regular (ou ensino geral)

Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino secundário

Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Escolaridade (nível de)

Nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou para o qual obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma. Níveis de qualificação:

- Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);
- Médio – CITE 3 (ensino secundário);
- Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Escolaridade média

Número médio de anos que a população residente frequentou a instituição escolar. Este valor é uma média ponderada obtida a partir da multiplicação do número de indivíduos pelo número médio de anos de cada um dos ciclos (ponderadores) e da divisão desse produto pelo total de indivíduos residentes que já não se encontram a frequentar qualquer estabelecimento de ensino.

Ponderadores adotados:

Nível	Peso
Não sabe ler/escrever	0
1º ciclo incompleto	2
1º ciclo completo	4
2º ciclo incompleto	5
2º ciclo completo	6

Nível	Peso
3º ciclo incompleto	7.5
3º ciclo completo	9
Secundário incompleto	10.5
Secundário completo	12
Médio incompleto	10.5

Nível	Peso
Médio completo	0
Superior incompleto	14
Superior completo	16

Estabelecimento de ensino (não superior)

Cada unidade organizacional em que, sob a responsabilidade de um Conselho Executivo ou de um Diretor (Diretor Pedagógico ou Encarregado de Direção), é ministrado um ou mais níveis de ensino.

Formações Modulares Certificadas

Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou secundário.

Idade normal (idade ideal)

Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo 10-11; 3º ciclo 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.

Idoso

Indivíduo com 65 e mais anos.

Indicador ESCS (PISA)

O indicador do Estatuto Socioeconómico e Cultural é composto a partir de três outros índices: i) grupo socioprofissional mais elevado dos pais (HISEI); ii) nível de escolaridade mais elevado dos pais convertido em número de anos de escolaridade (PARED), iii) bens pertencentes à casa (HOMEPOS), e número de livros existentes em casa.

O índice HOMEPOS deriva de três outros índices (WEALTH, CULTPOSS e HEDRES). WEALTH – é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de objetos/situações específicas em casa (um quarto só para si, ligação à internet, leitor de DVD, número de telemóveis, televisões, entre outros). CULTPOSS - é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de literatura clássica, livros de poesia e objetos de arte em casa. HEDRES – é um índice baseado nas repostas dos alunos à existência de recursos para estudar em casa tais como, uma secretária e um lugar calmo para estudar, um computador que possa utilizar para a realização de trabalhos escolares, software educativo, manuais que possam ajudar a realização dos trabalhos de casa, dicionários e livros técnicos.

Inquérito ao Emprego – (LFS - Labour Force Survey, na denominação inglesa)

É um inquérito por amostragem e de cobertura nacional, realizado trimestralmente pelo INE, que permite a elaboração de estatísticas oficiais relativas ao mercado de trabalho, tais como o sector de atividade económica e a profissão, a escolaridade e a formação profissional, a procura de emprego e o percurso profissional. Outras características estão

também disponíveis, permitindo cruzamentos adicionais, nomeadamente por região, sexo, idade e estrutura familiar. As estimativas obtidas através do Inquérito ao Emprego são comparáveis internacionalmente, uma vez que este segue as regras e as orientações dos regulamentos comunitários e dos conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Intervenção Precoce na Infância

Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Jardim de infância

Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré-escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades dos encarregados de educação. O currículo é organizado num ciclo e inclui uma componente socioeducativa.

Jovem

Indivíduo com menos de 15 anos.

Low performer (PISA)

Alunos que não conseguem alcançar o nível 2 de proficiência na avaliação PISA.

Nado-vivo

Criança que nasce viva.

Necessidades Educativas Especiais

Conjunto de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que resultam em dificuldades continuadas em comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

NEET (o mesmo que NEEF)

Conjunto de indivíduos jovens de um determinado grupo etário que, no período de referência, não estavam empregados (isto é, estavam desempregados ou inativos), nem frequentavam qualquer atividade de educação ou formação. (ver Taxa de NEET)

Níveis de proficiência (PISA)

Níveis que permitem interpretar as pontuações (scores) obtidas pelos países no PISA. A escala da Matemática está dividida em seis níveis de proficiência, sendo o nível 6 o mais elevado e o nível 1 o mais baixo. A cada nível corresponde uma descrição do que os alunos conseguem fazer. No PISA é apresentada a percentagem de alunos em cada nível de proficiência, por país. Os domínios da Leitura e das Ciências, os outros dois domínios avaliados no PISA além da Matemática, também apresentam níveis de proficiência específicos.

Níveis de Qualificação

Níveis (8) em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações, definidos por um conjunto de descritores que especificam os respetivos resultados de aprendizagem.

NUTS

A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - NUTS I, NUTS II e NUTS III:

NUTS I - Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II - Continente: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III – Norte: Alto Minho, Cávado, Ave, Área Metropolitana do Porto, Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Douro, Terras de Trás-os-Montes; Centro: Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beiras e Serra da Estrela, Beira Baixa, Oeste, Médio Tejo; Área Metropolitana de Lisboa; Alentejo: Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Alentejo Central, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

Paridades do Poder de Compra (PPC)

São preços relativos que mostram o rácio dos preços nas moedas nacionais para o mesmo bem ou serviço em diferentes países.

Programas Específicos do Regime Educativo Especial (Região Autónoma dos Açores)

Criados pela Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro, destinam-se aos jovens cujas necessidades educativas especiais não permitem a sua inclusão no currículo educativo comum. Assentam numa perspetiva curricular funcional, substituindo as competências definidas para cada ciclo ou nível de educação e ensino e têm por objetivo promover a autonomia, facilitar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais e, quando possível, a aquisição de competências escolares de orientação vocacional ou de formação profissionalizante, orientadas para o exercício de uma atividade profissional.

Os programas criados são os seguintes:

- a) Programa Socioeducativo (crianças entre os 3 e os 12 anos - EPE ou 1.º CEB);
- b) Programa Despiste e Orientação Vocacional (alunos a partir dos 12 anos – 1.º ou 2.º CEB);
- c) Programa de Pré-Profissionalização (1.º ou 2.º CEB + certificado de competências pessoais);
- d) Programa de Formação Profissionalizante (3.º CEB + certificação profissional de nível II);
- e) Programa Ocupacional (Alunos entre os 6 e os 18 anos – cumprimento da escolaridade obrigatória).

Pessoal docente em exercício de funções – Conjunto de professores ou educadores de infância de um estabelecimento de ensino com funções letivas e/ou não letivas nesse estabelecimento.

População ativa

Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População escolar

Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

População residente

Pessoas que, independentemente de no momento de observação (zero horas do dia de referência) estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino)

Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Produto Interno Bruto (PIB)

É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

PROFIJ

Programa Formativo de Inserção de Jovens (Região Autónoma dos Açores) é uma modalidade de ensino que visa a qualificação de jovens e a sua inserção no mercado de trabalho. Destina-se a jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos para o ensino básico e até aos 22 anos para o ensino secundário. Apresenta um conjunto de cursos de carácter profissional, proporcionando uma diversificação curricular e combatendo o insucesso educativo. Tem por referenciais de formação, na componente de formação sociocultural e científica, os conteúdos programáticos estabelecidos para os cursos de educação e formação de jovens e cursos de aprendizagem, consoante se trate de formação de Nível II ou IV, e

os referenciais de competências e formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) no que se refere às componentes de formação tecnológica. Os cursos do PROFIJ conferem uma dupla certificação, habilitação académica equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico ou ao ensino secundário e um nível de qualificação II ou IV, respetivamente. Estes cursos são ministrados exclusivamente em estabelecimentos do ensino público.

Programa Educativo Individual

Documento que fixa e fundamenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, define as respetivas formas de avaliação, bem como as medidas educativas adequadas, de acordo com o previsto na legislação.

Programa Operacional de Potencial Humano (POPH)

Programa que concretiza a agenda temática para o potencial humano inscrita no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Documento programático que enquadra a aplicação da política comunitária de coesão económica e social em Portugal no período 2007-2013.

Projeto Curricular Adaptado (Região Autónoma dos Açores)

Turmas criadas sempre que o número de alunos com necessidades educativas especiais semelhantes o justificar, de acordo com os projetos educativos individuais aprovados. Destinam-se a alunos matriculados nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. A frequência destas turmas não impede a transição para uma turma de ensino regular no ano subsequente (Portaria n.º 75/2014, de 18 de novembro).

Proporção

Parte das observações de uma determinada categoria no total das observações das categorias dessa variável.

Qualificação

Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação quando o organismo competente determina que um indivíduo obteve os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

Processo formativo assente no método autobiográfico, que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, obter o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Rede Nacional de Educação Pré-Escolar

Engloba as redes pública e privada e visa efetivar a universalidade da educação pré-escolar.

Rede Pública de Educação Pré-Escolar

Integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias, sob tutela do Ministério da Educação ou de outro ministério.

Relação aluno/docente

Refere-se a estabelecimentos de educação e ensino tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência – com exceção das escolas profissionais – e foi calculada considerando:

- as crianças inscritas na educação pré-escolar e os alunos matriculados nos ensinos básico e secundário, em cursos orientados para jovens;
- os docentes em exercício nesses estabelecimentos, exceto os docentes de educação especial, independentemente do número de horas lecionadas.

RVCC (Reconhecimento, validação e certificação de competências)

Processo que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Saldo migratório

Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural

Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

Score (PISA)

Pontuação média obtida pelos países participantes no PISA numa escala com média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos.

Sede de unidade orgânica

Escola onde se localiza a unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão para um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados.

Sistema MISI

Sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, das escolas públicas tuteladas pelo MEC, escolas privadas com contrato de associação ou de patrocínio, escolas profissionais privadas da área de Lisboa e Vale do Tejo e outras escolas privadas que manifestem interesse em facultar dados ao MEC por esta via.

Taxa de abandono precoce de educação e formação

Porcentagem de pessoas entre os 18 e os 24 anos que deixou de estudar sem ter completado o secundário.

Taxa de atividade

Número de ativos por cada 100 pessoas com 15 e mais anos.

Taxa de analfabetismo

Taxa definida tendo como referência a idade a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever. Considera-se que essa idade corresponde aos 10 anos, equivalente à conclusão do ensino básico primário (Glossário INE).

Taxa de emprego

Número de empregados por cada 100 pessoas com 15 e mais anos.

Taxa de escolarização por idade

Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente em cada uma das idades.

Taxa de NEET

Taxa que permite definir a relação entre a população de NEET de um determinado grupo etário e a população total de jovens do mesmo grupo etário. Em geral, consideram-se como jovens os indivíduos dos 15 aos 24 anos, mas este indicador também é disponibilizado para grupos etários mais alargados e subgrupos destes (ex.: 15 a 34 anos, 15 a 30 anos ou 18 a 24 anos).

Taxa real de pré-escolarização

Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Taxa de retenção e desistência

Relação percentual entre o número de alunos que não pode transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa de transição/conclusão

Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino (9º e 12º anos).

Taxa de variação ou variação relativa

Crescimento percentual entre dois momentos (pode ser positiva ou negativa) = $(Pt-P0)/P0 \times 100$ em que P0 é a população no momento “0” e Pt é a população no momento “t”.

Taxa real de escolarização

Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Tipologia

Identifica os níveis de educação e/ou ensino promovidos pelo estabelecimento. As tipologias atuais resultam da seguinte evolução:

Antes de 2010	Após de 2010	
JI - Jardim-de-infância	JI - Jardim-de-infância	
EB1 - Escola básica do 1º ciclo	EB - Escola básica	
EB1,2 - Escola básica do 1º e 2º ciclo		
EB1/JI - Escola básica do 1º ciclo com jardim-de-infância		
EB2 - Escola básica do 2º ciclo		
EB2,3 - Escola básica do 2º e 3º ciclo		
EB3 - Escola básica do 3º ciclo		
EBM - Escola do ensino básico mediatizado		
EBI - Escola básica integrada	EB - Escola básica	EBS - Escola básica e secundária
EBI/JI - Escola básica integrada com jardim-de-infância		
EB 2,3 /ES - Escola básica do 2º e 3º coclos com ensino secundário	EB - Escola básica	ES - Escola secundária
EP - Escola profissional	EP - Escola profissional	
ES - Escola secundária	ES - Escola secundária	
ES/EB3 - Escola secundária com 3º ciclo		
ESA - Escola secundária artística	EA - Escola artística	

Top Performer (PISA)

Alunos que conseguem alcançar os dois níveis de proficiência mais exigentes na avaliação PISA – níveis de proficiência 5 e 6.

Turma

Conjunto de alunos de um estabelecimento de ensino agrupados em função de uma ou mais características comuns, nomeadamente o ano de escolaridade, o tipo de curso ou a área de estudos (Glossário GEPE).

Unidades de Formação de Curta Duração

Módulos de 25 ou 50 horas em que se estrutura o Catálogo Nacional de Qualificações.

Siglas e Acrónimos

A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

AEC Atividades de Enriquecimento Curricular

AML Área Metropolitana de Lisboa

AMP Área Metropolitana do Porto

ANEFA Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ Agência Nacional para a Qualificação (atual ANQEP)

ANQEP Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE Ação Social Escolar

ASIGQ Auditoria ao Sistema Interno de Garantia da Qualidade

CE Classificação de Exame

CEB Ciclo do Ensino Básico

CEF Curso de Educação e Formação

CEG-IST Centro de Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico

CET Cursos de Especialização Tecnológica

CF Classificação de Frequência

CFD Classificação Final de Disciplina

CGA Caixa Geral de Aposentações

CIF Classificação interna final

CITE Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que **ISCED** – *International Standard Classification of Education*)

CNE Conselho Nacional de Educação

CNO Centro Novas Oportunidades

CNQ Catálogo Nacional de Qualificações

COFOG *Classification of the Functions of Government*

CPCJ Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CPF Classificação da Prova Final

CQEP Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRI Centro de Recursos para a Inclusão

CTeSP Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES Direção-Geral do Ensino Superior	EUROSTAT Autoridade Estatística da União Europeia
DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares	EURYDICE Rede de informação sobre a educação na Europa
DGO Direção-Geral do Orçamento	EVT Educação Visual e Tecnológica
DGPGF Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência (atual IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.)	FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
DGS Direção-Geral de Saúde	FMC Formações Modulares Certificadas
DSRA Direção de Serviços da Região Alentejo	FSE Fundo Social Europeu
DSRAL Direção de Serviços da Região Algarve	HBSC <i>Health Behaviour in School-aged Children</i>
DSRC Direção de Serviços da Região Centro	HM Homens e Mulheres
DSRLVT Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo	I&D Investigação e Desenvolvimento
DSRN Direção de Serviços da Região Norte	IAVE Instituto de Avaliação Educativa
EACEA Agência Executiva para a Educação, o Audiovisual e a Cultura	IEFP Instituto de Emprego e Formação Profissional
EA Escola Artística	IENS Instituições de Ensino Não Superior
EBS Escola Básica e Secundária	IES Instituições de Ensino Superior
EB Ensino Básico	IGeFE Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.
EEPC Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo	IGFSE Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu
EFA Educação e Formação de Adultos	IGFSS Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social
ELI Equipas Locais de Intervenção	IM Instituto de Meteorologia
EP Escola Profissional	INE Instituto Nacional de Estatística
ES Ensino Secundário	INFARMED Autoridade Nacional do Medicamento e Produtos de Saúde I.P.
ESCS Estatuto Socioeconómico e Cultural	INO Iniciativa Novas Oportunidades
	IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

ISCED *International Standard Classification of Education*
(o mesmo que **CITE** - Classificação Internacional Tipo da Educação)

ISCTE-IUL Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa

IST Instituto Superior Técnico

JI – Jardim de Infância

JNE Júri Nacional de Exames

LFS *Labour Force Survey*

LVT Região de Lisboa e Vale do Tejo

MACS Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MCTES Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

ME Ministério da Educação

MEC Ministério de Educação e Ciência

MSSS Ministério da Solidariedade e Segurança Social
(atual Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social)

NEE Necessidades Educativas Especiais

NEET *Neither in Employment nor in Education and Training*
– população jovem que nem estuda nem trabalha

NUTS Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OE Orçamento de Estado

OERAM Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

OMS Organização Mundial de Saúde

PAEF Programa de Assistência Económica e Financeira

PCA Projeto Curricular Adaptado

PE Pré-escolar

PEI Programa Educativo Individual

PIB Produto Interno Bruto

PIEF Programa Integrado de Educação e Formação

PISA *Programme for International Student Assessment*

PNAEBA Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

POCH Programa Operacional Capital Humano

POPH Programa Operacional de Potencial Humano

PORDATA Base de Dados de Portugal Contemporâneo

QCA Quadro Comunitário de Apoio

QNQ Quadro Nacional de Qualificações

RA Regiões Autónomas

RAA Região Autónoma dos Açores

RAAG Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

RAIDES Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

RAM Região Autónoma da Madeira

RBE Rede de Bibliotecas Escolares

SCMP Santa Casa da Misericórdia do Porto

SICAD Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências

SNIPI Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SPGM Sociedade de Investimento, SA - Sociedade de Garantia Mútua

SPO Serviço de Psicologia e Orientação

TEIP Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UCP Universidade Católica Portuguesa

UE União Europeia

UE28	
AT	Áustria
BE	Bélgica
BG	Bulgária
CY	Chipre
CZ	República Checa
DE	Alemanha
DK	Dinamarca
EE	Estónia
EL	Grécia
ES	Espanha
FI	Finlândia
FR	França
HR	República da Croácia
HU	Hungria
IE	Irlanda
IT	Itália
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
LV	Letónia
MT	Malta
NL	Países Baixos
PL	Polónia
PT	Portugal
RO	Roménia
SE	Suécia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
UK	Reino Unido

UFCD Unidades de Formação de Curta Duração

UO Unidade Orgânica

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



CNE
CONSELHO
NACIONAL^P
EDUCAÇÃO

