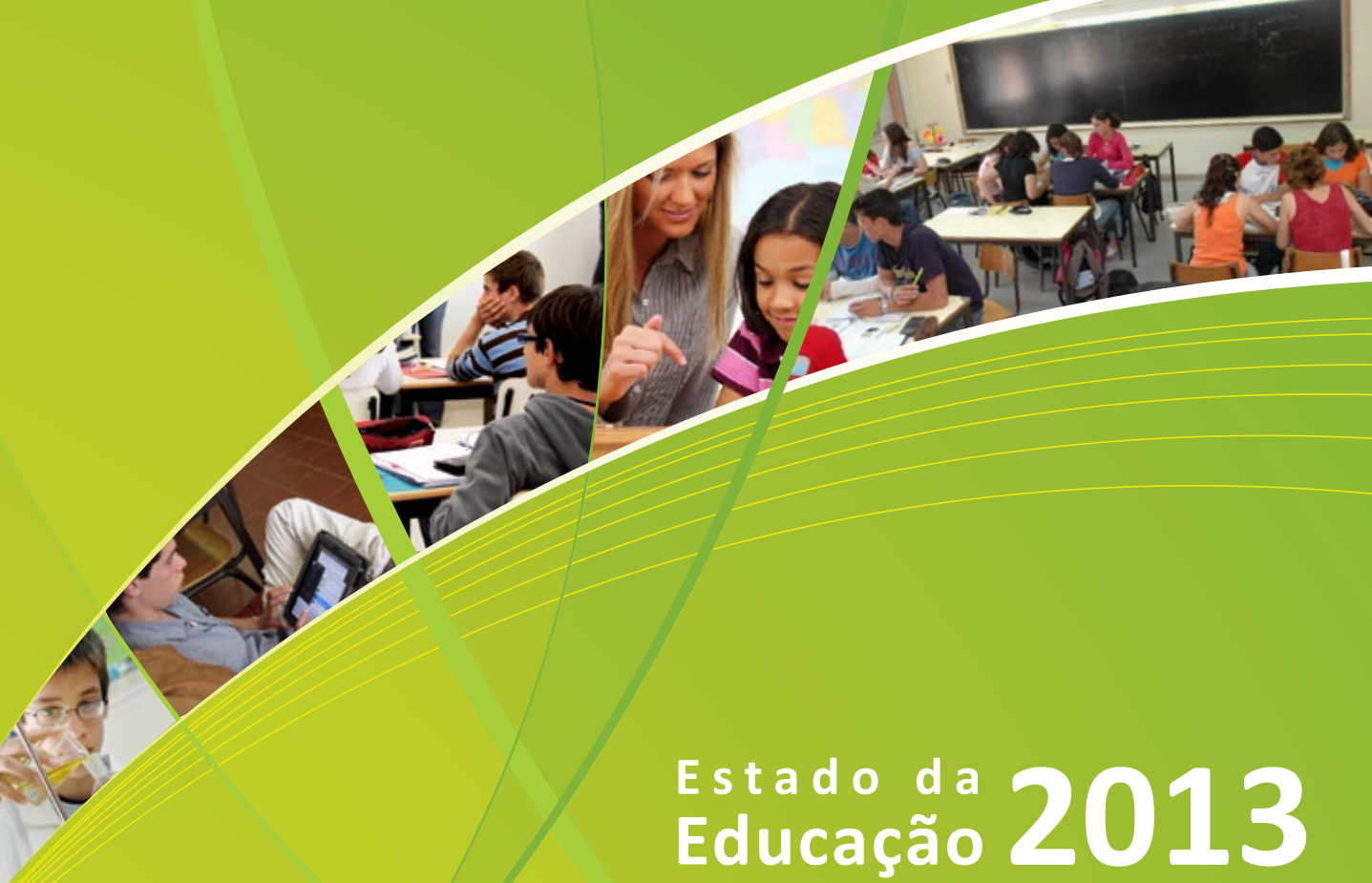




Estado da Educação 2013



CNE CONSELHO
NACIONAL^º
EDUCAÇÃO

The background of the entire page is white, overlaid with several abstract, flowing green lines of varying thicknesses. These lines create a sense of movement and depth, with some lines crossing each other. The lines are primarily in shades of a vibrant green, with some lighter, almost white, lines that blend into the background.

Estado da Educação **2013**



Título: Estado da Educação 2013

Direção: David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

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

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

Ana Canelas, Antonieta Lima Ferreira, Carmo Gregório, Conceição Reis, Ercília Faria, Filomena Ramos, Isabel Rodrigues, Marina Peliz, Rute Perdigão, Teresa Casas-Novas e Teresa Gaspar; Paula Félix e Sílvia Ferreira (a partir de 1.09.2014)
(Assessoria Técnica do CNE)

A parte II - Contributos da investigação em educação - integra artigos da autoria de:

Susana Batista, Luísa Franco e Rui Santos; Manuel Coutinho Pereira e Hugo Reis; Isabel Flores, Rosário Mendes e Paula Velosa; Sílvia de Almeida.

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 Afonso Costa, Alberto Amaral, Alcina Cardoso, Alexandra Vilela, Ana Paula Monteiro, António Lucas, Ana Rodrigues, Bruno Silva, Cláudia Pina, Elisabete Mateus, Gonçalo Xufre, Helder Sousa, Janine Costa, João Carlos Góis, João Matos, Joaquim Santos, Jorge Carvalhal, José Alberto Duarte, José Duarte Silva, José Passos, Lília Copa Vaz, Luís Farrajota, Luís Monteiro, Luís Santos, Luísa Loura, Maria José Machado, Mário Agostinho Pereira, Nuno Cunha, Paula Cristina Teixeira, Rodrigo Queiroz e Melo, Sílvia de Almeida, Susana Batista, Teresa Evaristo, Vera Palma, Vítor Magriço e aos seguintes serviços: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional; Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Emprego e Formação Profissional; Instituto Nacional de Estatística; Instituto Segurança Social, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos - Governo Regional da Madeira.

As opiniões expressas nos capítulos 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: 978-972-8360-85-6

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 381099/14

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245 Fax: 217 979 093
Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt
Sítio: www.cnedu.pt

Introdução	06
I. ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	19
1. A escolarização da população portuguesa através dos Censos (1991, 2001 e 2011)	20
1.1. Escolaridade média da população portuguesa	22
1.2. Escolaridade por grupos etários	24
1.3. Desigualdades de escolarização	26
1.4. Analfabetismo	28
<i>Taxas</i>	28
<i>Números absolutos</i>	30
1.5. Abandono escolar	34
Abandono escolar (10-15 anos)	34
Abandono precoce (18-24 anos)	36
1.6. Insucesso escolar	40
Destaques	43
2. A rede de estabelecimentos de educação e ensino e a população escolar	44
2.1. Rede escolar pública e população escolar	44
Reordenamento da rede escolar	44
<i>Extinção e criação de estabelecimentos</i>	46
<i>Evolução do número de estabelecimentos de educação e ensino no Continente</i>	48
<i>Evolução do número de estabelecimentos por tipologia</i>	50
<i>Reconfiguração da rede em unidades orgânicas</i>	52
<i>Composição das unidades orgânicas</i>	54
<i>Cartografia da evolução da rede escolar no Continente</i>	56
<i>Escolas integradas no Programa TEIP</i>	58
<i>Escolas com Contrato de Autonomia</i>	58
<i>Evolução de estabelecimentos e unidades orgânicas nas Regiões Autónomas</i>	60
População escolar do Continente	68
<i>Alunos por estabelecimentos de educação e ensino</i>	68
<i>Alunos por unidade orgânica</i>	70
<i>Média de alunos por turma</i>	72
<i>Turmas por nível de ensino, ciclo e modalidade de educação e formação</i>	74
População escolar das Regiões Autónomas	76
<i>Região Autónoma dos Açores</i>	76
<i>Região Autónoma da Madeira</i>	78
2.2. Rede de escolas do ensino privado e população dos Ensinos Básico e Secundário	80
Estabelecimentos de educação e ensino	80
População escolar	82
<i>Contratos de Associação</i>	86
<i>Contratos Simples de Apoio à Família</i>	86
<i>Contratos de Desenvolvimento de Apoio à Família</i>	88
<i>Contratos de Patrocínio</i>	88
<i>Contratos de Cooperação</i>	90
2.3. Ensino Superior	92
Rede de instituições (público, privado, policial e militar)	92
Oferta de formação	94
<i>Cursos de Especialização Tecnológica</i>	94
<i>Ciclos de Estudos acreditados</i>	96
<i>Oferta de formação inicial graduada</i>	98
Relação entre oferta e procura no Ensino Superior público	102
Apoios sociais ao estudantes: bolsas de estudo e empréstimos	104
<i>Bolsas de Estudo por mérito</i>	104
<i>Bolsas de doutoramento</i>	104
<i>Empréstimos com garantia mútua</i>	106
Destaques	108

3. O sistema nacional de ensino e a população escolar	110
3.1. Acesso e frequência da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário	112
Evolução da população escolar	112
Taxa de pré-escolarização(3-5 anos)	116
Taxa de renovação do sistema e taxas reais de escolarização	118
Taxas de escolarização por idade e nível de educação e ensino	120
3.2. As modalidades especiais de ensino	122
Educação especial	122
Ofertas qualificantes para jovens: níveis 1 a 4 do QNQ	132
<i>Ensino Básico</i>	136
<i>Ensino Secundário</i>	138
Ofertas de educação e formação de adultos: níveis 1 a 4 do QNQ	146
<i>Ensino recorrente de adultos</i>	150
<i>Cursos de educação e formação de adultos</i>	152
<i>Reconhecimento, validação e certificação de competências</i>	156
<i>Formações modulares certificadas</i>	160
Ensino do português no estrangeiro	162
<i>Despesa com a difusão da cultura e ensino da língua portuguesa</i>	164
<i>Escolas Portuguesas no Estrangeiro</i>	166
<i>Rede de Ensino Português no Estrangeiro do Camões, IP</i>	172
3.3. Acesso e frequência dos ensinos pós-secundário e superior	174
Ensino pós-secundário	174
CET no Ensino Superior	176
Diplomados em CET no Ensino Superior	178
Acesso ao Ensino Superior: áreas de educação e formação	180
Inscritos no 1º ano pela primeira vez no Ensino Superior	182
Frequência do Ensino Superior	186
<i>Taxa de escolarização</i>	190
Programas de mobilidade	192
Diplomados do Ensino Superior	196
Emprego de diplomados	200
Destaques	206
4. Corpo docente	208
4.1. Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário	208
Educadores de Infância	212
Docentes do 1º ciclo do Ensino Básico	216
Docentes do 2º ciclo do Ensino Básico	220
Docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	224
4.2. Caracterização sumária dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público no Continente	228
Docentes da Educação Pré-Escolar do ensino público	232
Docentes do 1º ciclo do Ensino Básico do ensino público	234
Docentes do 2º ciclo do Ensino Básico do ensino público	236
Docentes do 3º CEB e Ensino Secundário do ensino público	238
Docentes de Educação Especial do ensino público	240
4.3. Docentes do Ensino Superior	242
Destaques	249

5. O financiamento público da educação	250
5.1. Despesas do Estado em educação	251
5.2. Financiamento da União Europeia	254
Terceiro Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006)	254
Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) – 2007-2013	256
5.3. Despesa do Estado com o ensino não superior, 2001-2013	258
Despesa do Estado com o ensino não superior: valores globais	258
Educação Pré-Escolar pública e privada	260
Ensinos Básico e Secundário público e privado	262
Ensino Profissional público e privado	264
Educação Especial	266
Educação e Formação de Adultos	266
Complementos Educativos	268
Administração e Serviços Tutelados	268
Ação Social Escolar	270
Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza	272
5.4. Despesa do Estado com o Ensino Superior	274
Despesa de funcionamento e investimento. Receitas gerais.	274
Ação Social no Ensino Superior	278
Destaques	281
6. Avaliação e resultados escolares	282
6.1. Retenção, transição e conclusão	282
6.2. Avaliação interna e avaliação externa	294
6.3. Provas e exames finais nacionais	304
Provas finais nacionais – Ensino Básico	304
Provas finais nacionais – Ensino Secundário	312
Evolução de resultados	314
6.4. Os testes internacionais	316
Os resultados dos alunos portugueses no PISA (2000-2012)	316
Subdomínios da Matemática	320
Níveis de proficiência	322
Contextualização sociodemográfica dos resultados	330
Destaques	344
II. CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	347
1. Uma abordagem aos contextos socioeconómicos locais e efeitos nos resultados escolares	348
2. Retenção em Portugal: evidência dos dados PISA	358
3. O que se passa que os alunos não passam?	374
4. Abandono escolar precoce: Portugal no contexto da União Europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011	392
Referências Bibliográficas	408
Glossário	412
Siglas	422

Introdução

A educação em tempos de crise

O ano de 2013 em Portugal, à semelhança do ano anterior, foi marcado pela concretização das medidas constantes do programa de assistência financeira, previstas no Memorando de Entendimento celebrado com o Fundo Monetário Internacional, a Comissão Europeia e o Banco Central Europeu.

No caso particular do sistema educativo que este Estado da Educação 2013 pretende caracterizar e avaliar, no âmbito das competências do Conselho Nacional de Educação, as medidas para o sector constantes do Memorando não seriam aparentemente gravosas dado que enunciavam orientações de reforma que há muito sustentavam as políticas educativas orientadas para a qualificação das aprendizagens e o aumento da eficiência na afetação dos recursos públicos.

O problema fundamental centrava-se na estratégia de consolidação orçamental visando o equilíbrio das contas públicas e na imperiosa e sempre árdua

tarefa de reduzir a despesa e de introduzir reformas que conferissem sustentabilidade ao esforço de reajustamento.

Neste contexto, a despesa pública em educação transformava-se inevitavelmente num pilar privilegiado desse processo de ajustamento, não só pelo facto de representar uma das maiores parcelas do Orçamento Geral do Estado, mas também pela particular dinâmica de adequação de uma oferta educativa tendencialmente expansiva a uma procura estruturalmente contractiva. São as tensões resultantes desta divergência que tendem a marcar a agenda política e mediática, mas raramente conseguindo superar a perspetiva quantitativista do “mais educação” e relegando para um papel secundário a necessidade de se promover “melhor educação”. Na melhor das hipóteses impera o senso comum que consagra o princípio ilusório de que toda a despesa em educação é virtuosa, ou seja, é investimento no futuro das novas gerações. Feliz ou infelizmente, esse princípio não é verdadeiro.

Face à dureza de um programa de resgate e ao potencial de tensão e conflito que o mesmo desencadearia nas escolas e entre os parceiros educativos, as políticas educativas teriam de encontrar o equilíbrio possível entre cumprir com os objetivos de redução da despesa e assegurar o normal funcionamento do serviço público de educação.

A análise da despesa em educação nos últimos anos, especialmente em 2013, exige rigor e precisão de conceitos. O total da despesa em educação em Portugal não pode ser confundido com a despesa executada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). A informação disponível sobre a execução no ano de 2013 apenas diz respeito à administração central da educação e ciência, não incluindo outras despesas em educação de outros ministérios, nem da administração regional e local. Por outro lado, é necessário compreender que algumas das despesas estão fora do perímetro orçamental – é o caso da Parque Escolar, Entidade Pública Empresarial, que deixou de constar na rubrica

de investimento a partir do ano de 2011, quando passaram a ser contabilizadas as rendas pagas pelo MEC na rubrica das despesas de funcionamento. Neste sentido, importa lembrar que os dados mais recentes sobre despesa nacional em educação não estão disponíveis e que as regras de contabilização das despesas do MEC nem sempre assentam nos mesmos critérios.

Desde 2011 que a despesa do MEC tem vindo a cair. Depois de atingir um máximo em 2009, registou-se nos quatro anos seguintes uma redução de 1,4 mil milhões de euros, o que, em termos relativos, representa uma redução de 5,6% para 4,9% do PIB. Se considerarmos a evolução da despesa com o Ensino Básico e secundário público, o valor de 2013 regista uma ligeira melhoria face ao de 2012, regressando aos níveis da despesa anteriores a 2009, isto é, antes dos efeitos da crise financeira mundial.

Quais os fatores que mais contribuíram para esta evolução da despesa do MEC?

Em primeiro lugar, o efeito das medidas de redução do rendimento disponível dos funcionários da administração pública. Para um Ministério que tutela o maior contingente de empregados públicos, representando as despesas com pessoal 74% do total, este conjunto de medidas explica idêntica proporção da redução. As variações registadas nesses três anos devem-se menos aos efeitos das políticas educativas e mais aos efeitos das medidas gerais que incidiram sobre os vencimentos ou das decisões de anulação de algumas dessas medidas por parte do Tribunal Constitucional.

Em segundo lugar e perante um tão elevado contingente de funcionários, é natural que a gestão da despesa se oriente para o controlo dos saldos entre saídas e entradas. Nos últimos três anos, o saldo é claramente favorável às saídas: entre 2011 e 2013 o número de professores, a nível nacional, terá sofrido uma quebra de cerca de 22 mil efetivos. Mesmo que tenha existido algum efeito de substituição, considerando os níveis remuneratórios à entrada e à saída da carreira docente, esta redução do contingente assume-se como o segundo mais importante fator de redução da despesa.

Entre os restantes fatores geralmente identificados como contributos para a redução da despesa em educação, importa lembrar que a maior parte deles não têm efeitos diretos e imediatos. Quer o reordenamento da rede escolar, a constituição dos agrupamentos de escolas, os ajustamentos curriculares ou o aumento do número máximo de alunos por turma, entre os mais invocados, produzem um efeito diferido sobre a despesa que apenas será observável a médio e longo prazo.

Existe, porém, uma consequência imediata que importa acautelar: com o menor influxo de novos professores, o corpo docente está a ficar envelhecido e projeta-se até 2030 uma profunda renovação que deverá ser planeada e criteriosamente concretizada.

Os alunos

Mantém-se a tendência de diminuição da população escolar com especial incidência no Ensino Básico. Desde 2007 que o número de crianças matriculadas pela primeira vez na escolaridade obrigatória tem vindo a decrescer. Considerando a evolução das taxas de natalidade, não é previsível que essa tendência da população escolar venha a inverter-se de forma sustentada. Esta é a principal ameaça à evolução do sistema de ensino.

A população escolar total da educação e do ensino não superior regista uma quebra de 83 mil alunos relativamente a 2001, mas essa diminuição é maior se considerarmos os totais de 2011. O sistema perdeu nos últimos dois anos cerca de 165 mil alunos. Neste último caso a diminuição deve-se à redução drástica do número de inscritos nos programas de educação para adultos, nomeadamente as Novas Oportunidades. Esta quebra é, por outro lado, explicada pelo carácter excecional do aumento das matrículas de adultos durante os anos de 2008 a 2010.

Entre as crianças e jovens merece destaque o aumento da pré-escolarização que é coincidente com a meta europeia para 2020 (94%) e o aumento da escolarização secundária.

No caso da pré-escolarização o patamar atingido não pode aliviar o esforço de universalização deste nível de educação, especialmente quando existem zonas com grandes carências, nomeadamente a Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve, onde as taxas de pré-escolarização são mais baixas. É desejável que a cobertura nestas duas regiões possa melhorar nos próximos anos.

Com a quebra da natalidade é cada vez mais urgente estruturar uma política integrada para a infância. Não é compreensível que uma família da classe média pague mais por uma criança na creche

ou jardim de infância dos sistemas não públicos do que por um jovem a frequentar o Ensino Superior. No Ensino Básico existem sinais preocupantes de decréscimo da taxa real de escolarização, especialmente no 2º e 3º ciclos e nos últimos dois anos. A principal explicação para esta diminuição relaciona-se com o aumento da retenção escolar nos últimos dois anos, invertendo a tendência identificada desde a década de 90.

As elevadas taxas de retenção naqueles dois ciclos de ensino não têm uma explicação evidente, mas uma das hipóteses que se colocam é o efeito de indução da avaliação externa sobre a avaliação interna, levando a que se desenvolvam práticas de seletividade visando assegurar uma maior proporção de aprovações em exame.

Entretanto, o problema do elevado número de retenções no sistema de ensino português tem uma dimensão educativa e social bem mais vasta que a descrita pelas estatísticas da educação. Para além de constituir um indicador da ineficiência educativa, a elevada percentagem de alunos com retenções acumuladas sugere a existência de uma cultura de retenção que legitima socialmente essa ineficiência. Não se trata de uma responsabilidade exclusiva de quem reprova, mas da forma como resignadamente se aceita na sociedade a “inevitabilidade” de uma parte significativa dos alunos ter de passar pela experiência de pelo menos um ano de retenção. O problema, sendo antigo e tendo conhecido um assinalável decréscimo ao longo dos últimos vinte anos, continua ainda a ter um efeito nefasto sobre os trajetos escolares e sobre a missão fundamental da escola.

Esta questão poderá ainda ser considerada mais grave quando sabemos que os trajetos de insucesso se iniciam cada vez mais cedo, logo a partir do 1º ciclo, e que na sua maioria se saldaram em mais do que uma retenção ao longo do percurso escolar.

O caso português não é único na Europa, mas é aquele que apresenta os piores indicadores neste particular domínio. Valerá a pena lembrar a conclusão final do último relatório da Eurydice¹, datado de 2011:

A existência de uma cultura de retenção leva a uma aplicação mais frequente desta prática em determinados países, nos quais predomina ainda a ideia de que repetir um ano é benéfico para a aprendizagem dos alunos. Este ponto de vista é corroborado pela profissão docente, pela comunidade escolar e pelos próprios pais. Na Europa, esta convicção persiste e tem efeitos práticos sobretudo na Bélgica, Espanha, França, Luxemburgo, Países Baixos e Portugal. Não basta a alteração da legislação em matéria de retenção para mudar esta convicção, que deve ser suplantada por uma abordagem alternativa para responder às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Assim, o desafio consiste mais em questionar determinados pressupostos e convicções do que em alterar a legislação.

Que não se deduza destas palavras que se defende a eliminação administrativa da retenção ou que se facilitem as transições com vista a cumprir metas estatísticas. O problema é mais vasto e exige uma reflexão aturada por parte de todos os parceiros educativos, a começar pelos pais, pelos professores, pelos dirigentes escolares e pelos *media* que tantas vezes preferem noticiar o insucesso ao sucesso. Precisamos de promover culturas de sucesso e mobilizar a sociedade, as famílias e as escolas para que elas contribuam não só para gerações mais escolarizadas, mas melhor escolarizadas.

Em contrapartida, a redução do abandono escolar tem sido um caso exemplar no contexto da União Europeia. Um país como Portugal, que em pouco mais de duas décadas consegue reduzir o abandono precoce de cerca de 63% (1991) para menos de 20% (2013),

1 A Retenção escolar no Ensino Obrigatório na Europa: Legislação e Estatísticas. 2011:58.

difficilmente encontra no quadro europeu evolução equiparável. Não obstante a distância em relação aos objetivos acordados com a Comissão Europeia (10% em 2020, meta que é dificilmente concretizável), a progressão registada é meritória e exige alguma reflexão sobre os potenciais fatores explicativos.

Em primeiro lugar, esta redução do abandono precoce está associada ao aumento da escolarização dos pais. A escolaridade destes potencia a maior e melhor escolaridade dos seus filhos. Em segundo lugar, porque as oportunidades de inserção precoce no mercado de trabalho tendem a ser mais reduzidas. Em terceiro lugar, porque as culturas escolares, os professores e dirigentes têm dado uma atenção acrescida aos seus alunos e à importância da escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

São duas destas mesmas razões que sustentam a progressiva melhoria dos resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes internacionais, nomeadamente a maior escolarização da geração dos pais e a profunda alteração das culturas escolares e das aprendizagens.

No *Estado da Educação 2012* já se havia abordado a melhoria significativa registada nos resultados dos testes TIMSS e PIRLS. Neste relatório damos conta de uma análise mais detalhada dos resultados do PISA 2012 que foram publicados em 2013. A tendência para a melhoria desses resultados não nos deve deixar descansados. O facto de nos aproximarmos cada vez mais da média da OCDE, sendo positivo, não constitui uma tendência irreversível. Mas há algo que tem de ser destacado: os alunos portugueses têm um desempenho e atingiram um patamar relativo que a economia e o desenvolvimento social em Portugal estão longe de alcançar.

Contrariando muitas ideias instaladas, tenhamos consciência de que a atual geração de alunos é muito mais capacitada que as suas antecessoras.

Os professores

Como já referimos, o número de professores em exercício no ensino público sofreu uma redução, durante os dois últimos anos letivos, de cerca de 22 mil efetivos. A estes teremos ainda de acrescentar 2,8 mil professores do ensino privado, o que perfaz um total muito próximo dos 25 mil professores a menos no sistema de ensino. As quebras mais acentuadas registaram-se entre os professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (cerca de menos 13 mil professores) e do 2º ciclo (cerca de menos 7 mil).

Em comparação com os efetivos registados em 2001/2002 identifica-se que o movimento de redução começou por incidir nos professores do 1º ciclo e só mais recentemente se alargou aos restantes ciclos. Mesmo assim, a relação entre o número de alunos por cada professor no 2º e 3º ciclos e especialmente no Ensino Secundário continua a ser extremamente favorável.

A tendência mais marcante que se regista ao longo dos 13 anos em análise é o progressivo envelhecimento do corpo docente: um terço dos professores tem idade igual ou superior a 50 anos. Especialmente no 2º ciclo (42%) esta tendência para o envelhecimento da classe docente é mais acentuada. A explicação plausível para esta tendência relaciona-se com a entrada massificada até aos primeiros anos deste século, período em que a oferta de ensino conheceu uma expansão significativa, seguida de políticas de contenção e precarização de novas admissões.

Para além de se ter criado, ao longo dos últimos vinte anos, uma grave injustiça para com as novas gerações de professores, este dualismo não confere estabilidade aos projetos educativos das escolas, nem qualidade às aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, é previsível que durante os próximos quinze anos seja possível rejuvenescer os quadros. A questão que se coloca está em saber se essa renovação vai ser feita com base nos atuais critérios de seriação ou num outro modelo de profissionalização docente que permita ao Estado selecionar os melhores candidatos a professores. O futuro da escola pública, enquanto escola de referência, está dependente da opção de política educativa que vier a vingar sobre este particular domínio.

As características do corpo docente no ensino privado já apresentam um maior equilíbrio entre os diferentes estratos etários da classe docente a que acresce a capacidade de seleção dos melhores profissionais e de avaliação do seu desempenho.

A manter-se o atual modelo de recrutamento, seleção e progressão na carreira do ensino público, não obstante o congelamento verificado nos últimos anos, é natural que se consolidem as tendências já identificáveis nas fontes de recrutamento docente para os primeiros ciclos de ensino. Uma das consequências desse modelo é o da inflação sistemática das classificações finais em alguns cursos de formação de professores, com manifesta injustiça e prejuízo do interesse público.

Entendemos que para a estruturação desse novo modelo o quadro legislativo em vigor já permite soluções que apenas carecem de melhor regulamentação, como é o caso do chamado período probatório. Eventualmente faltarão o consenso necessário entre os diferentes atores educativos para encontrar uma base de concertação mínima sobre esta matéria.

Às instituições do Ensino Superior responsáveis pela formação inicial de professores cabe igualmente a responsabilidade de adequarem a sua oferta às necessidades previsíveis do sistema

educativo. A autonomia científica e pedagógica dessas instituições não as autoriza a criarem falsas expectativas nem a baixarem o nível de exigência científica e pedagógica dos futuros professores.

A caracterização que se faz dos docentes do ensino público com base na informação da MISI (Capítulo 4.2.) revela ainda que na educação pré-escolar, no 1º ciclo de ensino e no grupo de recrutamento do ensino especial, o maior contributo para o contingente de docentes é dado por instituições privadas de Ensino Superior, especialmente entre a nova geração. Nos 2º e 3º ciclos e no Ensino Secundário a maioria dos docentes é proveniente do Ensino Superior universitário público. Estes resultados colocam o problema de se saber que tipo de formação inicial se está a fazer e de como poderemos estar a caminhar para um duplo dualismo entre novas e velhas gerações de professores e entre modelos de formação inicial distintos que se projetam em culturas pedagógicas pouco conciliáveis.

O Conselho Nacional de Educação dará especial atenção a este problema, considerando o potencial de desregulação que estes dados podem sugerir. A formação inicial de professores é um domínio estratégico do desenvolvimento do sistema educativo na perspetiva da sua qualificação e seria avisado desenvolver mecanismos de avaliação que não poderão restringir-se à mera acreditação dos cursos.

As escolas e a organização escolar

Desde 2001, o parque escolar perdeu cerca de 7 mil estabelecimentos dos diferentes graus de ensino público, o que equivale a uma redução para metade. Identificam-se dois movimentos decisivos na reconfiguração da rede de escolas do Continente e na sua organização, que representam uma mudança profunda operada nos últimos dez anos: o reordenamento das escolas do 1º ciclo e

o processo de agregação de estabelecimentos em agrupamentos escolares.

Os programas de reordenamento da rede do 1º ciclo tiveram maior impacto nos últimos dez anos e visaram o encerramento dos estabelecimentos, primeiro com menos de dez alunos, depois com menos de 20 alunos. Este processo saldou-se pelo encerramento de cerca de 80% destas escolas existentes em 2001. O escalão seguinte (entre 20 e 49 alunos) também registou um decréscimo para menos de metade.

Este processo representou uma progressiva concentração de alunos e um aumento do recurso à mobilidade geográfica. Trata-se de uma alteração que apresenta vantagens e inconvenientes. De um lado, invocam-se o acesso a melhores ambientes de aprendizagem, melhor utilização de recursos educativos (bibliotecas, refeitórios, equipamentos, etc.), maior potencial de socialização escolar e maior racionalidade na afetação de recursos públicos. Do outro lado, argumenta-se com o despovoamento das aldeias, com a perda dos efeitos de proximidade e com o tempo despendido nos transportes.

A questão que se deve colocar é a de avaliar o saldo entre benefícios e prejuízos. Como Presidente do CNE, entendo que os benefícios educativos para os alunos superam largamente os prejuízos sociais e territoriais. O que foi realizado nos últimos dez anos deveria ter sido gradualmente concretizado ao longo dos últimos trinta, o que não aconteceu por manifesta falta de vontade política. Por outro lado, o processo de encerramento destas escolas antecipa uma realidade previsível e inevitável: a “hemorragia” demográfica de vastas zonas do país não se contraria pela manutenção das escolas em que os prejuízos decorrentes para as novas gerações são irreversíveis. O que Portugal concretizou nos últimos dez anos fez a maior parte dos países europeus desde a II Guerra Mundial em

que a concentração urbana foi acompanhada pelo encerramento de muitos equipamentos coletivos nas pequenas aldeias isoladas. O que as populações dificilmente perceberão é o facto de os seus filhos terem de percorrer 10, 20 ou 30 quilómetros por dia para frequentar uma escola com idênticas condições à que foi encerrada. É imperativo que se garanta que a concentração escolar seja acompanhada de uma qualificação das instalações e dos recursos indispensáveis a boas aprendizagens e a bons ambientes escolares.

O segundo movimento traduz-se na constituição dos agrupamentos de escolas. Trata-se de um processo inovador que não encontra paralelo na maior parte dos países europeus e cujo objetivo é o de conferir escala e coesão à gestão escolar e o de integrar verticalmente os diferentes projetos educativos. Existiam no ano letivo de 2001/2002 quase 5500 unidades orgânicas, das quais 4811 eram escolas não agrupadas. No ano de 2012/2013 o número de unidades orgânicas foi reduzido a 816, das quais 113 são escolas não agrupadas. A maior redução teve lugar no ano letivo de 2002/2003 e, a partir de então, a constituição de agrupamentos tem vindo a ser feita a um ritmo mais lento.

A maior parte das críticas que têm sido formuladas ao processo de constituição de agrupamentos relaciona-se com a sua dimensão, nomeadamente o número de alunos. Importa esclarecer que esse critério não se afigura relevante, porque tudo depende do número de estabelecimentos que cada agrupamento integra e das distâncias a que se encontram da escola sede.

Como esclarece este relatório, a grande maioria dos agrupamentos tem um número de alunos inferior ao de algumas escolas existentes no início deste movimento (em 2001/2002 existiam 15 escolas com 2000 ou mais alunos, quando atualmente existem duas). No ano letivo de

2012/2013 a dimensão mais frequente dos agrupamentos situa-se entre os 1500 e os 1800 alunos distribuídos por 5 a 9 estabelecimentos. O facto de se identificarem 34 agrupamentos com 3000 e mais alunos nem por isso autoriza a que se generalize esta realidade a toda a rede do ensino público.

Se considerarmos que a maioria dos agrupamentos tem entre 300 e 1800 alunos poderemos concluir que eles representavam 92% do total em 2001/2002, 86% cinco anos depois e apenas 58% em 2012/2013. Há um evidente processo de concentração escolar. Porém, o grande desafio que se coloca à gestão destes agrupamentos não será o de gerir a escala, mas antes o de construir projetos educativos que integrem a diversidade de culturas escolares e profissionais. O processo de verticalização pedagógica representa um elevado potencial de qualificação, especialmente na articulação entre os vários ciclos de ensino, um dos fatores indutores de insucesso escolar, mas é algo que demorará anos a concretizar. A velha tradição de fechamento em cada um dos ciclos ou em cada um dos estabelecimentos está de tal forma arreigada que constituirá o maior entrave à promoção de trajetos escolares mais progressivos e coerentes. Cada projeto educativo não poderá ser um somatório dos vários projetos das várias escolas agrupadas. Terá de ser algo em que os agentes educativos se revejam e deverá constituir um propósito bem identificado, suscetível de mobilizar professores, alunos, encarregados de educação e representantes das forças locais. Sem isso, tudo poderá ficar reduzido a uma mera redução de custos sem qualquer incidência na qualidade das aprendizagens.

Um dos tópicos de maior sensibilidade no debate em torno da qualidade das aprendizagens é o da dimensão das turmas. A relação entre dimensão das turmas e os resultados escolares tem sido tema de investigação sem que se consiga apurar

uma associação inequívoca. No quadro dos países associados ao projeto PISA, Portugal é um dos países cuja dimensão média das turmas está próxima da média geral. O problema que poderá existir está em saber qual o nível de dispersão dessa média nacional.

A assessoria do CNE procedeu à análise dos dados fornecidos pelo MEC e concluiu pela relativa estabilidade deste indicador. A média continua a variar em torno dos 22 alunos por turma e a dimensão mais frequente aponta para o escalão de 20 a 24 alunos por turma que representa 40% do total de turmas. É provável que as medidas do MEC ao estabelecerem dimensões máximas mais elevadas tenham feito aumentar o escalão dos 25 a 29 alunos (31% do total), porém esse aumento apenas compensa os cerca de 25% de turmas que não atingem os 20 alunos. As turmas com 30 ou mais alunos, pela exceção que representam, ficam aquém dos 4% do total.

Um dos desafios que se coloca na gestão pedagógica das escolas é o facto de a legislação ser muito rígida relativamente à dimensão das turmas numa mesma escola. O recurso sistemático à distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais pelas diferentes turmas é um dos instrumentos para fazer baixar o número de alunos por turma, quando o critério deveria ser o de ajustar a dimensão da turma ao perfil dos seus alunos. Alunos mais problemáticos exigem turmas mais reduzidas, enquanto que outros poderão frequentar turmas maiores sem prejuízo das aprendizagens. Essa gestão cabe exclusivamente às escolas, mas nem sempre o conseguem fazer no limitado grau de autonomia de que usufruem.

Uma vantagem adicional da organização em agrupamentos é o facto de esta proporcionar políticas de descentralização mais ousadas. Os efeitos de escala e de verticalização proporcionam

uma melhor gestão dos recursos educativos, porém, esse potencial só é concretizável caso o MEC flexibilize o quadro normativo da autonomia.

Desde 2004 que foram dados passos moderados no alargamento do número de escolas com contratos de autonomia e apraz-me registar que esse esforço tem sido contínuo e comum às diferentes forças políticas que entretanto passaram pela governação. Essa moderação parece-me ser avisada, considerando a tradição centralista que se instalou em Portugal desde o século XIX e o insucesso que as experiências de descentralização revelaram, quer no século XIX com a reforma de Rodrigues Sampaio, quer no século XX durante a I República.

A autonomia das escolas só tem sentido quando entendida como instrumento para a concretização do único propósito desejável: aumentar a qualidade das aprendizagens. Tudo o que não contribua para esse objetivo torna-se irrelevante e dispensável.

Num quadro particular da autonomia das escolas, o projeto TEIP merece uma atenção especial. Regista-se como positivo o esforço de articulação em rede colaborativa, superando o isolacionismo da organização inicial. Porém, não obstante os esforços de monitorização por parte da IGEC, importa avaliar até que ponto as medidas desenvolvidas permitem superar as situações de exclusão social e escolar. Uma das questões mais problemáticas reside no impacto social da identificação das escolas com o projeto. Seria conveniente avaliar até que ponto a marca “escola TEIP” não reproduz o estigma social que se pretendeu superar.

Os resultados escolares

Numa recente conferência promovida pelo CNE sobre avaliação externa das aprendizagens ficou reconhecida a importância dos exames como reguladores e os potenciais efeitos de indução sobre

a avaliação interna. Teoricamente a situação mais desejável seria que a avaliação externa de carácter sumativo fosse um complemento *quanto basta* da avaliação interna a qual deveria assumir um maior pendor formativo. Estamos longe dessa situação ótima, em grande medida porque cada vez mais a avaliação interna tende a transformar-se numa sequência de avaliações sumativas.

O principal desafio do sistema de exames é o de ganhar credibilidade junto da opinião pública e dos agentes educativos, bem como o de assegurar a estabilidade de critérios que permita a comparabilidade entre anos. Só assim poderíamos avaliar até que ponto as aprendizagens progridem ou regredem. Tem sido feito um esforço assinalável no sentido de ganhar essa credibilidade e de garantir a estabilidade de critérios, sem que entretanto o tema consiga isolar-se do mediatismo e das consequentes polémicas.

Quanto à avaliação interna raramente é motivo de crítica ou de polémica. E nem por isso o pouco que se consegue saber nos permite manter o silêncio.

Um dos aspetos preocupantes prende-se com a forma como algumas escolas tendem a aumentar a retenção dos alunos de forma a não fazer baixar as médias das classificações de exame. O aumento das taxas de retenção em todos os ciclos de ensino que já identificámos poderá ter como origem essa prática.

O segundo aspeto relaciona-se com a elevada dispersão dos resultados dos exames. O estudo desenvolvido no subcapítulo 6.2. revela dois problemas: em primeiro lugar, o facto de existir um ajustamento dos critérios de avaliação interna ao perfil dos alunos, levando a que os alunos que em provas de exame obtêm resultados mais fracos tendam a ser favorecidos pela avaliação interna (a inclinação das retas de regressão revela isso mesmo); em segundo lugar, mesmo considerando

compreensível o problema anterior, a dispersão em torno do padrão médio é extremamente elevada, ultrapassando muitas escolas os limites razoáveis de desvio.

Dado que este padrão tende a reproduzir-se de forma sistemática em todos os exames, teremos de reconhecer que há escolas que sistematicamente inflacionam as classificações dos seus alunos, especialmente no Ensino Secundário, enquanto outras, por excesso de exigência, prejudicam os seus alunos por atribuírem uma classificação muito inferior ao que os alunos merecem.

O problema não seria grave se esta prática não tivesse consequências diretas. No caso do Ensino Secundário, essa classificação poderá ditar a entrada ou a exclusão em alguns cursos do Ensino Superior. Coloca-se portanto uma questão de justiça. Seria aconselhável que o MEC tentasse identificar estes casos e agisse em conformidade.

O caso dos resultados das provas de final do 1º ciclo deixa também sérias preocupações, considerando o elevado nível de classificações negativas. Não é normal um tão elevado número de classificações negativas logo na primeira avaliação naquele que é o ciclo decisivo das aprendizagens estruturantes do conhecimento. Ou os testes não estavam devidamente calibrados ou a qualidade das aprendizagens no primeiro ciclo carece de atenção redobrada nos próximos anos para apurar se estamos perante um facto isolado ou perante um padrão estável.

Por último, merecem especial atenção os resultados obtidos nos testes internacionais. No Estado da Educação 2012 tivemos a oportunidade de refletir sobre os testes internacionais do TIMSS e do PIRLS. Na presente edição daremos especial atenção aos resultados obtidos pelos alunos portugueses nos últimos cinco ciclos PISA de forma a avaliar a progressão.

Sinteticamente, justifica-se enaltecer a progressão registada e reconhecer que os resultados alcançados colocam Portugal mais perto da média da OCDE, quando outros domínios da atividade nacional dificilmente se aproximam dessa posição. Esse resultado torna-se ainda mais relevante quando identificamos muitos países que, revelando um nível de desenvolvimento económico e social superior ao português, acabam por registar resultados inferiores.

Um segundo aspeto que merece destaque prende-se com a elevada proporção do que se designa por “alunos resilientes”, precisamente aqueles que conseguem obter resultados no quartil superior da distribuição, não obstante ocuparem posições no quartil inferior do estatuto socioeconómico. Isto significa que a escola faz a diferença e que não há determinismos sociais suficientemente poderosos que limitem o sucesso escolar.

O Ensino Superior

Os números mais recentes divulgados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) dão-nos conta da existência de 131 instituições de Ensino Superior, das quais um terço são públicas e os restantes dois terços são de entidades instituidoras de carácter privado. Da mesma fonte sabemos que existem 5128 cursos acreditados dos quais cerca de metade são de 2º ciclo (mestrado) e 696 de doutoramento.

Perante estes números justifica-se colocar algumas questões:

1. É sustentável a atual estrutura da oferta de Ensino Superior em Portugal?
2. O financiamento aplicado ao funcionamento destas instituições e destes cursos tem o retorno social indispensável para que se possa considerar um investimento?

3. Existe massa crítica em quantidade e qualidade suficientes para assegurar a qualidade científica destes cursos?

4. A dispersão da despesa pública por tantas instituições públicas é facilitadora do desenvolvimento de *clusters* científicos suficientemente competitivos e inovadores à escala nacional e internacional?

5. Deverá o Estado continuar a financiar cursos cuja empregabilidade é reduzida, criando expectativas que sabemos não corresponderem às oportunidades estimadas a médio e longo prazo?

Não existem respostas suficientemente fundamentadas a estas questões que consideramos centrais, mas elas parecem-nos pertinentes para quem quiser refletir sobre o presente e o futuro do Ensino Superior em Portugal.

A situação é tão mais grave quanto sabemos que o ano de letivo 2010/2011 representa uma potencial inversão da tendência expansiva da procura de Ensino Superior. De então para cá, o número de matriculados pela primeira vez tem vindo a diminuir, alargando o diferencial entre o número daqueles que estão em condições de frequentar um curso superior e os que se matriculam efetivamente. Para explicar esta nova tendência, poderemos sempre admitir que se trata de um fenómeno conjuntural decorrente do agravamento das condições de vida de muitas famílias portuguesas, mas não é desprezível a hipótese dessa quebra resultar de uma crescente desvalorização social das formações superiores.

Surpreende por isso o facto de a redução do número de vagas iniciais não ter acompanhado o número de matriculados.

Sem pôr em causa o princípio básico da liberdade de escolha dos cursos que cada cidadão deseja frequentar, importa questionar se as formações oferecidas representam ou não um contributo para o desenvolvimento económico, social e cultural do país que justifique o esforço nacional de as sustentar. Um dos casos mais preocupantes é a redução da procura das áreas tecnológicas quando se mantêm a um nível elevado especialidades com reduzidas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Quando se fala da crescente emigração de jovens altamente qualificados, seria razoável que a pretexto da crise económica e financeira não se esquecesse o papel de uma oferta de Ensino Superior que está desajustada da procura e das necessidades do país.

O Conselho Nacional de Educação atribui à reflexão sobre esta questão a prioridade absoluta da sua ação e, considerando a diversidade da sua composição, deseja manifestar a maior disponibilidade para que, em ambiente de concertação e compromisso, se encontrem as melhores soluções para superar as suas consequências. O pior que poderá acontecer é iludirmo-nos com o ruído das polémicas e deixarmos que o problema se agrave e se prolongue atingindo, direta ou indiretamente, todo o subsistema de Ensino Superior.

Sobre a presente edição do Estado da Educação

Um ano após a tomada de posse como novo Presidente do Conselho Nacional de Educação fica cumprido o primeiro compromisso, o de dar continuidade à publicação do Estado da Educação, relativo ao ano de 2013. O Artigo 12º da Lei nº 31/2002 define claramente as competências do CNE no que respeita à avaliação do sistema educativo e esta responsabilidade, não se confinando à apresentação anual de um relatório, orienta toda a sua ação, a qual se concretiza através dos relatórios

técnico-científicos sobre matérias sectoriais em apreço, bem como através de recomendações sujeitas à reflexão e aprovação em Plenário do Conselho.

A presente edição consagra algumas pequenas alterações face ao que era a prática anterior. Em primeiro lugar, fixa a data da publicação que passará a ser coincidente com a sessão plenária que assinala a abertura do ano letivo. Em segundo lugar e decorrente da alteração anterior, nesta edição não serão incluídas quaisquer recomendações do Conselho, sem prejuízo de serem feitas de forma mais participada, ao longo do ano letivo e sobre as matérias que se entendam como mais urgentes. Em terceiro lugar, o texto de introdução à presente edição é da exclusiva responsabilidade do Presidente do CNE, não vinculando as posições dos Conselheiros, do Plenário ou da Assessoria Técnica do CNE. Em quarto lugar, foi decidido criar uma secção onde se reúnem alguns trabalhos académicos que sustentam as análises realizadas ao longo do presente relatório. Esta inovação pretende constituir um incentivo a uma maior colaboração do CNE com o trabalho de investigação desenvolvido

em diferentes centros e instituições de investigação em educação. Os temas do abandono, da retenção e dos resultados escolares tiveram prioridade na seleção dos artigos. Como é compreensível, o conteúdo apenas responsabiliza os seus autores.

O *Estado da Educação 2013*, à semelhança dos anteriores, resulta do trabalho de sistematização e atualização da informação disponível sobre o sistema educativo realizado pela Assessoria do CNE. Trata-se de um esforço só possível pela competência e grande dedicação destes profissionais, bem como dos serviços e dirigentes do Ministério da Educação e Ciência que facilitaram o acesso à informação e partilharam a resolução dos problemas técnicos que sempre surgem neste tipo de trabalho. A todos, enquanto Presidente do CNE, quero agradecer esse esforço que tanto valoriza a missão do Conselho Nacional de Educação.

David Justino

*Presidente do Conselho Nacional de Educação
4 de setembro de 2014*





Estado da Educação: dados de referência





1 A escolarização da população portuguesa através dos Censos (1991, 2001, 2011)*

A utilização dos conceitos de alfabetização e de escolarização põem em evidência uma evolução no modo de acesso ao mundo das letras. Enquanto a alfabetização se reporta a uma relação funcional com a leitura e a escrita que pode assumir diferentes níveis de profundidade, a escolarização implica uma relação estruturada com a cultura escrita *“através de uma instituição construída expressamente para o efeito, a escola, que a partir de meados do século XIX se organiza em rede e se articula com outras formas de educação, sob o*

comando político, pedagógico e administrativo do Estado” (Candeias, 2001: 31).

Em Portugal, a utilização da escola como critério que permite distinguir alfabetizados e *analfabetos** só começa a fazer-se no censo de 1940. Nos censos anteriores a escola não aparece como o fator que separa o mundo letrado do mundo oral.

Apesar da obrigatoriedade de frequência escolar estar legislada desde 1844 (Decreto do

* Ao longo do texto, os termos em itálico assinalados com asterisco encontram-se definidos no Glossário.

Governo nº 220, de 28 de setembro), o processo de escolarização foi muito lento, registando uma aceleração significativa a partir das três últimas décadas do século passado. Para além da frequência escolar, interessa também saber como é que os indivíduos evoluem no sistema. A *taxa real de escolarização** mostra que muitos dos alunos não estão a frequentar os níveis de ensino correspondentes ao seu escalão etário. Este facto pode indiciar abandono ou um atraso etário decorrente de retenções ao longo do percurso escolar.

O retrato da escolarização da população portuguesa ficará certamente mais nítido se os dados dos censos forem usados não só para verificar o número de indivíduos que integram o sistema num dado momento, mas também a duração da frequência da instituição escolar. Esta temporalidade pode obter-se calculando a *escolaridade média**.

1.1. Escolaridade média da população portuguesa

Os dados dos três últimos recenseamentos (1991, 2001 e 2011) permitiram calcular a escolaridade média da população portuguesa, bem como a dos residentes em cada um dos concelhos.

De acordo com o estudo *Atlas da Educação* (Justino *et al*, 2014), em duas décadas, a escolaridade média dos portugueses aumentou 2,8 anos, passando de 4,6 para 7,4 anos (Figura 1.1.1.).

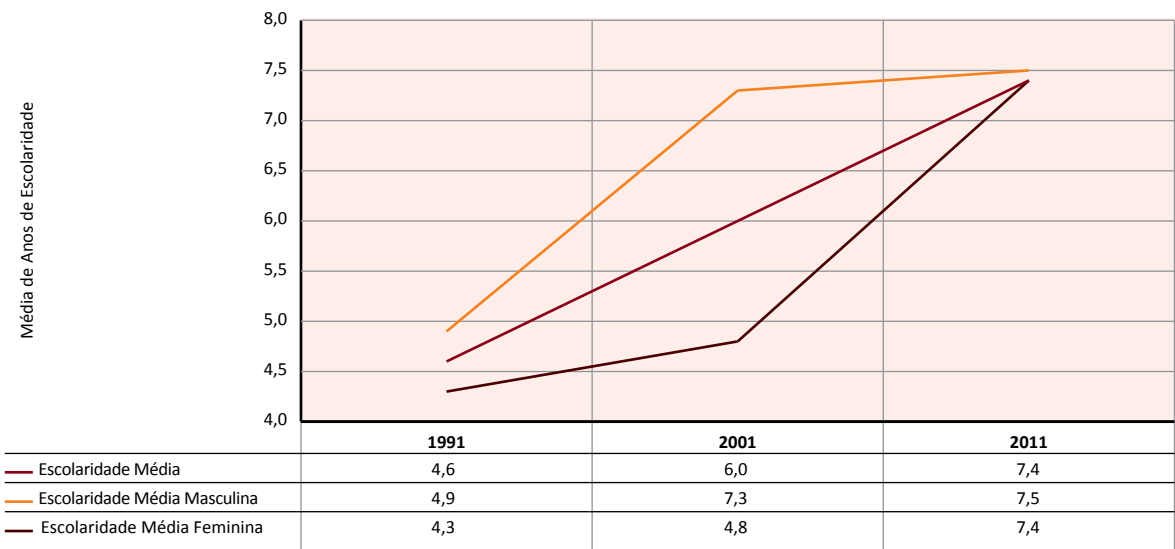
Enquanto a formação da população masculina registou um crescimento superior na primeira década, o crescimento da população feminina foi mais notório na década seguinte, tendo as duas populações atingido valores muito próximos em 2011. Apesar do progresso registado, o ponto de partida é revelador do baixo nível de qualificação da população. Em 1991 a escolaridade média dos portugueses estava praticamente ao nível do 1º ciclo e em 2011 ainda estava longe dos nove anos (obrigatórios desde 1986).

A evolução da escolaridade média por concelho nestas duas décadas apresenta diferenças geograficamente identificáveis. As médias de escolaridade mais elevadas localizam-se nas regiões de Lisboa, Porto e Coimbra, no litoral e em algumas cidades capitais de distrito do interior.

Os movimentos de urbanização que levaram à reconfiguração de alguns concelhos (passagem de uma matriz rural para uma matriz periurbana) e a uma maior concentração populacional em torno de certas capitais de distrito, com a consequente modificação da composição social, justificam o aumento da escolaridade média registada em muitos concelhos.

Um movimento oposto tem provocado o despovoamento de muitos concelhos do interior. A população idosa fica, enquanto as gerações mais novas, potencialmente mais escolarizadas, partem. Estes concelhos em risco de desertificação são os que apresentam as médias de escolaridade mais baixas.

Figura 1.1.1. Escolaridade média da população portuguesa



Fonte: *Atlas da Educação*, 2014

1.2. Escolaridade por grupos etários

O cálculo da escolaridade média da população adulta ativa (25-64 anos), relativamente a cada um dos três recenseamentos, mostra que em duas décadas a escolaridade deste grupo se aproximou do 9º ano, limiar ligeiramente ultrapassado pela população feminina que em 1991 ainda registava valores abaixo da população masculina (Figura 1.2.1.).

Apesar do aumento da escolaridade das gerações mais novas, tal ainda não foi suficiente para compensar a baixa escolaridade dos mais velhos e o fraco investimento na qualificação da população adulta.

Os valores da escolaridade do grupo etário dos 25-44 anos (Figura 1.2.2.) dão-nos uma ideia do número médio de anos de escolaridade dos pais da população que frequentava o sistema de ensino à data de cada um dos Censos. Em 1991 a média era de seis anos e meio e em 2011 já ultrapassava os dez anos. Para este aumento contribuiu essencialmente a escolarização da população feminina que em 1991 detinha o mesmo nível de escolaridade que a população masculina e duas décadas depois possuía, em média, mais um ano de escolaridade que aquela população (10,9 contra 9,9).

Figura 1.2.1. Escolaridade média do grupo etário 25-64 anos. Portugal

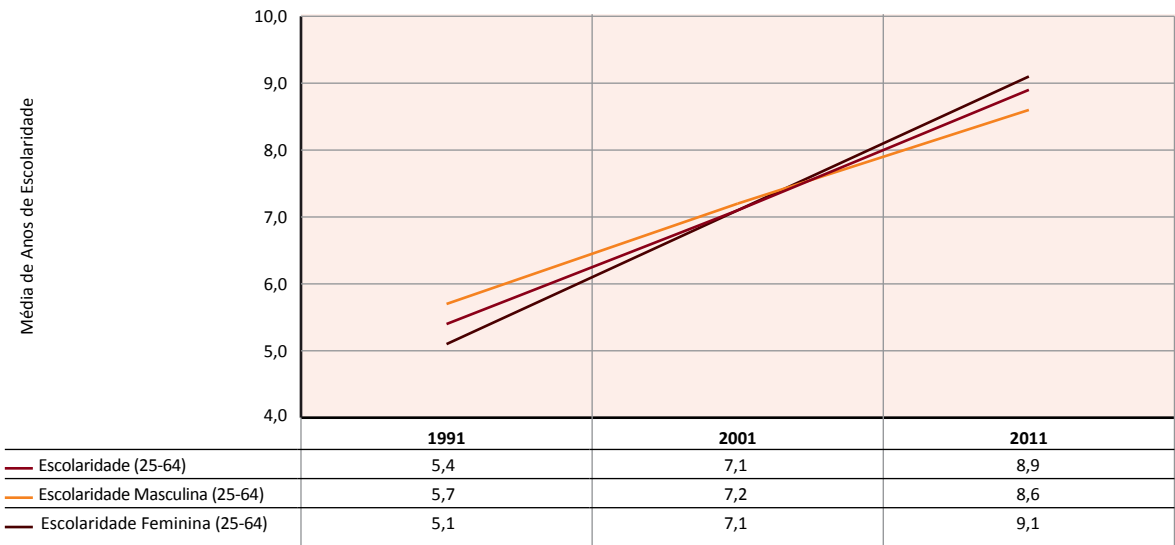
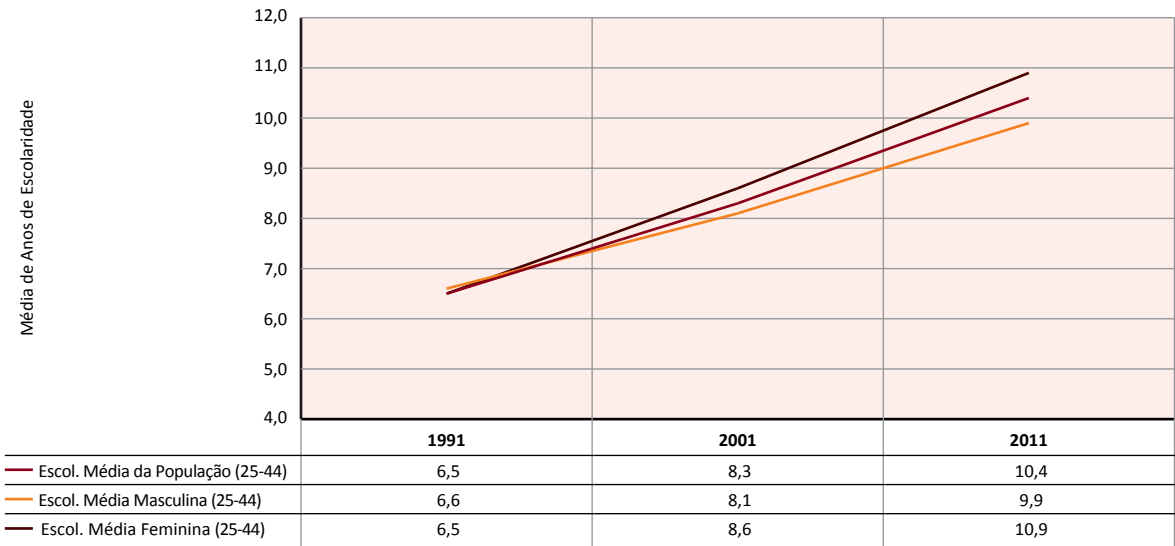


Figura 1.2.2. Escolaridade média do grupo etário 25-44 anos. Portugal



Fonte: Atlas da Educação, 2014

1.3. Desigualdades de escolarização

Considerando que as desigualdades educativas são indutoras de desigualdades sociais e que ambas são inibidoras da expectativa de uma escolaridade mais prolongada, interessa observar como tem evoluído a distribuição da escolarização da população a nível nacional e dos concelhos.

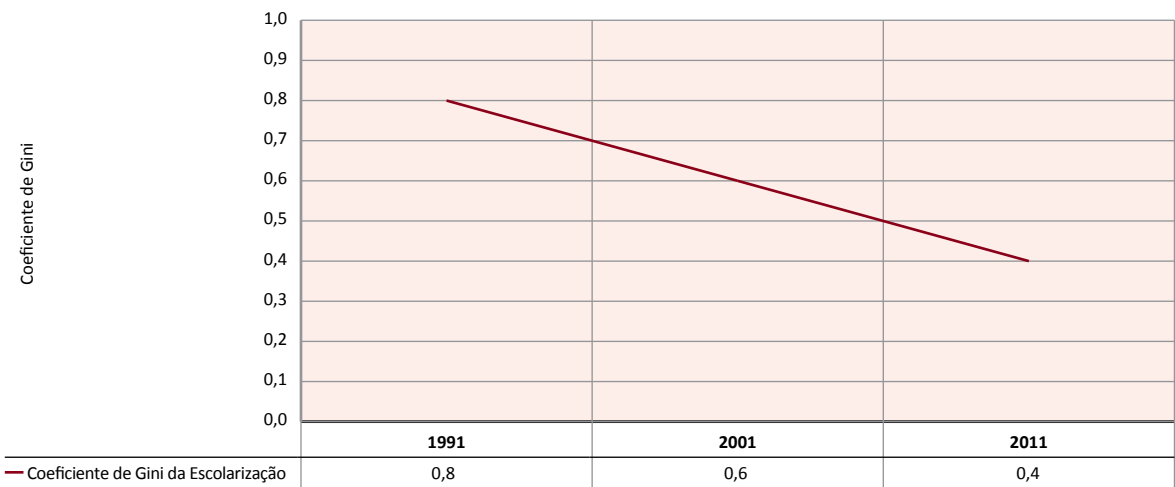
Esta perspetiva pode obter-se através do *índice de Gini**, enquanto indicador da equidade da distribuição. Este índice avalia o nível de concentração dos bens (a escolarização, no caso vertente) medindo o desvio relativamente a uma situação de distribuição equitativa. Variando entre 0 e 1, quanto mais baixo for o valor, maior é a proximidade a uma situação de distribuição mais igualitária da escolarização da população de um país, de uma região, de um concelho.

A Figura 1.3.1. mostra como a desigualdade de escolarização baixou para metade entre os Censos de 1991 e de 2011, ao passar de 0,8 para 0,4, acompanhando, assim, o aumento da escolarização média da população.

No entanto, quando se considera o nível concelhio, as diferenças entre concelhos do litoral e do interior são significativas. Nestes últimos, a distribuição é mais desigual devido à coexistência de estratos populacionais envelhecidos e pouco escolarizados com outros mais escolarizados. Entre os concelhos que mais reduziram as desigualdades educativas encontram-se os que tiveram uma urbanização recente, decorrente de processos de metropolização das áreas periféricas das grandes cidades, e alguns dos que são capitais de distrito. Em 2011, os concelhos que apresentam a mais elevada desigualdade de escolarização caracterizam-se pela sua interioridade ou insularidade.

Embora a escola por si só não possa fazer face a todos os fatores geradores de desigualdade, nomeadamente os decorrentes do meio social e familiar, ela deverá dispor de programas e meios que contrariem quer a reprodução quer a acentuação das disparidades sociais existentes.

Figura 1.3.1. Desigualdade de escolarização (coeficiente de Gini). Portugal



Fonte: Atlas da Educação, 2014

1.4. Analfabetismo

Taxas

Nos últimos 50 anos Portugal progrediu muito no que diz respeito à *taxa de analfabetismo**, que caiu de cerca de 40 pp na década de 1950, situando-se nos 11% em 1991 e nos 5,2% em 2011, de acordo com os dados dos censos (Figura 1.4.1.).

Esta progressão não foi, no entanto, suficiente para retirar o País dos últimos lugares da tabela dos países europeus, facto a que não serão alheias, certamente, as tardias preocupações de qualificação da população, que só em 1952 conheceu um primeiro Plano de Educação Popular para combate ao analfabetismo.

O analfabetismo e as baixas qualificações da população são, assim, ainda hoje muito preocupantes, não só porque abrangem grupos etários relativamente jovens, como veremos adiante, mas também pelo impacto que o nível de escolarização dos pais tem na valorização do conhecimento e no sucesso escolar das gerações mais novas. Numa Europa que viu, nos países do norte, o analfabetismo praticamente erradicado no início do século XX, Portugal mantém-se numa situação de grande desvantagem neste instrumento essencial de desenvolvimento do país e de aumento dos seus níveis de competitividade.

Também em relação a esta temática se podem claramente identificar assimetrias no território nacional no que diz respeito à distribuição do número de analfabetos, bem como das taxas de analfabetismo e à sua evolução ao longo dos últimos 20 anos.

A representação cartográfica das taxas de analfabetismo em 2011 nos diversos municípios do território nacional (Figura 1.4.2.) retrata uma realidade em que mais de metade dos concelhos apresenta valores superiores à média nacional, com especial incidência no interior, embora três concelhos do litoral alentejano (Grândola, Alcácer do Sal e Odemira), bem como cinco municípios na Região Autónoma da Madeira, apresentem também das taxas mais elevadas.

À semelhança do que ocorre com a escolaridade média da população, também aqui os efeitos da quebra demográfica e da deslocação de populações relativamente jovens para o litoral, em busca de melhores oportunidades, explicará pelo menos em parte a situação apresentada: saem os mais jovens; nascem poucas crianças; ficam os mais velhos, que são os menos escolarizados.

É, portanto, compreensível que os municípios com as menores taxas de analfabetismo se situem precisamente em zonas de litoral com forte pendó urbano e periurbano.

Dos concelhos com menores índices de analfabetismo em 2011, destacamos o de Mafra, pelo facto de apresentar uma descida muito apreciável entre 1991 e 2011, quando a maioria dos restantes detinha já em 1991 uma taxa bastante inferior à média nacional, que se situava em 11,01%. No entanto, se considerarmos os municípios que mais baixaram as taxas de analfabetismo nas últimas duas décadas (INE - Censos 1991, 2001 e 2011), verificamos que se trata de um conjunto de concelhos que mantém ainda em 2011 percentagens consideráveis de analfabetos face ao total da população com mais de 10 anos neles residente. Tendo estes concelhos, maioritariamente, uma estrutura populacional envelhecida e um povoamento disperso, entende-se que apresentem, em 2011, níveis de analfabetismo bastante acima da média nacional.

Figura 1.4.1. Evolução da taxa (%) de analfabetismo segundo os Censos

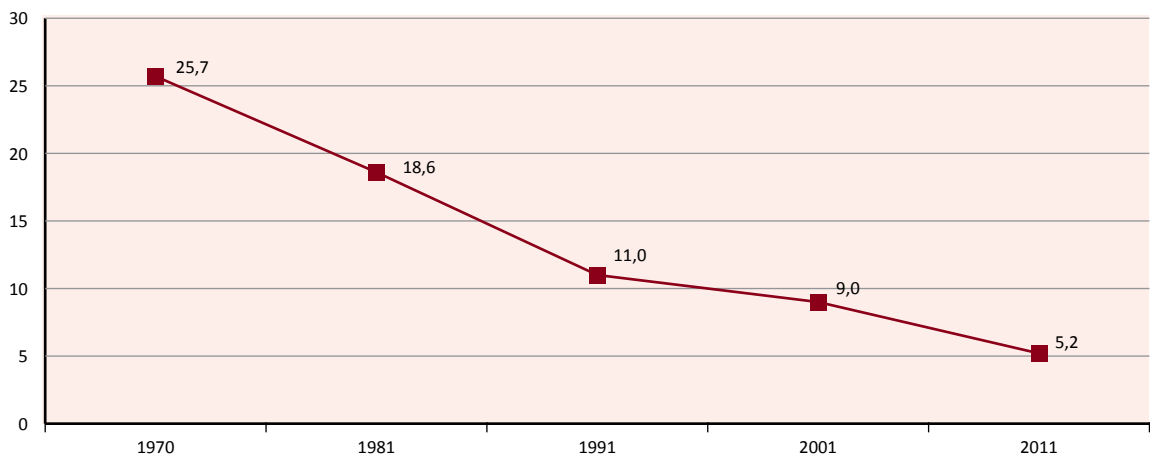
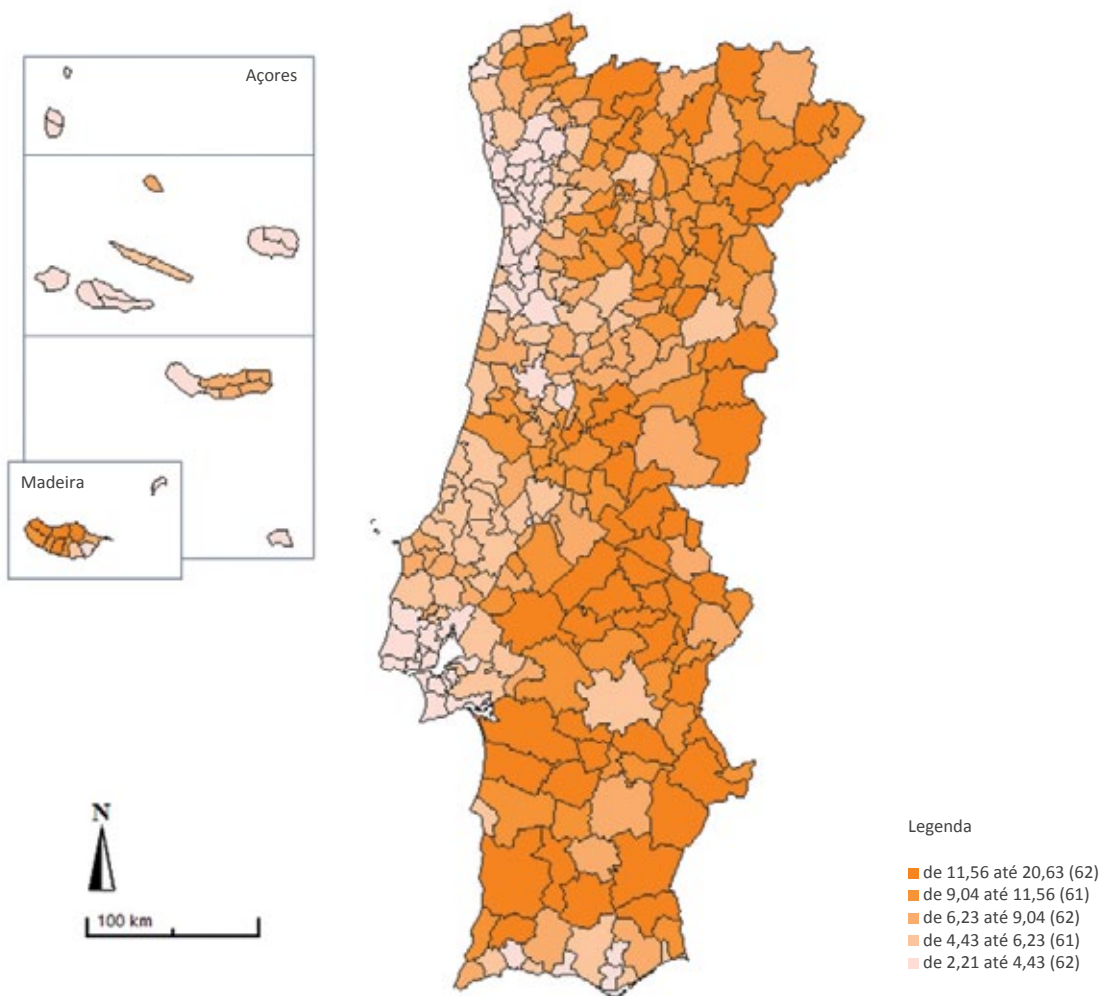


Figura 1.4.2. Taxa de analfabetismo segundo os Censos de 2011



Fonte: INE

Números absolutos

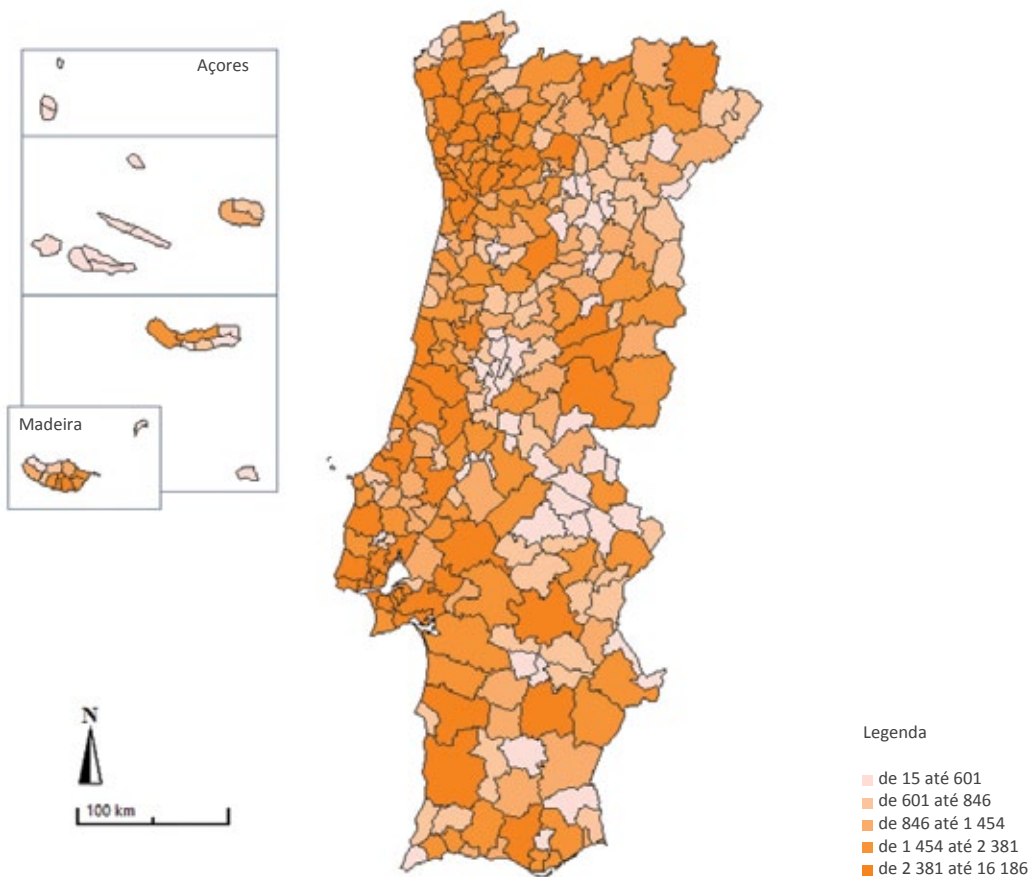
A visão que nos é apresentada do território nacional através da distribuição das taxas de analfabetismo pelos diferentes municípios é apenas uma pequena parte da dimensão que esta questão efetivamente assume em Portugal, não só em termos do retrato produzido pelo último censo, como também da evolução do fenómeno ao longo dos últimos 20 anos.

A Figura 1.4.3. mostra a distribuição da população analfabeta, com mais de 10 anos, residente no país, segundo o censo de 2011. Nela podemos observar uma situação quase oposta à retratada na Figura 1.4.2., referente à distribuição das taxas de analfabetismo.

Tendo em consideração a densidade demográfica dos concelhos do litoral face aos do interior não é de estranhar que haja, em números absolutos, uma situação mais grave naqueles municípios e que aqueles onde residem mais analfabetos correspondam aos que têm núcleos urbanos e periurbanos mais desenvolvidos.

Este facto realça a importância dos movimentos migratórios verificados em Portugal e o poder de atração que possuem as cidades do litoral com alguma dimensão.

Figura 1.4.3. População residente analfabeta com 10 e mais anos, segundo o Censo de 2011



Fonte: INE

Uma visão um pouco mais abrangente da situação nacional em termos daqueles que, tendo quinze anos ou mais, não detêm nenhum nível de escolaridade (Tabela 1.4.1.), verificamos que constituem um grupo de dimensão bastante significativa: 537 748 indivíduos, ou seja 6% do total.

Entre os 15 e os 24 anos, 6 434 indivíduos não tinham, em 2011, nenhum nível de escolaridade, com maior expressão nas zonas (NUTS III) da Grande Lisboa, Grande Porto, Península de Setúbal, Tâmega e Algarve, o que representa 0,56% da população residente do mesmo grupo etário.

Entre os 25 e os 64 anos, população em idade ativa, 118 604 indivíduos não detêm qualquer grau de escolaridade, ou seja, 2% da população daquele grupo etário. Entre os territórios que apresentam valores mais elevados continuam a incluir-se os cinco anteriormente mencionados.

Tabela 1.4.1. Distribuição da população residente, com 15 e mais anos de idade, sem nenhum nível de escolaridade por grupo etário. NUTS III (à data dos Censos 2011).

Local de residência (à data dos Censos 2011)	15-24	25-44	45-64	≥65
Minho-Lima	108	786	1 640	13 680
Cávado	228	1 532	2 507	13 537
Ave	258	1 875	3 274	17 674
Grande Porto	625	4 526	7 550	28 523
Tâmega	371	2 565	4 389	23 649
Entre Douro e Vouga	123	928	1 627	9 155
Douro	126	938	2 128	12 622
Alto Trás-os-Montes	100	883	2 242	16 482
Baixo Vouga	202	1 323	2 147	12 030
Baixo Mondego	122	1 033	2 045	15 014
Pinhal Litoral	139	895	1 708	13 284
Pinhal Interior Norte	55	431	1 050	8 444
Dão-Lafões	128	915	2 017	15 190
Pinhal Interior Sul	20	122	324	4 138
Serra da Estrela	27	176	349	2 721
Beira Interior Norte	62	376	929	7 265
Beira Interior Sul	71	347	593	6 346
Cova da Beira	47	303	711	6 168
Oeste	209	1 316	2 424	17 301
Médio Tejo	140	752	1 260	9 991
Grande Lisboa	1 391	8 991	13 752	43 452
Península de Setúbal	508	3 110	5 522	22 759
Alentejo Litoral	58	408	1 158	9 832
Alto Alentejo	134	660	1 180	10 541
Alentejo Central	121	674	1 342	12 615
Baixo Alentejo	130	773	1 363	11 128
Lezíria do Tejo	164	1 042	1 841	14 601
Algarve	355	2 488	4 080	18 389
R. A. dos Açores	182	1 175	1 567	4 836
R. A. da Madeira	230	1 602	2 940	11 343
Portugal	6 434	42 945	75 659	412 710

Fonte: INE: Censos de 2011

1.5. Abandono escolar

Abandono escolar (10-15 anos)

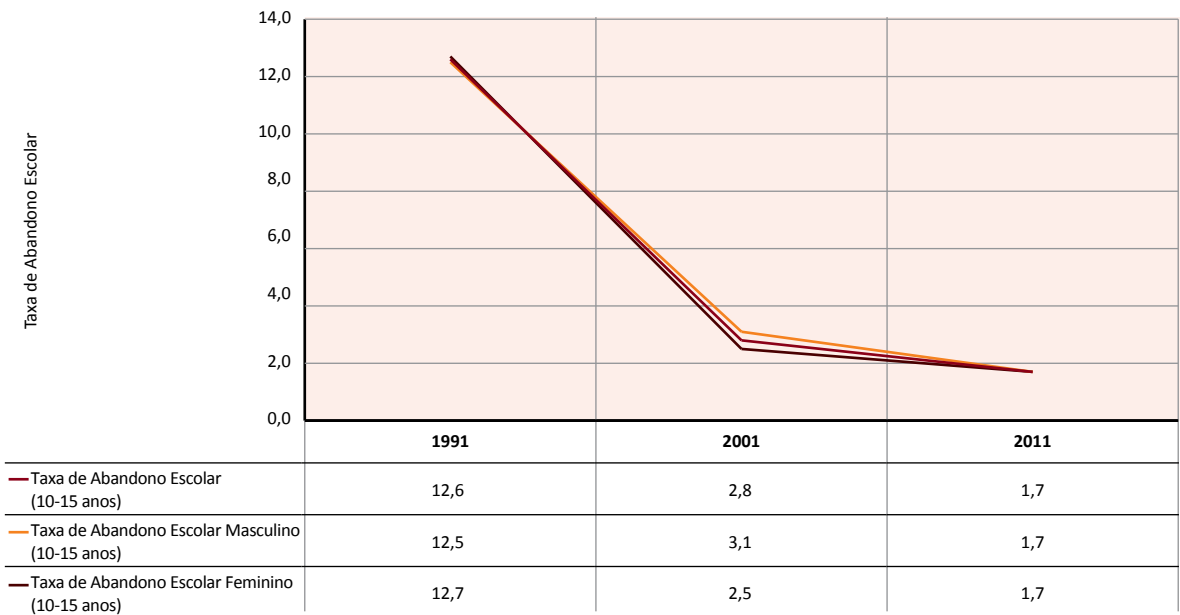
*Abandono escolar** é o indicador utilizado para aferir o grau de concretização da escolaridade obrigatória de nove anos.

Nas duas últimas décadas (1991-2011), as taxas de abandono passaram de 12,6% para um valor quase residual (1,7%), sendo a queda mais significativa (9,8pp) a registada na primeira década. (Figura 1.5.1.)

Numa análise por concelhos, os que mais reduziram a taxa de abandono escolar situam-se a norte do país, em zonas onde o sector industrial recorria habitualmente ao trabalho infantil, provocando um abandono da escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Entre os municípios que em 2011 apresentavam as mais elevadas taxas de abandono encontram-se concelhos rurais em risco de desertificação, associados a bolsas de pobreza, alguns dos quais localizados nas Regiões Autónomas.

Figura 1.5.1. Taxa (%) de abandono escolar (10-15 anos). Portugal



Fonte: Atlas da Educação, 2014

Abandono precoce (18-24 anos)

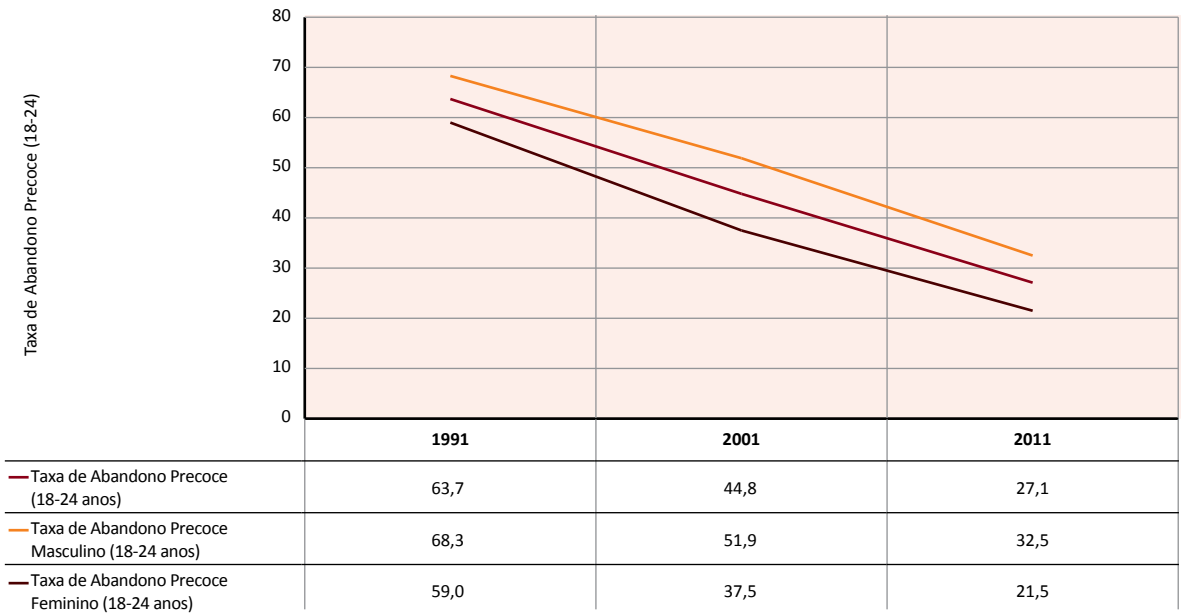
O abandono escolar precoce é um problema político, económico e social que tem custos elevados. A probabilidade de não aceder ao mercado de trabalho ou de ter um emprego precário é mais elevada para os indivíduos que abandonam o sistema. Tal como as dificuldades de aprendizagem, o abandono escolar tem causas multifactoriais que incluem as características pessoais do aluno, a família, a escola e o meio em que vive. No caso de Portugal, este fenómeno pode ser influenciado pela escolaridade dos pais, nomeadamente a da mãe, e pelas oportunidades de inserção precoce no mercado de trabalho, nomeadamente por via da oferta sazonal no sector do turismo.

O indicador *abandono precoce**, também designado por saída escolar precoce, mostra a dimensão do número de indivíduos que não concluíram a escolaridade de nível secundário.

Em Portugal, de acordo com os dados dos Censos, a taxa de abandono precoce teve uma queda muito significativa ao longo de duas décadas, passando de 63,7%, em 1991, para 27,1%, em 2011. O maior contributo para esta redução deve-se à escolarização feminina cuja população em cada um dos Censos registou taxas de abandono significativamente inferiores à masculina: 9,3pp em 1991, 14,4pp em 2001 e 11pp em 2011 (Figura 1.5.2.). Refira-se, no entanto, que esta diferença não é uma característica exclusivamente nacional. De acordo com dados da EUROSTAT, na maior parte dos países da UE, a percentagem de homens que abandona precocemente a escola é superior à das mulheres.

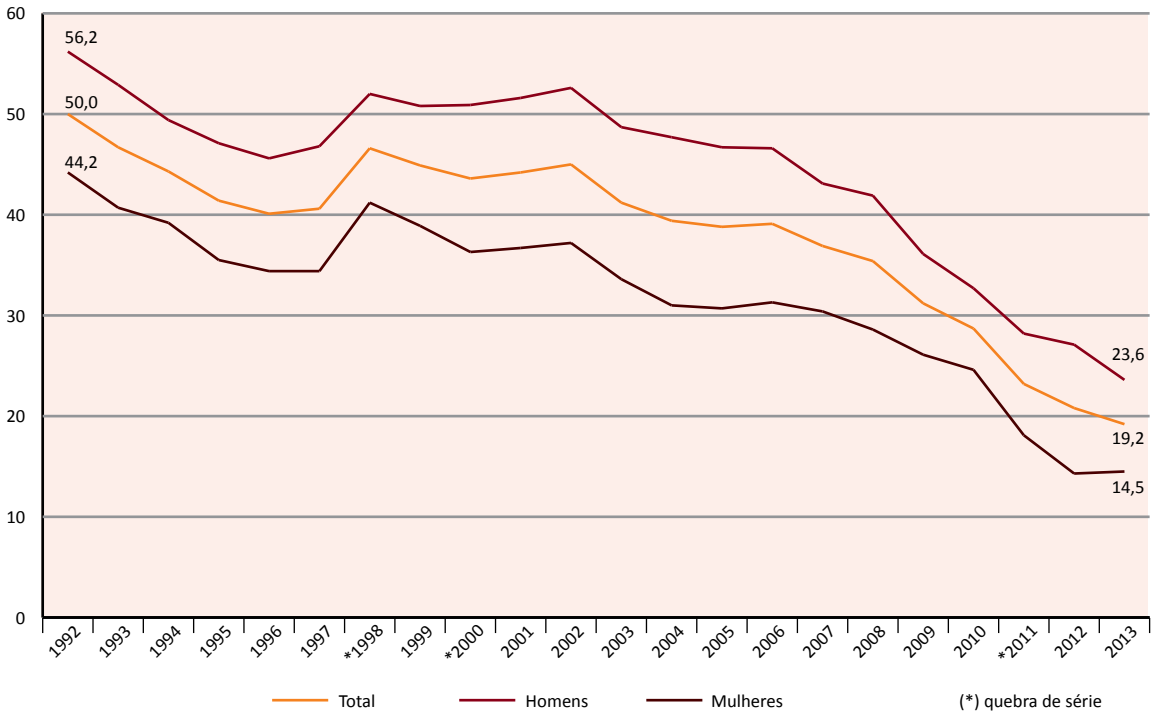
Numa análise evolutiva dos valores do abandono (Figura 1.5.3.), verifica-se que a queda mais significativa ocorre a partir de 2006.

Figura 1.5.2. Taxas (%) de Abandono Precoce (18-24 anos) em Portugal, 1991-2001-2011



Fonte: Atlas da Educação, 2014

Figura 1.5.3. Evolução (%) do Abandono Precoce (18-24 anos) em Portugal, total e por sexo



Fonte: INE e PORDATA, 2014

A distribuição territorial do abandono precoce (18-24 anos) segue o padrão verificado para o abandono escolar (10-15 anos). No último Censo os concelhos que apresentaram as taxas de abandono precoce mais elevadas situam-se na Região Autónoma dos Açores, na confluência dos vales do Sousa, do Tâmega e do Douro e no Alentejo.

As estratégias ensaiadas até ao momento, embora se tenham revelado ajustadas à diversidade dos alunos, não têm sido suficientes. De acordo com um estudo do Observatório do QREN (Figueiredo, 2013), as ofertas de dupla certificação, do Ensino Básico (CEF) e secundário (cursos profissionais e de aprendizagem), têm contribuído de modo relevante para a redução do abandono precoce e dos níveis de retenção. A taxa de desistência dos alunos matriculados nos CEF também tem diminuído, situando-se abaixo da dos alunos matriculados no ensino regular.

Já o contributo do programa TEIP é considerado moderadamente positivo, dada a fragilidade dos seus resultados. Esta constatação aponta para a necessidade de reequacionar as estratégias aplicadas, privilegiando uma intervenção ao nível dos contextos de inserção social e familiar (articulação escola-família), na linha da experiência protagonizada pelo projeto EPIS – Empresários pela Inclusão Social.

“O combate ao abandono escolar precoce obriga assim a um acompanhamento atempado e regular, por parte dos profissionais, e muito próximo dos jovens e das suas famílias, mas também a respostas complementares do sistema de educação e formação no sentido de garantir, a par da permanência na educação, uma melhoria progressiva do desempenho escolar destes alunos.” (Figueiredo, 2013:6).

A comparação dos valores médios de abandono precoce na UE 28 (11,9%) e em Portugal (19,2%), em 2013, mostra quão elevada é ainda a taxa de saída escolar precoce nacional (Figura 1.5.4.). De acordo com estes dados do Eurostat, obtidos a partir do *Inquérito ao Emprego**, Portugal encontra-se entre os países que registam as mais altas taxas de abandono precoce. Apenas Malta e Espanha apresentam valores ainda mais elevados.

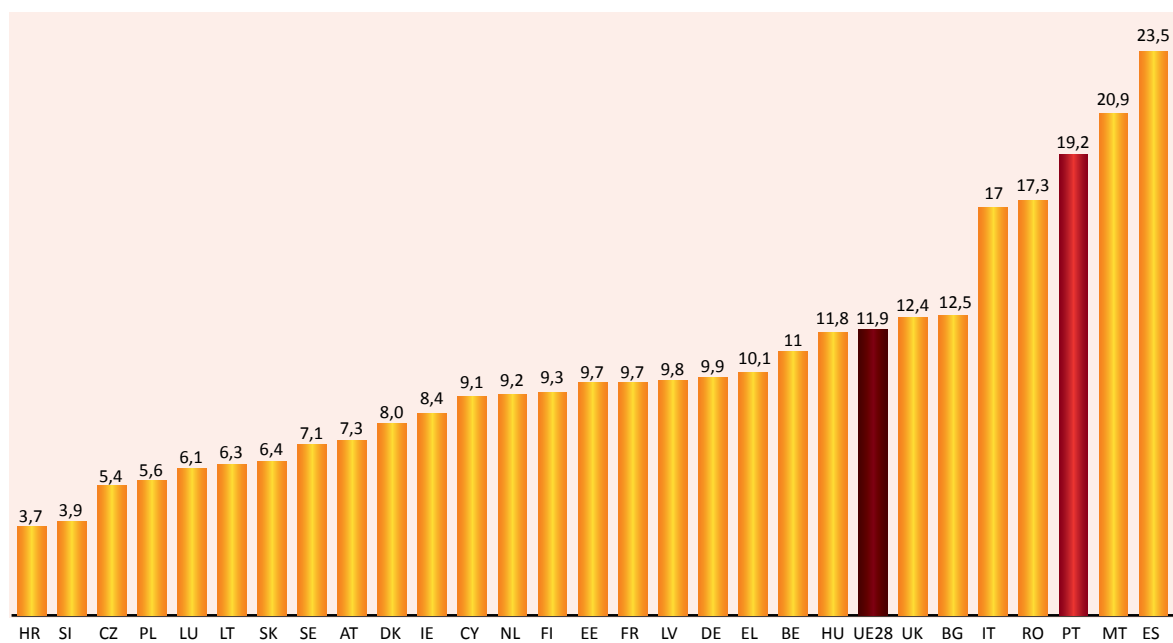
Apesar da redução assinalável do abandono escolar registada nos últimos anos, as metas europeias para 2020 constituem ainda um grande desafio para Portugal. Esta situação alerta-nos para a necessidade de desenvolver estratégias quer para evitar o abandono, quer para reintegrar os que já abandonaram o sistema.

Os dados apresentados e o balanço dos resultados de algumas das estratégias desenvolvidas aconselham a uma revisitação das recomendações europeias nesta matéria (Conselho da União Europeia, 2011 e 2014). As ações para a redução dos números do abandono escolar precoce devem desenrolar-se em diferentes frentes, no sentido de prevenir o risco de abandono (assegurando uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida), de o evitar (reagindo aos sinais de alerta e dando o devido apoio) e de compensar os que já abandonaram (possibilitando o reingresso no sistema, reconhecendo as aprendizagens já realizadas e qualificando).

As estratégias nacionais a implementar deverão, também, ter em conta as desigualdades registadas na desagregação dos dados por sexo e região.

Meta UE 2020	
Saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos	<10%
UE 28, 2013	11,9%
Portugal, 2013	19,2%

Figura 1.5.4. Abandono (%) Precoce (18-24 anos) na UE 28 em 2013



Fonte: Eurostat, 2014

1.6. Insucesso escolar

Entre os potenciais fatores de abandono escolar encontram-se a escolarização dos pais, o mercado de trabalho (desemprego) e o insucesso (atraso escolar).

O insucesso escolar, entendido como a repetência ou retenção durante um ou mais anos ao longo do percurso escolar dos alunos, é apontado por alguns estudos como fator preditivo do abandono escolar. Nesta perspetiva, torna-se importante conhecer a dimensão deste fenómeno, a sua evolução temporal e distribuição territorial, recorrendo a uma variável de aproximação ao problema - *atraso escolar** - a partir dos dados dos três últimos Censos. As taxas de atraso escolar por ciclo dão-nos, portanto, uma ideia do número de indivíduos com, pelo menos, um ano de atraso relativamente à *idade normal* *de frequência de cada um dos ciclos.

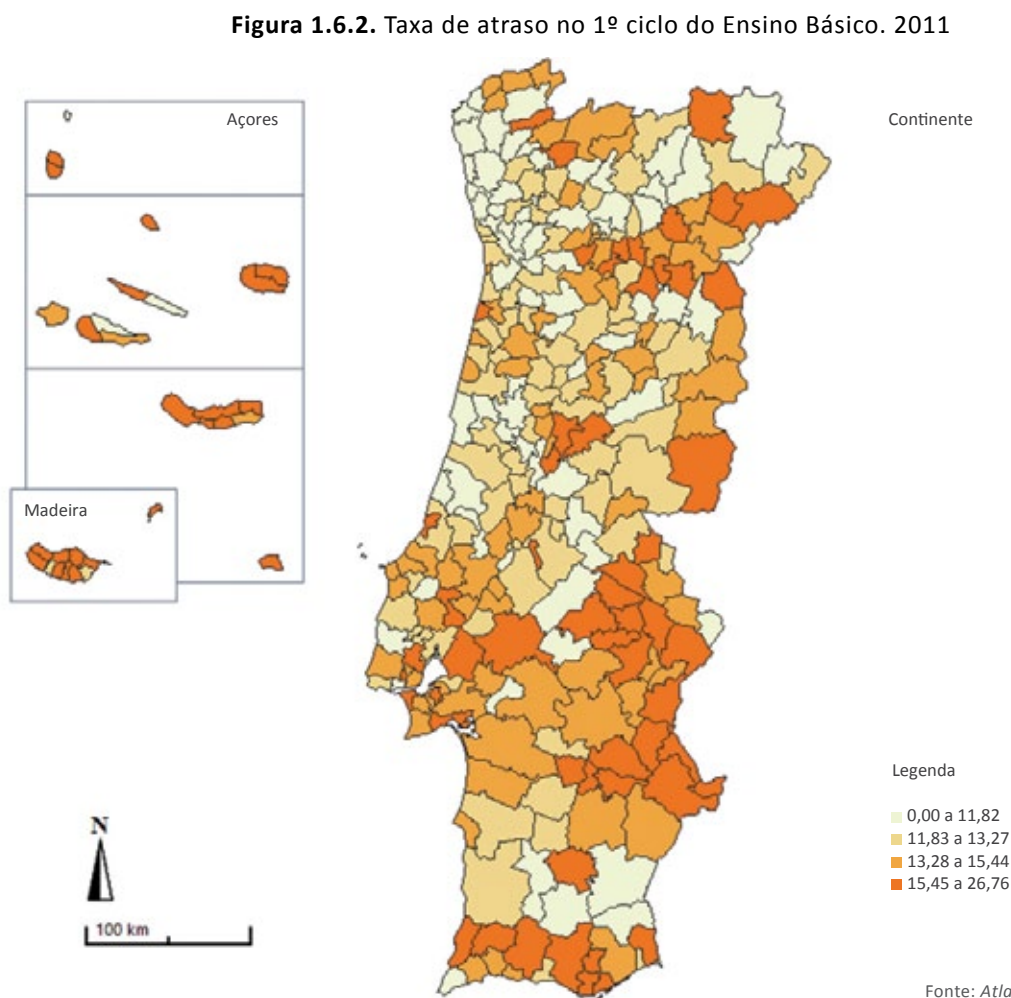
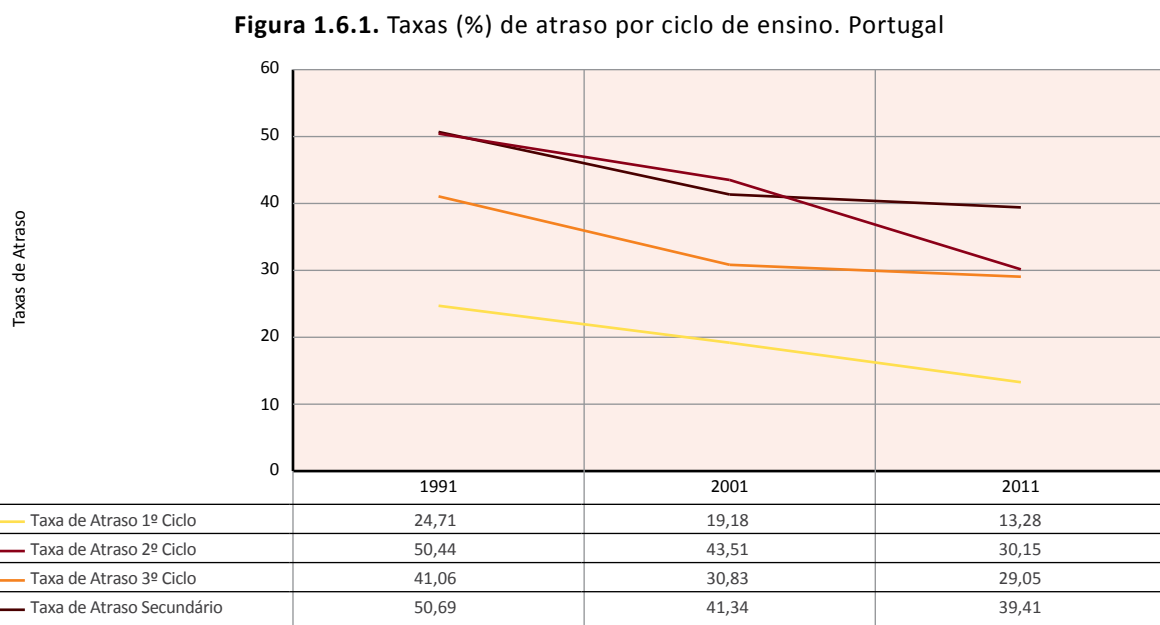
Ao analisar a evolução do atraso por ciclo ao longo de duas décadas (Figura 1.6.1.), nota-se uma descida das respetivas taxas em todos os ciclos, sendo o 2º ciclo o que regista a descida mais significativa (20,3pp).

O 3º ciclo e o secundário que na primeira década tiveram uma redução a rondar os 10pp, na década seguinte estabilizaram, mantendo praticamente os mesmos valores.

Em 2011, cerca de um terço dos alunos que frequentavam o 2º ciclo e seguintes tinha, pelo menos, um ano de atraso. Dado que o atraso é cumulativo, a redução destes valores só será possível se se reduzir o atraso registado nos ciclos iniciais, nomeadamente no 1º ciclo.

Esta questão pode, também, ser equacionada tendo em conta a sua distribuição territorial. Tomando como exemplo os valores apurados para o 1º ciclo do Ensino Básico no último Censo (Figura 1.6.2.), os concelhos que apresentam as taxas de atraso mais elevadas situam-se essencialmente nas zonas periféricas e interiores do continente e nas Regiões Autónomas dos Açores e Madeira. Este tipo de abordagem tem a vantagem de nos alertar para a existência de uma desigualdade territorial do problema, embora a sua dimensão deva ser relativizada dada a diferença no número de alunos existente em cada concelho. Este aspeto assume ainda maior relevância quando se trata de equacionar estratégias para ultrapassar o problema.

A ideia de que a repetição do ano favorece a aprendizagem do aluno ainda está muito enraizada entre nós. Para ultrapassar esta cultura de retenção não bastará alterar a legislação, é necessário encontrar estratégias credíveis que permitam fazer face às dificuldades dos alunos, das escolas e dos professores.





DESTAQUES

- Em 20 anos (1991-2011) a escolaridade média dos portugueses aumentou 2,8 anos, passando do nível do 1º ciclo para um nível ligeiramente acima do 2º ciclo.
- A escolaridade média dos pais dos alunos que frequentam o sistema subiu de seis anos e meio em 1991 para mais de dez anos em 2011.
- Diminuição para metade da taxa de analfabetismo: 5% em 2011.
- Valor quase residual (1,7%) da taxa de abandono escolar (10-15 anos), em 2011.
- Queda significativa do abandono precoce (18-24 anos) essencialmente, graças à população feminina.
- Regressão das taxas de atraso por ciclo, especialmente no 2º ciclo do Ensino Básico.
- A escolaridade média dos portugueses (7,4 anos em 2011) ainda está muito aquém do número de anos da escolaridade obrigatória de nove anos.
- As médias mais baixas de escolaridade e a maior desigualdade de distribuição da educação registam-se essencialmente nos concelhos em risco de desertificação afetados por interioridade ou insularidade.
- Embora as taxas de analfabetismo coloquem em desvantagem os concelhos que têm a população mais envelhecida, não pode ignorar-se o elevado número de analfabetos existente nos concelhos do litoral, com núcleos urbanos e periurbanos mais desenvolvidos.
- 6% dos indivíduos com 15 ou mais anos não possui qualquer nível de escolaridade.
- Redução significativa das taxas de abandono escolar (10-15 anos) e de abandono precoce (18-24 anos) nas duas últimas décadas (1991-2011).
- Os dados de 2013, relativos ao abandono precoce, colocam Portugal (19,2%) na cauda Europa (11,9% na UE 28) e a uma distância significativa da meta para 2020 (inferior a 10%).
- A prevenção do abandono precoce deverá passar pela promoção das aprendizagens e do sucesso escolar, ainda no pré-escolar e nos primeiros anos do Ensino Básico, através de estratégias que envolvam a escola, os professores e o contexto social e familiar dos alunos.



2 A rede de estabelecimentos de educação e ensino e a população escolar

2.1. Rede escolar pública e população escolar

Reordenamento da rede escolar

O processo de reordenamento da rede escolar que se estabeleceu nos primeiros anos deste século orientou-se por um conjunto preciso de objetivos: erradicar situações de isolamento de estabelecimentos de ensino; reduzir os riscos de abandono e insucesso escolares; garantir a todos os alunos uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso a melhores condições de aprendizagem, bem como promover uma melhor afetação dos recursos educativos.

Em finais dos anos noventa, começou a ser esboçado um conjunto de medidas que visavam contribuir para “o reordenamento da rede da *Educação Pré-Escolar**

e dos *Ensinos Básico e Secundário**, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento”. Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro) tinha destacado princípios de descentralização e diversificação de estruturas e ações educativas, como forma de contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, e para a adoção de estruturas e processos participativos na administração e gestão do sistema escolar.

A partir do ano letivo de 1997/98 houve experiências de criação de *agrupamentos** entendidos como “unidade de gestão pedagógica e administrativa, dotada de órgãos próprios”.

Com o Decreto-Lei nº 115-A /98, de 4 de maio, e a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (RAAG), e na alteração que se lhe seguiu (Lei n.º 24/99, de 22 de abril), ficaram estabelecidos os princípios relativos à existência de projetos pedagógicos comuns, construção de percursos escolares integrados, articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, proximidade geográfica, expansão da Educação Pré-Escolar, bem como à reorganização da rede escolar.

No ano letivo de 2003/2004 o Programa Especial de Reordenamento da Rede de Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico reconfigurou a rede de oferta educativa do 1º Ciclo, pela lógica dos agrupamentos, e em articulação com as autarquias e com os Conselhos Municipais de Educação.

O Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, veio regulamentar os Conselhos Municipais de Educação e aprovar o processo de elaboração das cartas educativas. Através do Despacho n.º 13 313/2003 (2ª série), de 13 de junho, ficou definido o processo de agregação de todas as escolas do Continente em unidades de gestão (agrupamentos), privilegiando-se o princípio da verticalização, de forma a potenciar projetos educativos comuns e a coerência dos trajetos escolares.

Em 2005 inicia-se um plano de reorganização da rede escolar que, numa primeira fase, visava encerrar todas as escolas do primeiro ciclo com menos de 10 alunos, tendo-se alargado posteriormente às escolas com menos de 20 alunos e taxas de retenção mais elevadas.

A combinação dos processos de encerramento das pequenas escolas e de promoção dos agrupamentos verticais convergiu numa nova vaga de agregações, a maior parte delas envolvendo as escolas com Ensino Secundário, de forma a contribuir para uma melhor concretização da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, entretanto decretada.

Em 2007, o Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar do 1º ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar (Programa Centro Escolar) priorizou a reorganização da rede de escolas, identificando, num trabalho de proximidade com as autarquias, a recuperação ou construção de estabelecimentos de ensino. Este programa contou com apoios financeiros provenientes do QREN 2007-2013.

Em 2008, pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril abriu-se a possibilidade de a administração educativa constituir unidades administrativas de maior dimensão, através da agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Entre 2007 e 2010, através dos Programas Nacionais de Requalificação da Rede Escolar, foram concretizadas intervenções em escolas dos diferentes níveis do Ensino Básico.

Em 2012, deu-se início a nova fase do plano de reorganização da rede escolar com o encerramento de mais escolas. O Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, veio alterar o Decreto-Lei anterior, determinando que no exercício da respetiva autonomia, os agrupamentos de escolas ou as escolas não agrupadas, podiam estabelecer com outras escolas públicas ou privadas, formas temporárias ou duradouras de cooperação e de articulação aos diferentes níveis, e constituir parcerias, associações, redes ou outras formas de aproximação e partilha.

Com o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e a consagração da universalidade da Educação Pré-Escolar, estabelecidos pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, e regulado o regime de matrícula e de frequência para crianças e jovens dos 6 aos 18 anos de idade pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, surge a necessidade de dotar as escolas de maior agilidade na tomada de decisões e de uma gestão mais flexível e eficiente dos seus recursos, conforme estipulado pelo Despacho n.º 6/2014, de 26 de maio.

Extinção e criação de estabelecimentos

A reconfiguração da rede escolar tem implicado a extinção de *estabelecimentos** públicos, assim como a criação e reconversão de outros que integram os níveis Básico e Secundário.

Estabelecimentos de educação e ensino extintos

Tomando como referência o código de escola (único para cada estabelecimento) é possível apurar o número de estabelecimentos em funcionamento e o número dos que foram extintos em cada ano.

De acordo com a Figura 2.1.1., o maior número de extinções (1622) ocorreu no período entre o ano letivo de 2005/2006 e o de 2006/2007. Nos anos seguintes manteve-se o processo de extinção de estabelecimentos em número variável consideravelmente inferior, com novo reforço nos anos de 2009/2010 a 2011/2012.

No período de 2005 a 2013 foram extintos, no Continente, 5364 estabelecimentos de educação e ensino, sendo as regiões Centro e Norte as que perderam mais estabelecimentos, 32% e 45% do número total de extinções, respetivamente (Tabela 2.1.1.).

Novos estabelecimentos de educação e ensino

A designação de novos estabelecimentos reporta-se às novas entradas na rede escolar anual, incluindo escolas construídas de raiz e as que se encontravam suspensas e foram reativadas. Voltando a utilizar o código de escola, foi possível apurar o número de novos estabelecimentos relativamente aos do ano anterior.

Desde o ano letivo 2005/2006 até 2012/2013 criaram-se 477 novos estabelecimentos de educação e ensino, sendo o período de 2009-2011 aquele que registou maior aumento (140 novos). A partir do período 2010-2012 tem-se assistido a um decréscimo na criação de novos estabelecimentos, retomando os níveis de 2006 e 2007. De 2011 a 2013 foram criados apenas 36 novos estabelecimentos (Figura 2.1.2.).

Na distribuição por NUTS II, a região Norte destaca-se por registar o maior número de novos estabelecimentos: 49% do total dos criados no período 2009-2011 e 62% dos criados no período seguinte. (Tabela 2.1.2.).

Entre 2009 e 2011, verificou-se a reconfiguração mais significativa do período analisado, com a extinção de 849 estabelecimentos e a criação de 140 novos estabelecimentos, construídos de raiz ou reativados (Figuras 2.1.1. e 2.1.2.).

Figura 2.1.1. Estabelecimentos públicos de educação e ensino extintos. Continente

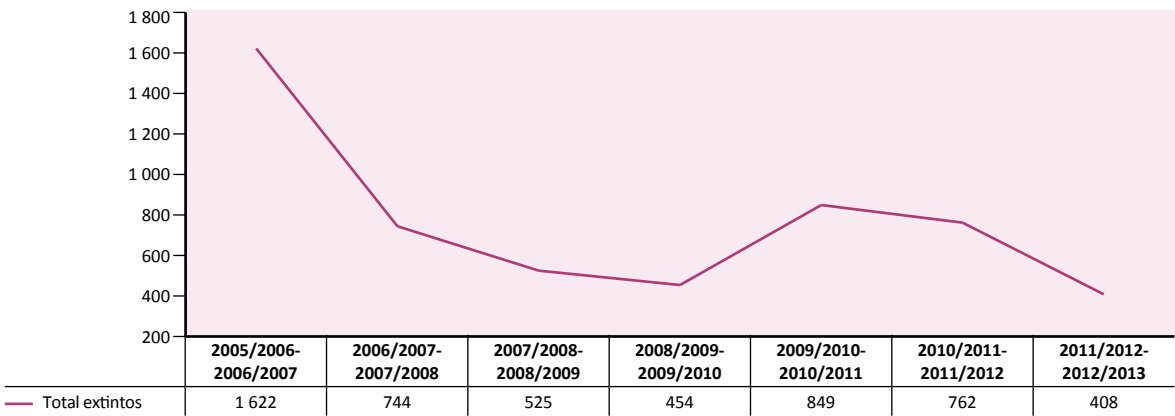


Tabela 2.1.1. Estabelecimentos públicos de educação e ensino extintos, por NUTS II

	Norte	Centro	LVT	Alentejo	Algarve	Continente
2005/2006-2006/2007	944	439	148	87	4	1 622
2006/2007-2007/2008	265	261	107	43	68	744
2007/2008-2008/2009	108	283	104	16	14	525
2008/2009-2009/2010	183	136	112	17	6	454
2009/2010-2010/2011	431	155	210	44	9	849
2010/2011-2011/2012	262	339	125	17	19	762
2011/2012-2012/2013	233	113	43	15	4	408
Total	2 426	1 726	849	239	124	5 364

Figura 2.1.2. Novos estabelecimentos públicos de educação e ensino. Continente

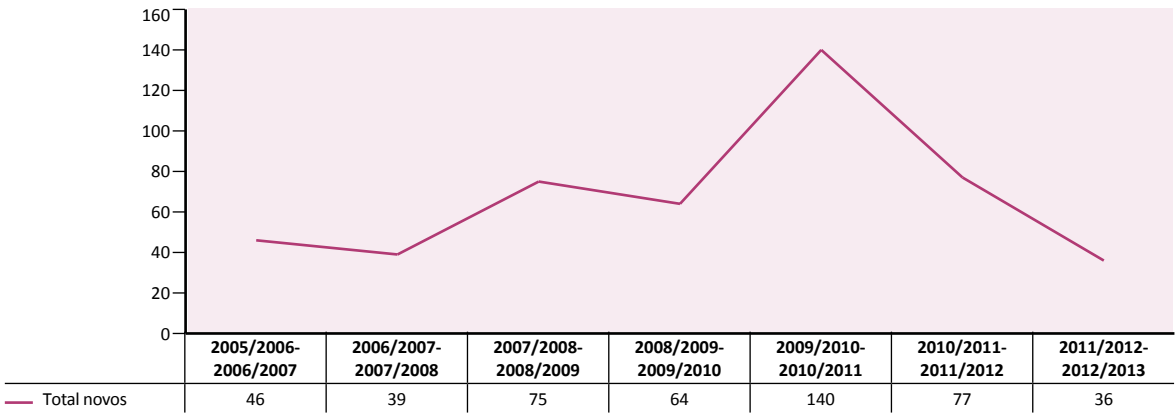


Tabela 2.1.2. Novos Estabelecimentos públicos de educação e ensino, por NUTS II

	Norte	Centro	LVT	Alentejo	Algarve	Continente
2005/2006-2006/2007	18	11	12	1	4	46
2006/2007-2007/2008	18	9	8	2	2	39
2007/2008-2008/2009	21	33	19	0	2	75
2008/2009-2009/2010	19	6	27	11	1	64
2009/2010-2010/2011	69	33	32	3	3	140
2010/2011-2011/2012	48	13	13	2	1	77
2011/2012-2012/2013	23	8	3	2	0	36
Total	216	113	114	21	13	477

Fonte: DGPGE/DSPA, 2013.

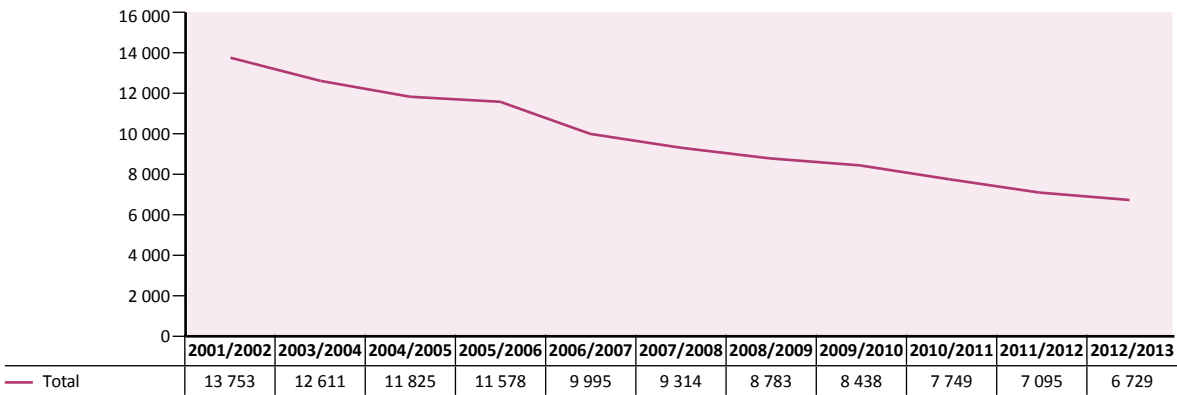
Evolução do número de estabelecimentos de educação e ensino no Continente

O número de estabelecimentos públicos de educação e ensino diminuiu de forma gradual e significativa entre 2001 e 2013 (Figura 2.1.3.). Com a reorganização da rede escolar registou-se em 2012/2013 uma redução de mais de 7000 estabelecimentos relativamente ao número existente no início deste período.

As regiões Norte e Centro são as que têm maior número de estabelecimentos e onde se verificam as maiores perdas. O Norte perdeu mais de 2200 estabelecimentos, entre 2005 e 2013, e o Centro acima de 1600. As regiões Lisboa e Vale do Tejo (LVT), Algarve e Alentejo, embora tenham assinalado perdas menores, acompanham a tendência nacional de diminuição do número de estabelecimentos (Figura 2.1.4.).

Fica evidente, nas figuras referidas, a tendência de diminuição do número de estabelecimentos de educação e ensino que resulta da reorganização da rede, da racionalização de recursos e da diminuição da população escolar (ver capítulo 3).

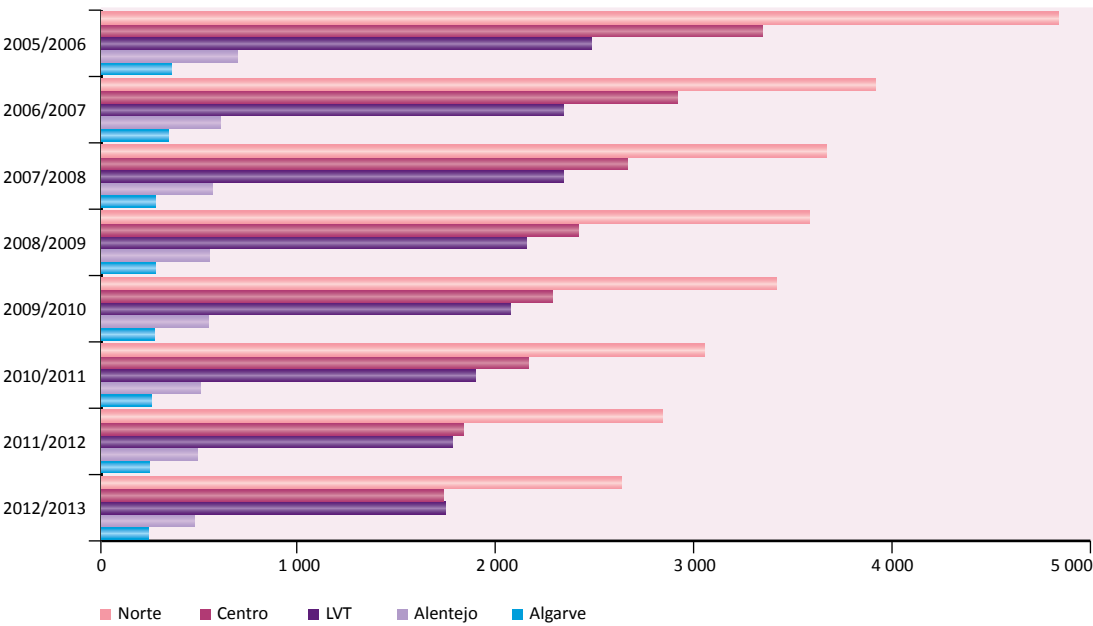
Figura 2.1.3. Evolução do total de estabelecimentos de educação e ensino públicos. Continente



Nota: Não foi possível obter dados para o ano letivo 2002/2003

Fonte: DGEEC, 2014.

Figura 2.1.4. Evolução do total de estabelecimentos de educação e ensino públicos, por NUTII



Fonte: DGPGF/DSPA, 2013.

Evolução do número de estabelecimentos por tipologia

Relativamente à análise dos estabelecimentos de educação e ensino por *tipologia**, importa referir que no ano letivo de 2010/2011 foram introduzidas novas designações para a tipologia dos estabelecimentos de ensino, por agregação de diferentes níveis de ensino (conforme estipulado pelo Decreto-Lei n.º 299/2007, de 22 de agosto)¹.

Através da análise da Figura 2.1.5., é visível a redução acentuada do número de estabelecimentos de educação e ensino com as tipologias de EB1 e JI, e o conseqüente aumento significativo do número de estabelecimentos EB1/JI. Mais concretamente, e como se pode constatar na Tabela 2.1.3., no ano letivo de 2000/2001 havia 8339 estabelecimentos com a tipologia EB1 e 3963 estabelecimentos JI. Entre 2000 e 2013 registou-se uma redução de 6471 estabelecimentos com a tipologia de EB1 e de 2162 Jardins-de-Infância, compensada por um aumento de 1851 estabelecimentos com a tipologia EB1/JI.

Relativamente às restantes tipologias, assinala-se o acréscimo de 102 estabelecimentos EB2,3/ES e a correspondente redução para metade do número de estabelecimentos com a tipologia EB2 e a quase duplicação da tipologia EBI.

1 Ver Glossário: tipologias existentes antes e depois de 2010.

Figura 2.1.5. Evolução das tipologias de estabelecimentos públicos de educação e ensino. Continente

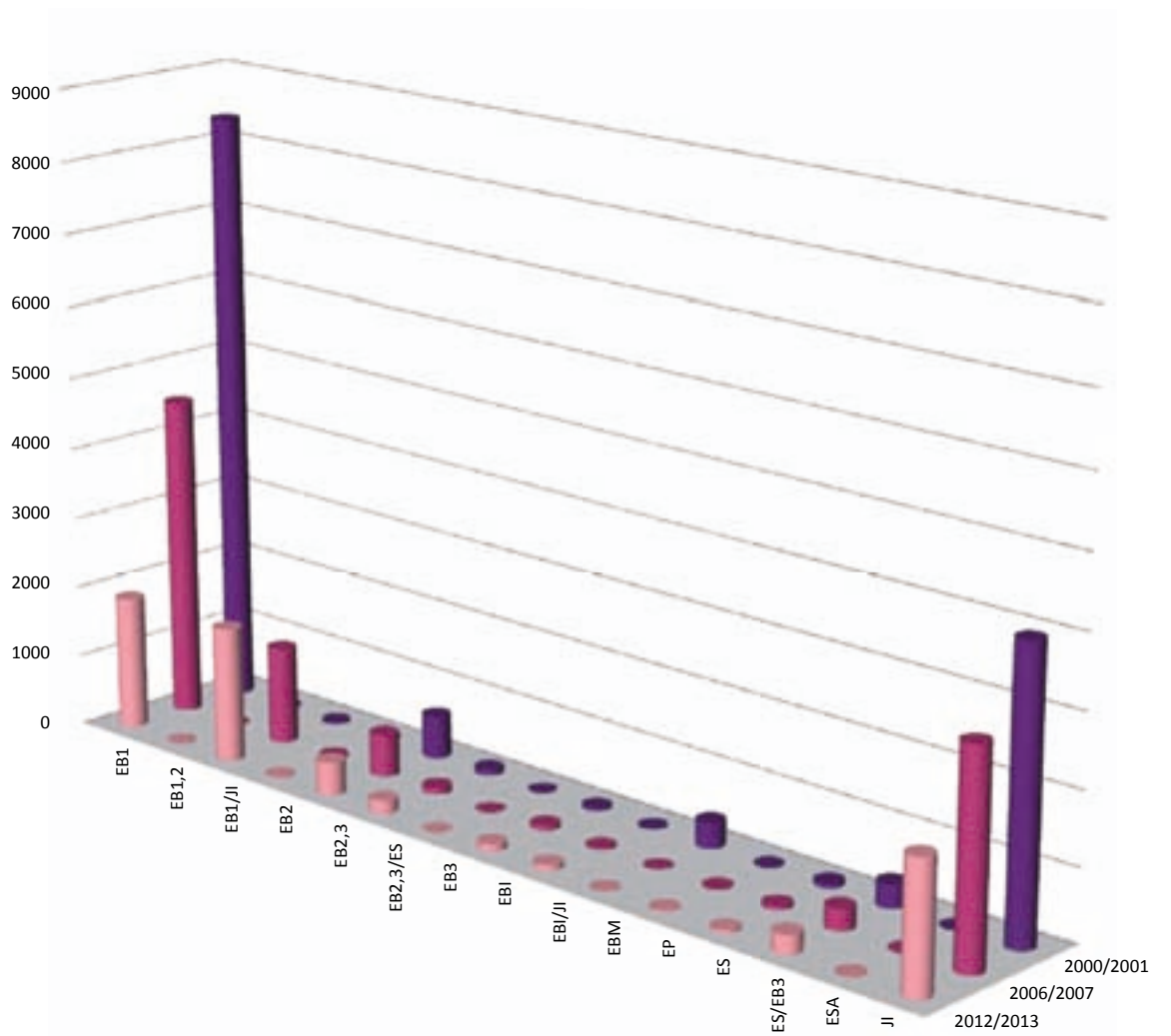


Tabela 2.1.3. Evolução do número de estabelecimentos públicos de educação e ensino, por tipologia. Continente

	2000/2001	2002/2003	2004/2005	2006/2007	2008/2009	2010/2011	2012/2013
EB1	8 339	7 636	6 332	4 507	3 389	2 579	1 868
EB1,2	6	7	4	7	5	11	14
EB1/JI	30	363	1 149	1 353	1 480	1 624	1 881
EB2	30	26	25	25	19	14	15
EB2,3	597	616	611	593	522	486	464
EB2,3/ES	79	81	81	88	140	168	181
EB3	4	1	0	0	0	1	1
EBI	48	50	54	70	106	106	93
EBI/JI	14	20	28	32	41	58	80
EBM	361	280	35	1	1	1	1
EP	16	17	17	18	16	16	17
ES	66	97	65	61	54	44	41
ES/EB3	324	287	317	303	267	262	266
ESA	3	2	3	3	5	6	6
JJ	3 963	3 783	3 104	2 934	2 738	2 373	1 801

Fonte: DGEEC, 2014

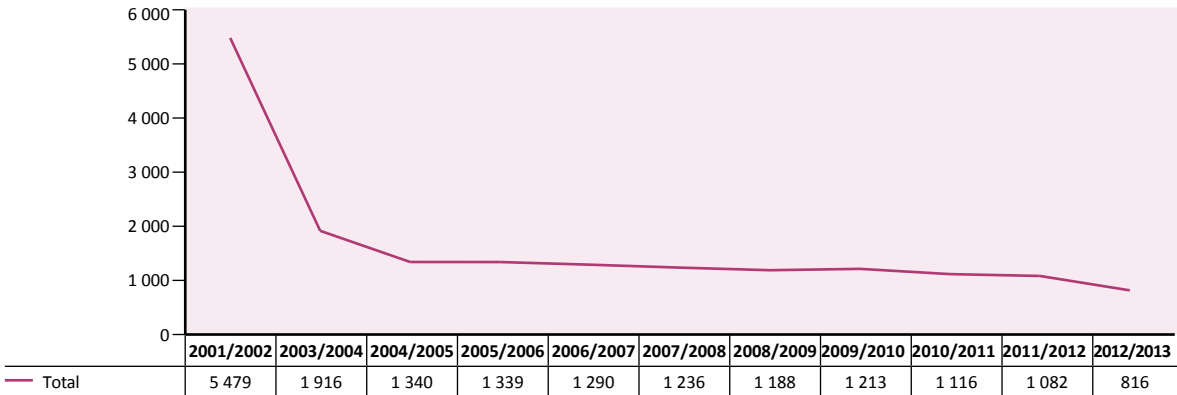
Reconfiguração da rede em unidades orgânicas

A Figura 2.1.6. mostra a evolução do número de unidades orgânicas (UO) entre 2001 e 2013, período durante o qual se registou uma redução de 4663 UO, sendo a mais significativa (3563 UO) a ocorrida entre os anos letivos 2001/2002 e 2003/2004.

Numa análise por tipologia das unidades orgânicas (agrupamento vertical, agrupamento horizontal e escolas não-agrupadas) verifica-se um decréscimo do número total de UO, no período de 2001-2013, resultante da diminuição de 4708 escolas não-agrupadas e uma clara tendência para o desaparecimento das UO com tipologia horizontal, conforme previsto na legislação. No ano letivo de 2012/2013, regista-se a existência de apenas dois agrupamentos horizontais, contrastando significativamente com o número existente (286) no ano letivo de 2001/2002 (Tabela 2.1.4.).

O aumento gradual de UO com tipologia vertical, no período em análise, põe em evidência o processo de verticalização dos agrupamentos horizontais, no qual diferentes escolas (de ciclos distintos) passam a estar integradas na mesma unidade organizacional. De referir que no ano letivo 2001/2002 havia cerca de 382 agrupamentos de tipologia vertical, e no ano letivo 2012/2013 existiam 711 (Tabela 2.1.4.).

Figura 2.1.6. Evolução das unidades orgânicas, por ano letivo



Nota: Não foi possível obter dados para o ano letivo 2002/2003

Tabela 2.1.4. Número de unidades orgânicas por tipologia. Continente

	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Verticais	382	661	748	749	760	807	810	811	784	785	711
Horizontais	286	110	99	97	80	15	14	13	10	2	2
Não agrupado	4 811	1 145	493	493	450	414	364	389	322	295	103
Total	5 479	1 916	1 340	1 339	1 290	1 236	1 188	1 213	1 116	1 082	816

Composição das unidades orgânicas

A Tabela 2.1.5. evidencia a tendência de agregação de estabelecimentos de educação e ensino desde o ano letivo 2001/2002 até ao ano letivo 2012/2013: o número de escolas não-agrupadas reduziu de 4811 para 103; o número de agrupamentos registou um crescimento de 45 unidades que resulta de um aumento de 172 agrupamentos entre 2001 e 2007 e de uma redução de 127 entre 2006 e 2013.

No ano letivo 2001/2002, a maioria dos agrupamentos tinha entre cinco a nove estabelecimentos de educação e ensino agregados (175 UO), seguida de 161 UO com dez a catorze escolas.

No ano letivo 2012/2013, o número de agrupamentos que tinham entre cinco e nove estabelecimentos situava-se nos 324; entre dez e 14 estabelecimentos nos 143; e entre dois e quatro estabelecimentos nos 131. A maioria dos agrupamentos integrava menos de quinze estabelecimentos (599 de um total de 713).

De uma forma geral, pode concluir-se que a maioria dos agrupamentos não agregam mais de 14 estabelecimentos, tendo a sua proporção evoluído de 64% do total dos agrupamentos em 2001-2002, para 75% em 2006-2007 e para 84% em 2012-2013.

Tabela 2.1.5. Número de estabelecimentos por unidade orgânica. Continente

Nº Estabelecimentos	2001/2002		2006/2007		2012/2013	
	unidades orgânicas		unidades orgânicas		unidades orgânicas	
	Agrupamentos	Esc. Não Agrupadas	Agrupamentos	Esc. Não Agrupadas	Agrupamentos	Esc. Não Agrupadas
0 a 1	0	4 811	0	450	1	103
2 a 4	91	-	101	-	131	-
5 a 9	175	-	344	-	324	-
10 a 14	161	-	183	-	143	-
15 a 19	103	-	86	-	61	-
20 a 24	62	-	65	-	26	-
25 a 29	31	-	38	-	14	-
30 a 34	25	-	12	-	8	-
> 35	20	-	11	-	5	-
Total	668	4 811	840	450	713	103

Fonte: DGEEC, 2014

Cartografia da evolução da rede escolar no Continente

No ano letivo 2001/2002 constata-se uma grande concentração de estabelecimentos de educação e ensino e de *sedes das unidades orgânicas** na área metropolitana do Grande Porto, Vale do Tâmega, junto às cidades de Guimarães e Braga, zona litoral entre as cidades do Porto e de Lisboa e linha de costa do Algarve. Nos anos subsequentes, é visível um acréscimo gradual na área da Grande Lisboa.

A mancha vermelha representa os estabelecimentos de educação e ensino e os pontos a preto assinalam as sedes das unidades orgânicas, que vão diminuindo ao longo dos anos devido ao processo de agregação de escolas (Figura 2.1.7.). A concentração de grande parte dos pontos quer a preto, quer a vermelho, no litoral e nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, evidencia as assimetrias no território de Portugal Continental, entre regiões com “desertificação” demográfica e económica e outras com acentuada concentração populacional e marcado desenvolvimento urbano.

No período em questão (2001-2013) e relativamente à evolução da distribuição dos estabelecimentos agrupados, não-agrupados e sedes das unidades orgânicas, observa-se uma maior concentração das sedes das UO na área metropolitana de Lisboa e uma redução acentuada do número de estabelecimentos públicos de educação e ensino não-agrupados. De relevar a localização dos mesmos na zona litoral de Setúbal, Lisboa e Leiria, no ano letivo de 2001/2002. Confirma-se, mais uma vez, a redução do número total de estabelecimentos escolares, de aglomeração e de aumento da escala com o agrupamento de escolas em unidades orgânicas de maior dimensão (Figura 2.1.8.).

Figura 2.1.7. Cartografia ilustrativa das sedes das UO e dos estabelecimentos públicos de educação e ensino. Continente, 2001-2013

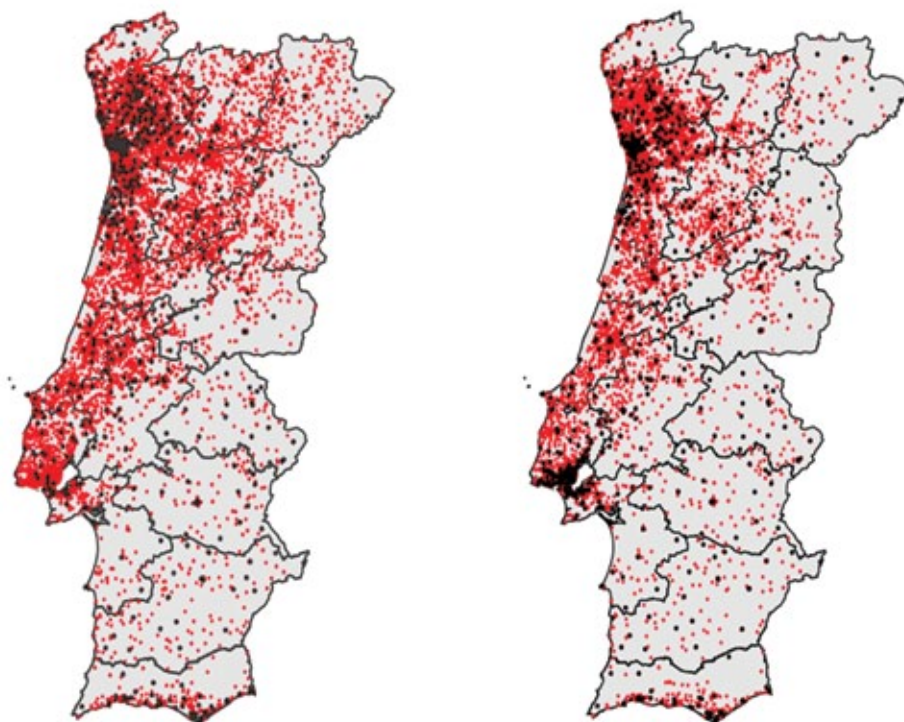
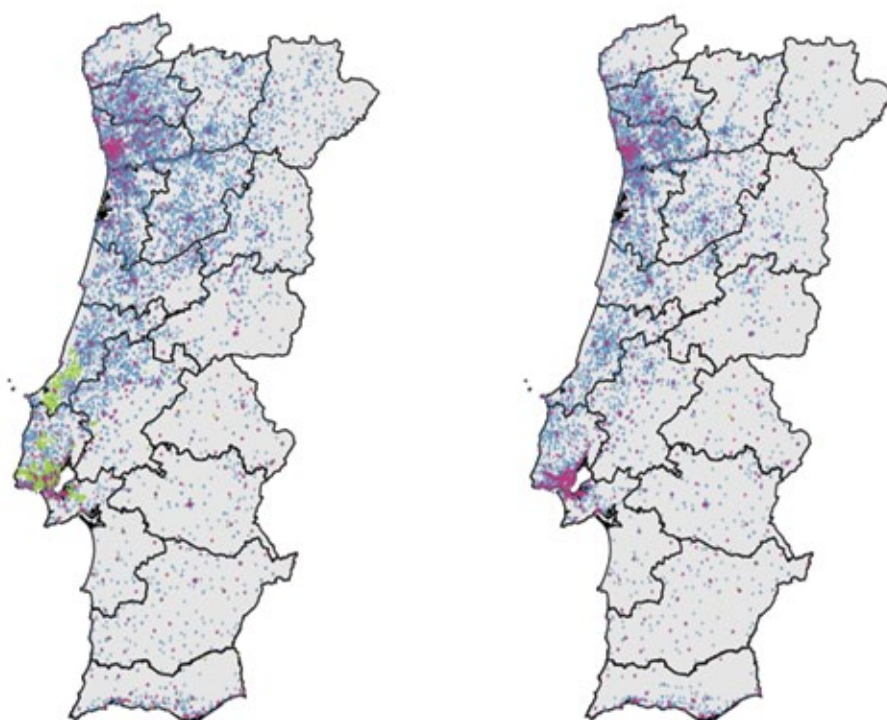


Figura 2.1.8. Cartografia ilustrativa das sedes das UO, estabelecimentos públicos de educação e ensino, agrupados e não-agrupados. Continente, 2001-2013



Fonte: DGEEC, 2014.

Escolas integradas no Programa TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), criados no quadro das medidas de combate ao abandono e insucesso escolares, procuram melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Integrando os três ciclos do Ensino Básico de forma articulada com a Educação Pré-Escolar e a formação profissional, os TEIP pretendem adequar a escola às necessidades das suas comunidades, integrando as políticas educativas da respetiva área geográfica.

Atualmente, 137 escolas integram o Programa TEIP (Figura 2.1.9.). A maioria destas escolas situa-se nas regiões Norte e LVT (49 estabelecimentos, em cada região), representando em cada região 36% do número total de escolas TEIP.

A tabela 2.1.6. apresenta as 46 unidades TEIP com contrato de autonomia, 26 das quais se situam na região Norte (57% do total).

Escolas com Contrato de Autonomia

Os contratos de autonomia celebrados entre a tutela e as escolas pretendem dotá-las de maior liberdade para gerir currículos e flexibilizar as cargas horárias das disciplinas, em diferentes anos ao longo do ciclo de estudos, à exceção de Português e Matemática, com a possibilidade de criar novas disciplinas e atividades escolares. As regras e procedimentos relativos à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia, a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência, são regulados pela Portaria nº 265/2012, de 30 de agosto.

O número de escolas com contrato de autonomia (Figura 2.1.10.) era de 182 em 2013, distribuídas pelas diferentes regiões do Continente. A região Norte destaca-se por ter o maior número de escolas com contratos de autonomia.

Figura 2.1.9. Evolução (Nº) de escolas às quais foi atribuído o estatuto TEIP, por ano letivo. Continente

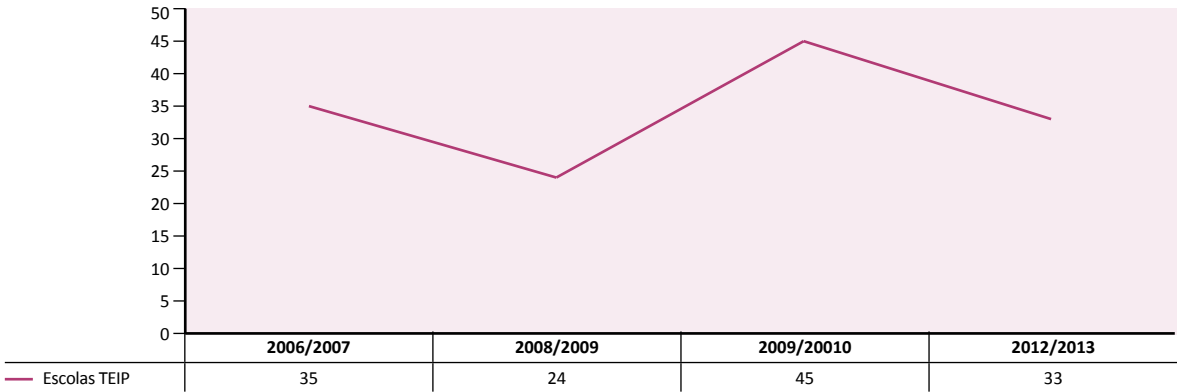
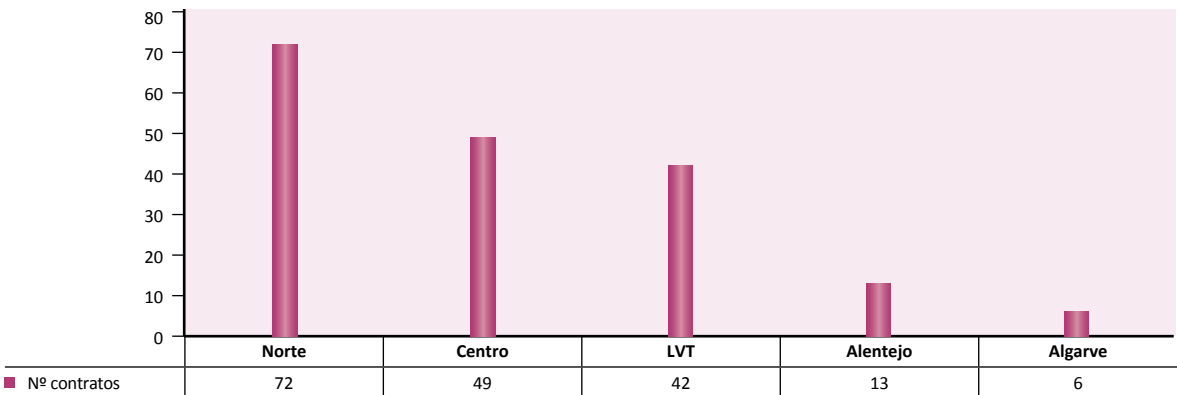


Tabela 2.1.6. Evolução (Nº) dos TEIP com Contrato de Autonomia, por fases. Continente

	TEIP	CA fase1	CA fase2	CA fase3	CA fase 4	Total CA
Algarve	11	1	2	-	-	3
Alentejo	17	2	1	-	-	3
Centro	11	5	3	1	-	9
LVT	49	1	4	-	-	5
Norte	49	12	4	5	5	26
Continente	137	21	14	6	5	46

* CA- Contratos de Autonomia

Figura 2.1.10. Evolução (Nº) de Contratos de Autonomia, 2013. Continente



Fonte: DGESTE, 2014.

Evolução de Estabelecimentos e unidades orgânicas nas Regiões Autónomas

Região Autónoma dos Açores

Rede escolar e evolução

As unidades orgânicas do sistema educativo regional dos Açores apresentam a seguinte *tipologia**: «Escola básica integrada», que reúne qualquer dos ciclos do Ensino Básico, podendo ainda ser ministrada a Educação Pré-Escolar; «Escola básica e secundária», que ministra qualquer dos ciclos do Ensino Básico e secundário, podendo ainda ser ministrada a Educação Pré-Escolar; «Escola secundária» prioritariamente vocacionada para ministrar o Ensino Secundário; e «Escola profissional» prioritariamente vocacionada para ministrar o Ensino Profissional em qualquer das suas modalidades (Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A, de 30 de agosto).

Estas unidades podem corresponder ou integrar os seguintes estabelecimentos: «Creche»; «Jardim de infância»; «Infantário»; «Escola básica»; «Escola básica e secundária»; «Escola secundária»; «Escola profissional» e «Conservatório».

Em termos de rede escolar, a região não privilegia a designação de agrupamentos nem de tipologia vertical ou horizontal, sendo a estrutura da rede baseada em unidades orgânicas, entendidas como a «escola ou agrupamento de escolas dotado de órgãos de administração e gestão próprios».

O mesmo decreto designa como «Estabelecimento de educação e de ensino» o edifício ou conjunto de edifícios integrados numa unidade orgânica do sistema educativo onde seja ministrada a Educação Pré-Escolar ou qualquer nível ou ciclo de ensino.

O número de estabelecimentos públicos tem vindo a diminuir ao longo dos anos (Figura 2.1.11.), embora de forma pouco acentuada. De 2001 a 2013 houve uma redução de 106 estabelecimentos de educação e ensino. Já no que se refere às unidades orgânicas (Figura 2.1.13), o número tem-se mantido estável, rondando as 40 UO.

Desde 2006 até ao ano letivo 2013 foram extintos 56 estabelecimentos públicos de educação e ensino. No ano letivo 2011/2012 registou-se a extinção de 23 estabelecimentos públicos de educação e ensino (Figura 2.1.12.). Foi também neste ano letivo que foram criados dois novos estabelecimentos de educação e ensino públicos na rede educativa da Região Autónoma dos Açores.

Figura 2.1.11. Evolução de estabelecimentos públicos de educação e ensino, por ano letivo. RAA

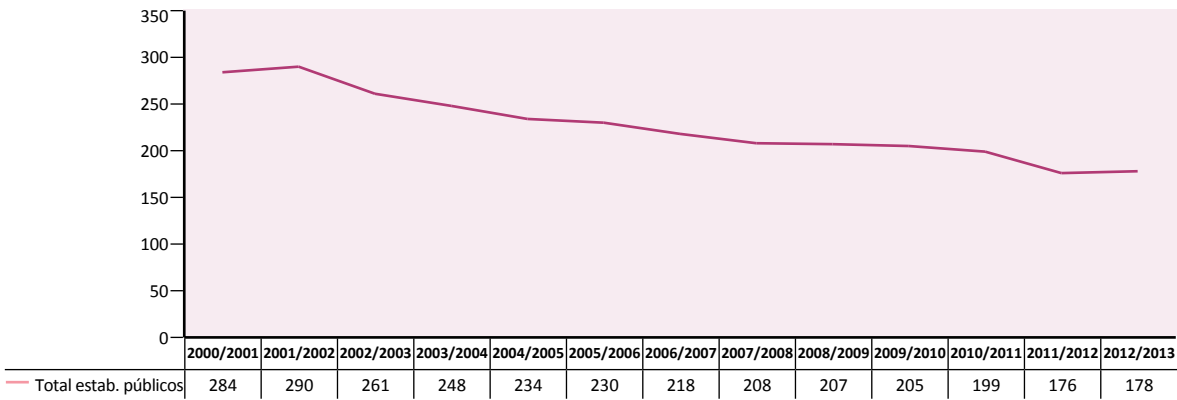


Figura 2.1.12. Número de estabelecimentos públicos de educação e ensino extintos, por ano letivo. RAA

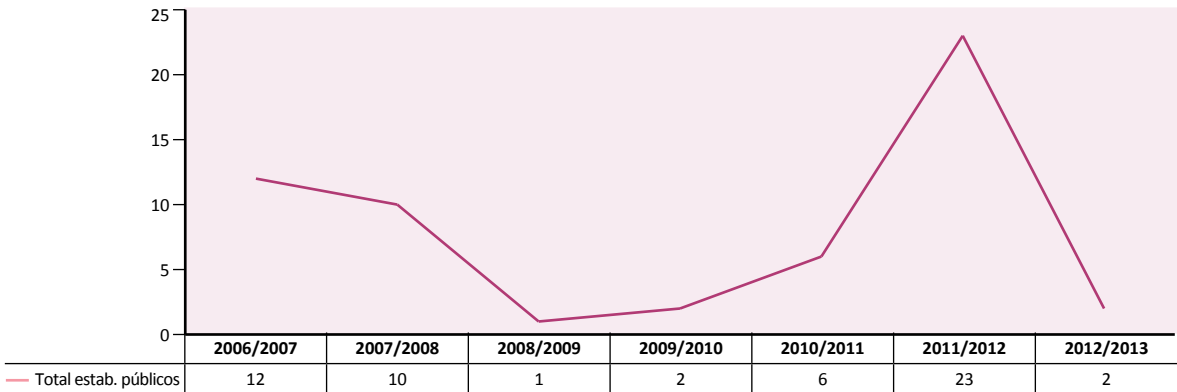
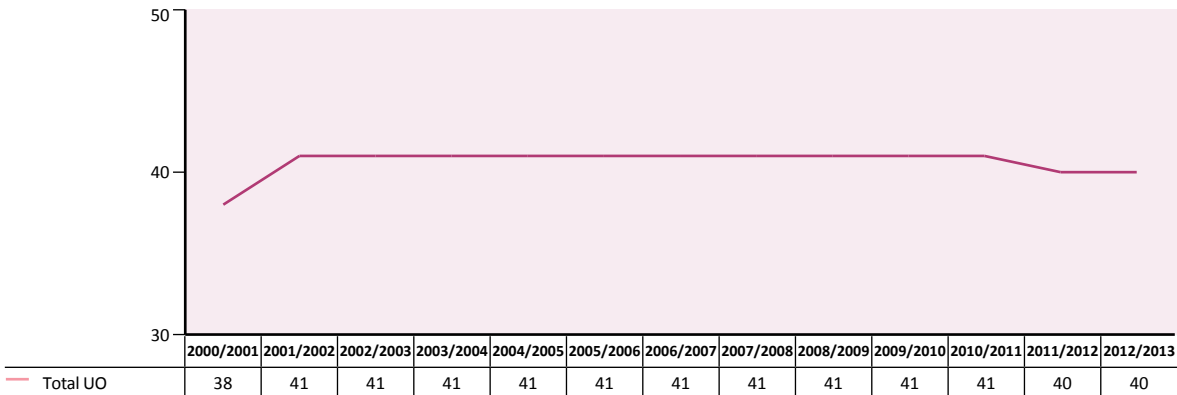


Figura 2.1.13. Unidades orgânicas, por ano letivo. RAA



Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura da RAA, 2014.

Evolução por Tipologia dos Estabelecimentos Públicos de Educação e Ensino

Entre 2000 e 2013 assiste-se a uma diminuição, na ordem dos 91%, da tipologia EB1 - Escola Básica do 1º Ciclo, e de 36%, da tipologia EB1/JI - Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância integrado (Tabela 2.1.7.).

Observa-se um ligeiro aumento dos estabelecimentos com uma tipologia integradora de diferentes ciclos de aprendizagem, como é o caso das EB2,3/ES - Escola Básica do 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário e EB1,2,3/JI - Escola Básica do 1º, 2º e 3º ciclos com Jardim de Infância integrado. A partir do ano letivo 2010/2011 surgem três estabelecimentos públicos com a tipologia de EB1,2,3/S, Escola Básica do 1º, 2º e 3º ciclos, e Secundária, ao mesmo tempo que se regista um pequeno decréscimo de estabelecimentos com a tipologia EB2,3.

Tabela 2.1.7. Estabelecimentos públicos de educação e ensino, por tipologia e por ano letivo. RAA

	2000/2001	2002/2003	2004/2005	2006/2007	2008/2009	2010/2011	2012/2013
EB1	58	24	13	8	8	5	5
EB1,2	-	-	-	-	-	-	-
EB1/JI	192	195	181	170	156	145	123
EB2	-	-	4	6	6	5	5
EB2,3	10	9	8	6	5	3	3
EBI/S	3	10	-	-	-	-	-
EBI	9	6	-	-	-	-	-
EB2,3/ES	-	-	10	10	10	12	13
EB1,2,3/JI/S/EA	-	-	-	1	1	1	1
EB1,2,3/JI	-	3	3	3	3	6	8
EB1,2,3/JI/S	-	1	1	1	1	1	1
EB1,2,3	-	-	1	1	1	1	-
EP	1	1	1	1	1	1	1
ES	8	8	8	8	8	8	8
Conservatório	3	3	3	2	2	2	1
EB1,2JI	-	-	-	-	2	1	1
JI	-	1	1	1	2	4	4
EB1,2/EA	-	-	-	-	1	1	1
EB1,2,3/S	-	-	-	-	-	3	3
Total	284	261	234	218	207	199	178

Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura da RAA, 2014

Região Autónoma da Madeira

Rede escolar e evolução

Entre 2000 e 2013, houve uma redução gradual do número de estabelecimentos públicos de educação e ensino. No ano letivo 2000/2001, existiam 180 estabelecimentos e, no ano letivo de 2012/2013, 139 estabelecimentos (Figura 2.1.14.).

Durante o mesmo período foram extintos 92 estabelecimentos. A este propósito são de destacar os anos letivos de 2000/2001 e 2004/2005, com a extinção de 16 e 15 estabelecimentos de educação e ensino, respetivamente (Figura 2.1.15.).

Em simultâneo, foram criados 45 novos estabelecimentos públicos de educação e ensino, sendo de novo de destacar os mesmos anos letivos de 2000/2001 e 2004/2005 por serem os que registam um maior número de novos estabelecimentos (Figura 2.1.16.).

Figura 2.1.14. Evolução de estabelecimentos públicos de educação e ensino, por ano letivo. RAM

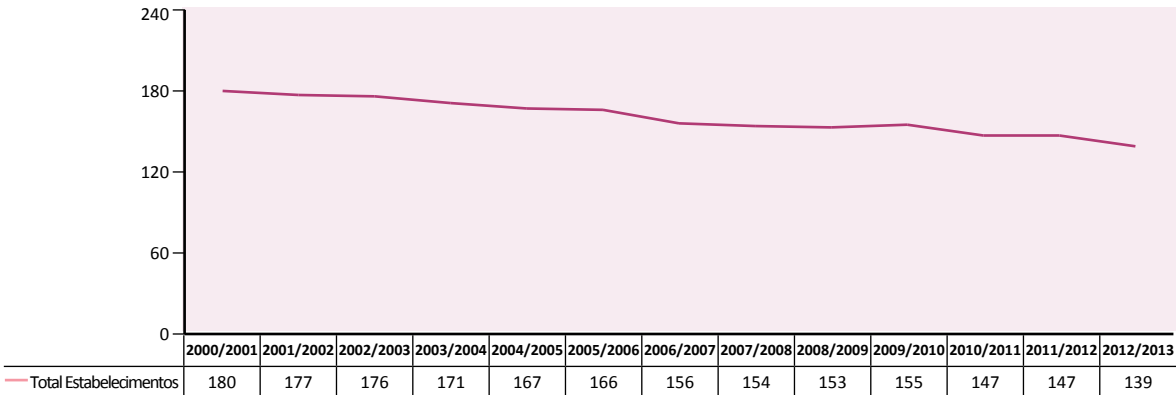


Figura 2.1.15. Número de estabelecimentos públicos de ensino e educação extintos, por ano letivo. RAM

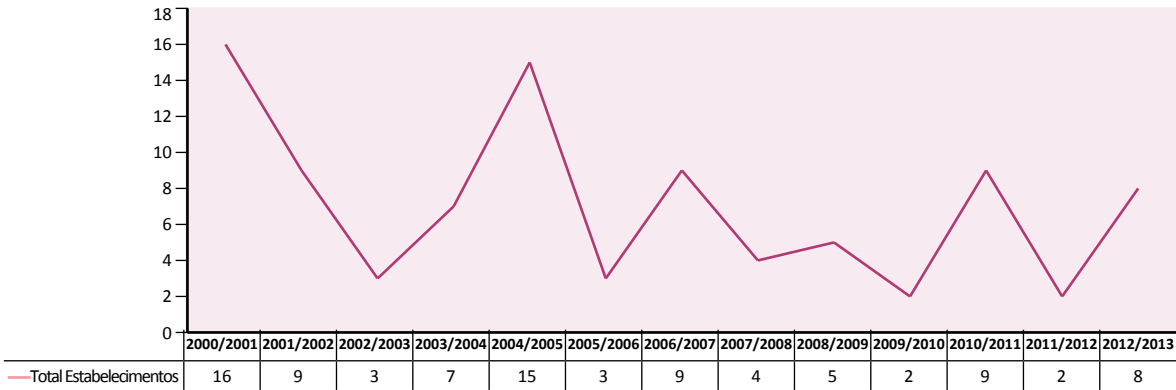
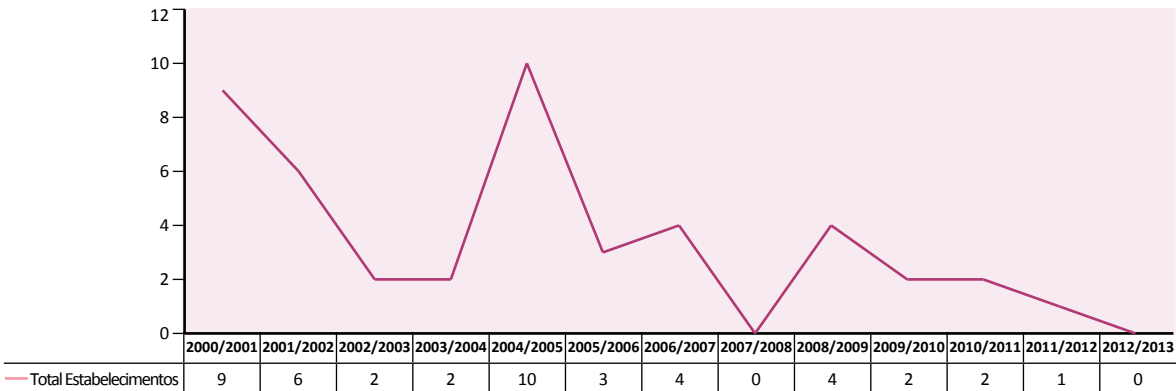


Figura 2.1.16. Número de novos estabelecimentos públicos de ensino e educação, por ano letivo. RAM



Fonte: Secretaria Regional da Educação da RAM, 2014.

Evolução por tipologia dos estabelecimentos públicos de educação e ensino

Entre 2000 e 2013 assiste-se a uma diminuição acentuada do número de estabelecimentos de tipologia EB1 - Escola Básica do 1º Ciclo - e de tipologia JI - **Jardim de Infância*: 21 JI dos 33 existentes em 2000 e a quase totalidade das EB1, que passaram de 20 para 1 (Tabela 2.1.8.).

Paralelamente, regista-se o aumento de estabelecimentos integradores de diferentes ciclos, como é o caso das EB2,3 e das EB2,3/ES, e o aparecimento da tipologia EBI/JI.

Importa também referir o desaparecimento das tipologias EB1,2, EB3, EBI, ES/EB3 e EBI/ES e a inexistência de estabelecimentos de educação e ensino com as seguintes tipologias: EB2, EBM e ESA. De salientar que cerca de 87% dos estabelecimentos de educação, em 2012/2013, têm a integração de dois ou mais ciclos de ensino (apenas 67% no ano letivo 2000/2001).

Tabela 2.1.8. Estabelecimentos públicos de educação e ensino, por ano letivo e tipologia. RAM

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
EB1	20	20	18	13	11	7	5	4	2	3	1	1	1
EB1,2	-	-	1	1	1	2	1	1	-	-	-	-	-
EB1/JI	98	97	97	97	96	99	95	96	97	97	98	97	93
EB2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EB2,3	9	8	8	8	9	9	9	9	9	12	14	14	14
EB2,3/ES	11	12	12	13	15	15	15	15	15	13	12	12	12
EB3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EBI	2	2	2	2	1	1	1	-	1	2	-	-	-
EBI/JI	-	-	-	-	-	-	1	1	1	1	2	2	2
EBM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EP	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
ES	-	-	-	-	1	1	2	2	2	2	2	2	2
ES/EB3	3	3	3	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-
ESA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EBI/ES	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
Ji	33	31	32	31	28	27	24	22	22	22	16	16	12
Total	180	177	176	171	167	166	156	154	153	154	147	147	139

Fonte: Secretaria Regional de Educação da RAM, 2014.

População escolar do Continente

Alunos por estabelecimentos de educação e ensino

No que diz respeito à evolução do número de alunos por estabelecimentos públicos de educação e ensino, por ano letivo, no período de 2000-2013, constata-se a redução em cerca de 81% de estabelecimentos com menos de 20 alunos e de 57% de escolas com um total de 20 a 49 alunos (Tabela 2.1.9.).

No ano letivo 2012/2013 (Tabela 2.1.9.), para a maior parte dos intervalos abaixo dos 250 alunos, há valores a rondar as mil escolas.

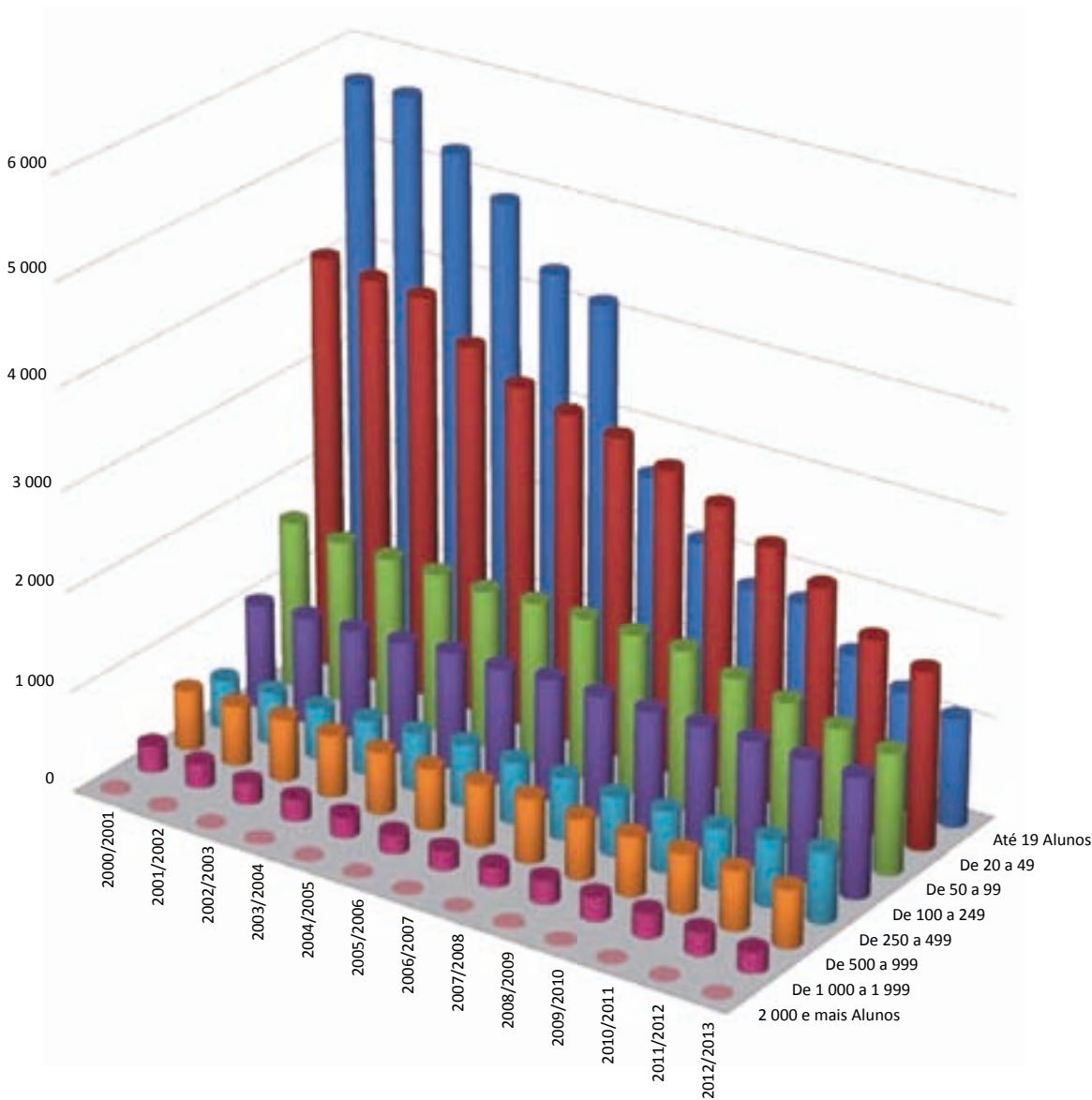
De todos, o que regista maior número de estabelecimentos é o intervalo dos 20 a 49 alunos, apesar da diminuição de escolas com esta dimensão que se foi verificando entre 2000 e 2013: de 4128 passaram a 1773. Nos outros intervalos não se assinalam oscilações tão significativas, com a exceção dos estabelecimentos com mais de 2000 alunos que começaram por ser 15, apenas subsistindo dois, no ano letivo 2012/2013.

De notar que as únicas escolas que registam um razoável aumento são as que têm uma população entre os 250 e os 500 alunos (Figura 2.1.17.).

Tabela 2.1.9. Número de alunos e escolas por anos letivos. Continente

	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Até 19 Alunos	5 674	5 662	5 230	4 876	4 311	4 145	2 591	2 082	1 767	1 778	1 410	1 192	1 083
20 - 49 Alunos	4 128	4 048	4 008	3 655	3 396	3 265	3 176	3 004	2 793	2 540	2 297	1 933	1 773
50 - 99 Alunos	1 679	1 614	1 594	1 587	1 561	1 593	1 605	1 587	1 588	1 464	1 382	1 283	1 196
100 - 249 Alunos	1 040	1 056	1 078	1 109	1 163	1153	1 202	1 200	1 201	1 217	1224	1204	1 189
250 - 499 Alunos	485	517	514	545	572	618	602	610	584	601	597	652	695
500 - 999 Alunos	597	603	624	619	611	606	613	631	598	586	591	594	578
1000 - 1999 Alunos	262	243	210	206	202	191	199	197	234	241	246	234	213
> 2000 Alunos	15	10	8	14	9	7	7	3	18	11	2	3	2
Total	13 880	13 753	13 266	12 611	11 825	11 578	9 995	9 314	8 783	8 438	7 749	7 095	6 729

Figura 2.1.17. Número de alunos e escolas por anos letivos. Continente



Fonte: DGEEC, 2014.

Alunos por Unidade Orgânica

Relativamente à evolução do número de alunos por Unidade Orgânica constata-se que, no ano letivo 2001/2002, mais de metade dos agrupamentos existentes tinham entre 300 e 900 alunos: 32% tinham de 300 a 599 alunos e 29% de 600 a 899 alunos. A maior parte das escolas não-agrupadas (3953) tinha menos de 300 alunos (Tabela 2.1.10.).

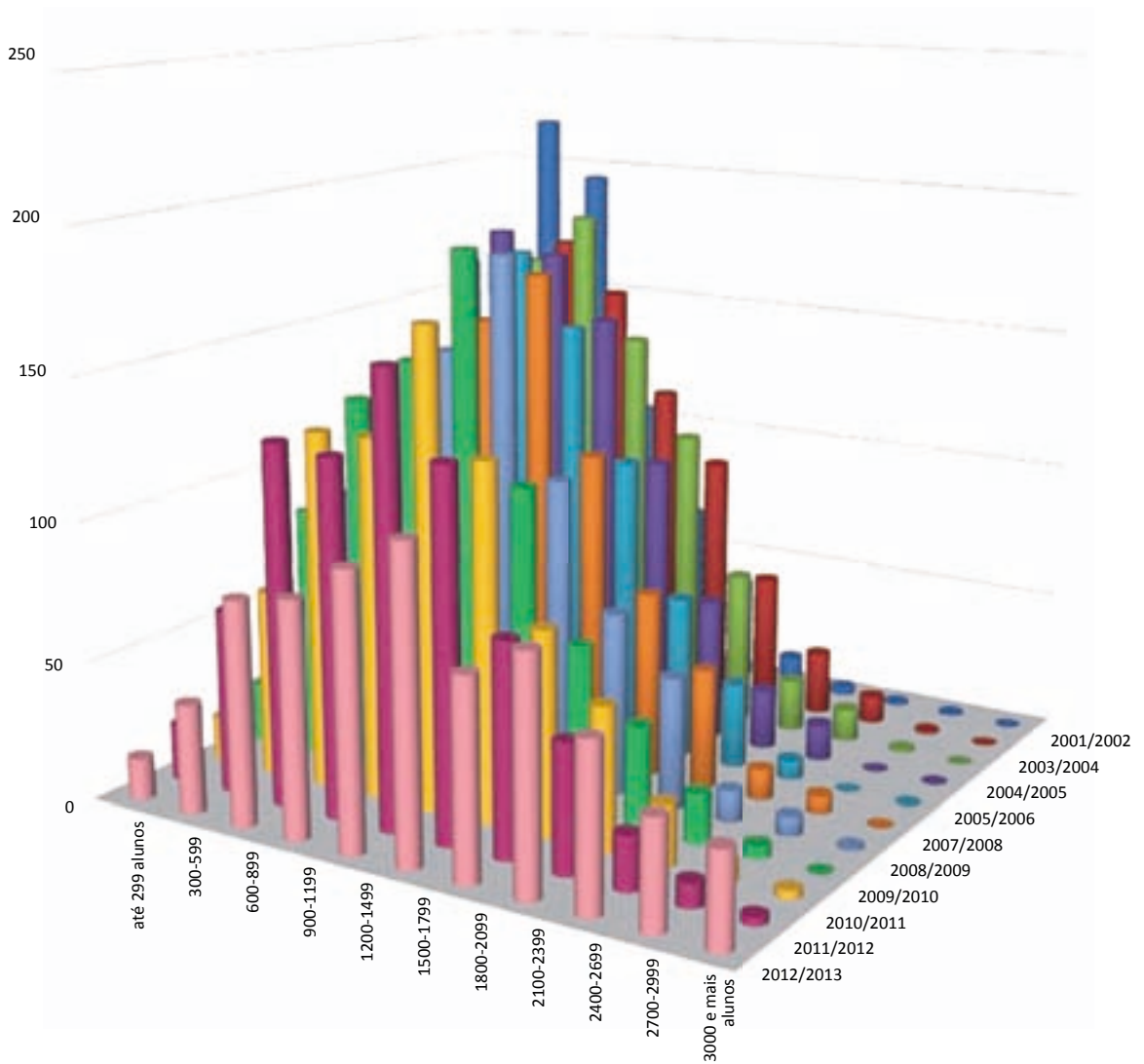
No ano letivo 2012/2013, o número de agrupamentos com uma população escolar entre os 1500 e os 2700 alunos regista um crescimento substancial. O número de unidades orgânicas com 3000 e mais alunos passa a ser de 34, quando no ano letivo 2001/2002 não havia ocorrências nestes escalões. O número das escolas não-agrupadas diminuiu significativamente como se pode observar na Tabela 2.1.10. (de 4811 para 103) e a sua *população escolar** não atinge os 2 100 alunos.

No ano letivo de 2001/2002, atingiam 92% os agrupamentos com uma população escolar entre os 300 e os 1800 alunos, em 2006/2007 passaram a constituir 86% do total e em 2012/2013 reduziram para 58%. Em contrapartida, aumentou consideravelmente a proporção dos agrupamentos com mais de 1800 alunos, que passaram neste período de 2% para 40%.

Tabela 2.1.10. Número de alunos por unidade orgânica. Continente

Nº de alunos por UO	2001/2002		2006/2007		2012/2013	
	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Agrupamentos	Escolas não agrupadas
até 299	35	3 953	22	43	15	23
300-599	216	304	107	80	39	12
600-899	195	249	174	128	80	15
900-1199	104	183	179	92	84	23
1200-1499	64	66	154	61	98	20
1500-1799	38	36	107	30	111	6
1800-2099	11	14	59	10	71	4
2100-2399	3	4	31	5	83	0
2400-2699	1	2	7	0	59	0
2700-2999	1	0	0	1	39	0
3000 e mais	0	0	0	0	34	0
Total	668	4 811	840	450	713	103

Figura 2.1.18. Número de alunos por unidade orgânica. Continente



Nota: Não foi possível obter dados para o ano letivo 2002/2003

Fonte: DGEEC, 2014.

Média de alunos por turma

De acordo com a Tabela 2.1.11., no ano de 2008/2009, a dimensão média das turmas do 1º ao 6º ano de escolaridade (CITE* 1) era, em Portugal, de cerca de 20 alunos e de cerca de 22 alunos nas turmas do 7º ao 9º ano (CITE 2). A dimensão média das turmas no CITE 3 sobe de 21 para os 23 alunos de 2008/2009 para 2011/2012, enquanto o valor nos restantes níveis se mantém entre os 20 e os 22 alunos.

Os dados da OCDE constantes da Figura 2.1.19. mostram que o número médio de alunos por turma*, em Portugal, no CITE2, é ligeiramente superior ao mesmo número no CITE1, à semelhança do que se passa na média da UE21. Refira-se, aliás, que os números relativos a Portugal nos ciclos analisados são próximos dos registados na média UE21.

Relativamente aos dados da Figura 2.1.20., assinala-se que, no CITE1, a China e o Chile têm uma dimensão média das turmas acima dos 30 alunos. Em relação ao CITE2, há diversos países com turmas com mais de 30 alunos, vide os dados referentes à China, o Chile, a Coreia do Sul, a Indonésia e o Japão. Por outro lado, a Eslovénia, a Rússia e a Estónia têm a dimensão média das turmas, quer no CITE1, quer no CITE2, abaixo dos 20 alunos.

Tabela 2.1.11. Média de alunos por turma e ano letivo. Continente

		2008/2009			2009/2010			2010/2011			2011/2012		
		Turmas	Alunos	A/T	Turmas	Alunos	A/T	Turmas	Alunos	A/T	Turmas	Alunos	A/T
Básico	CITE 1	35 087	716 363	20,4	34 483	707 045	20,5	32 902	677 214	20,6	32 163	662 312	20,6
	CITE 2	14 554	323 993	22,3	14 668	326 360	22,2	14 488	323 839	22,4	14 848	329 451	22,2
Secundário	CITE 3	10 026	212 699	21,2	9 337	211 607	22,7	8 609	198 554	23,1	8 454	195 073	23,1

Fonte: DGEEC, 2014.

Figura 2.1.19. Média de alunos por turma, CITE 1 e CITE 2. UE 21, 2011



Figura 2.1.20. Média de alunos por turma, CITE 1 e CITE 2. OCDE, 2011



Fonte: OCDE, 2013.

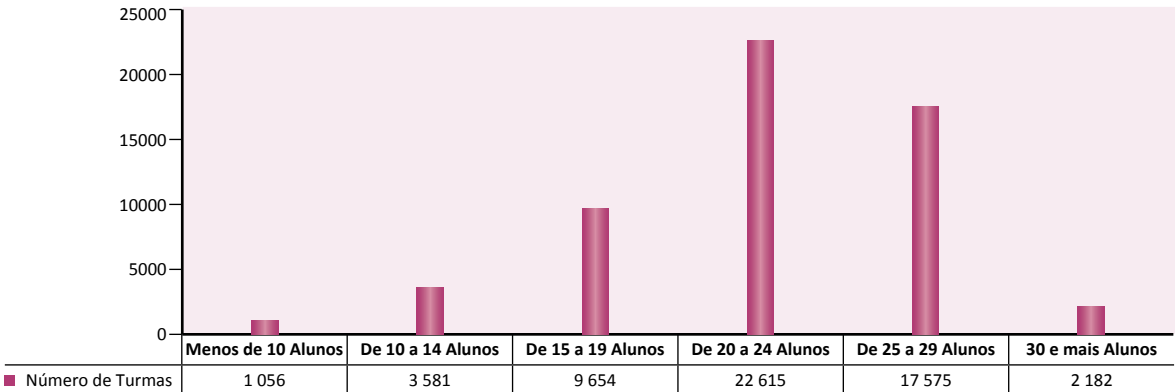
No ano letivo de 2013/2014, em mais de 56 000 turmas (Ensino Básico e Secundário), verifica-se que 40% das turmas têm entre 20 e 24 alunos e cerca de 31% têm de 25 a 29 alunos (Figura 2.1.21.). O número médio de alunos por turma é 21,7.

Turmas por nível de ensino, ciclo e modalidade de educação e formação

A Figura 2.1.22. mostra a distribuição das turmas por níveis, ciclos e modalidades de educação e formação, no *ensino público**, no Continente. Assim, o maior número de turmas verifica-se no 1º CEB (30% do número total), sendo 46% relativo ao 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. De salientar a reduzida percentagem de turmas de CEF, PCA, PIEF e cursos vocacionais. As turmas relativas aos cursos profissionais representam apenas 6% do universo das turmas.

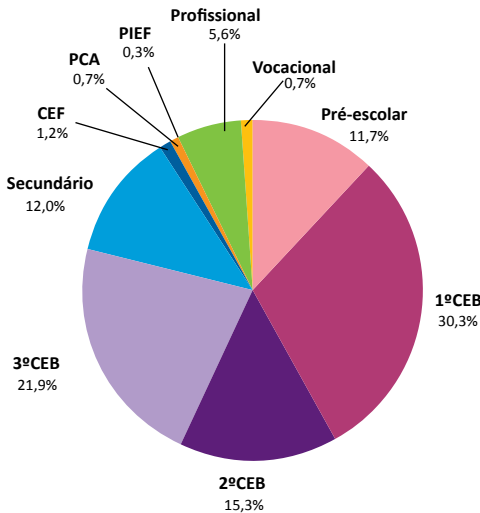
Ao analisar a dimensão média das turmas patente na Tabela 2.1.12. observa-se, a nível do ensino artístico, o predomínio de turmas com um número médio de 20 a 24 alunos e a inexistência de turmas com menos de 10 alunos, para o ano letivo de 2013/2014. Quanto aos cursos de oferta educativa e formativa para adultos cerca de 43% do número total de turmas tem uma dimensão média igual ou superior a 25 alunos. No ensino profissional, a maioria das turmas (por volta dos 58%) tem uma dimensão média de 15 a 24 alunos. No ensino vocacional são inexistentes as turmas com menos de dez alunos e cerca de 79% da totalidade situam a sua dimensão entre 20 a 24 alunos. No ensino regular, têm esta dimensão 40% das turmas, atingindo 35% as que têm 25 ou mais alunos.

Figura 2.1.21. Número de turmas do Ensino Básico e Secundário de acordo com a dimensão. Continente, 2013/2014



Fonte: Sinarget; DGESTE, 2014 (dados provisórios).

Figura 2.1.22. Percentagem de turmas por nível, ciclo de ensino e modalidade de educação e formação. Continente, 2013/2014



Fonte: MISI; DGESTE, 2014 (dados provisórios).

Tabela 2.1.12. Dimensão média das turmas por modalidade de educação e formação. Continente, 2013/2014

	Artístico	Oferta Adultos	Profissional	Vocacional	Regular	total
< 10 alunos	0	12	100	0	944	1 056
De 10 a 14 Alunos	11	111	394	5	3 060	3 581
De 15 a 19 Alunos	33	153	813	45	8 610	9 654
De 20 a 24 Alunos	96	68	1 060	315	21 076	22 615
De 25 a 29 Alunos	82	137	687	32	16 637	17 575
≥ 30 Alunos	6	122	172	4	1 878	2 182
total	228	603	3 226	401	52 205	56 663

Fonte: Sinarget; DGESTE, 2014 (dados provisórios).

População escolar nas Regiões Autónomas

Região Autónoma dos Açores

Alunos

Na análise à evolução do número de alunos por ciclos, no período de 2000 a 2013 (Figura 2.1.23.), observa-se que esse indicador diminuiu, exceto no pré-escolar onde houve um aumento, embora pouco significativo, de 296 alunos.

O maior decréscimo foi respeitante aos alunos matriculados no 1º Ciclo do EB, menos 4366 matrículas. Em todos os anos letivos a representatividade do número de alunos matriculados no 1º CEB em relação à totalidade entre os 30 e os 35%.

Cerca de 48% do total dos alunos matriculados frequenta o CITE 1 (desde o 1º ao 6º ano de escolaridade), no ano letivo 2012/2013.

Turmas

Verificou-se uma diminuição do número total de turmas (Figura 2.1.24.), em todos os ciclos de ensino, sendo esse decréscimo mais significativo a nível dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e representando 22% (menos 185 turmas) e 30% (menos 129 turmas), respetivamente, desde o ano inicial de 2002/2003 até ao último ano, em análise.

Alunos por turma

O número médio de alunos por turma vai aumentando consoante o ciclo de ensino, sendo no ano letivo de 2002/2003 de 15 alunos no pré-escolar, 18 alunos no 1º CEB, 19 alunos no 2º CEB e 21 alunos no 3º CEB. No caso do Ensino Secundário esse número diminui para 20 alunos.

No período identificado (2002-2013) o número médio de 20 alunos por turma, no Ensino Secundário, mantém-se; aumenta o número médio de alunos por grupo-turma no pré-escolar de 15 para 17 alunos, e no 2º CEB de 19 para 21 alunos. Assim, no ano letivo 2012-2013 o número médio de alunos por turma no pré-escolar é de 17 alunos, no 1º CEB é de 18, e no 2º e 3º CEB é de 21 (Tabela 2.1.13.).

Figura 2.1.23. Número de alunos, por ciclo de ensino e ano letivo. RAA



Figura 2.1.24. Número de turmas, por ciclo de ensino e ano letivo. RAA

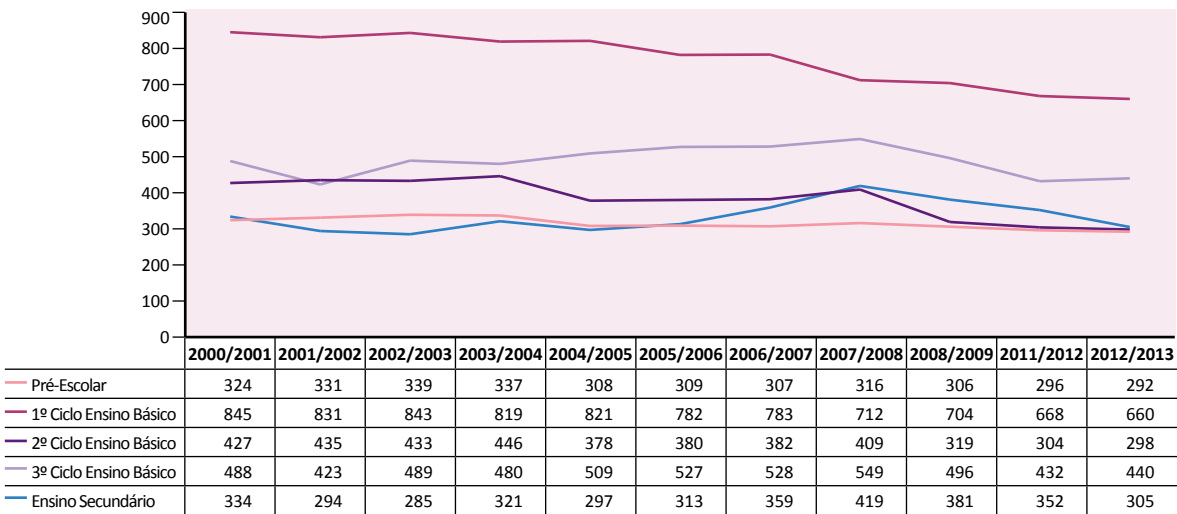


Tabela 2.1.13. Evolução do número médio de alunos por turma e ciclo de aprendizagem. RAA

	2002/2003			2006/2007			2012/2013		
	Alunos	Turmas	A/T	Alunos	Turmas	A/T	Alunos	Turmas	A/T
PE	4 808	324	14,8	5024	308	16,3	4 940	292	16,9
1º CEB	15 447	845	18,3	14 110	821	17,2	12 012	660	18,2
2º CEB	7 922	427	18,6	7 173	378	19,0	6 224	298	20,9
3º CEB	10 261	488	21,0	9 232	509	18,1	9 058	440	20,6
ES	6 762	334	20,2	5 865	297	19,7	6 122	305	20,1

Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura da RAA, 2014.

Região Autónoma da Madeira

Alunos

No período de 2000 a 2013, houve um decréscimo de alunos nos diferentes ciclos de ensino, à exceção do pré-escolar, no qual houve um ligeiro aumento.

No ano letivo 2012/2013, o 3º ciclo é o que regista o maior número de alunos (10 447), seguido do 1º ciclo com cerca de 9913 alunos matriculados no 1º ciclo do Ensino Básico.

Desde o ano letivo de 2000/2001 até 2012/2013, houve uma diminuição de 6104 alunos (Figura 2.1.25.).

Turmas

Em relação às turmas, e no período de 2000 a 2013, houve um aumento das turmas no pré-escolar, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, e no Ensino Secundário. Apenas no 1º ciclo do ensino Básico houve uma redução de 83 turmas. No ano letivo 2000/2001 havia 1805 turmas e em 2012/2013 cerca de 1928 turmas, registando-se um aumento total na ordem das 123 turmas (Figura 2.1.26.).

Alunos por Turma

Em traços gerais, houve uma redução do número médio de alunos por turma, no período de 2000 a 2013, sendo de realçar o decréscimo de 30 para 23 alunos, no Ensino Secundário.

No ano letivo 2012/2013, o número médio de alunos por turma no pré-escolar era de 22, 19 alunos no 1º ciclo do Ensino Básico, 20 alunos nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e de 23 no Ensino Secundário (Tabela 2.1.14.).

Figura 2.1.25. Número de alunos, por ciclo de ensino e ano letivo. RAM



Figura 2.1.26. Número de turmas, por ciclo de ensino e ano letivo. RAM

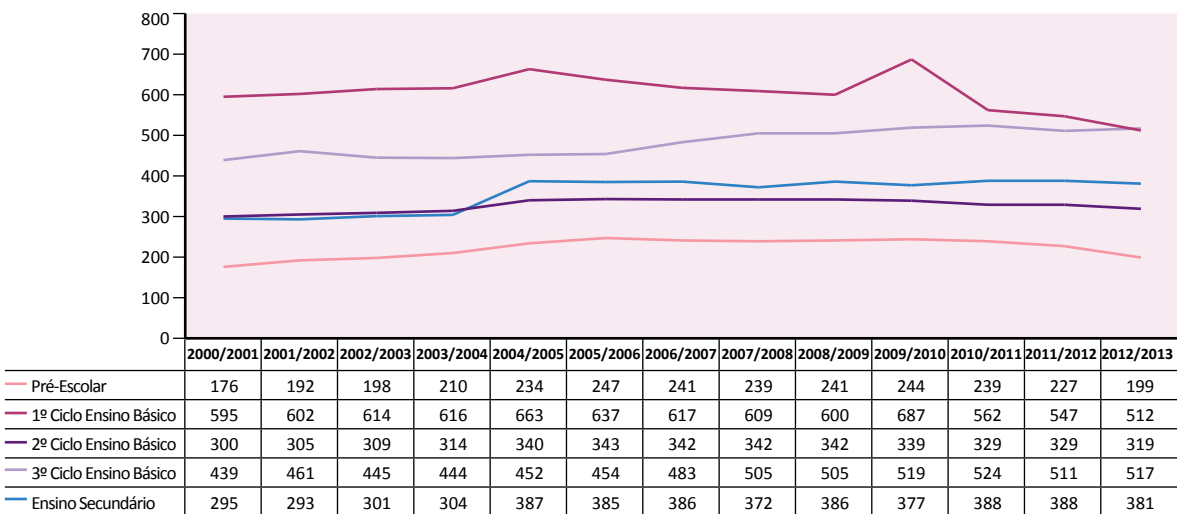


Tabela 2.1.14. Evolução do número médio de alunos por turma e ciclo de aprendizagem. RAM

	2002/2003			2006/2007			2012/2013		
	Alunos	Turmas	A/T	Alunos	Turmas	A/T	Alunos	Turmas	A/T
PE	4 682	198	24	5 249	241	22	4 408	199	22
1º CEB	13 103	614	21	12 550	617	20	9 913	512	19
2º CEB	7 169	309	23	7 509	342	22	6 539	319	20
3º CEB	10 360	445	23	11 020	483	23	10 447	517	20
ES	9 077	301	30	9 922	386	26	8 948	381	23

Fonte:Secretaria Regional de Educação da RAM, 2014.

2.2. Rede de escolas do ensino privado e população dos Ensinos Básico e Secundário

Estabelecimentos de educação e ensino

A rede privada de educação e ensino não superior, em Portugal, é constituída pelos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EPC) e pelos que compõem a designada rede solidária.

Criadas “por pessoas singulares ou coletivas, com ou sem finalidade lucrativa” são consideradas instituições de ensino particular e cooperativo aquelas “em que se ministre ensino coletivo a mais de cinco alunos ou em que se desenvolvam atividades regulares de carácter educativo ou formativo”. Têm um Estatuto próprio, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, que regulamenta a sua constituição, organização e funcionamento, e são tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (até 2009/2010 Ministério da Educação). Os estabelecimentos de EPC que se enquadrem nos princípios gerais, finalidades e objetivos do sistema educativo são parte integrante da rede escolar.

A rede particular solidária integra, sobretudo, o conjunto de jardins de infância geridos por instituições particulares de solidariedade social e instituições sem fins lucrativos. Trata-se de uma resposta social “orientada para o desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família”, sujeita a uma dupla tutela, dos Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.

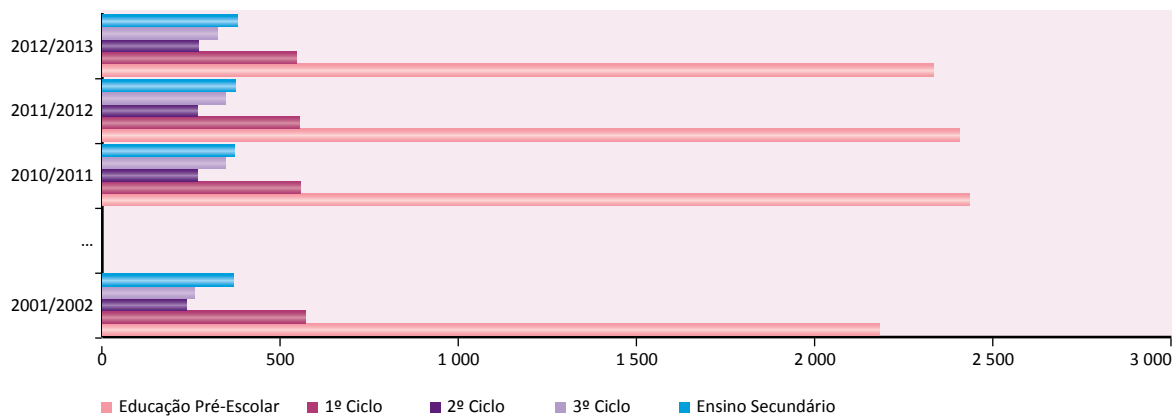
A indisponibilidade de dados desagregados não permite discriminar o número de estabelecimentos de educação e ensino privado que constitui cada uma das vertentes atrás mencionadas.

Através da Figura 2.2.1. pode ser percebida a evolução, na década, do número de estabelecimentos de ensino não superior privado, no País, por nível de ensino ministrado (as escolas do EPC são, geralmente, multinível, daí serem contadas tantas vezes quantos os níveis de educação e ensino que ministram). A educação pré-escolar é claramente o nível de educação e ensino facultado num maior número de estabelecimentos, seguido do 1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e do Ensino Secundário. Comparando os anos de 2001/2002 e 2012/2013, os dados refletem um acréscimo ligeiro das instituições que oferecem Educação Pré-Escolar, os 2º e 3ºCEB e o Ensino Secundário, notando-se uma ligeira quebra nos de 1º CEB.

Conforme se pode verificar na Figura 2.2.2. a região de Lisboa e Vale do Tejo é onde se situa a maior parte dos estabelecimentos de educação e ensino privados, seguida do Norte e do Centro, verificando-se uma diminuição gradual do seu número, ao longo dos três anos da análise, comum à região do Alentejo. A Região Autónoma dos Açores mantém o número de estabelecimentos, 82, nesses anos.

Quando se observa a evolução por tipologia, Tabela 2.2.1., o total de estabelecimentos de educação e ensino privado, da tutela exclusiva do Ministério da Educação e Ciência, apresenta um decréscimo de 78 estabelecimentos, entre 2010/2011 e 2012/2013. Esta tendência está patente nos jardins de infância e nas escolas secundárias, sendo visível alguma oscilação nas restantes tipologias, designadamente nas escolas básicas e secundárias e profissionais, cujo número diminuiu em 2011/2012 relativamente a 2010/2011, e revela uma pequena subida em 2012/2013. As escolas artísticas evidenciam uma certa estabilidade.

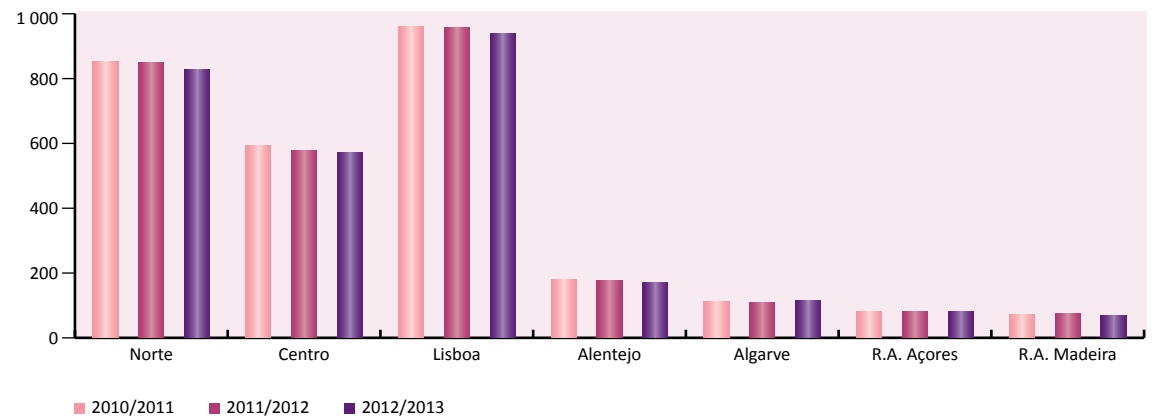
Figura 2.2.1. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior, por nível de educação e ensino⁽¹⁾. Portugal



(1) Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os níveis de ensino que ministra.

Fontes: DGEEC-MEC, 50 anos de Estatísticas da Educação
DGEEC-MEC, Estatísticas da Educação 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013

Figura 2.2.2. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior, por NUTS II



Fontes: DGEEC-MEC, Estatísticas da Educação 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013

Tabela 2.2.1. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior, por tipologia. Portugal

Tipologia	Ano	2010/11	2011/12	2012/13
Total		2 856	2 828	2 778
Jardim-de-infância		1 969	1 940	1 900
Escola básica		498	504	485
Escola secundária		31	30	28
Escola básica e secundária		124	120	129
Escola artística		4	5	5
Escola profissional		230	229	231

Notas: Inclui apenas a informação estatística recolhida no âmbito do recenseamento escolar anual (estabelecimentos de educação e ensino tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência).
Tipologias de acordo com o Decreto-Lei n.º 299/2007 de 22 de agosto.

Fontes: DGEEC-MEC, Estatísticas da Educação 2010/2011, 2011/2012 e 2012/2013

A Tabela 2.2.2. revela que, em 2012/2013, os estabelecimentos de tipologia jardim de infância e escola básica situavam-se em maior número na região de Lisboa e Vale do Tejo, seguida do Norte e Centro. O Norte sobressai em todas as outras tipologias.

População escolar

Do total dos alunos/crianças matriculados/inscritos, em 2012/2013, 19,3% encontravam-se no ensino privado (Tabela 2.2.3.). Esta percentagem representa um acréscimo de 2,2pp relativamente a 2001/2002 e uma diminuição de cerca de 1pp, tendo em conta o ano letivo de 2011/2012. A Educação Pré-Escolar destaca-se com uma percentagem acima dos 45%, em todos os anos em análise.

O maior número de alunos matriculados/inscritos em estabelecimentos privados está no conjunto dos três ciclos do Ensino Básico, logo seguido da Educação Pré-Escolar e do Ensino Secundário. No Ensino Básico evidenciam-se, em número de alunos, o 1º e o 3º CEB.

Em termos de evolução, ao longo da década, constata-se um aumento do número de inscritos em todos os níveis de ensino, entre 2001/2002 e 2010/2011 (mais 14 425 na Educação Pré-Escolar, 41 266 no Ensino Básico e 26 067 no Ensino Secundário). Pelo contrário, entre 2011/2012 e 2012/2013, o número de alunos/crianças diminui, sobretudo nos Ensinos Básico e Secundário, com menos 20 941 e 8 263 alunos, respetivamente.

De referir que estes dois anos letivos revelam, também, um decréscimo do número de alunos/crianças inscritos em estabelecimentos privados, relativamente ao total público e privado. Em termos percentuais, regista-se uma quebra em todos os níveis de ensino, sendo mais evidente no 3º CEB, de 2,3pp, e no Ensino Secundário de 1,4pp.

Tabela 2.2.2. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privado não superior, por tipologia e NUTS I e II. 2012/2013

NUTS I e II		Portugal						Continente		R.A. Açores	R.A.Madeira
Tipologia		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Jardim de infância	1 900	1 804	577	409	596	136	86	57	39		
Escola básica	485	455	103	66	253	15	18	7	23		
Escola secundária	28	27	12	5	10	-	-	-	1		
Escola básica e secundária	129	128	53	32	37	1	5	1	-		
Escola artística	5	5	3	2	-	-	-	-	-		
Escola profissional	231	207	81	59	43	19	5	17	7		

Notas: Inclui apenas a informação estatística recolhida no âmbito do recenseamento escolar anual (estabelecimentos de educação e ensino tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência).

Fonte: DGEEC-MEC, *Estatísticas da Educação 2012/13*

Tabela 2.2.3. Alunos matriculados/inscritos e adultos (Nº e %) em atividades de educação e formação por nível de educação e ensino. Portugal

Ano	2001/02		2010/11		2011/12		2012/13	
Nível		%		%		%		%
Total	313 781	17,1	395 539	20,6	373 847	20,3	340 096	19,3%
Educação pré-escolar	118 228	49,0	132 653	48,0	127 629	46,8	123 082	46,2
Ensino Básico	124 066	10,4	165 332	13,7	154 522	13,3	133 581	12,2
1º Ciclo	51 970	10,0	54 580	11,7	53 564	11,8	51 720	11,7
2º Ciclo	29 188	10,8	36 611	13,2	35 134	13,2	31 000	12,3
3º Ciclo	42 908	10,7	74 141	16,0	65 824	15,0	50 861	12,7
Ensino Secundário	71 487	18,0	97 554	22,1	91 696	22,3	83 433	20,9

Nota: Percentagem do total, público e privado, por nível de educação e ensino

Fontes: DGEEC-MEC, *Estatísticas da Educação 2010/11, 2011/12, 2012/13*
DGEEC-MEC, *50 anos de Estatísticas da Educação*

A rede privada de educação e ensino escolariza 19,3% da população estudantil, em Portugal, evidenciando-se a Educação Pré-Escolar, com uma percentagem de 46,1% do total de inscritos, e os cursos profissionais com 95% dos matriculados/inscritos no 3º CEB, e 41,2% no Ensino Secundário, no ano letivo 2012/2013 (Tabela 2.2.4.). De igual modo, destaca-se o ensino recorrente e o RVCC, no Ensino Secundário, com 44,8% e 39,9%, respetivamente, do total de inscritos nestas modalidades.

Se considerarmos o universo dos alunos do ensino privado, dependente e independente do Estado, verifica-se que o ensino regular é a modalidade com maior número de matriculados/inscritos, correspondendo no 1º CEB a quase 100%, no 2º CEB a 96,5% e no 3º CEB a 83,2%. No Ensino Secundário, 26 434 alunos (31,7%) estão no ensino regular, num total de 83 433 matriculados, encontrando-se a maioria dos alunos em cursos profissionais (47 724 alunos, correspondente a 57,2%).

Tabela 2.2.4. Alunos matriculados e adultos em atividades de educação e formação (Nº e %), por nível e modalidade de ensino. Portugal, 2012/2013

Nível e modalidade	Privado dependente do Estado		Privado independente do Estado	
		%		%
Total	152 615	8,7	187 481	10,7
Educação pré-escolar	80 556	30,2	42 526	15,9
Ensino Básico	53 181	4,9	80 400	7,4
1º Ciclo	9 793	2,2	41 927	9,5
Regular	9 783	2,2	41 916	9,6
Artístico especializado (1)	-	-	-	-
Percursos curriculares alternativos	-	-	-	-
Cursos EFA	-	-	-	-
Recorrente	-	-	-	-
RVCC	10	12,8	11	14,1
Formações modulares	-	-	-	-
2º Ciclo	16 202	6,4	14 798	5,9
Regular	15 644	6,4	14 267	5,9
Artístico especializado (1)	396	48,0	-	-
Cursos vocacionais	23	71,9	-	-
Cursos CEF	-	-	50	12,6
Percursos curriculares alternativos	-	-	-	-
Cursos EFA	-	-	48	1,4
Recorrente	-	-	-	-
RVCC	139	9,2	427	28,2
Formações modulares	-	-	6	5,4
3º Ciclo	27 186	6,8	23 675	5,9
Regular	25 318	7,2	17 010	4,9
Artístico especializado (1)	418	41,7	-	-
Cursos profissionais	-	-	358	95,0
Cursos vocacionais	15	6,2	42	17,3
Cursos CEF	732	2,7	3 325	12,5
Percursos curriculares alternativos	-	-	-	-
Cursos EFA	132	1,3	330	3,4
Recorrente	-	-	-	-
RVCC	571	6,8	2 493	29,9
Formações modulares	-	-	117	24,1
Ensino Secundário	18 878	4,7	64 555	16,2
Regular	12 928	6,2	13 506	6,5
Cursos científico-humanísticos / gerais	11 750	5,8	12 173	6,1
Cursos tecnológicos	1 178	19,7	1 333	22,3
Artístico especializado (1)	25	1,0	93	3,8
Artes visuais e audiovisuais (2)	-	-	93	4,1
Dança	-	-	-	-
Música	25	14,1	-	-
Cursos profissionais	5 211	4,5	42 513	36,7
Cursos de aprendizagem	87	0,3	72	0,2
Cursos CEF	65	2,1	33	1,1
Cursos EFA	65	0,4	1 296	7,0
Recorrente	-	-	3 124	44,8
RVCC	497	4,6	3 821	35,3
Formações modulares	-	-	97	22,8

Nota: Percentagem do total, público e privado, por nível de educação e ensino

(1) Regime integrado

(2) Inclui o ensino recorrente das artes visuais.

Fontes: DGEEC-MEC,
Estatísticas da Educação 2010/11, 2011/12, 2012/13
DGEEC-MEC, 50 anos de Estatísticas da Educação

Contratos de Associação

Os Contratos de Associação (CA) são celebrados entre o Ministério da Educação e Ciência (até 2009/2010 Ministério da Educação) e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EPC), cumprindo o preceituado no respetivo Estatuto. Os números da Tabela 2.2.5. referem-se a contratos estabelecidos, nos termos do art.º 14.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro, que aprovou o Estatuto do EPC em vigor até 4 de novembro de 2013. Estes contratos visavam assegurar a gratuidade do ensino em áreas carecidas de escolas públicas. Este conceito de área carecida prendia-se com a não existência ou saturação de estabelecimentos de ensino público numa determinada localidade. No atual Estatuto do EPC, Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, a celebração de contratos de associação deixa de estar limitada a estabelecimentos do EPC localizados em zonas carenciadas de escolas públicas, sendo estes contratos uma modalidade de criação de oferta pública de ensino.

Na tabela referida constata-se que, no Continente, o número de estabelecimentos do EPC e de alunos abrangidos por CA tem vindo a diminuir, de 96 instituições e 57 850 alunos, em 2001/2002, passou, em 2012/2013, para 81 e 46 237, respetivamente. A zona Centro é onde se situa o maior número de escolas com contrato de associação, seguida das zonas Norte e Lisboa e Vale do Tejo. O Alentejo apresenta, em 2012/2013, dois estabelecimentos e um total de 741 alunos abrangidos e a região do Algarve não tem contratos de associação. De referir ainda que o Norte revela a maior quebra no número de instituições com CA, menos 11 entre 2001/2002 e 2012/2013 e Lisboa e Vale do Tejo é a única que mostra um aumento de 1 estabelecimento, nos mesmos anos.

Contratos Simples de Apoio à Família

A celebração de Contratos Simples de Apoio à Família (CSAF) tem por objetivo a atribuição de apoio financeiro às famílias, que tenham optado pela inscrição dos seus filhos em estabelecimentos de educação e ensino particular e cooperativo. O Ministério da Educação e Ciência fixa, anualmente, por despacho, a comparticipação calculada em função do rendimento *per capita* dos agregados familiares que se candidatam ao apoio.

O número de alunos abrangidos diminuiu entre 2001/2002 e 2012/2013, em todas as regiões do Continente (Tabela 2.2.6.). Em termos globais verifica-se uma redução de cerca de 8 000 alunos, embora a evolução ao longo da década, sobretudo nos três últimos anos em análise, mostre alguma oscilação no número de alunos apoiados. A quantidade de estabelecimentos que celebram este tipo de contratos indica um decréscimo de 30 entre 2001/2002 e 2012/2013, no total do Continente, sendo a região de Lisboa e Vale do Tejo a que comporta a maior descida, menos 13 escolas, por ser também a que apresenta o maior número de instituições que celebram CSAF, porque em termos relativos é a que revela menor decréscimo. Apesar disso, o número de alunos abrangidos é superior na região Norte, 10 000 alunos e 113 escolas, para 9 200 alunos distribuídos por 227 estabelecimentos na região de Lisboa e Vale do Tejo, em 2012/13.

Tabela 2.2.5. Estabelecimentos de educação e ensino particular e cooperativo não superior e alunos (Nº) abrangidos por contrato de associação, por NUTS II

Ano	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total	
	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02	31	22 505	46	22 123	14	12 014	5	1 208	0	0	96	57 850
...												
2010/11	20	15 543	46	18 562	16	13 726	3	924	0	0	85	48 755
2011/12	20	15 065	44	17 367	15	13 030	2	741	0	0	81	46 203
2012/13	20	15 031	44	17 365	15	13 100	2	741	0	0	81	46 237

Notas:

a) A partir do ano letivo 2010/11, além da alteração do modelo de financiamento, que deixa de ser por aluno e passa a ser por turma, há estabelecimentos de ensino que passaram a ser exclusivamente financiados pelo POPH.

b) A Região do Algarve não tem contratos de associação.

Tabela 2.2.6. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior e alunos (Nº) abrangidos por contrato simples, por NUTS II.

Ano	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total	
	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02	121	13 993	40	2 265	240	12 306	9	880	16	792	426	30 236
...												
2010/11	116	10 229	34	1 834	227	9 233	7	475	17	727	401	22 498
2011/12	116	9 496	34	1 703	221	8 883	7	435	16	702	394	21 219
2012/13	113	10 000	33	1 800	227	9 200	7	435	16	710	396	22 145

Contratos de Desenvolvimento de Apoio à Família

O Estado criou os contratos de desenvolvimento de apoio à família (CDAF) com o objetivo de estimular as iniciativas de alargamento da rede nacional da Educação Pré-Escolar, que garantisse a igualdade de oportunidades de acesso e de frequência à totalidade das crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no Ensino Básico.

O Ministério da Educação e Ciência fixa, anualmente, por despacho, a comparticipação calculada em função do rendimento *per capita* dos agregados familiares que se candidatam ao apoio.

O total do Continente (Tabela 2.2.7.) apresenta, entre 2001/2002 e 2012/2013, um aumento de 21 estabelecimentos de educação e ensino privado abrangidos por este tipo de contrato, embora o número de alunos tenha diminuído de 1449 para 1022. As regiões Norte e Lisboa e Vale do Tejo são as que melhor retratam esta situação neste período, sendo das regiões que tiveram menor redução de alunos são das que registaram maior aumento de estabelecimentos. O Centro diminui em número de estabelecimentos e alunos abrangidos, enquanto o Alentejo, embora mantendo a quantidade de escolas, perde 164 alunos. O Algarve revela um ligeiro crescimento em número de escolas (mais 2) e um decréscimo de 70 alunos.

Contratos de Patrocínio

De acordo com o determinado no Estatuto do EPC “Os contratos de patrocínio têm por fim 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”. De igual modo, destinam-se “a promover a articulação entre diferentes modalidades de ensino especializado,

designadamente artístico, desportivo ou tecnológico e o ensino regular, nomeadamente ao nível da gestão curricular e do modelo de funcionamento, tendo em vista a respetiva otimização”. Têm sido, sobretudo, os estabelecimentos do EPC de ensino artístico especializado (EAE), designadamente de música e dança, a estabelecer contratos de patrocínio (CP) com o MEC.

Numa análise global dos dados contantes na Tabela 2.2.8. é de notar o aumento significativo do número de alunos abrangidos por este tipo de contrato, entre 2001/2002 e 2010/2011, em todas as regiões do Continente. A partir deste ano letivo e até 2012/2013 esse número diminui de forma expressiva, especialmente nas regiões Norte, Centro e Alentejo, o que é explicado pelo facto de o apoio financeiro ter passado a ser prestado através do POPH e não do Orçamento de Estado. Desde 2010/2011, o POPH tem vindo a prestar apoio financeiro aos cursos de nível básico do EAE, cabendo aos CP (orçamento do MEC) o apoio aos cursos de iniciação e aos de nível superior. O número de escolas pode ser coincidente pois, na maior parte dos casos, uma escola tem os três tipos de cursos.

Considerando apenas os contratos de patrocínio, os dados por regiões revelam que o Norte sobressai com o maior número de escolas abrangidas, seguido da região de Lisboa e Vale do Tejo no que diz respeito ao número de alunos. Refira-se, no entanto, que somados os valores do POPH e dos CP, a região Norte destaca-se nos dois eixos e em todos os anos letivos. As regiões de Lisboa e Vale do Tejo e Algarve, não sendo regiões de convergência, conservam apenas o apoio dos contratos de patrocínio, revelando Lisboa e Vale do Tejo, entre 2010/2011 e 2012/2013, a manutenção do número de escolas e uma diminuição progressiva do número de alunos, o que é comum ao Algarve, embora esta região mostre um aumento do número de escolas, no último ano letivo em análise.

Tabela 2.2.7. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior e alunos (Nº) abrangidos por contrato de desenvolvimento- Educação Pré-Escolar, por NUTS II

Ano	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total	
	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02	143	4 214	31	697	293	5 932	10	341	22	599	499	1 449
...												
2010/11	168	3 066	24	341	292	4 471	9	156	26	611	519	1 129
2011/12	164	2 660	23	275	284	4 088	10	177	24	522	505	971
2012/13	158	2 590	22	325	306	4 400	10	177	24	529	520	1 022

Notas:

- a) Além dos contratos de desenvolvimento, o MEC celebra também contratos programa, para o Pré-escolar.
b) O Decreto-lei nº147/2007, de 11 de junho, cria uma linha de apoio ao alargamento da rede de Educação Pré-Escolar, especialmente orientada para os concelhos que apresentam uma taxa de cobertura inferior à média nacional.
Na mesma linha veio o Despacho nº 23403/2008, de 16 de setembro, aumentando assim, a capacidade instalada na rede pública.

Fonte: Relatório de Execução Orçamental anual. DGPGF-MEC

Tabela 2.2.8. Estabelecimentos de educação e ensino privado não superior e alunos (Nº) abrangidos por Contrato de Patrocínio, por NUTS II

Ano	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total	
	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02-CP	34	5 401	15	2 189	20	3 548	4	528	5	619	78	12 285
...												
2010/11-CP	42	11 395	21	4 194	30	7 198	6	1 217	7	1 343	106	25 347
2010/11-POPH	41	8 023	28	5 573			7	1 145			76	14 741
2011/12-CP	42	5 066	21	951	30	5 192	6	117	7	1 334	106	12 660
2011/12-POPH	41	9 156	28	6 310			7	1 300			76	16 766
2012/13-CP	42	4 433	21	1 050	30	5 200	6	155	10	1 196	109	12 034
2012/13-POPH	41	10 458	28	6 873			7	1 446			76	18 777

Nota:

- a) A partir do ano letivo 2010/2011 o POPH financiou os cursos do ensino artístico especializado de nível básico das regiões de convergência (Norte, Centro e Alentejo).

Fonte: Relatório de Execução Orçamental anual/DGPGF-MEC
POPH, dados disponibilizados em 28.julho.2014

Contratos de Cooperação

Os contratos de cooperação (CC) visam assegurar a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais, decorrentes de deficiências graves ou completas, que requerem respostas inexistentes nas escolas do ensino regular. O apoio financeiro a atribuir no âmbito destes contratos destinam-se a i) satisfazer encargos com os vencimentos de pessoal, ii) comparticipar nas despesas de funcionamento e iii) complementar os apoios da ação social escolar (despesas com alimentação, transporte e material didático e escolar).

Os dados disponibilizados, referentes a este tipo de contratos, aparecem desagregados por estabelecimentos do EPC, IPSS e Associações e Cooperativas de ensino especial.

No caso dos estabelecimentos do EPC, Tabela 2.2.9., verifica-se que as regiões Centro e Alentejo não apresentam nenhuma escola com CC, aparecendo o Algarve com 1 escola e 37 alunos abrangidos, apenas em 2001/2002. A região de Lisboa e Vale do Tejo é onde se encontra a maioria das escolas e de alunos contemplados.

A Tabela 2.2.10. dá conta que as IPSS com contrato de cooperação estão presentes nas cinco regiões do Continente, sendo o Norte a que apresenta o maior número de escolas com CC, embora seja a região de Lisboa e Vale do Tejo a que tem o maior número de alunos, em 2010/11 e 2011/12. De referir que, neste último ano letivo, existe uma diminuição quer do número de escolas, quer dos alunos abrangidos, relativamente ao ano anterior, exceto Lisboa e Vale do Tejo, Centro e Algarve que mantêm o número de escolas.

Relativamente às Associações e Cooperativas com CC, que estão distribuídas por todas as regiões do Continente (Tabela 2.2.11.), estas surgem em maior número na região de Lisboa e Vale do Tejo, sendo o Algarve a que detém o menor número de instituições contempladas. Quanto ao número de alunos abrangidos, a região de Lisboa e Vale do Tejo também se destaca com o maior número, seguida do Norte e do Centro.

De realçar, como sendo comum aos três tipos de instituições de educação especial observados, o facto de haver, em termos globais, um decréscimo do número de escolas e alunos abrangidos por contratos de cooperação, ao longo dos anos letivos em análise, o que poderá ser explicado pela crescente inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular.

Tabela 2.2.9. Estabelecimentos de educação e ensino particular não superior (EPC) e alunos (Nº) abrangidos por contrato de cooperação - educação especial, por NUTS II

	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total Ano	
Ano	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02	6	241	-	-	19	1 334	-	-	1	37	26	1 612
...												
2010/11	3	74	-	-	14	791	-	-	-	-	17	865
2011/12	3	59	-	-	12	733	-	-	-	-	15	792
2012/13	nd	nd	-	-	nd	nd	-	-	-	-	nd	nd

Nota:

a) Para o ano letivo de 2012/13, ainda não é possível ter desagregado os indicadores materiais

Tabela 2.2.10. Estabelecimentos de educação e ensino particular não superior (IPSS) e alunos (Nº) abrangidos por contrato de cooperação - educação especial, por NUTS II

	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total Ano	
Ano	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2010/11	15	146	8	62	9	158	4	10	1	14	37	390
2011/12	12	84	8	58	9	146	3	6	1	9	33	303
2012/13	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	-	-	nd	nd

Nota:

a) Não foi possível fazer a desagregação para os anos de 2000/2001 a 2002/2003

b) Para o ano letivo de 2012/13, ainda não é possível ter desagregado os indicadores materiais

Tabela 2.2.11. Estabelecimentos de educação e ensino particular não superior (Associações e Cooperativas) e alunos (Nº) abrangidos por contrato de cooperação - educação especial, por NUTS II

	Norte		Centro		Lisboa e Vale do Tejo		Alentejo		Algarve		Total Ano	
Ano	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos	Nº Estab.	Nº Alunos
2001/02	20	371	17	315	36	773	13	216	3	88	89	1 763
...												
2010/11	16	136	16	93	33	469	13	55	1	76	79	829
2011/12	15	93	15	92	31	430	13	46	1	69	75	730
2012/13	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd

Nota:

a) Para o ano letivo de 2012/13 ainda não é possível ter a desagregação dos indicadores materiais

2.3. Ensino Superior

Rede de instituições (público, privado, policial e militar)

A rede de instituições do Ensino Superior e suas unidades orgânicas encontra-se disseminada em todo o território nacional, com particular concentração nas regiões Norte e Lisboa onde o conjunto de instituições públicas e privadas representa 66,8% dos estabelecimentos existentes no País.

A rede de **Ensino Superior público** é constituída por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias ou politécnicas não integradas, incluindo a Universidade Aberta e as instituições de Ensino Superior militar e policial, num total de 40 instituições, que incluem diversos tipos de unidades orgânicas autónomas. As universidades integram, em geral, faculdades ou institutos superiores, e os institutos politécnicos escolas ou institutos superiores de acordo com os seus estatutos (Tabela 2.3.1.).

As Escolas de Enfermagem de Lisboa, Porto e Coimbra, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril e a Escola Superior Náutica Infante D. Henrique não se encontram integradas em institutos politécnicos. Também a Escola do Serviço de Saúde Militar, enquanto instituição de ensino militar, goza de autonomia estatutária.

As Universidades de Aveiro e do Algarve, bem como a Academia Militar, a Academia da Força Aérea e a Escola Naval integram escolas de ensino politécnico.

A rede de **Ensino Superior privado** é constituída por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas, nela se incluindo o ensino concordatário, representado pela Universidade Católica. O número de entidades instituidoras de estabelecimentos de Ensino Superior privados ascende a 91, as quais gerem um total de 121 estabelecimentos de ensino universitário e politécnico, na sua quase totalidade concentrados nas regiões Norte e Lisboa (82,6%). Nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira não existem estabelecimentos privados de ensino universitário. O Ensino Superior concordatário realiza-se em 18 estabelecimentos, agrupados nos quatro centros regionais da Universidade Católica: Lisboa, Beiras (Viseu), Porto e Braga (Tabela 2.3.2.).

Tabela 2.3.1. Rede de Ensino Superior (Nº) por subsistema e natureza institucional. Portugal, 2013

Subsistema de Ensino	Instituições Públicas	Entidades Instituidoras	Total
Ensino Universitário	19	34	53
Universidades	13	11	24
Institutos universitários	1	2	3
Escolas universitárias não integradas	5*	21	26
Ensino Politécnico	21	57	78
Institutos Politécnicos	15	2	17
Escolas politécnicas não integradas	6**	55	61
Total	40	91	131

* Instituições de ensino militar (4) e policial (1).

** Inclui uma instituição de ensino militar (Escola do Serviço de Saúde Militar).

Fonte: Guia das provas de Ingresso 2014 – Ensino Público; Guia das Provas de Ingresso 2014 – Ensino Privado e Universidade Católica Portuguesa. DGES-MEC, 2014.

Tabela 2.3.2. Estabelecimentos (Nº) de Ensino Superior (unidades orgânicas) por subsistema, natureza institucional e NUTS I e II, 2013

NUTS I e II	Portugal	Continente					R.A. Açores	R.A. Madeira
Subsistema		Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Universitário	137	47	19	55	6	6	3	1
Público	80	21	12	35	4	4	3	1
Privado	57	26	7	20	2	2	-	-
Politécnico	161	56	39	41	14	6	2	3
Público	97	25	32	18	14	5	2	1
Privado	64	31	7	23	-	1	-	2
Total	298	103	58	96	20	12	5	4

Fonte: Estatísticas da Educação 2012/2013. DGEEC-MEC, 2014.

Oferta de formação

Cursos de Especialização Tecnológica

Os cursos de especialização tecnológica (CET) são formações de nível *pós-secundário**, conferentes de qualificação profissional de nível V, que visam o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação.

Criados em 1995, com o objetivo de proporcionar a formação especializada de quadros intermédios no âmbito das formações pós-secundárias profissionalizantes, os CET são ministrados em instituições de Ensino Superior e em instituições de formação de natureza diversa, designadamente escolas tecnológicas, escolas secundárias e profissionais, centros e instituições de formação profissional (Tabela 2.3.3.), com tutela dos ministérios da Economia, da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (Tabela 2.3.4.).

O plano de formação de um CET desenvolve-se em três componentes: formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. A formação geral e científica visa a aquisição de conhecimentos científicos de suporte às tecnologias próprias de uma determinada área profissional e a aquisição de competências relacionadas com o mundo do trabalho e da empresa; a formação tecnológica compreende a realização de atividades práticas e a resolução de problemas no âmbito do exercício profissional; a formação em contexto de trabalho visa aplicar os conhecimentos e saberes adquiridos às atividades práticas do respetivo perfil profissional e utilizar as técnicas, os equipamentos e os materiais necessários à produção de bens ou prestação de serviços. Esta última componente desenvolve-se em parceria, estabelecida entre a instituição de formação e empresas ou outras entidades socioprofissionais, em geral na modalidade de estágio, com uma carga horária entre 360 e 720 horas.

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. A sua conclusão é certificada através da atribuição de um Diploma de Especialização Tecnológica que pode permitir a continuação de estudos no Ensino Superior com creditação da formação realizada no plano de estudos do curso de Ensino Superior escolhido.

A partir do ano letivo 2004/2005, os CET tiveram um rápido crescimento nas instituições de Ensino Superior, em particular no ensino politécnico, representando em 2013 mais de 87% da oferta existente e um crescimento de cerca de 19% relativamente ao ano anterior (Tabela 2.3.3.). As áreas de Ciências Empresariais, Informática e Engenharia e Técnicas Afins registam a maior oferta de cursos por parte das instituições de Ensino Superior.

No plano administrativo, cabe à Direção-Geral do Ensino Superior centralizar o registo de todos os CET existentes no país.

Com a publicação do DL nº 43/2014, de 18 de março, os CET existentes no âmbito das instituições de Ensino Superior devem cessar progressivamente o seu funcionamento até 31 de dezembro de 2016, dando lugar, no ano letivo 2014/2015, à criação de *cursos técnicos superiores profissionais* (definidos como ciclo de estudos superiores não conferente de grau académico) nas instituições de Ensino Superior politécnico. Estes cursos conferem uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), passando os CET ministrados por instituições de formação de nível não superior a conferir o nível 4 de qualificação.

Tabela 2.3.3. CET (Nº) registados em instituições de ensino não superior (IEnS) e superior (IES), por área de educação e formação

Área de Educação e Formação	2012			2013		
	IEnS	IES	Total	IEnS	IES	Total
21 Artes	4	21	25	5	32	37
22 Humanidades	1	2	3	2	2	4
31 C. Sociais e do Comportamento	-	3	3	-	5	5
34 Ciências Empresariais	17	87	104	10	103	113
38 Direito	-	5	5	-	5	5
42 Ciências da Vida	-	7	7	-	8	8
44 Ciências Físicas	-	2	2	-	2	2
48 Informática	34	87	121	22	92	114
52 Engenharia e Técnicas Afins	35	84	119	22	92	114
54 Indústrias Transformadoras	14	36	50	8	38	46
58 Arquitetura e Construção	7	36	43	5	46	51
62 Agricultura, Silvicultura e Pescas	-	32	32	-	36	36
64 Ciências Veterinárias	-	7	7	-	9	9
72 Saúde	-	1	1	-	1	1
76 Serviços Sociais	-	25	25	-	40	40
81 Serviços Pessoais	14	59	73	16	70	86
84 Serviços de Transporte	-	1	1	-	1	1
85 Proteção do Ambiente	2	13	15	-	20	20
86 Serviços de Segurança	-	5	5	-	7	7
Total	128	513	641	90	610	700

Fonte: DGES-MEC, atualizado em 20.01.2014

Tabela 2.3.4. CET (Nº) registados em Instituições de ensino não superior (IEnS), por área de educação e formação e tutela, 2013

Área de Educação e Formação	Tutela			Total
	M. Economia	M. Educação e Ciência	M. Solidariedade, Emprego e Seg. Social	
21 Artes	1	-	4	5
22 Humanidades	-	1	1	2
34 Ciências Empresariais	5	4	1	10
48 Informática	5	12	5	22
52 Engenharia e Técnicas Afins	8	3	11	22
54 Indústrias Transformadoras	7	-	1	8
58 Arquitetura e Construção	-	5	-	5
81 Serviços Pessoais	7	8	1	16
Total	33	33	24	90

Fonte: DGES-MEC, atualizado em 4.12.2013

Ciclos de Estudos acreditados

Os procedimentos para acreditação prévia de novos ciclos de estudos propostos por instituições do Ensino Superior à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) encontram-se estabilizados, tendo sido dado início ao ciclo regular de *acreditação de ciclos de estudos** que receberam anteriormente uma acreditação preliminar e se mantêm em funcionamento: “estes ciclos de estudos serão objeto de um processo formal de avaliação/acreditação por uma Comissão de Avaliação Externa, integrando peritos estrangeiros, que visitarão a instituição por forma a elaborar um relatório que fundamente as deliberações”² anteriormente tomadas pela A3ES.

Os ciclos de estudos que obtiveram quer acreditação preliminar, quer acreditação prévia, totalizavam 5128, em maio de 2014 (Tabela 2.3.5.). Destes, 109 são oferecidos por instituições associadas: 1 curso de licenciatura (Culturas, Línguas e Literaturas Estrangeiras); 63 cursos de mestrado; e 45 cursos de doutoramento. Em 2013 foram acreditados 99 novos ciclos de estudos (Tabela 2.3.6.).

Quanto à certificação de sistemas internos de garantia da qualidade, o modelo de auditoria encontra-se validado e o processo está aberto a todas as instituições interessadas, tendo sido já certificadas sete instituições (Tabela 2.3.7.).

2 A3ES. Plano de atividades para 2013, disponível em www.a3es.pt.

Tabela 2.3.5. Ciclos (Nº) de estudos acreditados, 2014

Ensino	Licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento	Total
Público	1 301	10	2 033	635	3 979
Universitário	541	10	1419	635	2 605
Politécnico	760	-	614	-	1 374
Privado	600	3	485	61	1 149
Universitário	353	3	362	61	779
Politécnico	247	-	123	-	370
Total	1 901	13	2 518	696	5 128

Fonte: A3ES, Acreditação de ciclos de estudos, 2014. www.a3es.pt (acedido em 30.05.2014)

Tabela 2.3.6. Novos ciclos (Nº) de estudos acreditados

	Licenciatura		Mestrado Integrado		Mestrado		Doutoramento		Total	
	Univ.	Polit.	Univ.	Polit.	Univ.	Polit.	Univ.	Polit.	Univ.	Polit.
2011	31	15	5	-	88	62	18	-	142	77
2012	18	33	2	-	55	22	34	-	109	55
2013	15	25	2	-	28	18	11	-	56	43

Fonte: A3ES. Dados disponibilizados em 26.05.2014.

Tabela 2.3.7. Processo de auditoria de sistemas internos de garantia da qualidade (ASIGQ)

Certificação de sistemas internos de garantia da qualidade	2012	2013
Instituições candidatas	14	4
Instituições selecionadas	5	4
Relatórios de autoavaliação submetidos	5	2
Auditorias realizadas	5	2
Sistemas internos de garantia da qualidade certificados	5	2

Fonte: A3ES. Dados disponibilizados em 26.05.2014.

Oferta de formação inicial graduada

No que se refere à oferta de formação inicial (licenciatura e licenciatura com mestrado integrado), os Guias de Acesso ao Ensino Superior 2013/14 referem um total de 711 denominações de cursos, distribuídos por dez áreas de estudo, oferecidos pelo universo de instituições de Ensino Superior (Tabela 2.3.8. e Figura 2.3.1.).

- A **área de estudos em Ciências** concentra 40 cursos. As licenciaturas em Bioquímica, Biologia, Matemática, Física e Ciências Biomédicas são oferecidas respetivamente por 12, 11, oito, cinco e cinco instituições de ensino universitário. Apenas cinco dos cursos nesta área são ministrados em universidades privadas, distribuídos por sete instituições. Nesta área, sete cursos são oferecidos por instituições do ensino politécnico público, não existindo oferta por parte do ensino politécnico privado. Do total dos 40 cursos, 23 cursos são oferecidos por uma instituição (Tabela 2.3.9.), o que representa 57,5% do total da oferta. Os únicos cursos oferecidos em regime pós-laboral são os de Biologia e Geologia, pela Universidade da Madeira e pela Universidade do Minho (Tabela 2.3.10.).

- Na **área de Saúde** existem 37 cursos, dos quais dez (Tabela 2.3.9.) são oferecidos apenas por uma instituição (27%). A licenciatura em Enfermagem encontra-se dispersa por 42 instituições, a que acrescem seis instituições com entrada no 2º semestre. Os cursos de Fisioterapia e de Farmácia são oferecidos por 19 e 13 instituições, respetivamente. É no ensino politécnico, público e privado, que se concentra a oferta de maior número de cursos desta área. Os cursos de Licenciatura com Mestrado Integrado em Ciências Farmacêuticas, Medicina e Medicina Dentária encontram-se dispersos por cinco, sete e três universidades públicas, respetivamente, existindo igualmente os cursos de Ciências Farmacêuticas e Medicina Dentária em quatro universidades privadas. O curso de Ciências da Nutrição é o que tem maior ocorrência nas universidades privadas (7).

- A **área das Tecnologias** concentra 158 cursos, dos quais 78 estão presentes em universidades públicas e 24 em universidades privadas. O ensino politécnico público concentra a oferta de 72 cursos, enquanto o politécnico privado apenas oferece 19 destes cursos. Do total dos 158 cursos existentes, 119 existem apenas numa instituição (cerca de 75%) (Tabela 2.3.9.). Os cursos de Engenharias representam 66,2% da oferta existente. Engenharia Informática é oferecida em 30 instituições, seguindo-se Engenharia Civil em 24 (com cursos de Mestrado Integrado em sete instituições), Engenharia Mecânica em 15, Engenharia do Ambiente em 12 e Engenharia e Gestão Industrial em dez. No total dos cursos, 50 são cursos de Mestrado Integrado, representando 32% da oferta. Apenas 12 cursos são oferecidos em regime pós-laboral ou noturno (Tabela 2.3.10.).

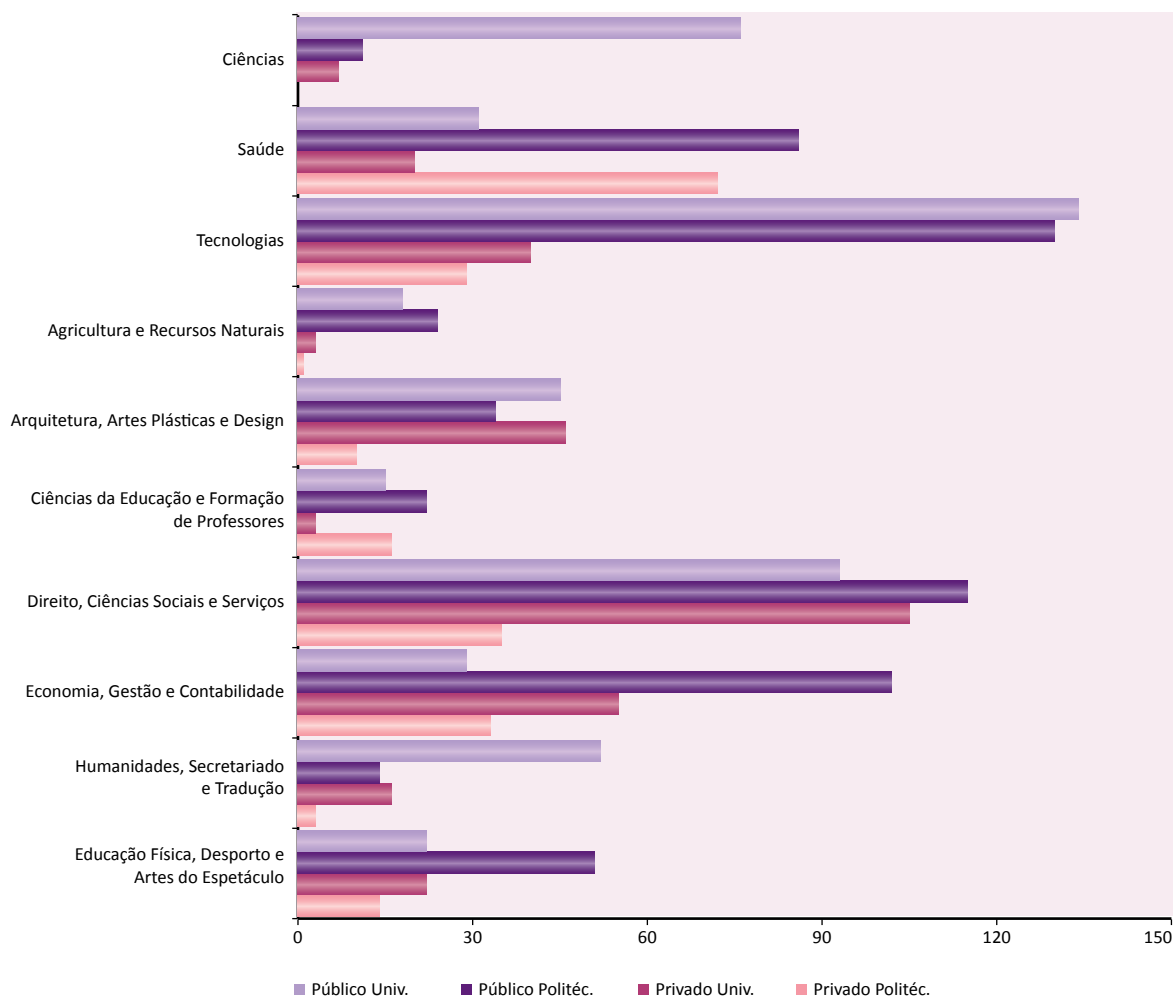
- A **área da Agricultura e Recursos Naturais** abrange 23 cursos. Destes, Medicina Veterinária é o único curso de Licenciatura com Mestrado Integrado oferecido em seis instituições universitárias (quatro públicas e duas privadas), sendo o curso de Enfermagem Veterinária oferecido por seis institutos politécnicos públicos. O curso de Engenharia Agronómica encontra-se presente em seis instituições (três universidades e três politécnicos), enquanto a licenciatura em Agronomia é oferecida por cinco instituições (uma universidade e quatro politécnicos) e por duas em regime pós-laboral (Tabela 2.3.10.). Dos 23 cursos existentes nesta área, 16 são oferecidos apenas por uma instituição (cerca de 70%) (Tabela 2.3.9.).

Tabela 2.3.8. Oferta de formação inicial graduada, 2013/2014

Áreas de Estudo	Nº de denominações de cursos	Oferta de cursos			
		Público		Privado	
		Univ.	Politec.	Univ.	Politec.
Ciências	40	76	11	7	-
Saúde	37	31	86	20	72
Tecnologias	158	134	130	40	29
Agricultura e Recursos Naturais	23	18	24	3	1
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	72	45	34	46	10
Ciências da Educação e Formação de Professores	17	15	22	3	16
Direito, Ciências Sociais e Serviços	138	93	115	105	35
Economia, Gestão e Contabilidade	107	29	102	55	33
Humanidades, Secretariado e Tradução	51	52	14	16	3
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	68	22	51	22	14
Total	711				

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos, DGES. www.dges.mec.pt

Figura 2.3.1. Oferta de cursos (Nº) em instituições de Ensino Superior, por subsistema e natureza institucional, 2013/2014



Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos, DGES. www.dges.mec.pt

- A **área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design** concentra 72 cursos. Destes, os cursos de Arquitetura distribuem-se por 28 instituições, existindo cursos de Mestrado Integrado de Arquitetura em 23 universidades (11 públicas e 12 privadas). As licenciaturas em Design e em Design de Comunicação existem em 14 e nove instituições, respetivamente. Apenas cinco dos cursos existentes funcionam em regime pós-laboral (Tabela 2.3.10.). No total de cursos, 36 funcionam exclusivamente em instituições de ensino universitário e 27 de ensino politécnico, sendo que 77,8% (56 cursos) funcionam numa única instituição (Tabela 2.3.9.).

- A **área de Ciências da Educação e Formação de Professores** totaliza 17 cursos. É a licenciatura em Educação Básica que se encontra distribuída por um maior número de instituições (34), sendo oferecida em regime pós-laboral e em regime de ensino a distância (Tabela 2.3.10.). Estes cursos concentram-se em instituições do ensino politécnico público (16) e privado (12). Segue-se a licenciatura em Ciências da Educação oferecida por seis instituições universitárias. Dos 17 cursos existentes, sete funcionam exclusivamente em universidades e dez em institutos politécnicos; 70,6% dos cursos (12) desta área funcionam apenas em uma instituição (Tabela 2.3.9.).

- Na **área de Direito, Ciências Sociais e Serviços**, com 138 cursos registados, cinco instituições oferecem o curso de Psicologia com Mestrado Integrado e 25 instituições oferecem o 1º ciclo do curso de Psicologia. As licenciaturas em Turismo e em Serviço Social são oferecidas, respetivamente, por 27 e 20 instituições, seguindo-se o curso de Solicitadoria oferecido em 20 instituições, Direito em 17, Marketing em 16, Educação Social em 15 e Ciências da Comunicação em 11. Os cursos em regime pós-laboral totalizam 22, oferecidos por 39 instituições, e os de ensino a distância quatro (Tabela 2.3.10.). Do total de cursos existentes, 68,8% (95 cursos) são oferecidos apenas por uma instituição (Tabela 2.3.9.).

- Nas **áreas de Economia, Gestão e Contabilidade**, 27% dos cursos são oferecidos em regime pós-laboral ou noturno (Tabela 2.3.10.). A licenciatura em Gestão é oferecida por 36 instituições, as licenciaturas em Contabilidade, nas suas diferentes denominações (17), são oferecidas por 37 instituições. A licenciatura em Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança é oferecida por 16 instituições. Não existem cursos com Mestrado Integrado. Dos 107 cursos existentes, 83,2% realizam-se em instituições de ensino politécnico (68 do público e 21 do privado), estando a oferta das universidades públicas limitada a 16 cursos. A oferta destes cursos apenas por uma instituição (Tabela 2.3.9.) representa cerca de 80% (85 cursos).

- Nas **áreas de Humanidades, Secretariado e Tradução**, o curso de História é o que se encontra representado em maior número de instituições (oito), seguido pelo de Filosofia (sete), História de Arte e Arqueologia (quatro). Apenas o curso de Teologia é de Mestrado Integrado. Funcionam em regime pós-laboral ou noturno seis cursos (Tabela 2.3.10.). Dos 51 cursos existentes, a maioria concentra-se em universidades públicas e privadas (34), sendo que 72,5% (Tabela 2.3.9.) funcionam apenas numa instituição (37).

- A **área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo** concentra 68 cursos. Do total, 25 cursos são oferecidos por universidades e os restantes por instituições de ensino politécnico (43 cursos). O curso de Educação Física e Desporto é oferecido por 11 instituições (dez das quais do sector privado), enquanto o curso de Ciências do Desporto só existe em sete instituições do sector público. O curso de Música existe em sete instituições, cinco das quais de ensino universitário e duas de ensino politécnico. Está previsto o funcionamento de sete cursos em regime pós-laboral (Tabela 2.3.10.). Os cursos cuja oferta está restrita a uma instituição somam 53, o que representa perto de 78% da oferta existente (Tabela 2.3.9.).

Tabela 2.3.9. Denominações de cursos por área de estudos e cursos oferecidos por uma só instituição, 2013/2014

Áreas de Estudo	Nº de denominações de cursos	Cursos oferecidos por uma só instituição	
		Nº	%
Ciências	40	23	57,5
Saúde	37	10	27,0
Tecnologias	158	119	75,3
Agricultura e Recursos Naturais	23	16	69,6
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	72	56	77,8
Ciências da Educação e Formação de Professores	17	12	70,6
Direito, Ciências Sociais e Serviços	138	95	68,8
Economia, Gestão e Contabilidade	107	85	79,4
Humanidades, Secretariado e Tradução	51	37	72,5
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	68	53	77,9

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos, DGES. www.dges.mec.pt

Tabela 2.3.10. Cursos (Nº) em regime pós-laboral e de ensino a distância, por área de estudo, 2013/2014

Áreas de Estudo	Regime pós-laboral	Ensino a distância
Ciências	2	-
Saúde	-	-
Tecnologias	12	-
Agricultura e Recursos Naturais	1	-
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	5	-
Ciências da Educação e Formação de Professores	3	1
Direito, Ciências Sociais e Serviços	22	4
Economia, Gestão e Contabilidade	27	2
Humanidades, Secretariado e Tradução	6	-
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	7	-
Total	85	7

Fonte: Guia de Acesso 2013/2014. Índices de cursos, DGES. www.dges.mec.pt

Relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior público

O acesso ao Ensino Superior processa-se através de três modalidades principais: o *regime geral*, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso ao Ensino Superior público, quer para os concursos institucionais realizados pelos estabelecimentos de Ensino Superior privado; os *regimes especiais*, para candidatos bolseiros dos PALOP, atletas de alta competição, filhos de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portugueses bolseiros ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste; e os *concursos especiais*, da iniciativa de cada instituição, a que podem concorrer os maiores de 23 anos, os titulares de CET e de outras formações, bem como os titulares de grau de licenciado para acesso a Medicina.

Na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior público encontram-se definidos contingentes especiais aos quais são atribuídas determinadas percentagens de vagas do contingente geral que acrescem às vagas fixadas:

- candidatos oriundos da R. A. dos Açores – 3,5% das vagas
- candidatos oriundos da R. A. da Madeira – 3,5% das vagas
- candidatos emigrantes portugueses e familiares – 7% das vagas
- candidatos militares em regime de contrato – 2,5% das vagas
- candidatos portadores de deficiência física ou sensorial – 2% das vagas

Quanto aos regimes especiais, as vagas atribuídas não devem ultrapassar 10% das vagas fixadas para a 1ª fase do concurso.

Nos últimos três anos, as vagas disponíveis para ingresso no Ensino Superior público diminuíram 3,8%, o número de candidatos em primeira opção representou menos 13,3%, e os alunos matriculados foram menos 10,6% relativamente a 2011. Em termos absolutos, na 1ª fase do concurso de 2013 ficaram por ocupar 10 156 vagas, ou seja, cerca de 20% das vagas existentes (Tabela 2.3.11).

As áreas de educação e formação que em 2013 registam maiores discrepâncias entre as vagas iniciais e o número de candidatos em primeira opção são Agricultura e Educação (Formação de Professores e Ciências da Educação), que são escolhidas respetivamente por 45,4% e 55,8% dos candidatos, e a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, escolhida em 1ª opção por 138,9% dos candidatos.

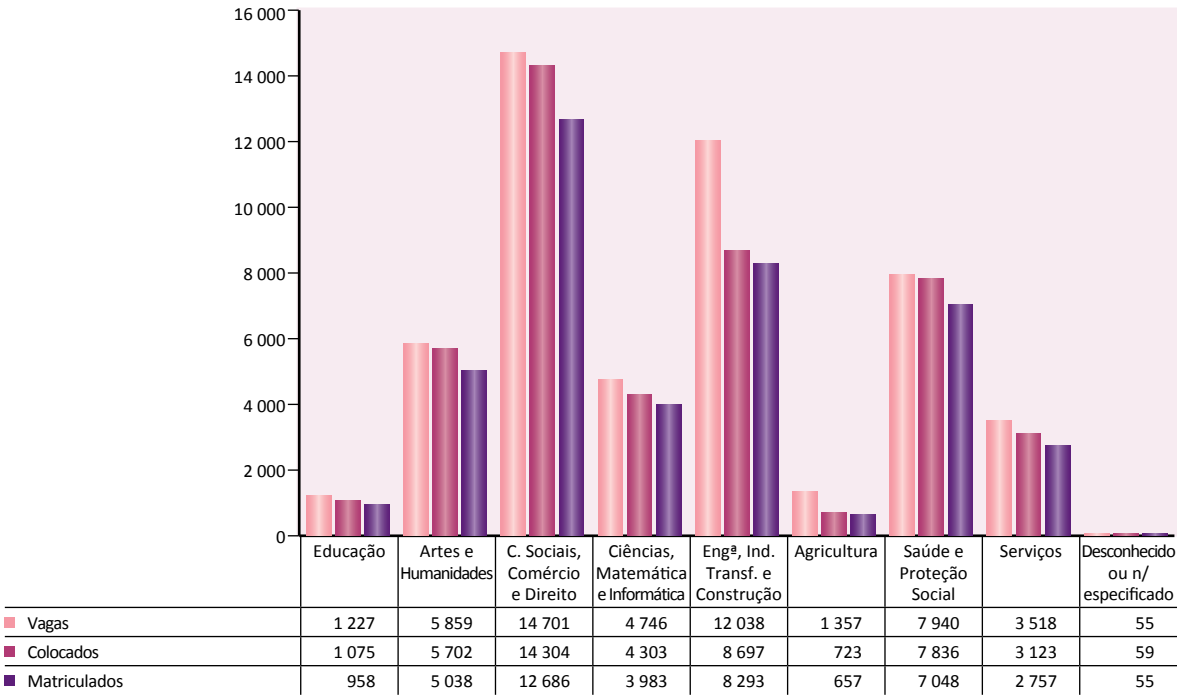
O curso de licenciatura Estudos Gerais, criado em 2011 e ministrado pela Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras em associação com a Faculdade de Belas Artes e a Faculdade de Ciências, integra a área de estudo *Desconhecido ou não especificado*, apresentando uma relação numérica exata entre vagas e alunos matriculados. A Figura 2.3.2. apresenta a relação entre número de vagas, candidatos colocados e alunos matriculados no Concurso Nacional de Acesso para o ano letivo de 2013/2014.

Tabela 2.3.11. Relação entre a oferta e a procura no Ensino Superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação

Área de Educação e Formação	Vagas iniciais				Candidatos em 1ª opção				Matriculados			
	2011	2012	2013	Variação 2011-2013	2011	2012	2013	Variação 2011-2013	2011	2012	2013	Variação 2011-2013
Educação	1 753	1 468	1 227	- 30%	1 154	988	685	- 40,6%	1 468	1 264	958	- 34,7%
Artes e Humanidades	5 772	5 753	5 859	+ 1,5%	5 041	4 862	4 629	- 8,2%	5 211	5 127	5 038	- 3,3%
C. Sociais, Comércio e Direito	15 436	15 045	14 701	- 4,8%	14 136	14 726	14 012	- 0,9%	13 532	13 389	12 686	- 6,2%
Ciências, Matemática e Informática	4 776	4 646	4 746	- 0,6%	3 120	3 495	3 310	+ 6,1%	4 101	4 035	3 983	- 2,9%
Engª, Ind. Transformadoras e Construção	12 651	12 423	12 038	- 4,8%	8 660	7 556	16 720	+ 93%	10 261	8 820	8 293	- 19,2%
Agricultura	1 186	1 250	1 357	+ 14,4%	803	802	616	- 23,3%	763	702	657	- 13,9%
Saúde e Proteção Social	8 132	8 044	7 940	- 2,4%	10 860	9 739	7 594	- 30%	7 718	7 567	7 048	- 8,7%
Serviços	3 764	3 619	3 518	- 6,5%	2 816	2 887	2 543	- 9,7%	3 105	2 990	2 757	- 11,2%
Desconhecido ou não especificado	30	50	55	+ 83,3%	52	38	48	- 7,7%	30	50	55	+ 83,3%
Total	53 500	52 298	51 461	- 3,8%	46 642	45 093	40 419	- 13,3%	46 189	43 944	41 305	- 10,6%

Fonte: DGES-MEC. Acesso ao Ensino Superior, Estatísticas do Concurso Nacional por ano.

Figura 2.3.2. Vagas, colocados e matriculados (Nº) por área de educação e formação. Portugal, 2013



Notas:
(1) Vagas iniciais.
(2) Número de estudantes colocados no final das três fases, sem duplas contagens.
(3) Número de estudantes colocados que se matricularam, no final da 3.ª fase, sem duplas contagens.

Fonte: DGES-MEC. Concurso Nacional de Acesso 2013

Apoios sociais aos estudantes: bolsas de estudo e empréstimos

As bolsas de estudo são uma prestação pecuniária anual para participação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de carácter obrigatório, atribuídas a fundo perdido e no respetivo ano letivo a estudantes carenciados. A bolsa de estudo anual corresponde a um ano letivo completo, sendo paga em dez prestações mensais. Os estudantes inscritos em cursos de Especialização Tecnológica, de Licenciatura, de Mestrado Integrado e de Mestrado, no Ensino Superior público e privado, podem beneficiar da atribuição de bolsa de estudo, cujas condições se encontram definidas em Regulamento (Despacho nº 8442-A/2012, de 22 de junho, alterado pelo Despacho nº 627/2014, de 14 de janeiro).

O valor da bolsa de referência é igual a 11 vezes o valor do indexante dos apoios sociais em vigor no início do ano letivo (419,22€ em 2013), acrescido do valor da propina paga até ao limite do valor máximo fixado para o 1º ciclo de estudos do Ensino Superior público (1065,72€ em 2013/2014)

A evolução do número de bolseiros do Ensino Superior a partir de 2010/2011 (Figura 2.3.4.) regista um decréscimo de 17% em número absoluto de alunos apoiados e de menos 2,2% relativamente ao total de estudantes inscritos no Ensino Superior. É no Ensino Superior privado que mais se faz sentir a diminuição de estudantes apoiados (menos 4,3% de estudantes apoiados).

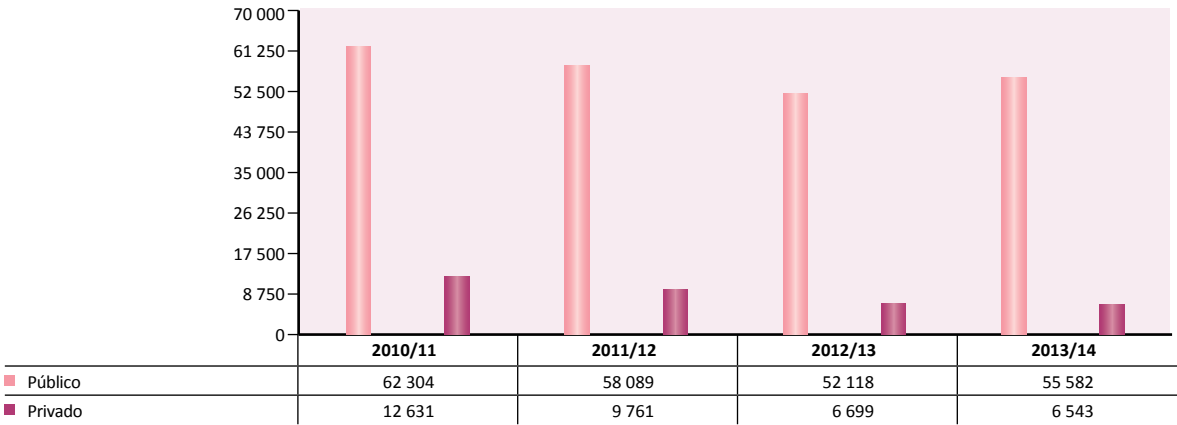
Bolsas de estudo por mérito

Estas bolsas encontram-se reguladas pelo Despacho nº 13 531/2009, de 9 de junho. São atribuídas pelas instituições de Ensino Superior público e privado aos estudantes que cumulativamente tenham tido aproveitamento em todas as disciplinas do ano anterior e cuja média seja de 16 valores, independentemente dos seus rendimentos, num montante anual igual a cinco vezes o valor da retribuição mínima mensal garantida em vigor no início do ano letivo em que é atribuída. Cabe à DGES proceder à transferência das verbas necessárias para pagamento destas bolsas. Não são conhecidos dados estatísticos sobre o número de bolsas de mérito atribuídas.

Bolsas de doutoramento

As bolsas de doutoramento destinam-se a financiar os estudos conducentes à obtenção do grau académico de doutor. A duração da bolsa é anual, renovável até ao máximo de quatro anos, podendo ser atribuída a estudantes cujo plano de trabalho decorra integral ou parcialmente em instituições nacionais ou no estrangeiro. O financiamento destes estudos é assegurado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Entre 2010 e 2013 registou-se um decréscimo de 13% no número de bolsas em execução, tendo passado de um total de 8636 para 7520 (Figura 2.3.5.)

Figura 2.3.3. Bolseiros (Nº) do Ensino Superior por natureza institucional



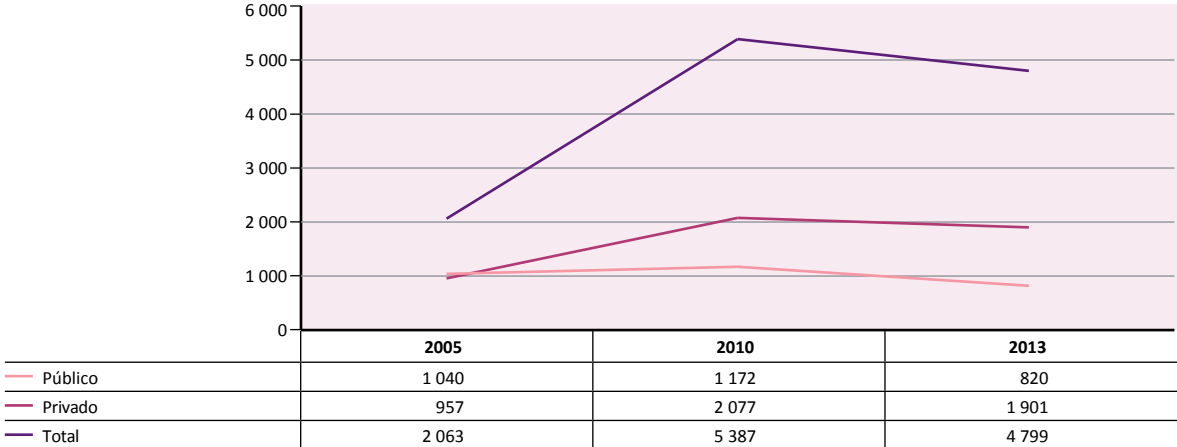
Fonte: PORDATA. Atualização de 09.04.2012 e DGES-MEC, situação em 23.06.2014.
<http://dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Bolsas/EstatisticaBolsas/>

Figura 2.3.4. Bolseiros (%) relativamente ao total de inscritos no Ensino Superior, por natureza institucional



Fonte: DGEEC-MEC. Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

Figura 2.3.5. Bolsas de doutoramento em execução em Portugal, no estrangeiro ou mistas



Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Conselho Diretivo, em 22.01.2014.

Empréstimos com garantia mútua

A abertura de uma linha de crédito reservada a estudantes do Ensino Superior foi contratualizada em 2007 numa parceria entre o Ministério da Educação e Ciência, o sistema nacional de garantia mútua, gerido pela SPGM-Sociedade de Investimento, e sete instituições bancárias. Estes empréstimos destinam-se a financiar a realização de estudos nos diferentes graus de Ensino Superior, beneficiando os estudantes de uma taxa de juro mínima com um *spread* máximo de 1% para estudantes com média inferior a 14 valores, reduzido a 0,2% para os que têm média igual ou superior a 16. O montante do empréstimo pode variar entre 1000 e 5000 euros por ano, até um máximo total de 25 000 EUR, dependendo da duração dos cursos. Os empréstimos são reembolsáveis entre seis a dez anos após a conclusão do curso.

Até ao final de 2013, um total de 19 572 estudantes recorreram a estes empréstimos. O valor total do crédito contratado ascendia a 224,8 milhões de EUR, tendo sido efetivamente utilizados cerca de 154 milhões de EUR (Tabela 2.3.12.). Os dados gerais disponibilizados apontam para uma taxa de incumprimento acumulada ao longo dos sete anos desta linha de crédito de cerca de 4% dos valores contratados.

Enquanto sistema que facilita a diversificação das fontes de rendimento dos estudantes e promove a sua autonomia, estes empréstimos são cumuláveis com outros subsídios públicos e desempenham um papel complementar em relação a bolsas de estudo atribuídas através do sistema de ação social direta. Contudo, menos de um terço dos estudantes que contraíram empréstimos beneficia de bolsas de estudo.

Dada a conjuntura atual do emprego de jovens diplomados, tem vindo a ser defendida a necessidade de introduzir maior flexibilidade nas condições em que se realizam estes empréstimos, o que poderá passar pelo alargamento dos prazos de carência uma vez concluídos os estudos, articulando o pagamento do empréstimo e dos juros com a entrada no mercado de trabalho.

Tabela 2.3.12. Evolução cumulativa de empréstimos a estudantes com garantia mútua

Anos	Nº de empréstimos	Valor do crédito contratado (em EUR)	Valor efetivamente utilizado (em EUR)	Incumprimentos (em EUR)	% de incumprimento com base na contratação
2007/2008	3 302	36 513 696	32 746 862	1 539 932	4,22%
2008/2009	3 886	44 097 135	37 726 563	1 000 775	2,27%
2009/2010	4 074	47 147 583	35 209 577	283 226	0,60%
2010/2011	4 537	52 102 335	26 493 329	60 857	0,12%
2011/2012	1 951	22 561 214	5 565 983	n.d.	n.d.
2012/2013	1 822	22 300 000	1 625 769	n.d.	n.d.
Total	19 572	224 800 000	154 000 000		

Nota: n.d. - não disponível

Fonte: SPGM – Sociedade de Investimento, 2013.

DESTAQUES

- Diminuição gradual do número de estabelecimentos públicos (2001-2013) na sequência da reorganização da rede, da racionalização de recursos e da diminuição da população escolar.
- Decréscimo do número total de unidades orgânicas, resultante da redução significativa do número de escolas não agrupadas e de uma clara tendência para o desaparecimento dos agrupamentos com tipologia horizontal (2001-2013), no continente.
- Número de estabelecimentos com menos de 20 alunos reduz cerca de 81% (2000-2013). Estabelecimentos com mais de 2000 alunos começaram por ser 15, subsistindo apenas dois em 2012/2013.
- Redução de 92pp para 58pp de unidades orgânicas com uma população escolar entre os 300 e os 1800 alunos. Crescimento de agrupamentos com uma população escolar acima dos 2000 alunos (2001-2013).
- Número médio de alunos por turma próximo do registado pela média da UE21.
- Redução do número médio de alunos por turma na RAM, destacando-se o decréscimo de 30 para 23 alunos, no Ensino Secundário entre 2000 e 2013.
- Apesar da redução do número de alunos por ciclo nas Regiões Autónomas, com exceção do pré-escolar, estas registam uma diminuição pouco acentuada do número de estabelecimentos públicos ao mesmo tempo que os estabelecimentos com tipologia integradora de diferentes ciclos aumenta ligeiramente.
- A reconfiguração da rede requer adaptação da gestão e administração escolar à nova realidade, particularmente em agrupamentos com elevado número de alunos ou com vários estabelecimentos dispersos e integrados em contextos sociais e económicos muito díspares.
- Necessidade de promover transportes adequados e seguros, bem como espaços escolares que representem reais mais-valias em relação aos estabelecimentos encerrados.

- Diminuição do número de estabelecimentos de educação e ensino privados bem como da percentagem de alunos inscritos nas instituições desta natureza, de 2011 a 2013.
- Crescimento da oferta de cursos de especialização tecnológica no Ensino Superior politécnico, em particular nas áreas de Ciências Empresariais, Informática e Engenharia e Técnicas Afins.
- Aumento da formação pós-graduada nos ciclos de estudos conducentes a Mestrado e a Doutoramento.
- Desenvolvimento dos sistemas internos de garantia da qualidade por parte das instituições de Ensino Superior.
- Excessiva dispersão de cursos e das suas designações – dos 711 cursos existentes de formação inicial 506 existem apenas numa instituição (71,2%) – o que impede a especialização das instituições em determinadas áreas de conhecimento.
- Número de ingressos no Ensino Superior (1º ano, pela 1ª vez) abaixo do número de vagas disponibilizadas, em quase todas as áreas de educação e formação, o que denota discrepância entre a oferta e a procura de formação.
- Reorganização da oferta de formação tendo em conta a relevância regional das formações, de modo a permitir a captação de novos públicos e a diferenciação institucional.
- Constituição de centros de referência por associação, fusão ou formação de consórcios que permitam a otimização de recursos, criação de maior massa crítica e diferenciação da rede de Ensino Superior.
- Necessidade de ajustamento da oferta pública às condições de empregabilidade de algumas áreas, de modo a evitar a ineficiência na afetação de recursos financeiros públicos e a criação de um problema social grave.



3 O sistema nacional de ensino e a população escolar

O quadro seguinte apresenta o conjunto de ofertas de educação e formação para jovens e adultos no contexto do sistema educativo nacional.

A síntese que o diagrama traduz mostra igualmente a ligação das diferentes ofertas à classificação internacional tipo de educação (CITE/ISCED), bem como ao Quadro Nacional de Qualificações.

Deve salientar-se a inclusão dos Cursos Técnico Superiores Profissionais que, a partir do ano letivo 2014/2015, passam a integrar a oferta formativa não conducente à atribuição de grau académico do Ensino Superior politécnico.

De resto, o quadro geral de ofertas de educação e formação mantém o conjunto de oportunidades identificadas em anteriores relatórios, salvo iniciativas próprias integradas em programas específicos das Regiões Autónomas.

CITE	0			1				2			3			4		5	6	7	8				
Anos				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1		1	2	3	4	5	6 ^{d)}
Níveis e Ciclos	Educação de Infância			1º CEB				2º CEB		3º CEB		Ensino Secundário		Pós-Sec. Não Superior			Ensino Superior 1º ciclo			Ensino Sup. 2º ciclo		Ensino Sup. 3º ciclo	
Ofertas Jovens				Básico Geral				Básico Geral		Básico Geral		Cursos Científico -Humanísticos		CET		Ensino Politécnico	Cursos Técnicos Superiores Profissionais ⁹⁾						
				PCA				PCA		PCA								Licenciatura			Mestrado		
							PIEF		PIEF									Licenciatura			Mestrado		
							CEF		CEF		CEF							Licenciatura			Mestrado		Doutoramento
							Cursos Vocacionais		Cursos Vocacionais		Cursos Vocacionais				Ensino Universitário	Licenciatura com Mestrado Integrado					Doutoramento		
				Ensino Artístico				Ensino Artístico		Ensino Artístico		Ensino Artístico Especializado											
											Cursos Tecnológicos ^{a)}												
											Cursos Profissionais												
											Cursos de Aprendizagem												
											Cursos Tecnológicos Planos Próprios ^{b)}												
											Vias de Conclusão do ES												
Ofertas Adultos				Ensino Recorrente				Ensino Recorrente		Ensino Recorrente		Ensino Recorrente											
				Cursos EFA				Cursos EFA		Cursos EFA		Cursos EFA											
				Form.Modulares Certificadas										Form.Modulares Certificadas									
				RVCC -B1				RVCC -B2		RVCC -B3		RVCC -S											
QNQ								1		2			3 e 4		5			6		7		8	

Legenda:

- a) Em vigor até ao final de 2013/2014
b) Ao abrigo do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo
c) Parte curricular
d) Aplicável a partir de 2014

CEF - Cursos de Educação e Formação
CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação
EFA - Educação e Formação de Adultos
PCA - Percursos curriculares alternativos
PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

3.1. Acesso e frequência da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Evolução da população escolar

Os dados relativos ao ano letivo de 2012/2013 apresentam, em relação aos registados em 2001/2002, uma diminuição do número de alunos matriculados, em todos os níveis de ensino no sistema público, com exceção da educação Pré-Escolar.

No ensino privado, a situação é a inversa, com os dados a revelarem um aumento dos alunos matriculados em 2012/2013, relativamente ao ano letivo de 2001/2002, em todos os níveis de ensino, registando-se um ligeiro decréscimo apenas no primeiro ciclo. Refira-se, no entanto, que o número de matriculados no ensino privado tem vindo a diminuir nos últimos anos em todos os níveis de ensino.

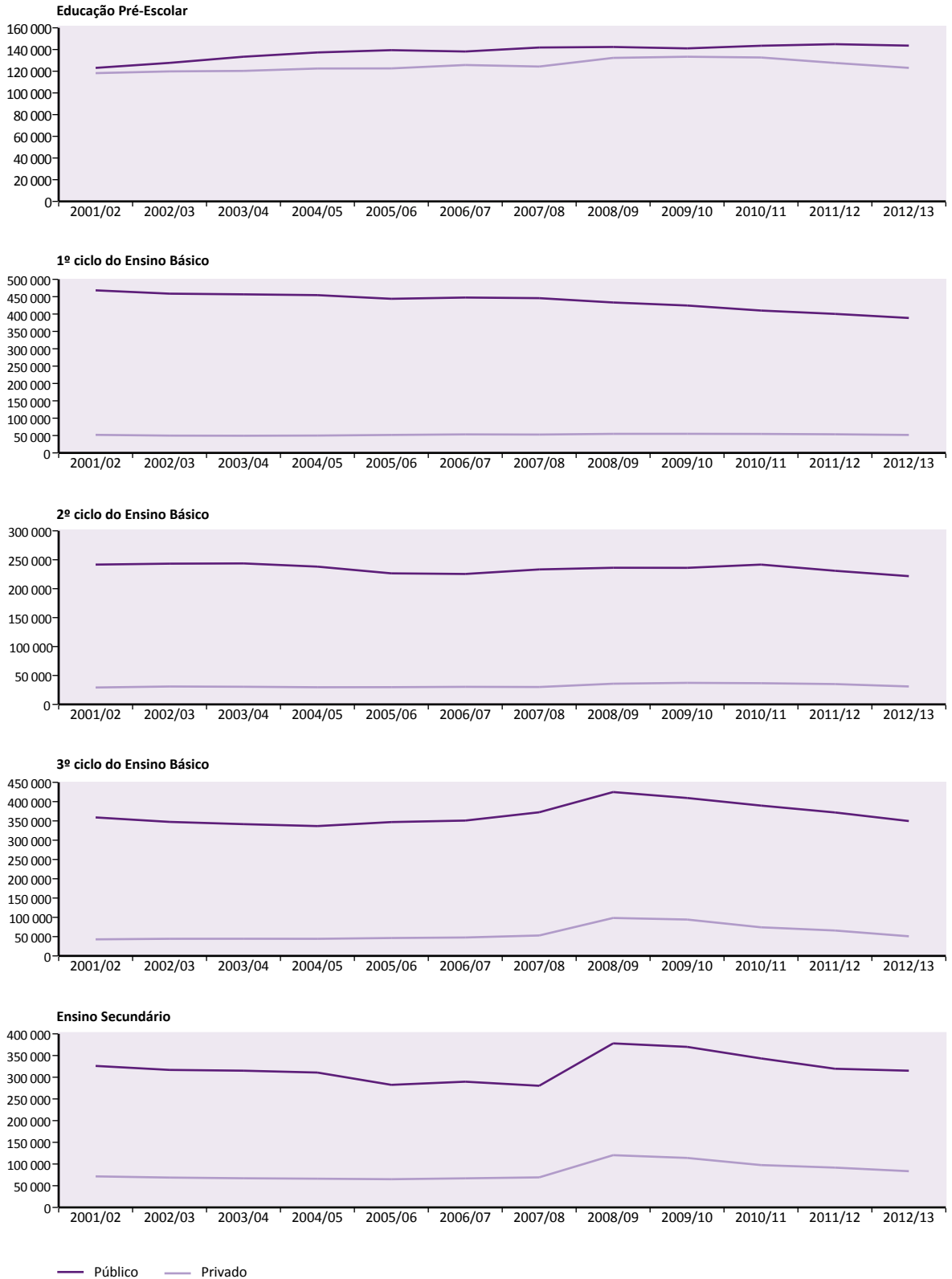
Em ambos os sistemas, público e privado, é menor o número de alunos matriculados em 2012/2013 do que os matriculados nos dois anos letivos imediatamente anteriores (Figura 3.1.1.)

Na série analisada, sobressai o maior número de alunos matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nos anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, contrastante com a estabilidade da evolução dos dados nos restantes níveis de ensino e justificado pelo desenvolvimento dos processos de qualificação da população adulta. Em 2012/2013, o número de alunos matriculados nestes níveis de ensino está próximo dos números registados em 2001/2002.

Importa ainda destacar, pela negativa, o 1º ciclo do Ensino Básico público como aquele que maior número de alunos perdeu na última década, registando-se uma diminuição de 15,3% no número de alunos matriculados na globalidade dos estabelecimentos de ensino (520 211 alunos matriculados em 2001/2002 face a 440 378 em 2012/2013).

Salienta-se, pela positiva, o aumento do número de alunos matriculados na educação Pré-Escolar do sistema público, tendo ocorrido um crescimento de 16,7% no período de tempo considerado.

Figura 3.1.1. Evolução do número de alunos matriculados por nível de educação/ensino e natureza do estabelecimento. Portugal.



Fonte: DGEEC-MEC

Se considerarmos as ofertas educativas frequentadas por jovens e por adultos em cada nível de escolaridade, verifica-se que no Ensino Básico o decréscimo de matriculados é bastante mais acentuado na população adulta do que na jovem, nomeadamente após 2008/2009. No Ensino Secundário observa-se, mesmo nos últimos anos considerados, um aumento do número de jovens que o frequenta, enquanto nos adultos existe uma diminuição constante desde 2008/2009 (Figura 3.1.2.).

Entre 2001/2002 e 2011/2012 há uma quebra global de 2,9% no número de inscritos no Ensino Básico, menos 53 619 jovens, o que corresponde a um decréscimo de 4,7%, enquanto o valor relativo aos adultos é de mais 18 499, representando uma variação positiva de 36,8% (Tabela 3.1.a|AE).

No Ensino Secundário, na mesma década, temos uma variação positiva de 9,7% para os jovens e uma diminuição de 21% para os adultos envolvidos em ofertas educativas e formativas (Tabela 3.1.b|AE).

Numa desagregação por natureza institucional verifica-se que em 2012/2013 apenas 19,3% da população do ensino não superior, frequentava o sector privado, sendo a Educação Pré-Escolar aquela em que este sector assume um peso mais significativo (Figura 3.1.3.).

Figura 3.1.2. Evolução (Nº) de jovens e adultos a frequentar os Ensinos Básico e Secundário. Portugal

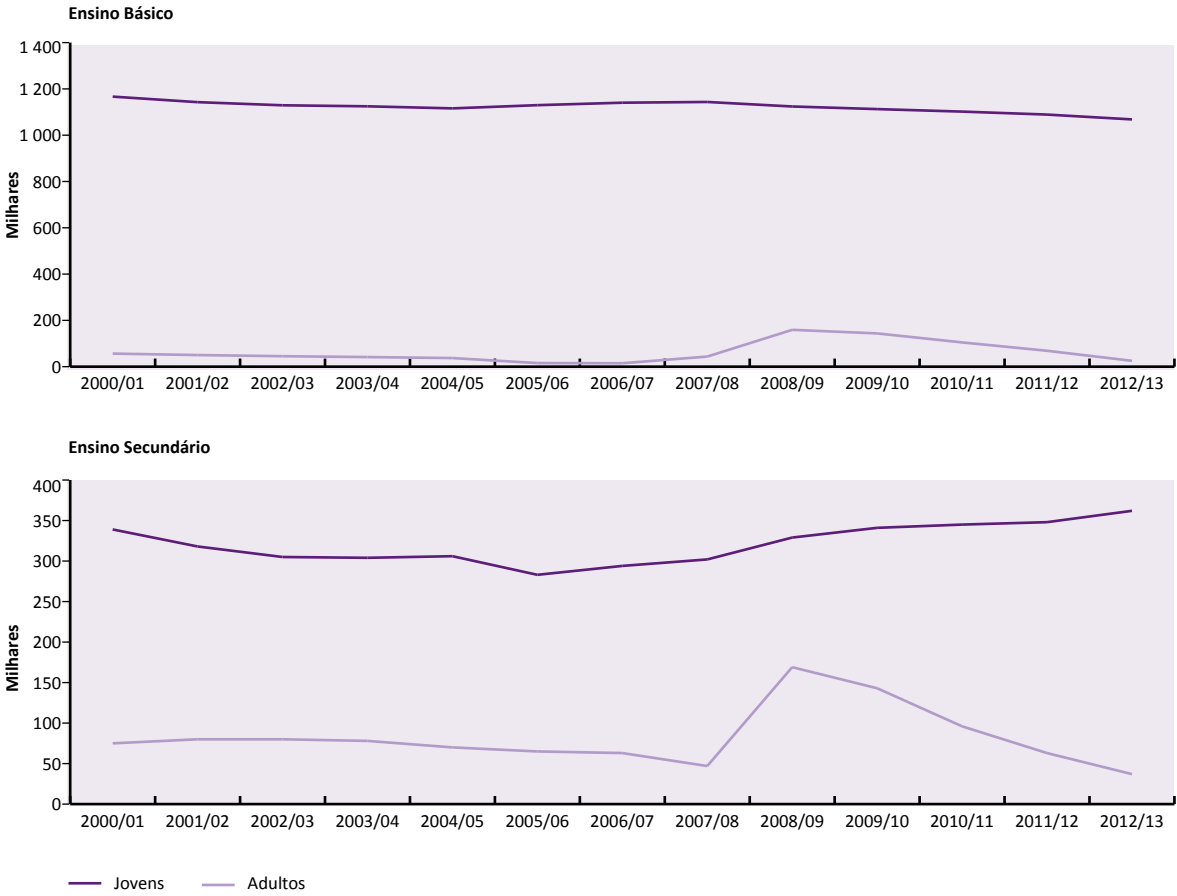
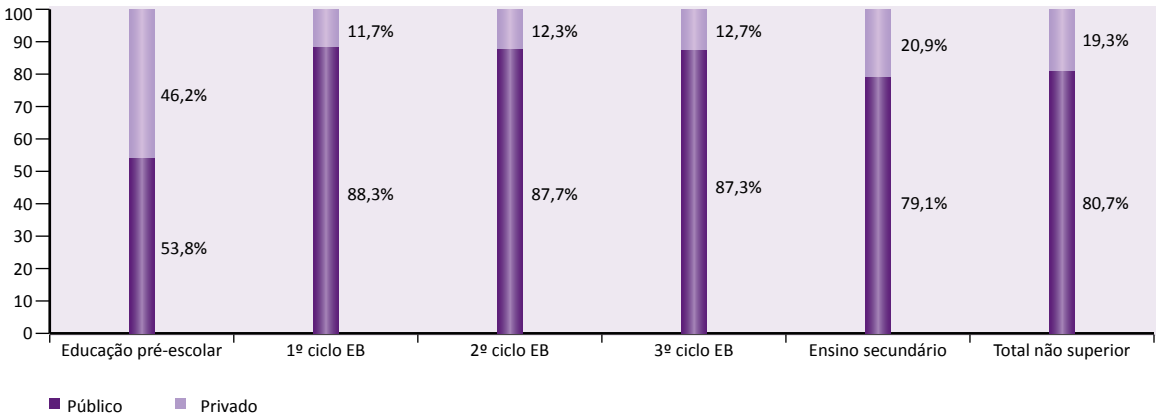


Figura 3.1.3. Alunos matriculados (%) por nível de educação e ensino e natureza institucional. Portugal, 2012/2013



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Taxa de pré-escolarização (3-5 anos)

As metas para 2020 definidas pela União Europeia, no âmbito do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação, apontam para uma frequência da Educação Pré-Escolar de pelo menos 95% das crianças com idades entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória.

Como podemos verificar na Figura 3.1.4. Portugal tem conhecido uma evolução muito positiva relativamente a este indicador, que atinge em 2013 o valor de 93,7%, tendo em conta o conjunto das crianças de 4 e 5 anos, o que significa um aumento de 10,7pp em 11 anos.

De realçar igualmente que a melhoria das taxas de pré-escolarização se verificou para todas as idades, no entanto, apesar desta melhoria global, entre 2011/2012 e 2012/2013 regista-se uma ligeira diminuição da taxa de pré-escolarização aos 3, 4 e 5 anos.

Esta redução poderá estar associada à diminuição progressiva da taxa de natalidade mas, tendo em conta o peso que o setor privado assume na Educação Pré-Escolar, poder-se-á admitir que com o aumento dos níveis de desemprego algumas famílias optem por ficar com as crianças em casa, não as inscrevendo em qualquer estabelecimento de educação de infância.

A Figura 3.1.5. permite também confirmar uma evolução positiva da taxa real de pré-escolarização, (subida de 13pp entre 2001/2002 e 2011/2012) e uma ligeira quebra na tendência no último ano considerado.

No período em análise, a duração média da pré-escolarização registou igualmente um ligeiro aumento, quer no Continente quer nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira (Figura 3.1.6.).

Meta UE 2020	
Pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário	95%
UE 28, 2012	93,9%
Portugal, 2012	94,8%
Portugal, 2013	93,7%

Figura 3.1.4. Evolução da taxa de pré-escolarização (%) por idade. Portugal

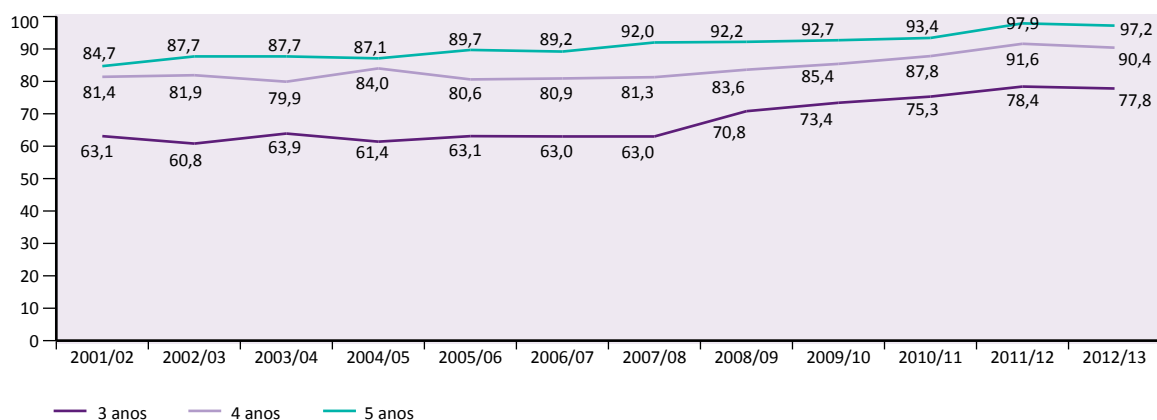
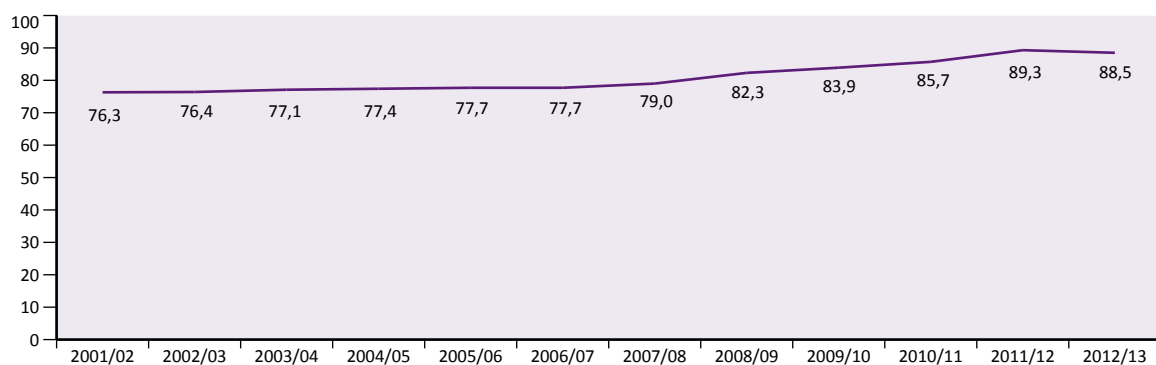
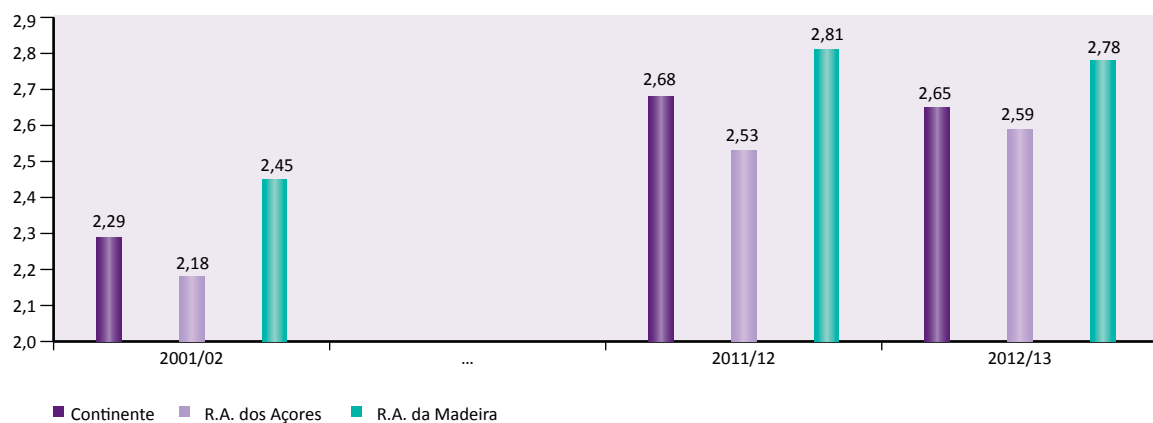


Figura 3.1.5. Evolução da taxa real de pré-escolarização (%). Portugal



Fonte: DGEEC / DSEE - DEEBS

Figura 3.1.6. Duração média da pré-escolarização (em anos), por NUTS II



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Taxa de renovação do sistema e taxas reais de escolarização

Para além do número total de alunos que se encontra a frequentar cada um dos níveis e ciclos do sistema educativo, importa perspetivar, na medida do possível, os caminhos que a médio e longo prazo o país poderá percorrer nesta área, tendo em consideração os fluxos de entrada e a progressão no sistema, bem como os níveis de qualificação que se pretendem atingir.

O quadro traçado pela Figura 3.1.7., entre 2002 e 2013, em termos da evolução do número de crianças que entram pela primeira vez no sistema educativo é bastante pessimista quanto à estrutura etária futura da população portuguesa. O acentuado declínio do número de novas entradas no sistema, que se verificou a partir do ano letivo 2010/2011 para valores abaixo dos registados em 2001/2002, obrigará certamente à reflexão e à tomada de medidas de política que reequacionem todos os níveis educativos, desde a educação de infância ao Ensino Superior.

No caso de Portugal em que 100% dos jovens até aos 16 anos, e mais de 90% com 17 anos, se encontram a frequentar os sistemas de educação e formação, como veremos adiante, a *taxa real de escolarização** (Figura 3.1.8.) permite, principalmente no que respeita aos três ciclos do Ensino Básico, aferir o ajustamento das idades dos alunos que os estão a frequentar na *idade ideal** de frequência, ou seja ter alguma perceção sobre o fenómeno da retenção no Ensino Básico. Podemos constatar um efetivo ajustamento da frequência à idade ideal, nos 2º e 3º ciclos, ao longo da série sendo, no entanto, de realçar a alteração desta tendência a partir de 2010/2011.

Quanto ao Ensino Secundário, cuja frequência ainda não é universal, a leitura do gráfico permite verificar um efetivo acréscimo de jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos (idade ideal de frequência) a frequentar esse nível de ensino, tendo a taxa de escolarização passado de 59,7% em 2002 para 73,6% em 2013.

Por um lado, assistimos à diminuição progressiva do número de crianças que entram no sistema pela primeira vez e temos níveis de retenção importantes nos níveis básico e secundário de escolaridade. Por outro, estamos ainda longe dos nossos parceiros da UE, no que diz respeito à percentagem dos jovens com idades entre os 20 e os 24 anos com, pelo menos, o Ensino Secundário concluído. Neste indicador, apesar dos assinaláveis progressos dos últimos anos, Portugal regista em 2013 cerca de 70% de jovens naquela situação, só a Espanha apresenta um resultado inferior (63,8%), enquanto a média dos países da UE28 é de 81% (Tabela 3.1.c|AE).

Figura 3.1.7. Evolução (Nº) de alunos matriculados no 1º ano, do 1º ciclo, com 5 e 6 anos.
Ensino público. Portugal

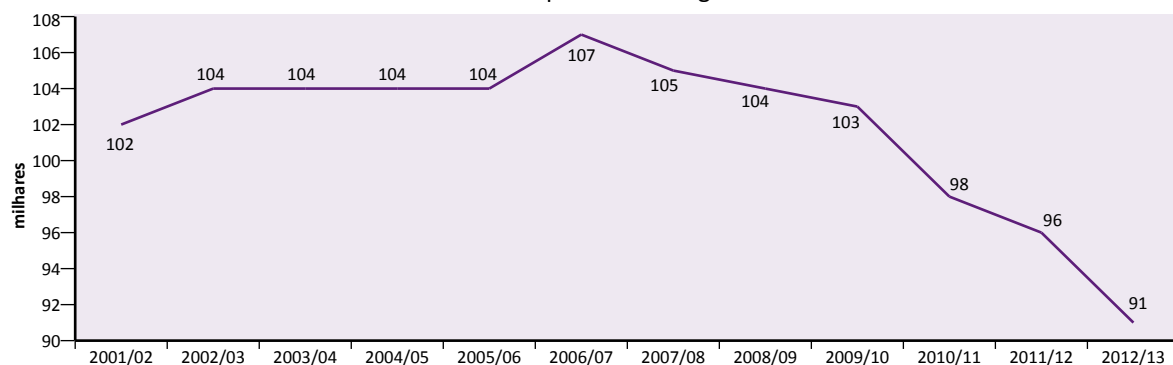
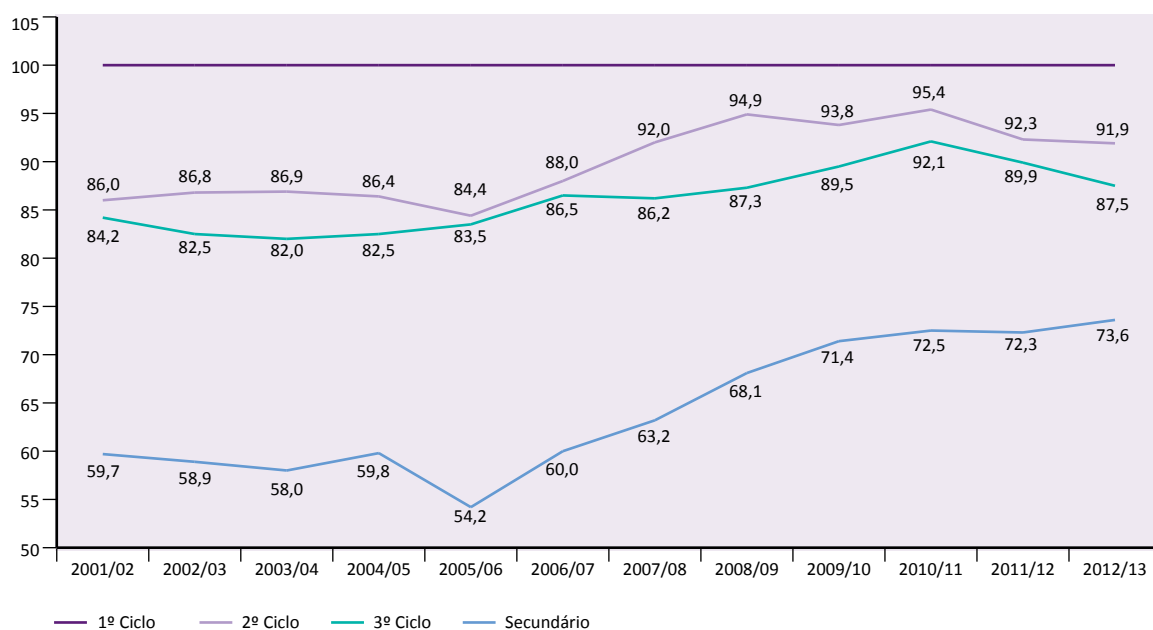


Figura 3.1.8. Evolução da taxa real de escolarização (%) por ciclo e nível de ensino. Portugal



Fonte: DGEEC-MEC

Taxa de escolarização por idade e nível de educação e ensino

A análise da taxa de escolarização por idade (Tabela 3.1.1) permite não só conferir a percentagem de crianças e jovens que se encontram a frequentar o sistema de ensino, mas também situá-los num nível e ciclo de estudos.

Comparando os valores de 2002 com os de 2013 é patente uma evolução muito positiva, verificando-se, desde logo, um aumento significativo da percentagem de crianças com 3, 4 e 5 anos a frequentar a Educação Pré-Escolar, que no caso das crianças com três anos representa um acréscimo de 14,7pp.

De assinalar um aumento de 3,5pp, entre 2002 e 2013, de crianças com 6 anos que, ao invés de se encontrarem a frequentar o 1º ano do 1º ciclo, permanecem no pré-escolar.

Se em 2002 a totalidade dos jovens entre os 6 e os 14 anos estavam a frequentar a escola, em 2013, o sistema educativo integra também 100% dos jovens de 15 e 16 anos. Aos 17 anos 94,4% dos jovens frequentam estabelecimentos educativos/formativos.

Quanto ao desfasamento etário nos níveis ou ciclos frequentados, há a assinalar algum progresso entre 2002 e 2013 persistindo, no entanto, situações preocupantes como as que dizem respeito aos alunos com 15 anos: apenas 58,8% se encontram a frequentar o nível secundário (o nível adequado à sua idade, caso tivessem um percurso sem retenções); 38,8% permanecem no 3º ciclo; 2,2% permanecem no 2º ciclo; e 0,2% no 1º.

Nesta matéria, verificam-se diferenças apreciáveis entre os sexos, evidentes a partir dos 10 anos de idade, consequência de percursos escolares mais irregulares por parte dos homens (Tabela 3.1.2).

Segundo o *Atlas a Educação – Portugal 1991 - 2012*, “depois da quebra acentuada na década de 90, o 3º ciclo e o secundário estabilizaram a proporção dos alunos com idade superior à idade ajustada. Tal significa que naqueles três ciclos de ensino não se conseguiu reduzir de forma significativa a acumulação da retenção. É possível estimar que dos alunos atualmente a frequentar os 2º e 3º ciclos e o secundário, cerca de um terço tem, pelo menos, uma retenção no seu trajeto escolar.” (Justino *et al*, 2014:39).

A persistência desta situação condiciona o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e atrasa ou impede mesmo o ingresso nos níveis de ensino pós-secundário e superior, afetando a capacidade do País atingir algumas das metas UE 2020, estabelecidas para a área da educação.

Tabela 3.1.1. Taxa de escolarização (%) por idade, segundo o nível de educação e ensino^{a)}. Portugal

2001/2002						2012/2013					
Idades	Homens e Mulheres					Idades	Homens e Mulheres				
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Sec.		Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Sec.
		1º c	2ºc	3ºc				1º c	2ºc	3ºc	
3	63,1					3	77,8				
4	81,4					4	90,4				
5	84,7	2,0				5	97,2	0,4			
6	2,4	97,6				6	5,9	94,1			
7		100,0				7		100,0			
8		100,0				8		100,0			
9		91,8	8,2			9		99,0	1,0		
10		26,5	73,5			10		16,9	83,1		
11		10,7	82,2	7,1		11		3,6	95,4	1,0	
12		4,1	30,6	65,4		12		0,9	24,5	74,6	
13		1,6	16,0	82,4		13		0,3	10,7	88,9	
14		0,7	8,5	86,3	4,5	14		0,2	4,5	94,4	0,9
15		0,7	3,3	40,6	48,1	15		0,2	2,2	38,8	58,8
16		0,5	0,8	19,7	61,9	16		0,1	1,1	22,4	76,4
17		0,3	0,4	8,6	64,0	17		0,1	0,7	9,8	83,8
18		0,1	0,2	3,4	40,6	18		0,0	0,2	3,2	50,4
19		0,1	0,1	1,7	24,1	19		0,0	0,1	1,0	28,1
20		0,0	0,1	1,1	13,9	20		0,0	0,1	0,5	15,0

Nota:
a) Foram considerados os alunos do ensino regular, ensino artístico especializado e cursos profissionais.

Tabela 3.1.2. Taxa de escolarização (%) por idade e sexo, segundo o nível de educação e ensino. Portugal

2012/2013										
Idades	Homens					Idades	Mulheres			
	Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Sec.		Pré-Escolar	Ensino Básico		Ensino Sec.
		1º c	2ºc	3ºc				1º c	2ºc	3ºc
3	78,9					3	76,6			
4	91,7					4	89,0			
5	98,8	0,3				5	95,5	0,4		
6	6,7	93,3				6	5,0	95,0		
7		100,0				7		100,0		
8		100,0				8		100,0		
9		99,1	0,9			9		98,9	1,1	
10		19,1	80,9			10		14,5	85,5	
11		4,2	94,9	0,9		11		3,0	95,9	1,1
12		1,0	28,9	70,1		12		0,8	19,8	79,4
13		0,4	13,6	86,0		13		0,3	7,7	92,0
14		0,2	5,9	93,1	0,8	14		0,2	3,1	95,7
15		0,2	2,9	44,4	52,5	15		0,2	1,5	33,0
16		0,1	1,5	26,8	71,6	16		0,1	0,8	17,7
17		0,1	0,8	11,6	80,5	17		0,1	0,5	7,9
18		0,0	0,3	3,9	53,4	18		0,0	0,2	2,4
19		0,0	0,1	1,2	31,2	19		0,0	0,0	0,9
20		0,0	0,1	0,6	17,3	20		0,0	0,0	0,4

Fonte: DGEEC-MEC

3.2. Modalidades especiais de ensino

Educação especial

Conforme se afirma no Relatório técnico sobre *Políticas Públicas de Educação Especial* (CNE, 2014), em Portugal o direito à educação e integração escolar só veio a ter plena concretização com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência através do D.L. nº 35/90, de 25 de Janeiro: “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (artº 2º, nº 2).

Atualmente a educação especial é regulada pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio. Nele se definem “os apoios especializados a prestar aos alunos” com deficiências e incapacidades e se estabelece que, nos casos em que o ensino regular não consiga dar resposta adequada para a inclusão de jovens e crianças devido ao tipo e grau de deficiência, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem propor a frequência de uma instituição de ensino especial.

Em 2009 é publicado o Decreto-Lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que cria o Sistema Nacional De Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)¹, dirigido às crianças entre os 0 e os 6 anos com incapacidades ou “em risco grave de atraso de desenvolvimento” e às respetivas famílias. Define-se Intervenção Precoce como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social”.

Os apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais são prestados através de uma rede de estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, aos quais cabe promover as respostas educativas que melhor se adequem ao processo de ensino e de aprendizagem.

As respostas existentes podem organizar-se concentrando a abordagem de problemáticas específicas em agrupamentos de escolas ou em escolas de referência, que em 2013/2014 se distribuem do seguinte modo:

- Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão (32);
- Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (17);
- Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (269);
- Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (345);
- Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância (137);
- Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) acreditados (90);
- Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (25).

No âmbito do SNIPI, foi criada uma rede de agrupamentos de escolas de referência onde docentes prestam apoio especializado às crianças e às suas famílias. Estes docentes integram as chamadas Equipas Locais de Intervenção (ELI), que reúnem profissionais com formações distintas, trabalhando de modo integrado.

De acordo com o SNIPI, desde 2011, ano da criação das ELI, o seu número tem vindo a aumentar, funcionando 144 equipas, que abrangeram 14 273 crianças, em 2013.

Este conjunto de recursos da educação especial é ainda complementado pelos Centros de Recursos TIC, igualmente instalados em agrupamentos de escolas, que promovem a adequação das tecnologias às necessidades específicas dos alunos e colaboram com professores, auxiliares de educação e famílias para a melhor utilização das mesmas.

1 Sistema desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, da Saúde e da Educação e Ciência.

As escolas e os agrupamentos podem, também, estabelecer acordos de parceria com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), no sentido de garantir aos seus alunos a prestação dos apoios especializados previstos no respetivo Programa Educativo Individual (PEI).

Estes Centros foram constituídos no âmbito da reorientação de escolas de educação especial dependentes de cooperativas e de associações de solidariedade social.

De acordo com a informação disponibilizada pelas Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares e Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, existem ainda 15 colégios privados de educação especial (12 na região de Lisboa e 3 na região Norte) frequentados por 559 alunos, no ano letivo de 2012/2013.

Como nos mostra a Tabela 3.2.1, entre 2009/2010 e 2013/2014, apesar do número de alunos com NEE ter aumentado, o número de CRI (e as escolas e agrupamentos que a eles recorrem) sofreu uma redução.

Numa análise por NUTS II, verifica-se que, no último ano letivo deste período, a região Centro é a que possui mais CRI (32), apoiando 31,5% do total de alunos com NEE, seguida por Lisboa onde os 19 CRI abrangem 35,8% do conjunto dos alunos com NEE (Tabela 3.2.2).

Os dados relativos à distribuição das crianças e jovens com necessidades educativas pelos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino (disponíveis apenas para os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014) mostram um aumento do número de alunos nos diferentes níveis, à exceção do 1º ciclo do Ensino Básico. Esta situação não deverá ser alheia ao facto de o número de alunos que frequentam este ciclo ter vindo a diminuir globalmente nos últimos anos. O Pré-Escolar e o Ensino Secundário apresentam os acréscimos mais significativos de alunos com NEE, cerca de 27% e 28%, respetivamente (Figura 3.2.1.).

A Figura 3.2.2 mostra o total das crianças e jovens com NEE que frequentam escolas regulares em cada uma das cinco regiões do Continente e a sua distribuição pelos níveis de educação e ensino, no ano letivo de 2012/13. Assim, a região Norte apresenta um número superior de crianças na Educação Pré-Escolar; a região de Lisboa é a que tem mais crianças no 1º e 2º ciclos; a região Centro tem a maioria dos alunos no 3º ciclo e no Ensino Secundário.

De salientar, igualmente, que em todas as regiões o número mais elevado de alunos com NEE se encontra a frequentar o 1º ciclo, com exceção da região Centro em que o número mais elevado se encontra no 3º ciclo do Ensino Básico.

Tabela 3.2.1. Número de Centros de Recursos para a Inclusão, unidades orgânicas apoiadas e número de alunos com NEE abrangidos. Continente

	CRI	UO	Alunos
2009/2010	132	637	13 211
2010/2011	129	637	14 099
2011/2012	109	551	12 868
2012/2013	107	558	13 696
2013/2014	89	571	15 041

Tabela 3.2.2. Número de Centros de Recursos para a Inclusão, unidades orgânicas apoiadas e alunos com NEE abrangidos, por NUTS II. 2013/2014

	CRI	UO	Alunos
Continente	89	571	15 041
Alentejo	14	67	2 015
Algarve	1	7	125
Centro	32	151	4 737
Lisboa	19	159	5 383
Norte	23	187	2 781

Figura 3.2.1. Alunos (Nº) com NEE, por ciclo. Continente

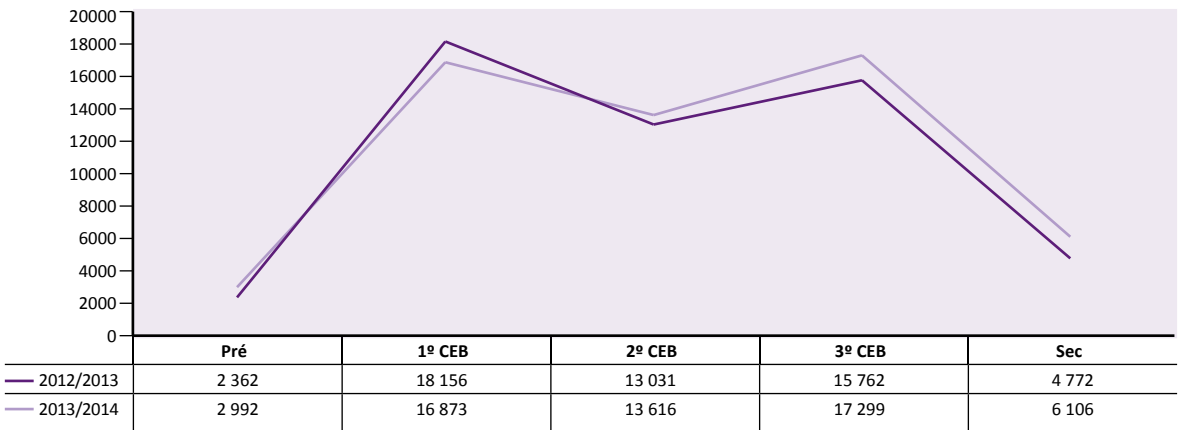
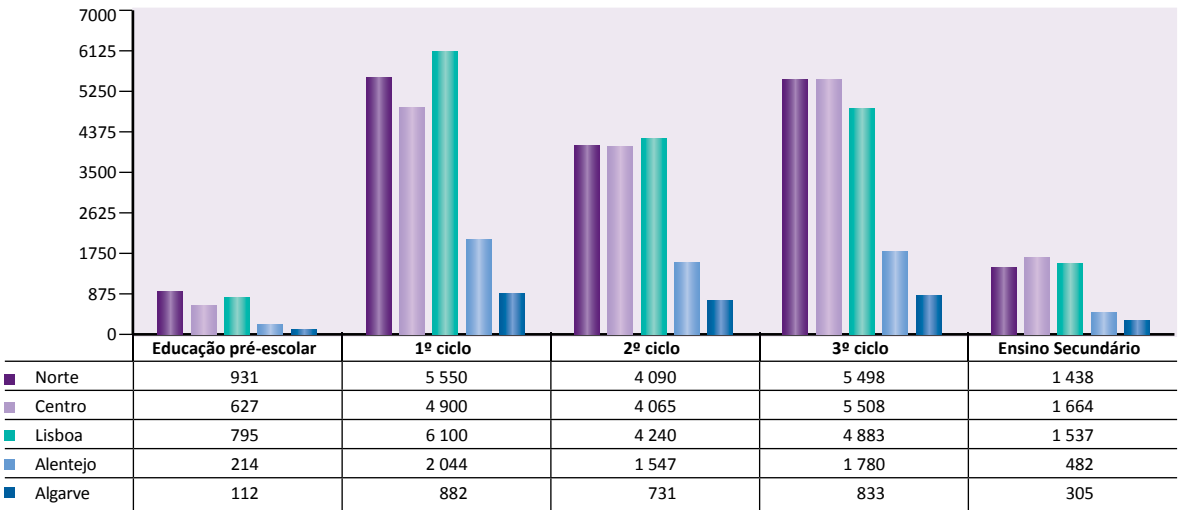


Figura 3.2.2. Alunos (Nº) com NEE, por ciclo e NUTS II. 2012/2013



Fonte: DGEST, 2014

No que diz respeito aos docentes do ensino especial, o grupo 910 de recrutamento - apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e apoio em intervenção precoce na infância - tem sido o que envolve maior número de professores (Tabela 3.2.3.). Trata-se de um grupo de recrutamento abrangente quer ao nível das tipologias de necessidades específicas que apoia, quer dos diferentes níveis de educação e ensino em que intervém.

Como podemos verificar na Tabela 3.2.4. estes docentes pertencem maioritariamente aos quadros das escolas e agrupamentos e têm quase todos especialização em educação especial. Cerca de 37% do total destes profissionais, com especialização em educação especial, são contratados anualmente para responder às necessidades das muitas crianças e jovens abrangidas por esta modalidade especial de ensino.

Tabela 3.2.3. Docentes (Nº) de educação especial por grupo de recrutamento. Continente

	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2012
910	4 864	4 976	4 931	5 081	4 742
920	158	155	147	155	44
930	90	94	102	109	52

Notas:

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.
Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Fonte: DGEST, 2014

Tabela 3.2.4. Docentes de educação especial, por grupo de recrutamento, segundo a situação profissional e especialização. Continente 2012/2013

Grupo de recrutamento	Situação profissional e formação específica				
	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	5 652	3 506	49	2 074	23
910. Educação especial	5 309	3 297	24	1 972	16
920. Educação especial	206	151	1	53	1
930. Educação especial	99	58	1	38	2
Outro	38	-	23	11	4

Fonte: DGEEC, 2014

As famílias que têm jovens com deficiência, de idade igual ou inferior a 24 anos, podem auferir de uma prestação mensal em dinheiro que as compense dos encargos resultantes de medidas específicas de educação especial que impliquem a frequência de estabelecimentos adequados ou apoio educativo específico fora do estabelecimento.

Este subsídio é atribuído se a criança ou jovem tiver redução permanente da capacidade física, motora, orgânica, sensorial ou intelectual devidamente comprovada, menos de 24 anos e frequentar estabelecimento de educação especial particular, com ou sem fins lucrativos ou cooperativos, tutelado pelo Ministério da Educação e Ciência, que implique o pagamento de mensalidade.

O subsídio por frequência de estabelecimento de educação especial pode igualmente ser atribuído se a criança ou jovem receber apoio educativo individual por entidade especializada; necessitar de frequentar estabelecimento particular de ensino regular, após frequência de ensino especial por não poder ou não dever transitar para escola pública ou, tendo transitado, necessite de apoio educativo individual por professor especializado. Também no caso em que frequente creche ou jardim-de-infância “regular”, como meio específico de superar a deficiência e de obter mais rapidamente a integração social, poderá aceder ao referido subsídio. O subsídio é atribuído por ano letivo, mediante requerimento apresentado aos serviços do Instituto da Segurança Social.

Entre os anos letivos de 2009/2010 e 2013/2014 (Figura 3.2.3.), a diferença entre o número de requerentes (famílias que requerem o apoio) e o número de crianças e jovens (titulares) que tiveram direito a receber o subsídio não foi muito expressiva, o que parece evidenciar uma percentagem significativa de subsidiados relativamente ao número de requerentes. Embora no ano letivo de 2012/2013 se tenha verificado um aumento quer dos requerentes (13 015) quer dos titulares (11 480), relativamente aos anos anteriores, no último ano em análise verifica-se um decréscimo do número de pedidos e de subsídios atribuídos.

A região Norte é a que apresenta, em todos os anos, o maior número de pedidos e de concessão de subsídios (Tabela 3.2.5.) seguida das regiões de Lisboa e Centro respetivamente. As regiões do Alentejo e Algarve, tendo em conta o número de indivíduos nelas residentes, são as que apresentam menores valores.

No que diz respeito aos montantes globais do subsídio por educação especial, verifica-se um decréscimo acentuado no último ano letivo, com uma quebra superior a 13 milhões de EUR relativamente ao ano anterior, acompanhando a redução do número de subsídios atribuídos (Figura 3.2.4.).

Figura 3.2.3. Requerentes e titulares (Nº) de subsídio por educação especial. Continente

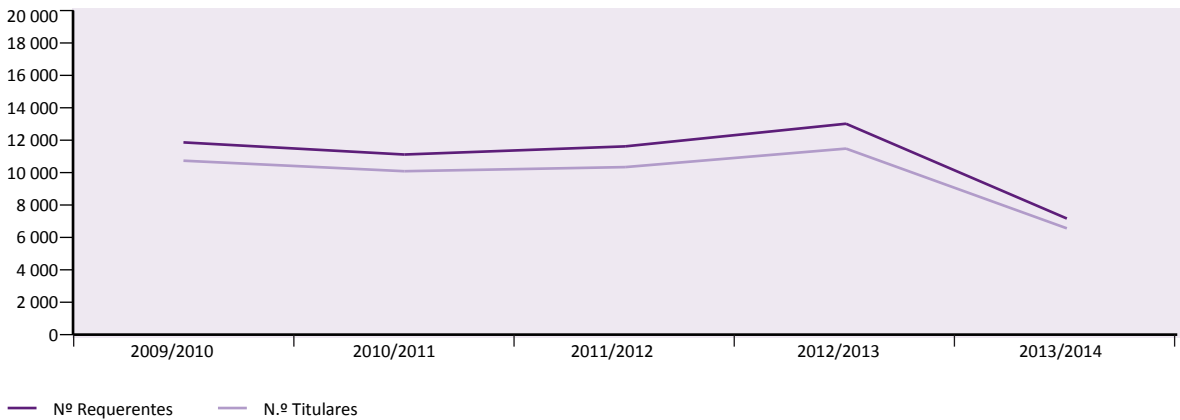
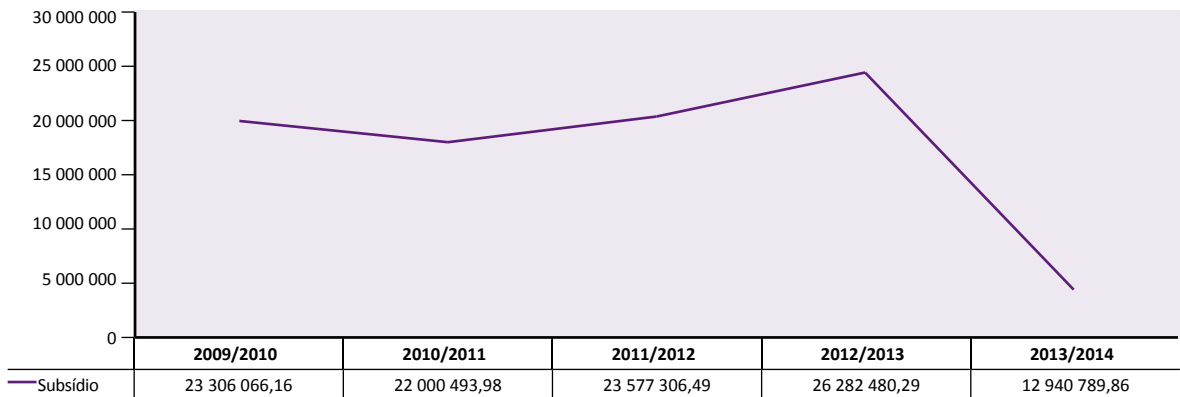


Tabela 3.2.5. Requerentes e titulares (Nº) de subsídio por educação especial por NUTS II

	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	Requerentes	Titulares	Requerentes	Titulares	Requerentes	Titulares	Requerentes	Titulares	Requerentes	Titulares
Norte	7 024	6 386	5 679	5 192	6 882	6 108	7 271	6 329	2 326	2 173
Algarve	39	39	27	26	27	27	31	30	42	40
Centro	1 933	1 717	2 021	1 781	2 066	1 796	2 470	2 151	1 302	1 182
Lisboa	2 547	2 290	3 075	2 789	2 352	2 128	2 757	2 514	2 988	2 701
Alentejo	321	302	313	297	291	280	486	456	507	464
Total Geral	11 864	10 734	11 115	10 085	11 618	10 339	13 015	11 480	7 165	6 560

Figura 3.2.4. Subsídio por educação especial (em EUR). Continente



Fonte: Sistema de Estatísticas da Segurança Social (SESS/PFA/2.0.1). Consultado em 01.07.2014

O subsídio atrás mencionado pode acumular com uma bonificação do abono de família para crianças e jovens com deficiência quando, por motivo de perda ou anomalia congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica, a criança ou jovem necessite de apoio pedagógico ou terapêutico.

Nestas condições, considera-se que a criança ou o jovem necessitam de atendimento individualizado, adequado à natureza e características da deficiência de que sejam portadores, como meio para impedir o seu agravamento, anular ou atenuar os seus efeitos e permitir a sua plena integração social. Os dependentes devem ainda frequentar, estar internados ou em condições de frequência ou de internamento em estabelecimento especializado de reabilitação.

Entre 2009/2010 e 2013/2014 (Figura 3.2.5.) o número de crianças e jovens que obtiveram a bonificação do abono de família nas condições atrás descritas teve um decréscimo global de 1897 indivíduos, tendo a diminuição mais acentuada (menos 3 725 titulares deste apoio financeiro) ocorrido em 2011/2012.

Tal como no caso de subsídio por educação especial, é a região Norte a que apresenta o maior número de crianças e jovens com abono de família por serem portadoras de deficiência, seguida das regiões de Lisboa e Centro (Figura 3.2.6.).

Já no que diz respeito ao montante financeiro correspondente à bonificação por deficiência (Figura 3.2.7.), podemos verificar que este aumenta até um valor a rondar os 61 milhões de EUR no ano letivo de 2012/2013, sofrendo uma redução em 2013/2014, com um total atribuído próximo dos 56 milhões de EUR.

Ao contrário do que se constata relativamente ao número de crianças e jovens com NEE que tem vindo a aumentar globalmente, os subsídios por educação especial e as bonificações por deficiência sofreram um decréscimo acentuado no ano letivo de 2013/2014, quer em termos do número de titulares abrangido, quer do financiamento atribuído.

Figura 3.2.5. Titulares (Nº) de bonificação por deficiência. Continente

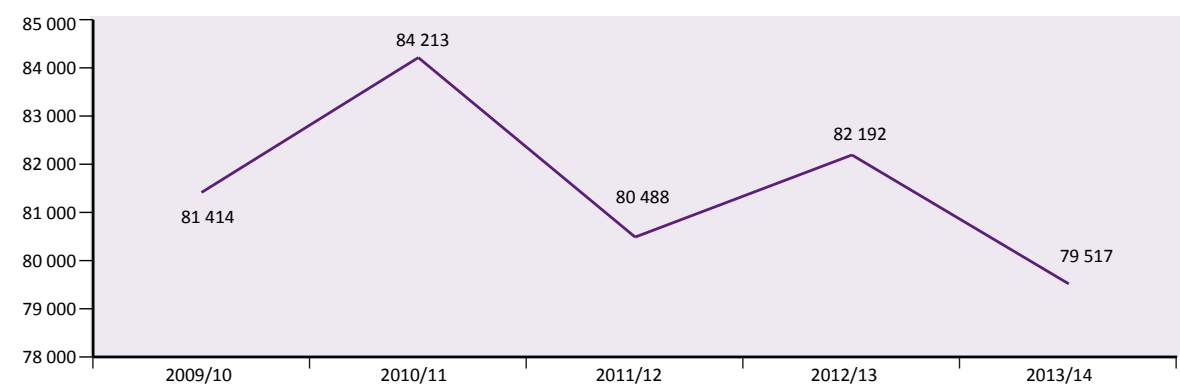


Figura 3.2.6. Titulares (Nº) de bonificação por deficiência, por NUTS II

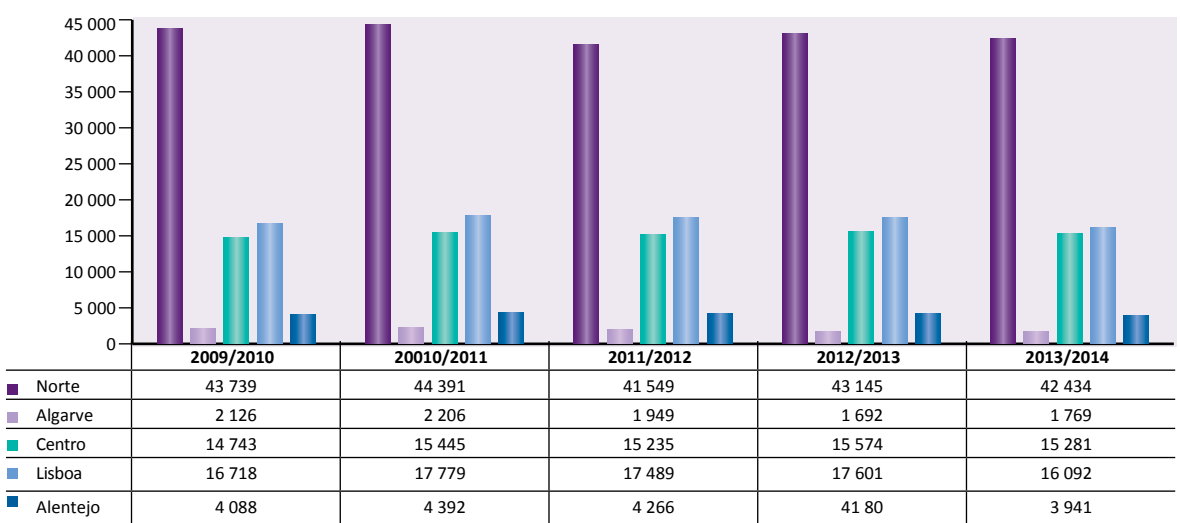
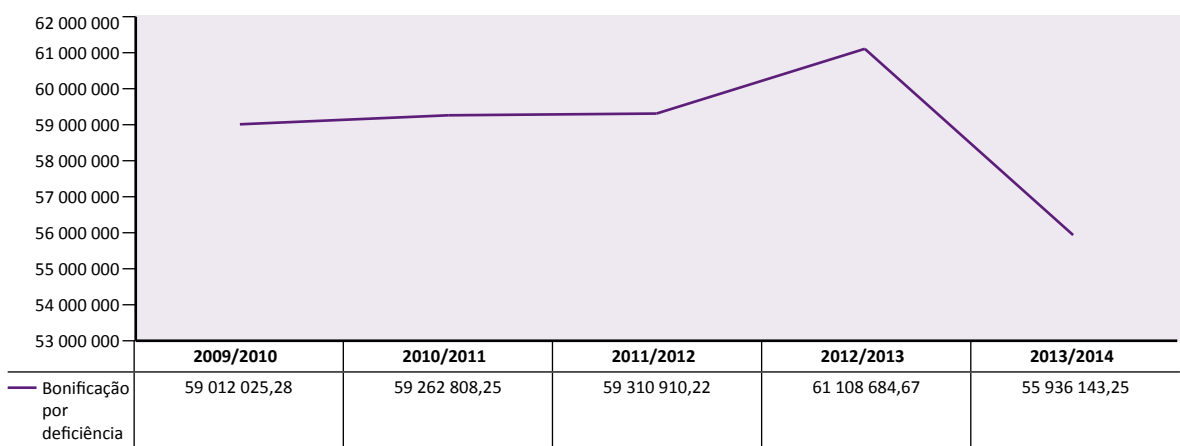


Figura 3.2.7. Montantes atribuídos através da bonificação por deficiência (em EUR). Continente



Fonte: Sistema de Estatísticas da Segurança Social (SESS/PFA/2.0.1). Consultado em 01.07.2014.

Ofertas qualificantes para jovens – níveis 1 a 4 do Quadro Nacional de Qualificações

A procura das diferentes modalidades de ensino vocacional/profissionalizante, nos níveis básico e secundário de educação, tem sido significativa nos últimos anos em Portugal.

Os Cursos de Educação e Formação de nível básico destinados sobretudo aos jovens com percursos de insucesso e em risco de abandono escolar têm vindo a ganhar uma importância acrescida, em particular no 3º ciclo. No nível secundário de educação, a diversificação e expansão dos Cursos Profissionais, com o seu alargamento às escolas públicas (DL nº 74/2004, de 26 de março) teve um acréscimo assinalável de matriculados nos anos seguintes, nomeadamente a partir de 2007.

Atualmente as ofertas formativas destinadas à população jovem que integram alguma componente qualificante ou de preparação para a empregabilidade e que proporcionam até ao nível 4 de qualificação (Portaria nº 728/2009, de 23 de julho) configuram quatro modalidades, a saber: Cursos de Aprendizagem; Cursos Profissionais; Cursos de Ensino Artístico Especializado; Cursos de Educação e Formação e Cursos Vocacionais.

O Quadro 3.2.1 apresenta esquematicamente aquelas modalidades, identificando os níveis de certificação atribuídos por cada uma, os organismos que as tutelam e as entidades que as podem desenvolver.

À exceção do ensino artístico, criado em meados do século XIX enquanto ensino público, assumido pelo Estado com uma filosofia e organização pedagógica bem diversas da atual (Fernandes, 2007), só a partir de meados dos anos 1980 se começaram a desenhar as ofertas vocacionais/qualificantes que existem atualmente. Os Cursos Vocacionais (Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro) foram os últimos a ser criados, tendo começado como experiência piloto, num número reduzido de escolas, no ano letivo de 2012/2013.

O ensino artístico especializado abrange atualmente cursos 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 e pode, nos casos da música e da dança, ter três regimes diferenciados de frequência: integrado, articulado e supletivo.

No regime integrado, os alunos frequentam todas as componentes de formação geral e vocacional no mesmo estabelecimento de ensino, enquanto no regime articulado frequentam a componente artística numa escola vocacional e as restantes num estabelecimento de ensino regular. No regime supletivo os alunos podem frequentar as disciplinas vocacionais, independentemente do nível de escolaridade em que se encontram no ensino regular. Esta modalidade destina-se “a indivíduos com aptidões ou talentos específicos e está orientada para a formação especializada de executantes, criadores e profissionais dos diferentes ramos artísticos” (Fernandes, 2007: 135-136).

Quadro 3.2.1.

Cursos - ano de criação	Certificação	Entidades de gestão e coordenação	Operadores
Cursos de Ensino Artístico Especializado – (1835 criação do Conservatório Real de Lisboa)	Ensino Básico e nível 3 QNQ e Ensino Secundário e nível 4 QN	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos.
Cursos de Aprendizagem - 1984	Ensino Secundário e nível 4 QNQ	IEFP	Centros de formação profissional; Outras entidades tuteladas pelo MSSS; Entidades públicas e privadas certificadas.
Cursos Profissionais - 1988	Ensino Secundário e nível 4 QNQ. (existem alguns cursos de 3º ciclo)	ANQEP	Escolas profissionais públicas ou privadas; Escolas secundárias da rede pública.
Cursos de Educação e Formação - 1997	2º ciclo e nível 1 QNQ; 3º ciclo e nível 2 QNQ; Ensino Secundário e nível 3 QNQ (7 tipologias possíveis)	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos; Centros de formação profissional; Outras entidades formadoras certificadas.
Cursos Vocacionais - 2012	6º ano e 9º ano de escolaridade; Ensino Secundário e nível 4 QNQ	DGEstE ANQEP (para os cursos do Ensino Secundário)	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos.

No ano letivo de 2001/2002 estavam inscritos no ensino artístico especializado do regime integrado, no Ensino Secundário, 1586 alunos, número que ao longo da última década foi crescendo gradualmente, situando-se em 2462 alunos no ano letivo de 2012/2013 (Tabela 3.2.6.)

Os cursos de aprendizagem são cursos de formação profissional inicial, em regime de alternância, dirigidos a jovens até aos 25 anos, com o objetivo de proporcionar a sua inserção no mercado de trabalho, permitindo também o prosseguimento de estudos. Para além de pretender aumentar a empregabilidade dos jovens face às necessidades do mercado de trabalho, esta modalidade formativa constitui-se também como um contributo para a diminuição do abandono escolar precoce. Em 2005/2006 estavam inscritos nesta modalidade 20 563 alunos, número que foi decrescendo progressivamente até 2008/2009, tendo aumentado posteriormente até atingir os 33 366 em 2012/2013 (Tabela 3.2.6.)

Os cursos profissionais são também uma modalidade de formação profissional inicial de jovens, diretamente associada à criação das escolas profissionais, entendidas como um dos vetores de modernização da educação portuguesa (Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro). Os cursos profissionais que hoje integram o número mais significativo de alunos nas modalidades de dupla certificação do Ensino Secundário, com 115 885 inscritos em 2012/2013, contavam com 33 799 alunos em 2001/2002 (Tabela 3.2.6.)

Criados inicialmente em 1997, os cursos de educação e formação de jovens (CEF) atualmente existentes foram consagrados pelo despacho conjunto 453/2004, de 27 de julho, como forma privilegiada de promover o sucesso escolar e prevenir os diversos tipos de abandono, sobretudo o desqualificado, e de promover as condições de empregabilidade e de transição dos jovens para a vida ativa. Existem sete tipologias de CEF que dependem das habilitações de acesso e atribuem diferentes certificações escolares e profissionais.

Os CEF de nível secundário viram o número de alunos matriculados crescer, tendo passado de 2353 em 2002/2003 para os 8425 em 2007/2008. Seguiu-se uma fase de decréscimo, tendo atingido os 3025 alunos matriculados no ano letivo de 2012/2013.

Ao nível do Ensino Básico, o número de alunos matriculados nesta modalidade atingiu valores mais elevados, 46 897 alunos no ano letivo de 2007/2008 baixando para 27 088 em 2012/2013, sendo a quase totalidade do 3º ciclo (Figura 3.2.8). Admite-se que após a conclusão do CEF de nível básico os alunos procuram a continuação de estudos noutras modalidades formativas, nomeadamente nos cursos profissionais.

Os cursos vocacionais criados para o Ensino Básico, em 2012, foram alargados ao Ensino Secundário no ano seguinte, a título experimental, e representam um reforço da formação em contexto de trabalho relativamente às outras ofertas tuteladas pelo MEC/ANQEP.

Em termos do número de alunos abrangido pelas vias alternativas ao chamado ensino regular as modalidades que apresentam mais alunos inscritos são os CEF, no Ensino Básico, e os cursos profissionais no Ensino Secundário.

O desenvolvimento obtido pelas vias de dupla certificação no Ensino Secundário, nos últimos anos, provocou uma alteração na distribuição dos alunos entre o ensino regular e o ensino profissionalizante, contribuindo eventualmente para aumentar a captação de jovens para o Ensino Secundário. Entre os anos 2000 e 2010, a percentagem dos alunos matriculados nas vias vocacionais/profissionalizantes de Ensino Secundário quintuplicou, mantendo-se a tendência de aumento nos anos seguintes. Em 2012, Portugal tinha 42,4% dos alunos do Ensino Secundário a frequentar a via profissionalizante, aproximando-se assim dos países da União Europeia cuja média era de 50,3% (Tabela 3.2.7.).

Tabela 3.2.6. Alunos matriculados no Ensino Secundário por modalidade de ensino, em Portugal

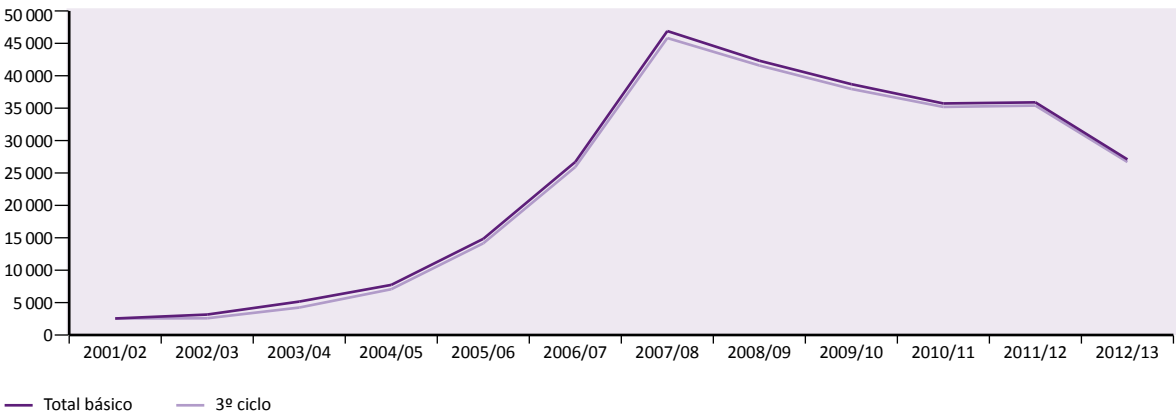
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Ens. artístico especializado	1 586	1 513	1 566	1 685	1 460	1 838	1 809	2 185	2 095	2 140	2 341	2 462
Cursos profissionais	33 799	33 587	34 399	36 765	36 943	47 709	70 177	93 438	107 266	110 462	113 749	115 885
C. Aprendizagem (1)	-	-	-	-	20 563	18 459	15 941	13 584	17 619	18 669	21 056	33 366
CEF	-	2 353	2 877	2 832	3 422	5 224	8 425	4 388	2 320	2 117	2 012	3 025

Notas:

(1) Os dados entre 2005/2006 e 2007/2008 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios do IEFP.

Fonte: *Educação em Números. Portugal 2013*. DGEEC; ANQ 2010; *Estatísticas da Educação 2011/12*. DGEEC

Figura 3.2.8. Alunos matriculados nos CEF no Ensino Básico. Total e 3º ciclo. Portugal



Fonte: *Educação em Números. Portugal 2013*. Estatísticas da Educação. DGEEC-MEC.

Tabela 3.2.7. Alunos matriculados (%) no Ensino Secundário vocacional/profissionalizante relativamente ao total de alunos deste nível de ensino, em Portugal e na UE

Anos	Portugal	UE
2000 ¹⁾	7,0	55,1
2010 ¹⁾	38,8	49,9
2011 ²⁾	39,0	50,0
2012 ³⁾	42,4	50,3

Fontes:

1) UE 27. Eurostat. Informação de 2000 e 2010 retirada de *Avaliação estratégica do QREN – Lote 1, Relatório final*. 2013.

2) UE 21. *Education at a Glance*, 2013.

3) UE 28. *Education and training, Monitor 2013*. Portugal. European Commission.

No sentido de ajudar à compreensão das especificidades de cada uma das modalidades, os quadros 3.2.2 e 3.2.3 sintetizam algumas das características mais relevantes destas ofertas formativas dos Ensinos Básico e Secundário como, por exemplo o nível de certificação que proporcionam, as matrizes curriculares e as respetivas cargas horárias, bem como a possibilidade de continuação de estudos para os alunos que as terminem com sucesso.

Ensino Básico

No que diz respeito às condições de ingresso verifica-se que os CEF se destinam a alunos com 15 anos ou mais, enquanto o acesso aos Cursos Vocacionais se pode efetuar a partir dos 13 anos.

Estas ofertas destinam-se a alunos em risco de abandono ou que já tenham abandonado a escola, bem como aos que tenham acumulado várias retenções.

Quanto aos currículos, ambas as ofertas integram disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua estrangeira, sendo no caso dos cursos vocacionais obrigatoriamente o inglês. Nas restantes componentes curriculares e disciplinas os cursos vocacionais aproximam-se mais do ensino regular do que os CEF, ao que não será alheio o facto de a certificação daquela modalidade só conferir diploma escolar, sem certificação profissional.

Quadro 3.2.2. Ensino Básico

Modalidade	Certificação e duração	Condições de ingresso	Matriz curricular e carga horária	Continuação de estudos
CEF 1	Nível 1 QNQ (2º ciclo e certificação profissional) Até 2 anos	- Alunos com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono ou que já abandonaram antes de concluírem 12 anos de escolaridade. - Habilitações inferiores ao 6º ano, com duas ou mais retenções.	Sócio cultural – 894h Língua portuguesa Língua estrangeira Cidadania e mundo atual TIC Higiene, saúde e segurança no trabalho Educação física Científica – 288h Matemática aplicada Domínio específico Tecnológica – 480h UFCD Prática – 210h Estágio em contexto de trabalho Total – 1872h	CEF 2 3º ciclo
CEF 2	Nível 2 QNQ (3º ciclo e certificação profissional) 2 anos	- Idem. - Com 6º, 7º ou frequência do 8º ano de escolaridade. - Capitalização de 1/3 das unidades do plano do 3º ciclo recorrente.	Sócio cultural – 798h Idem Científica – 333h Idem Tecnológica – 768h Idem FPCT – 210h Total – 2109h	CEF secundário Modalidade “regular” do Ensino Secundário, desde que realize os exames nacionais de Português e Matemática.
CEF 3	Nível 2 QNQ (3º ciclo e certificação profissional) 1 ano	- Idem. - Com 8º ano ou frequência do 9º ano de escolaridade. - Capitalização de 2/3 das unidades do plano do 3º ciclo recorrente.	Sócio cultural – 192h Idem Científica – 66h Idem Tecnológica – 732h Idem FPCT – 210h Total – 1200h	
CEF 4	Nível 2 QNQ (certificação profissional) 1 ano	- Idem. - Com 9º ano de escolaridade ou frequência do nível secundário, com uma ou mais retenções.	Sócio cultural – 192h Idem Científica – 90h Idem Tecnológica – 738h Idem FPCT – 210h Total – 1230h	CEF 5 Ensino Secundário “regular”
Vocacional	6º ano de escolaridade Organização por módulos	Alunos maiores de 13 anos, designadamente com duas retenções no mesmo ciclo ou 3 em ciclos diferentes.	Geral – 400 Português Matemática Inglês Educação física Complementar – 130 História/Geografia Ciências naturais Vocacional – 570 Atividades vocacionais A, B e C Prática simulada A, B e C (210h) Total – 1100h	Ensino regular, desde que com aproveitamento nas provas nacionais do 6º ano. Ensino vocacional, desde que tenham 70% dos módulos das componentes geral e complementar e 100% da componente vocacional.
Vocacional	9º ano de escolaridade Organização por módulos	Idem.	Geral – 350 Idem Complementar – 180 Idem + 2ª língua Vocacional – 570 Idem Total – 1100h	Ensino regular, desde que com aproveitamento nas provas nacionais do 9º ano. Ensino profissional, desde que tenham concluído todos os módulos. Ensino vocacional, desde que tenham 70% dos módulos das componentes geral e complementar e 100% da componente vocacional.

Ensino Secundário

Para alunos em condições similares, no que diz respeito aos requisitos de acesso, verifica-se que qualquer das modalidades formativas integra no currículo uma disciplina de língua portuguesa. A matemática só é obrigatória nos cursos de aprendizagem e nos vocacionais, a língua estrangeira aparece em todas as modalidades, embora, tal como para o nível básico, só nos cursos vocacionais ela seja necessariamente o inglês. A educação física só não está incluída no currículo dos cursos de aprendizagem, que são os únicos não tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência.

As cargas horárias globais mais elevadas são as dos cursos vocacionais, de aprendizagem e profissionais sendo que, em termos da formação prática em contexto de trabalho, são os cursos de educação e formação os que contemplam menor carga horária. O Sistema de Aprendizagem, considerando as cargas horárias máximas, é o que obriga a mais horas nesta componente e, simultaneamente, a um desenvolvimento em alternância.

É de salientar que no caso dos cursos vocacionais o chamado estágio formativo pode ser realizado através de estágio em empresa ou da frequência de Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

A modalidade de dupla certificação com maior número de horas atribuído à componente geral ou sócio cultural do currículo é a dos cursos profissionais com 1000 horas, muito longe das 450 horas contempladas nos cursos de educação e formação de jovens.

Qualquer das modalidades formativas pode dar acesso à continuação de estudos no Ensino Superior, embora com condições específicas, como se pode verificar no Quadro 3.2.3

Quadro 3.2.3. Nível Secundário

Modalidade	Certificação e duração	Condições de ingresso	Matriz curricular e carga horária	Continuação de estudos
CEF 5	Nível 4 QNQ (secundário e certificação profissional)	- Alunos com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono ou que já abandonaram a escola, sem concluírem 12 anos de escolaridade. 10º ano ou equivalente, frequência do 11º ano, sem aproveitamento, CEF 4 ou curso de qualificação inicial de nível 2, com curso de formação complementar.	Sócio cultural – 450h Português Língua estrangeira Cidadania e sociedade TIC Higiene, saúde e segurança no trabalho Educação física Científica – 384h Disciplinas/Domínios específicos 1, 2 e 3 Tecnológica – 1232h UFCD Prática – 210h Estágio em contexto de trabalho Total – 2 276h	CET em área afim Ensino Superior: os alunos podem optar pela média entre a classificação final do curso e a média aritmética das classificações dos três exames nacionais (Português, uma disciplina bialenal e uma trienal do plano de estudos dos cursos científico humanísticos) com uma ponderação de 70 por cento para a classificação final de curso e de 30 por cento para os exames nacionais ou pela média entre a classificação final do curso e a classificação do exame de Português, neste caso, com uma ponderação de 80 por cento para a classificação final de curso e de 20 por cento para o exame de Português.
CEF 6	Nível 4 QNQ (secundário e certificação profissional) 1 ano	- Idem. 11º ano ou equivalente ou frequência do 12º ano, sem aproveitamento.	Sócio cultural – 195h Português Cidadania e sociedade Higiene, saúde e segurança no trabalho Educação física Científica - 180h Disciplinas/Domínios específicos 1 e 2 Tecnológica – 840h UFCD Prática – 210h Estágio em contexto de trabalho Total – 1 425h	Idem
CEF 7	Nível 4 QNQ (certificação profissional) 1 ano	- Alunos que, após concluírem os 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional. 2º ano de curso científico-humanístico ou equivalente, da mesma área de formação ou afim.	Sócio cultural – 105h Cidadania e sociedade Higiene, saúde e segurança no trabalho Educação física Científica-Tecnológica – 840h UFCD Prática – 210h Estágio em contexto de trabalho Total - 1 155h	Idem
Vocacional	Nível 4 QNQ (Ensino Secundário) 2 anos / Organização por módulos	- Alunos com 3º ciclo do Ensino Básico ou equivalente, com 16 anos ou mais, ou que tendo frequentado o Ensino Secundário pretendam uma oferta formativa mais técnica, designadamente os que se encontrem em risco de abandono. - O ingresso nestes percursos deve ser precedido de um processo de orientação vocacional.	Geral – 600h Português Comunicar em inglês Educação física Complementar – 300h Matemática Oferta de escola Formação Vocacional – 700h UFCD Estágio Formativo – 1 400h Estágio e/ou UFCD Total – 3 000h	Ofertas de Instituições politécnicas com ofertas de nível 5. Ensino superior: idem CFCEPE = (7CF+3M)/10
Aprendizagem	Nível 4 QNQ (Ensino Secundário) 2 anos / Organização por módulos	Jovens menores de 25 anos, com o 3º ciclo do Ensino Básico ou equivalente, sem habilitação de nível secundário.	Sócio cultural – entre 700h e 800h Viver em português Comunicar em língua estrangeira TIC Mundo atual Desenvolvimento social e pessoal Científica – entre 200h e 400h Matemática e realidade Outras Tecnológica – entre 800h e 1 000h Tecnologias específicas/UFCD Prática – entre 1 100h e 1 500h Contexto de trabalho Total – entre 2 800h e 3 700h	Ensino superior: idem Classificação Final de Curso; Média da classificação Final dos períodos de formação; classificação da Prova de Avaliação Final - CF= (3CFp+PAF)/4.
Cursos Profissionais	Nível 4 QNQ (Ensino Secundário) 2 anos / Organização por módulos	Alunos com o 3º ciclo do Ensino Básico ou equivalente.	Sócio cultural – 1 000h Língua Portuguesa Língua estrangeira I, II ou III Área de integração TIC/Oferta de escola Educação física Científica – 500h 2 a 3 disciplinas Técnica 3 a 4 disciplinas – 1100h Formação em contexto de trabalho – 600h a 800h Total – entre 3 200h e 3 440h	Ensino superior: idem Desde que a Classificação Final de Curso para Efeitos de Prosseguimento de Estudos (CFCEPE) e a média das classificações obtidas nos exames definidos como avaliação sumativa externa dos alunos dos cursos profissionais, sejam iguais ou superiores a 95.

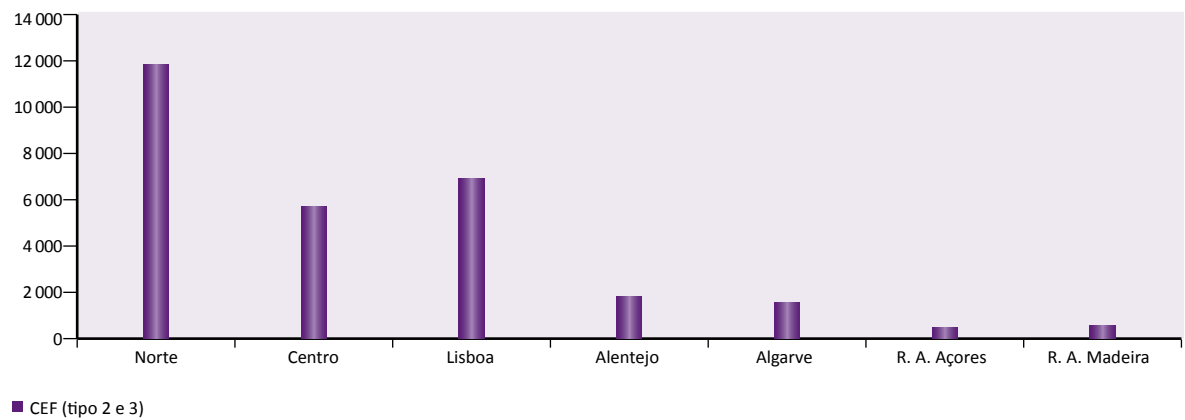
À semelhança do que ocorre com o número de inscritos (*Estado da Educação 2012*) é na região Norte que mais alunos concluem os cursos de educação e formação de jovens com 41% do total, logo seguida de Lisboa e Vale do Tejo com apenas 23,92% e da região Centro com 19,71% dos alunos (Figura 3.2.9).

Nesta modalidade formativa os estabelecimentos de ensino público envolvem 82,1% dos estudantes no Ensino Básico (Figura 3.2.10.).

Numa década (Tabela 3.2.8.) a média etária dos alunos que frequentam o 3º ciclo dos Cursos de Educação e Formação baixou ligeiramente, embora se situe longe da idade ideal de frequência deste ciclo de escolaridade que se situa entre os 12 e os 14 anos, segundo o conceito utilizado pelos INE/GEPE na publicação “50 anos de Estatísticas de Educação”. Este desvio é compreensível uma vez que para esta modalidade são encaminhados os jovens provenientes de percursos educativos com insucessos ou em risco de abandono precoce.

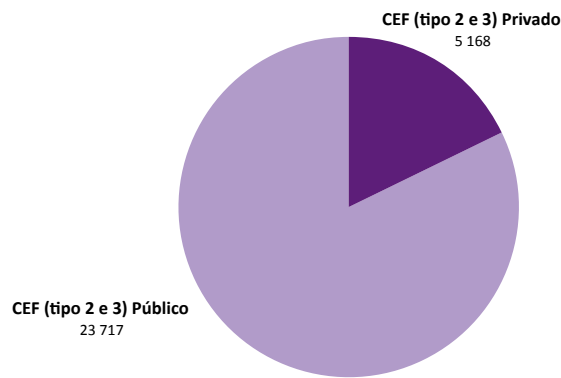
No que diz respeito às taxas de conclusão do Ensino Básico (Tabela 3.2.9.) verifica-se uma descida bastante acentuada ao longo dos 10 anos considerados no quadro: apenas 64,5% dos alunos que frequentaram os Cursos de Educação e Formação, no ano letivo de 2011/2012, e estavam em condições de concluir o 3º ciclo do Ensino Básico, o terminaram com sucesso.

Figura 3.2.9. Conclusões (Nº) nos CEF do Ensino Básico, por NUTS II. 2011/2012



Fonte: Estatísticas da educação 2011/12. DGEEC - MEC

Figura 3.2.10. Conclusões nos CEF do Ensino Básico, por natureza institucional. Portugal, 2011/2012



Fonte: Estatísticas da educação 2011/12. DGEEC - MEC

Tabela 3.2.8. Médias etárias de frequência dos CEF do 3º ciclo do Ensino Básico. Continente

3º Ciclo	
CEFPI - 2001/02	CEF - 2011/12
16,5	15,9

Tabela 3.2.9. Taxas de conclusão dos CEF, no Ensino Básico

	2001/02	2011/12
Portugal	80,7	64,5
Continente	80,7	64,9
Açores	—	64,7
Madeira	—	51,9

Fonte: DGEEC.

No Ensino Secundário a expressão que cada modalidade de dupla certificação assume, ao nível das conclusões, em cada uma das regiões não é idêntica, exceção feita ao ensino artístico especializado que ou não existe, ou apresenta valores relativos bastante baixos (Tabela 3.2.10.).

Em termos nacionais, os Cursos Profissionais são os que envolvem a maioria dos alunos das ofertas de dupla certificação que concluíram o Ensino Secundário no ano letivo de 2011/2012. Tal como se afirmou na análise das inscrições, eles representam 55,6% do total, embora na região de Lisboa a preponderância seja dos Cursos de Aprendizagem. De realçar que a situação da região de Lisboa e Vale do Tejo sofreu restrições relativamente ao acesso a financiamentos provenientes do último Quadro Comunitário de Apoio, devido ao facto de apresentar (a par do Algarve) índices mais elevados de rendimento.

As regiões Centro, Alentejo e Autónoma dos Açores são aquelas em que os Cursos Profissionais envolvem mais de 70% do total dos alunos de cada uma dessas regiões que concluíram o Ensino Secundário no conjunto das tipologias em análise. A Região Autónoma da Madeira é a que apresenta uma percentagem de conclusões nos Cursos de Educação e Formação com uma relevância ainda muito significativa 38,58%, face ao peso que as mesmas assumem em Portugal – 1,85%.

A Região Autónoma dos Açores é a única em que os estabelecimentos privados abrangem mais alunos que concluíram o Ensino Secundário do que as escolas públicas, 62,6% e 37,4% respetivamente, enquanto para Portugal a relação é de 25,6% e 74,4% (Tabela 3.2.11).

Segundo o Relatório Final de Execução do Programa Operacional do Potencial Humano², no que diz respeito às áreas de formação que maior número de alunos envolvem, em 2013 verifica-se que nos CEF aparecem em primeiro lugar os cursos na área dos Serviços Pessoais com 5099 alunos, seguidos dos que se desenvolvem na área da Engenharia e Técnicas afins com 3583, da Informática com 3268, das Ciências Empresariais com 2146, das

Indústrias Transformadoras com 1288 e, também, da Agricultura, Silvicultura e Pescas com 1861. Estas duas últimas áreas de formação só têm alguma expressão nesta modalidade formativa.

Os Cursos Profissionais com mais alunos são os de Serviços Pessoais com 26 726 alunos, Engenharia e Técnicas afins com 20 806, Ciências Empresariais com 15 973, Artes com 15 459 e Informática com 13 686 alunos.

Nos Cursos de Aprendizagem são também os de Serviços Pessoais que envolvem mais alunos, com 6367, logo seguidos dos de Engenharia e Técnicas afins com 6263, aparecendo em terceiro lugar os de Informática com 2189 alunos no ano de 2013.

À exceção dos Cursos do Ensino Artístico que, pelas razões expostas anteriormente, se aproximam do chamado ensino regular, a média etária de frequência das modalidades de dupla certificação, no Ensino Secundário, é substancialmente superior à dos cursos científico humanísticos.

Apesar de não dispormos de dados relativamente a todas as modalidades (Tabela 3.2.12.), para o ano letivo de 2001/2002, e tendo em consideração a evolução verificada nesta matéria nos CEF de nível básico, poderemos afirmar, com alguma segurança, que entre aquele ano letivo e 2011/2012, ou seja em 10 anos, a média etária dos alunos que frequentam qualquer das ofertas formativas em análise baixou.

No entanto, sendo médias, elas representam uma dispersão etária que pode ser muito alargada. Embora para este cálculo tenhamos considerado apenas os alunos até aos 34 anos, é possível nos CEF ter alunos com idades entre os 45 e os 49 anos, nos Cursos Profissionais entre os 55 e os 60 anos e nos Cursos de Aprendizagem com 60 ou mais anos.

Quanto às taxas de conclusão (Tabela 3.2.13.), a evolução nos mesmos 10 anos foi positiva para as duas modalidades em que é possível comparar valores, sendo de realçar que ao nível nacional e do continente a melhor taxa em 2011/2012 é a dos CEF e que, no mesmo ano letivo, a taxa de conclusão dos Cursos Profissionais na Região Autónoma dos Açores é cerca de 20pp superior à do país.

2 POPH, Relatório de Execução 2013. 2014

Tabela 3.2.10. Conclusões do Ensino Secundário por modalidade formativa de dupla certificação. NUTS I e II, 2011/2012

	Artist. especializ	C. Profissionais	C. Aprendiz.	C. CEF - tipos 5 e 6	Total
Portugal	562	22 885	16 985	761	41 193
Continente	562	22 041	16 717	560	39 880
Norte	254	9 558	7 880	298	17 990
Centro		5 761	1 982	93	7 836
Lisboa	302	4 300	5 518	77	10 197
Alentejo		1 659	638	44	2 341
Algarve	6	763	699	48	1 516
R.A. Açores		574	218		792
R.A. Madeira		270	50	201	521

Tabela 3.2.11. Conclusões do Ensino Secundário nas modalidades de dupla certificação, segundo a natureza das entidades. Portugal, NUTS I e II, 2001/2012

	Público	Privado
Portugal	30 639	10 554
Continente	30 100	9 780
Norte	14 044	3 946
Centro	5 149	2 687
Lisboa	8 014	2 183
Alentejo	1 486	855
Algarve	1 407	109
R.A. Açores	296	496
R.A. Madeira	243	278

Fonte: Estatísticas da educação 2011/12. DGEEC - MEC

Tabela 3.2.12. Médias etárias de frequência das modalidades de dupla certificação no Ensino Secundário. Continente

	Cursos CEF	Cursos de aprendizagem	Cursos profissionais	Ensino artístico especializado
2001/2002	-	-	18,04	16,93
2011/2012 ⁽¹⁾	19,75	19,63	17,58	16,754

Notas:
(1) Médias calculadas incluindo todos os alunos até aos 34 anos de idade.

Fonte: DGEEC / DSEE - DEEBS (Estatísticas da Educação).

Tabela 3.2.13. Taxas de conclusão das ofertas de dupla certificação de Ensino Secundário

	CEF		CP		CAE	
	2001/02	2011/12	2001/02	2011/12	2001/02	2011/12
Portugal	-	77,3	54,5	68,8	65,0	74,7
Continente	-	91,8	52,8	68,6	65,0	74,7
Açores	-	-	-	86,1	-	-
Madeira	-	53,6	92,3	58,3	-	-

Fonte: DGEEC (Estatísticas da Educação).

Na análise dos resultados obtidos nas provas nacionais de 9º ano (que variam entre 0 e 100 pontos), de português e matemática, efetuadas em 2013 (Tabela 3.2.14), cuja realização permite, aos alunos que frequentaram um CEF de nível básico, progredir para o Ensino Secundário num curso científico-humanístico, verifica-se que as médias dos “alunos de outros cursos” (onde se situam os alunos dos CEF) são inferiores às dos alunos internos, mas superiores às dos autopropostos. De salientar que estas são médias, e que as médias nacionais foram baixas quer em matemática, quer em português.

Estes valores não excluem o facto de haver alunos com classificações superiores e inferiores às médias apresentadas, sendo útil poder vir a conhecer no futuro a sua dispersão para cada uma das tipologias.

Os exames do Ensino Secundário, cujas classificações, em pontos, variam entre 0 e 200, são efetuados pelos alunos dos cursos científico-humanísticos para conclusão do Ensino Secundário e acesso ao Ensino Superior e por alunos de outras modalidades educativas e formativas, que desejam aceder ao Ensino Superior.

Estes exames têm conteúdos baseados apenas nos programas das disciplinas dos cursos científico-humanísticos, pelo que não surpreende que sejam, na sua grande maioria, os alunos daquela tipologia de curso (código 1 da Tabela 3.2.15.) que obtêm as médias mais elevadas, a grande distância dos alunos provenientes dos cursos de dupla certificação.

De salientar, no entanto, que nas disciplinas de Física e Química A e Matemática B, são os alunos dos cursos artísticos especializados que obtêm as melhores médias, sendo que das disciplinas apresentadas no Tabela 3.2.15. só na de Português o número destes alunos é expressivo.

Tabela 3.2.14. Médias e número de provas finais do Ensino Básico, por tipologia de aluno. Portugal, 2013

Prova - Código	Autopropostos para validação de ciclo		Autopropostos com frequência		Alunos de outros cursos		Alunos Internos		Total	
	Média	Nº provas	Média	Nº provas	Média	Nº provas	Média	Nº provas	Média	Nº provas
91 - Português (3º ciclo)	30	134	32	6 993	33	412	49	91 239	47	98 782
92 - Matemática (3º ciclo)	19	113	20	6 941	23	400	45	91 563	43	99 019

Notas:

Autopropostos para validação de ciclo: alunos provenientes de escolas sem autonomia pedagógica ou do ensino individual e doméstico;
Autopropostos com frequência: alunos que não obtiveram aprovação no final do ano e se candidataram às provas de equivalência à frequência às disciplinas em que não obtiveram aprovação;
Alunos de outros cursos: alunos de cursos que não necessitam de realizar as provas finais de ciclo para aprovação nos seus cursos, mas que pretendem prosseguir estudos no Ensino Básico geral ou nos cursos científico-humanísticos.

Tabela 3.2.15. Classificação de Exames do Ensino Secundário por tipo de curso - 1ª fase. 2013

Exame	Código do curso	Nº de provas	Média
Matemática A 635	1	44 078	86
	2	4	56
	3	1 578	35
	4	1 348	32
	5	416	78
	6	526	58
	Total	47950	82
Português 639	1	56 793	95
	2	638	77
	3	1 768	67
	4	9 621	59
	5	771	84
	6	1 216	74
	Total	70 807	89
Biologia e Geologia 702	1	47 738	83
	2	6	71
	3	994	53
	4	1 468	43
	5	497	79
	6	620	62
	Total	51 323	81
Física e Química A 715	1	50 594	79
	2	2	81
	3	586	46
	4	859	34
	5	564	80
	6	293	68
	Total	52 898	78
Matemática B 735	1	2 619	91
	2	8	99
	3	37	59
	4	1 779	59
	5	195	95
	6	37	78
	Total	4 675	79

Legenda de cursos:

- 1 - Cursos científico-humanísticos
- 2 - Cursos do ensino artístico especializado
- 3 - Cursos do ensino recorrente
- 4 - Cursos do Ensino Profissional e Tecnológico (Inclui cursos de aprendizagem e tecnológicos)
- 5 - Cursos de planos próprios
- 6 - Outros cursos/cursos extintos (Inclui os cursos EFA, CEF, Ofertas Modulares; RVCC)

Fonte: JNE, 2014

Ofertas de Educação e Formação de Adultos: níveis 1 a 4 do Quadro Nacional de Qualificações

A lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) afirma que um dos princípios organizativos do sistema educativo consiste em: “assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos”. Nela se definem como modalidades especiais de educação escolar, entre outras, a formação profissional e o ensino recorrente de adultos.

As várias modalidades de educação e formação de adultos que podem proporcionar uma certificação total ou parcial correspondente aos níveis 1 a 4 do Quadro Nacional de Qualificações são sumariamente apresentadas no Quadro 3.2.4.

O ensino recorrente foi generalizado a partir de 1988, seguindo princípios e modelos da educação de adultos adaptados ao público e às condições logísticas existentes. Esta modalidade, que sofreu várias alterações no modo de organização e na matriz curricular³, destina-se a indivíduos com 15 anos ou mais, no nível básico, e 18 ou mais anos no nível secundário.

Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) foram criados no ano 2000⁴, no âmbito da Agência Nacional de Educação e Formação

de Adultos (ANEFA). Esta modalidade formativa pretendia proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos maiores de 18 anos, com baixas qualificações; contribuir para reduzir o défice de qualificações da população, potenciando as suas condições de empregabilidade; constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos (EFA), nomeadamente de dispositivos como o Referencial de Competências-Chave para a EFA, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e os percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

Importa também salientar que as entidades promotoras dos cursos EFA eram não só escolas públicas, privadas e centros de formação profissional, mas também outras entidades, desde que acreditadas como entidades formadoras, o que permitiu que o sistema se abrisse a uma grande diversidade de atores, como associações empresariais, de desenvolvimento local, culturais, autarquias, entre outros.

Inicialmente os Cursos EFA apenas previam a possibilidade de obter uma dupla certificação escolar e profissional. Na sequência de diversas alterações da sua estrutura, matriz curricular e cargas horárias, atualmente podem proporcionar certificação escolar, profissional ou dupla certificação. Esta oferta, que se iniciou apenas para o nível básico de educação e níveis 1 e 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), foi alargada ao Ensino Secundário e nível 4 de qualificação a partir de 2007⁵, na sequência da publicação do Referencial de Competências-Chave para a EFA de nível secundário.

3 Despacho Normativo nº 73/86, de 25 de agosto. Portaria nº 243/88, de 19 de abril. Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro. Despacho Normativo nº 193/91, de 5 de setembro e 189/93, de 7 de agosto, entre outros.

4 Despacho conjunto 1083/2000, de 20 de novembro e 650/2001, de 20 de julho.

5 Portaria nº 817/2007, de 27 de julho.

Quadro 3.2.4

Ofertas - ano de criação	Certificação	Entidade de gestão e coordenação	Operadores
Cursos do ensino recorrente - 1981	1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; Ensino Secundário por módulos capitalizáveis, no âmbito de cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados.	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos.
Cursos de Educação e Formação de Adultos - 2000	1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; Ensino Secundário; Níveis 1, 2, 3 ou 4 QNQ	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos; Centros de formação profissional do IEFP; Outras entidades formadoras certificadas.
Reconhecimento, validação e certificação de competências - 2000	1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; Ensino Secundário; Níveis 1, 2, 3 ou 4 QNQ	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos; Centros de formação profissional do IEFP; Empresas, autarquias, associações e outras entidades formadoras certificadas.
Formações modulares – 2007 (no âmbito da formação contínua)	Certificação capitalizável das unidades de competência/ formação concluídas	ANQEP	Estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos; Centros de formação profissional do IEFP; Empresas, autarquias, associações e outras entidades formadoras do SNQ.

A Rede Nacional de Centros RVCC, através da qual se desenvolve o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências⁶, como complemento aos restantes sistemas de educação e formação de adultos existentes no país, desenvolveu-se a partir de 2001. Até ao final de 2006 foram criados 274 Centros RVCC (denominação que se manterá até 2007). A partir desta data passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), integrando a Iniciativa Novas Oportunidade e, em 2013⁷, adquirem a designação de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), alargando o seu âmbito de intervenção aos jovens com 15 ou mais anos ou que estejam a frequentar o último ano de escolaridade do Ensino Básico.

Os Centros RVCC são promovidos por entidades públicas e privadas, devidamente acreditadas como espaços de mobilização dos adultos para a aprendizagem e de aplicação e aprofundamento das metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, as mesmas que foram adotadas, numa primeira fase (2000-2007), nos cursos EFA.

Tal como naqueles cursos, entre os anos 2000 e 2006 só foi possível obter certificação de competências equivalentes ao Ensino Básico, iniciando-se a partir de 2007 os processos de RVCC de nível secundário. Apesar do Sistema RVCC permitir reconhecer e

validar competências profissionais, proporcionando uma certificação profissional ou dupla certificação (escolar e profissional), a procura desta modalidade tem sido sempre muito inferior relativamente à certificação escolar de nível básico ou secundário. Em 2008 são regulamentadas as chamadas Formações Modulares Certificadas especialmente pensadas para responder às necessidades de qualificação da população empregada e lhe permitir “o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação”⁹.

As tabelas 3.2.16 e 3.2.17. mostram a evolução de inscritos nas diferentes modalidades de ensino de adultos nos Ensinos Básico e Secundário, onde se destaca uma maior procura neste último nível. Nos anos para os quais existem dados, o processo RVCC surge como a modalidade com mais inscritos até 2011/2012. Assinala-se que todas as modalidades têm perdido inscritos nos anos mais recentes. Em 2012/2013, os cursos EFA são os que registam o número mais elevado de inscritos, 57% do total no Ensino Básico e 50% no Ensino Secundário.

Entre 2008 e 2012 realizaram-se diversos estudos sobre algumas das ofertas formativas abordadas no presente capítulo, nomeadamente sobre os processos de RVCC, os cursos EFA e as Formações Modulares Certificadas, no sentido de avaliar o impacto das mesmas e de produzir recomendações para a melhoria da qualidade dos processos (Carneiro, 2010; Lima, 2012).

6 Portaria nº 1082-A/2001, de 5 de setembro

7 Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março

8 In: *Estado da Educação 2011 – a qualificação dos portugueses*. CNE. 2011.

9 Portaria nº 230/2008, de 7 de março.

Tabela 3.2.16. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Básico por modalidade de ensino. Portugal

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cursos EFA	-	-	-	-	-	3 578	39 695	46 939	37 595	31 293	20 374	14 323
Ensino recorrente	50 218	45 208	41 516	37 216	15 506	11 233	3 946	1 476	846	587	561	456
Processos RVCC	-	-	-	-	-	-	-	110 734	104 501	71 987	46 455	9 930
F Modulares	-	-	-	-	-	-	-	-	776	926	1 327	616
Total adultos básico	50 218	45 208	41 516	37 216	15 506	14 811	43 641	159 149	143 718	104 793	68 717	25 325

Tabela 3.2.17. Adultos (Nº) inscritos no Ensino Secundário por modalidade de ensino. Portugal

	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Cursos EFA	-	-	-	-	-	-	15 831	52 214	41 773	39 467	28 005	18 386
Ensino recorrente	79 806	80 432	78 178	70 469	64 887	63 097	31 346	18 550	12 831	8 466	6 058	6 970
Processos RVCC	-	-	-	-	-	-	-	98 426	86 956	47 945	28 269	10 833
F Modulares	-	-	-	-	-	-	-	-	963	396	472	426
Total adultos secundário	79 806	80 432	78 178	70 469	64 887	63 097	47 177	169 190	142 523	96 274	62 804	36 615

Fonte: Educação em Números. Portugal 2013. Estatísticas da Educação. GEPE-ME; ANQ 2010

Ensino Recorrente de Adultos

Como pudemos constatar nas duas tabelas anteriores (Tabelas 3.2.16 e 3.2.17), os cursos do ensino recorrente têm vindo a registar, ao longo da última década, um acentuado decréscimo do número de alunos matriculados tanto no nível básico como no nível secundário de ensino.

Esta descida tornou-se mais notória a partir do ano letivo de 2005/2006 no Ensino Básico e de 2007/2008 no Ensino Secundário, o que pode ter correspondido à intenção de substituição gradual desta modalidade pelos cursos EFA, sobretudo no que diz respeito às ofertas até ao 9º ano de escolaridade.

Como nos mostra a Tabela 3.2.18 e a Tabela 3.2.19, em dez anos, os cursos de ensino recorrente de nível básico passam de 50 218 alunos matriculados para 80 alunos, maioritariamente homens (Tabela 3.2.a|AE).

No Ensino Secundário o decréscimo é ainda mais acentuado (79 806 alunos em 2001/2002 e 6058 em 2011/2012), embora esta modalidade se mantenha ainda em funcionamento, sobretudo em escolas privadas.

De salientar que há dez anos esta oferta nas escolas públicas era quase sete vezes superior à dos estabelecimentos privados, em termos de número de alunos matriculados.

Verificando-se uma diminuição tão acentuada de matrículas no ensino recorrente, quer no Ensino Básico quer no Ensino Secundário, as conclusões não poderiam registar outra tendência que não o decréscimo, como se mostra nas Figuras 3.2.11 e 3.2.12, mantendo-se o mesmo tipo de diferença entre os dois níveis de escolaridade.

Tabela 3.2.18. Alunos (Nº) matriculados no ensino recorrente, por nível de ensino e natureza das entidades promotoras. Portugal

	2001/2002			2011/2012		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Básico	50 218	47 273	2 945	80	80	-
Secundário	79 806	66 405	13 401	6 058	2 288	3 770

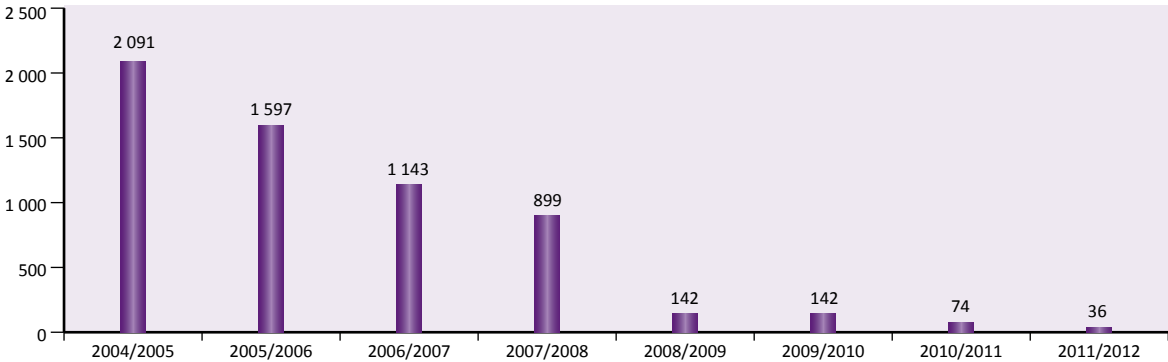
Fonte: DGEEC

Tabela 3.2.19. Alunos(Nº) matriculados no ensino recorrente, por sexo e nível de ensino. Portugal

	Mulheres		Homens	
	2001/2002	2011/2012	2001/2002	2011/2012
Básico	27 134	17	23 084	63
Secundário	40 269	2 965	39 537	3 093

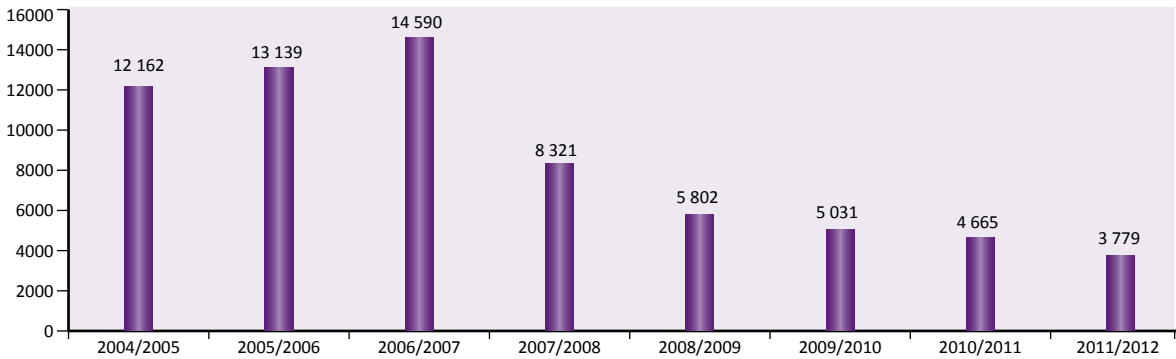
Fonte: DGEEC

Figura 3.2.11. Alunos (Nº) que concluíram o Ensino Básico no ensino recorrente. Portugal



Fonte: Educação em Números. Portugal, 2013. DGEEC – MEC

Figura 3.2.12. Alunos (Nº) que concluíram o Ensino Secundário no ensino recorrente. Portugal



Fonte: Educação em Números. Portugal, 2013. DGEEC – MEC

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Os cursos EFA registaram, desde a sua criação até ao ano letivo de 2008/2009, um aumento significativo do número de adultos inscritos, tendo atingido naquela data 46 939 matriculados no Ensino Básico e 52 214 no nível secundário de ensino (Tabelas 3.2.16. e 3.2.17.). A partir do ano letivo de 2009/2010 inicia-se uma fase de diminuição do número de adultos envolvidos nesta modalidade, de cerca de 20% quer no Ensino Básico, quer no Ensino Secundário.

Não é possível assegurar se aquele decréscimo se deve à diminuição da procura por parte de uma população que, por ser pouco escolarizada, não se mobiliza facilmente para iniciar novos processos formativos ou antes a um desinvestimento nesta oferta formativa, apesar do número de entidades promotoras de cursos EFA ter aumentado até ao ano de 2010 (Tabela 3.2.20). Este aumento do número de entidades promotoras não é certamente alheio ao facto de, a partir de 2007, se terem iniciado os cursos EFA de nível secundário, de ter sido dada a possibilidade de os organizar apenas com uma das componentes, escolar ou profissional, e de se ter alargado à rede de escolas dos Ensinos Básico e Secundário a possibilidade de os operacionalizar, até como forma de ir substituindo o ensino recorrente de adultos. No entanto, em quatro anos (entre 2010 e 2013), o número global de entidades que organizam Cursos EFA diminui mais de 50%.

A tabela 3.2.21., relativa à evolução do número de entidades promotoras de Cursos EFA de nível básico, entre 2009 e 2013, mostra a preponderância dos centros de formação profissional face às escolas públicas nos últimos anos o que poderá estar associado à permanente necessidade de encaminhamento para formação, por parte do IEFP, dos desempregados com baixas qualificações inscritos nos Centros de Emprego. Já ao nível do Ensino Secundário (Tabela 3.2.22.), as escolas

públicas mantêm-se como o principal operador, desaparecendo praticamente outras entidades acreditadas como formadoras e que inicialmente representavam uma percentagem significativa da rede de operadores dos Cursos EFA¹⁰.

No que diz respeito às áreas de formação frequentadas em Cursos EFA financiados pelo POPH em 2013 (POPH, 2014), a que mais se distingue é a dos Serviços Pessoais, Hotelaria e Restauração, com 26,5% do total de formandos, seguida da área de Administração, Gestão, Contabilidade e Trabalho Administrativo com 16% e da área de Agricultura, Silvicultura e Pescas com 15,3% dos adultos abrangidos.

Os formandos desta modalidade são maioritariamente do sexo feminino (Figura 3.2.13.) nos dois níveis de escolaridade, tal como já havíamos verificado em anteriores relatórios do *Estado da Educação*, e as entidades promotoras são maioritariamente públicas (Tabela 3.2.23.). Também de acordo com a informação constante do Relatório Final de Execução do POPH, em 2013 os Cursos EFA foram frequentados maioritariamente por desempregados há menos de um ano (NDLD), sendo a faixa etária mais representada a que se situa entre os 25 e os 44 anos de idade.

Esta oferta formativa existe em todas as regiões (NUTS II) do continente e na Região Autónoma da Madeira, sendo que na Região Autónoma dos Açores o Programa Reativar pode ser considerado como a modalidade correspondente aos Cursos EFA daquela região, embora com especificidades próprias. À exceção do ensino recorrente, as restantes ofertas educativas e formativas destinadas a adultos consideradas no presente relatório (Cursos EFA, Processos de RVCC e Formações Modulares Certificadas), só existem com estas designações no Continente e na Região Autónoma da Madeira.

¹⁰ Segundo o Relatório de Avaliação dos Cursos EFA, de 2004, da Direção Geral de Formação Vocacional da autoria de Patrícia Ávila, as escolas públicas da rede do Ministério da Educação, representavam em 2002/2003 menos de 1% do total de entidades que se candidataram ao Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), para financiamento desta modalidade formativa.

Tabela 3.2.20. Entidades (Nº) promotoras de Cursos EFA. Continente e RAM

2009	2010	2011	2012	2013
58	80	60	76	39

Tabela 3.2.21. Entidades (Nº) promotoras de Cursos EFA de nível básico, por tipologia. Continente e RAM

	Escolas públicas	Centros de formação profissional	Escolas profissionais	Outras entidades
2009	16	18	2	6
2010	23	18	4	6
2011	22	2	6	0
2012	18	24	0	4
2013	2	25	1	0

Tabela 3.2.22. Entidades (Nº) promotoras de Cursos EFA de nível secundário por tipologia. Continente e RAM

	Escolas públicas	Centros de formação profissional	Escolas profissionais	Outras entidades
2009	15	1	0	0
2010	24	4	0	1
2011	19	4	3	0
2012	28	2	0	0
2013	7	3	0	0

Fonte: ANQEP

Figura 3.2.13. Alunos (Nº) matriculados nos Cursos EFA, por sexo e nível de ensino. Portugal, 2011/2012

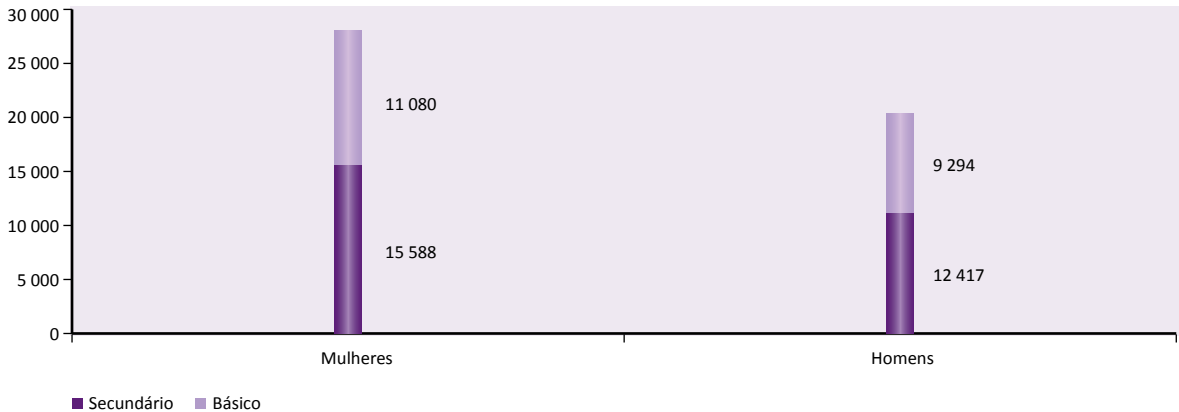


Tabela 3.2.23. Alunos (%) matriculados nos Cursos EFA, segundo a natureza da entidade promotora por nível de ensino. Portugal.

2011/2012		
	Público	Privado
Secundário	86,96	13,05
Básico	79,65	20,35

Fonte: DGEEC

Tal como nas matrículas, o número de conclusões nos Cursos EFA segue um percurso quase oposto ao do ensino recorrente, ou seja, o número de adultos certificados quer no nível básico de escolaridade quer no nível secundário é bastante expressivo (Figuras 3.2.14. e 3.2.15.).

No Ensino Básico é no ano letivo de 2009/2010 que se regista o maior número de certificações (foi no ano letivo anterior que se verificou o pico máximo nas inscrições neste nível) e no Ensino Secundário é em 2010/2011.

Não sendo possível calcular taxas de conclusão nos cursos EFA, uma vez que eles têm uma estrutura modular, não se organizam necessariamente por anos letivos e permitem certificações parciais dos percursos formativos, a distribuição por sexo e natureza das entidades promotoras do número de alunos que concluem segue uma tendência semelhante à observada nas matrículas: maioritária para as mulheres e para as entidades públicas (Tabela 3.2.24.).

Figura 3.2.14. Adultos (Nº) que concluíram o Ensino Básico nos Cursos EFA. Portugal

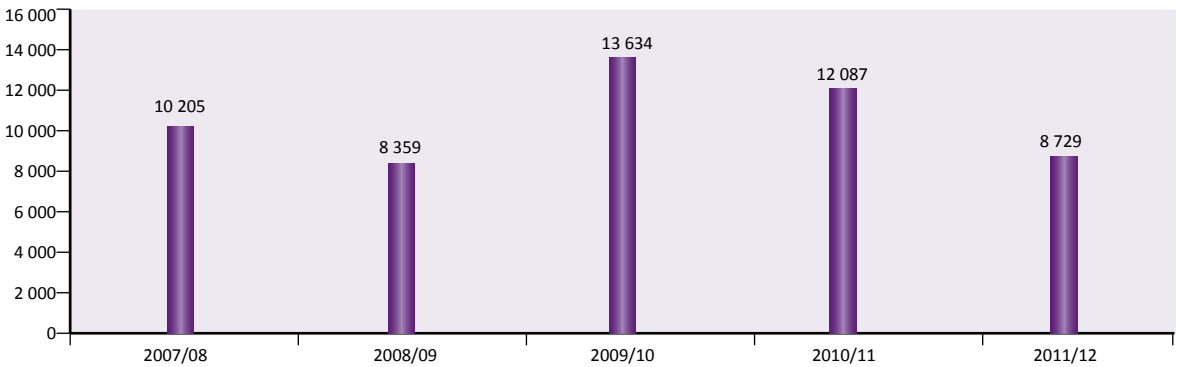
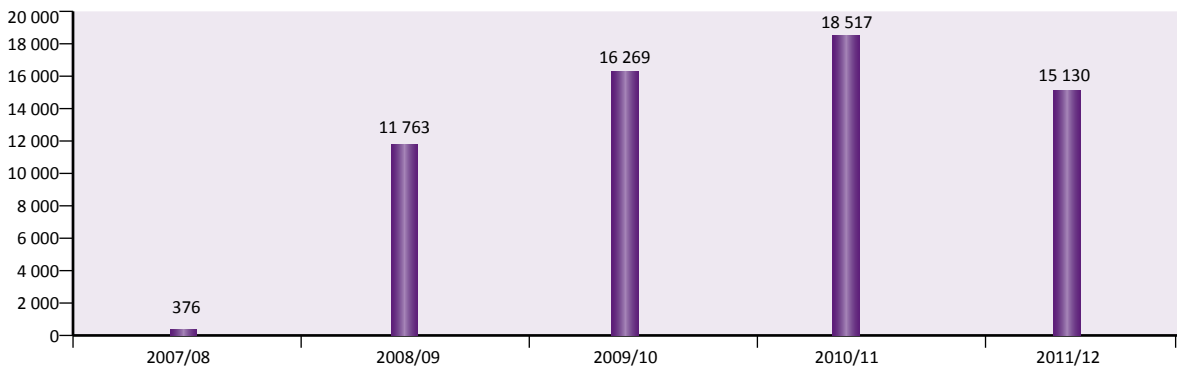


Figura 3.2.15. Adultos (Nº) que concluíram o Ensino Secundário nos Cursos EFA. Portugal



Fonte: Educação em Números. Portugal 2013. DGEEC-MEC

Tabela 3.2.24. Conclusões (Nº) nos Cursos EFA, segundo a natureza das entidades promotoras, por sexo e nível de ensino. Portugal, 2011/2012

	Total	Público	Privado
Homens e Mulheres			
Básico	8 729	5 354	3 375
Secundário	15 130	12 271	2 859
Mulheres			
Básico	5 513	3 273	2 240
Secundário	8 908	7 038	1 870
Homens			
Básico	3 216	2 081	1 135
Secundário	6 222	5 233	989

Fonte: DGEEC

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências¹¹

No que diz respeito ao Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e às estruturas que asseguram o seu desenvolvimento, assistimos, entre o ano 2000 (ano da sua criação) e 2013, a quatro fases distintas de evolução: 2000 a 2005: conceção e operacionalização do sistema; 2006 a 2008: forte crescimento da rede de Centros; 2009 a 2011: estabilização das estruturas operacionais; e, a partir de 2012, decréscimo relativamente aos anos anteriores¹² (Figura 3.2.16.). Dos Centros ainda existentes em 2013, segundo o Relatório de Execução de 2013, do POPH, no Continente apenas 96 foram financiados: 94 nas regiões do Norte, Centro e Alentejo, 1 em Lisboa e 1 no Algarve.

A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. é a entidade que tutela o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a Rede de Centros onde estes processos se desenvolvem.

No ano letivo de 2012/2013, as escolas são as entidades que mais Centros promovem, logo seguidas das empresas ou associações empresariais, que superam os Centros de Formação Profissional, de gestão direta e participada em conjunto (Tabela 3.2.25.).

No que diz respeito ao número de adultos inscritos no Sistema RVCC e à sua evolução, dispomos de dados a partir do ano letivo de 2008/09 (Tabelas 3.2.16. e 3.2.17.), sendo que foi esse, precisamente, o ano letivo que registou o maior número de inscrições, 110 734 no nível básico e 98 426 no nível secundário. Até ao ano de 2011/2012 mantém-se a preponderância da procura da certificação de nível básico sobre a de nível secundário, que no conjunto somam 74 724 adultos (Tabela 3.2.26.).

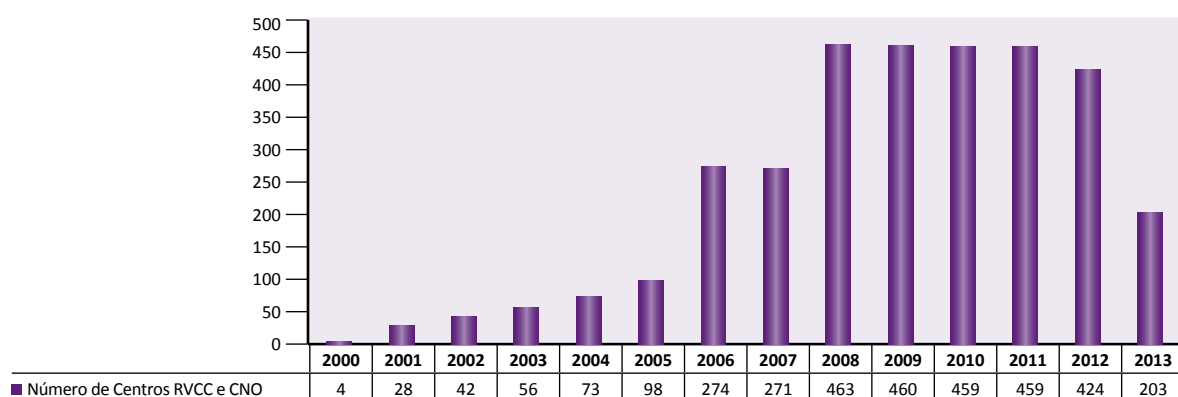
Segundo o Relatório de Execução do POPH, 2013 – Final, naquele ano os adultos empregados têm um peso muito significativo no total de adultos abrangidos pelos Centros financiados por aquele Programa Operacional, seguindo-se os desempregados há menos de um ano e só depois os desempregados de longa duração. As faixas etárias com mais adultos inscritos situam-se entre os 25 e os 44 anos de idade, ou seja em plena idade ativa. As entidades públicas, sobretudo escolas e centros de formação profissional, abrangem mais público (63,1%) que as entidades privadas (36,9%) e, ao inverso do que acontece com os Cursos EFA, há mais homens a procurar uma certificação por esta via do que mulheres (Figura 3.2.27.).

De acordo com dados já publicados no *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*, a procura até 2010 de processos de RVCC para certificação profissional ou dupla certificação teve um peso relativo muito inferior à procura de certificação escolar. No ano de 2010 os que procuravam a certificação profissional representavam 3,14% do total de inscritos e os que pretendiam obter a dupla certificação apenas 0,51%.

11 A Região Autónoma dos Açores não pode ser considerada neste capítulo, pelo facto de ter criado um sistema próprio que não permite a comparabilidade. A RAA iniciou o desenvolvimento dos processos de RVCC a partir de 2009, com a publicação da Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, dando-lhes a designação de Rede Valorizar.

12 Relatório *Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. CNE, 2013.

Figura 3.2.16. Centros (Nº) RVCC e CNO. Continente e RAM



Fontes: Dados de 2000 a 2010 – ANQ, I.P.

Dados de 2011 a 2013 – ANQEP.

Dados de 2013 correspondem à data publicação da Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março.

Tabela 3.2.25 - Tipologia de entidades promotoras de RVCC. Continente, 2012/2013

Tipo de entidade	Nº
Autarquia, empresa municipal ou associação de municípios	4
Centro de formação profissional de gestão direta	6
Centro de formação profissional de gestão participada	30
Empresa ou associação empresarial	49
Estabelecimento de educação e ensino	171
Instituição particular de solidariedade social	11
Centro Emprego	0
Outra	4

Fonte: DGEEC, 2014

Tabela 3.2.26. Alunos (Nº) matriculados no Sistema RVCC nos Ensinos Básico e Secundário, segundo a natureza das entidades promotoras. Portugal

2011/2012			
	Total	Público	Privado
Básico	46 455	29 933	16 522
Secundário	28 269	17 225	11 044
Total	74 724	47 158	27 566

Tabela 3.2.27. Alunos (%) matriculados no Sistema RVCC nos Ensinos Básico e Secundário, por sexo. Portugal, 2011/2012

	Homens	Mulheres
	%	%
Básico	52,32	47,68
Secundário	51,58	48,42

Fonte: DGEEC

O número de alunos certificados (Figuras 3.2.17 e 3.2.18) decresce globalmente entre 2009 e 2012, embora em 2009/2010 seja de assinalar um aumento do número de adultos certificados com o Ensino Secundário, face ao ano anterior.

No que se refere ao número de elementos que integraram as equipas técnico-pedagógicas dos CNO verifica-se que, entre 2009 e 2010, apesar do ter deixado de funcionar apenas um CNO (Figura 3.2.16.), houve uma diminuição de 650 elementos das equipas a nível nacional (Tabela 3.2.b|AE), o que pode, eventualmente, ter influenciado o desempenho das equipas dos Centros. De salientar, também, que muitos dos inscritos nos CNO são, após as fases de acolhimento e diagnóstico, encaminhados para outras vias formativas de acesso à certificação, não sendo portanto contabilizados nas certificações por RVCC.

Tal como se verificou na procura, existem mais certificações no nível básico do que no secundário, em todos os anos em análise (Figuras 3.2.17. e 3.2.18). No ano letivo 2011/2012, nas entidades públicas, o número de conclusões de processos RVCC foi superior ao das entidades privadas (Tabela 3.2.28.). Neste ano verifica-se igualmente que as certificações alcançadas por homens e mulheres quase se igualam.

Figura 3.2.17. Conclusões (Nº) no Ensino Básico pelos processos de RVCC. Portugal

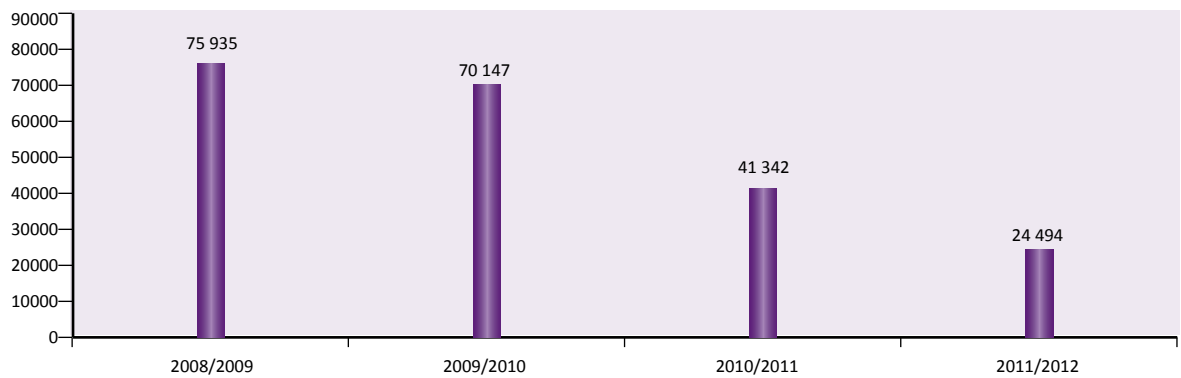
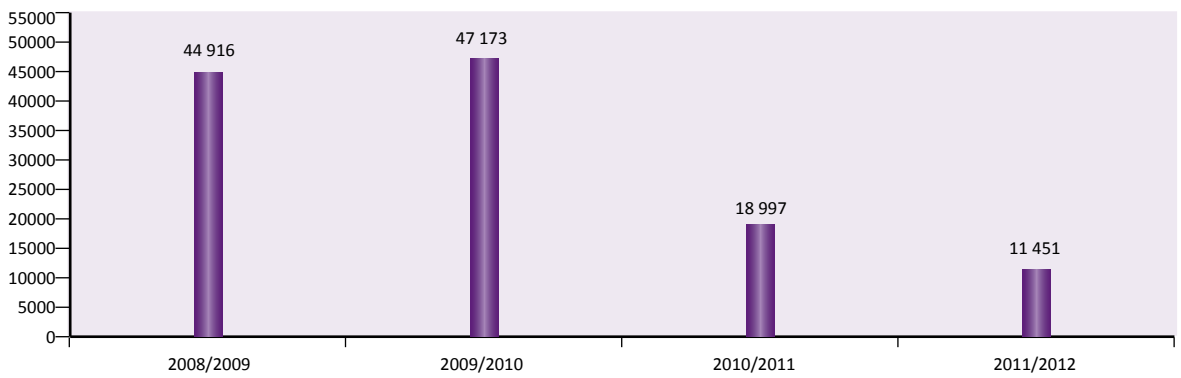


Figura 3.2.18. Conclusões (Nº) no Ensino Secundário pelos processos de RVCC. Portugal



Fonte: DGEEC / DSEE - DEEBS (Estatísticas da Educação).

Tabela 3.2.28. Conclusões (Nº) RVCC, segundo a natureza das entidades promotoras, por sexo e nível de ensino. Portugal.

2011/2012			
	Total	Público	Privado
Homens e Mulheres			
Básico	24 494	16 223	8 271
Secundário	11 451	7 173	4 278
Mulheres			
Básico	12 187	7 972	4 215
Secundário	5 819	3 620	2 199
Homens			
Básico	12 307	8 251	4 056
Secundário	5 632	3 553	2 079

Fonte: DGEEC / DSEE - DEEBS (Estatísticas da Educação).

Formações Modulares Certificadas

Segundo os dados constantes do *Relatório de Execução de 2012 do POPH*, a procura das unidades de formação de curta duração ou Formações Modulares Certificadas cresceu muito significativamente entre 2008 e 2012: passou de 131 651 para 451 573, tendo atingido um máximo em 2009 com 562 265 adultos abrangidos.

No entanto, como se explicitou no início deste capítulo, estas formações abrangem todas as unidades de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, tanto as que integram a componente da formação geral, como as que integram a componente tecnológica dos percursos formativos. Assim, e porque no presente Relatório estamos a considerar as ofertas que permitem aceder a uma certificação equivalente ao Ensino Básico

ou ao Ensino Secundário, incluímos apenas os dados disponibilizados pela entidade responsável pelas estatísticas da educação, a Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, que se reportam precisamente às formações para acesso àqueles níveis de escolaridade.

Em 2011/2012 houve mais adultos envolvidos nas formações de nível básico do que nas de nível secundário (Tabela 3.2.29), sobretudo em entidades públicas. Relativamente ao número de formandos que concluíram estas formações, só no ano de 2009/2010 se verificaram mais conclusões nos módulos do Ensino Secundário. Nos dois anos subsequentes prevaleceram as certificações/conclusões no nível básico de educação, mantendo-se a tendência referida no Relatório de Execução do POPH, de aumento do total de adultos envolvidos e certificados por esta via (Figuras 3.2.19 e 3.2.20).

Tabela 3.2.29. Alunos (Nº) matriculados nas Formações Modulares Certificadas, segundo a natureza das entidades promotoras, por sexo e nível de ensino. Portugal

2011/2012			
	Total	Público	Privado
Homens e Mulheres			
Básico	1 327	1 078	249
Secundário	472	376	96
Mulheres			
Básico	732	590	142
Secundário	293	223	70
Homens			
Básico	595	488	107
Secundário	179	153	26

Figura 3.2.19. Conclusões (Nº) no Ensino Básico de Formações Modulares Certificadas. Portugal

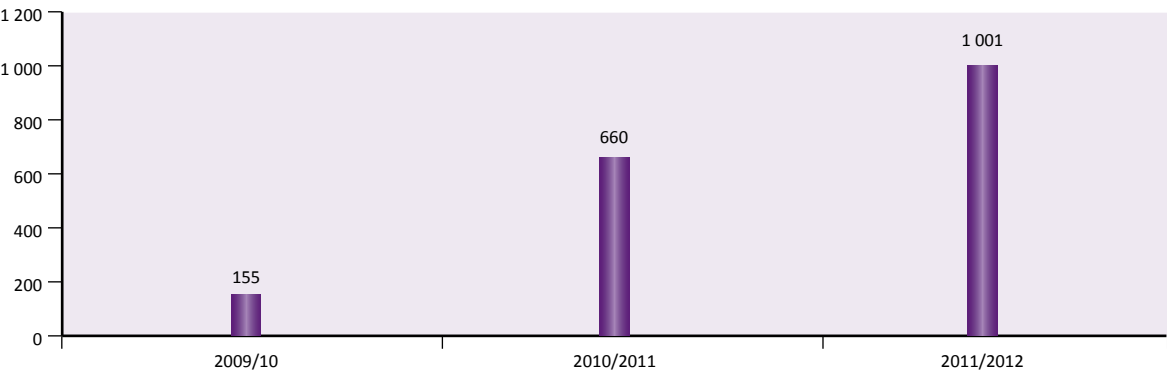
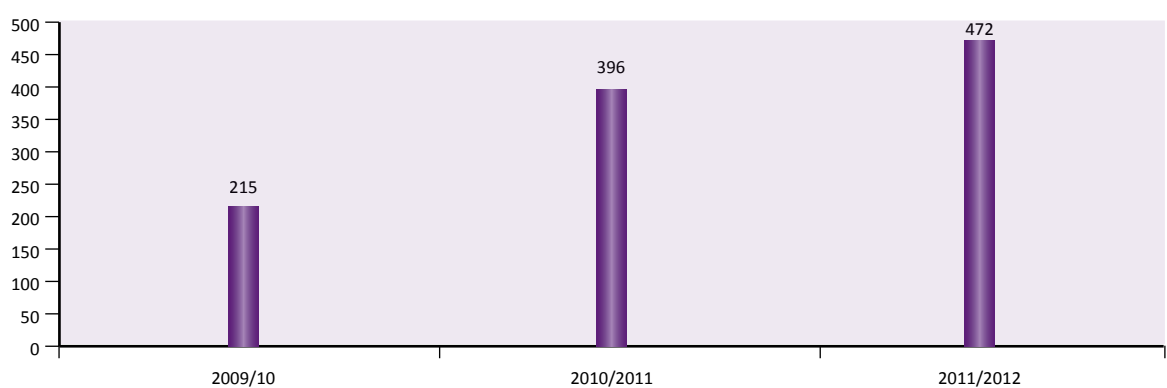


Figura 3.2.20. Conclusões (Nº) no Ensino Secundário de Formações Modulares Certificadas. Portugal



Fonte: DGEEC

Ensino do Português no Estrangeiro

De acordo com dados do Observatório da Língua Portuguesa de 2013, o Português é a quinta língua mais falada no mundo, com 244 milhões de falantes, e são os países do hemisfério sul que contribuem maioritariamente para este número. Tendo em conta a expressão da Língua Portuguesa no mundo, parece ser relevante compreender a situação atual do Ensino do Português no Estrangeiro que tem estado a cargo dos Ministérios de Educação e dos Negócios Estrangeiros.

O ensino do Português no Estrangeiro contempla duas situações: as Escolas Portuguesas no Estrangeiro e a Rede de Ensino do Português no Estrangeiro do Camões, IP.

As Escolas Portuguesas no Estrangeiro são estabelecimentos de iniciativa privada, que podem ou não integrar a rede de estabelecimentos públicos, situados fora do território nacional e que oferecem currículos e programas portugueses.

O regime das escolas portuguesas no estrangeiro encontra enquadramento legal na alínea f) do artigo 9.º da Constituição da República Portuguesa, que identifica como tarefa fundamental do Estado *“assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa”*.

No desenvolvimento do compromisso constitucional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, consagrou no artigo 25.º o ensino do português no estrangeiro como modalidade especial de educação escolar, atribuindo ao Estado a responsabilidade de impulsionar *“a divulgação e o estudo da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro mediante ações e meios diversificados que visem, nomeadamente, a sua inclusão nos planos curriculares de outros países”*. Determinou ainda que as iniciativas de associações de portugueses e as de entidades estrangeiras, públicas e privadas, desde que contribuam para esse fim, devem também ser objeto de incentivo e apoio público.

Por outro lado, o regime jurídico do ensino português no estrangeiro, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, alterado pelo Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de julho, e republicado com alterações pelo Decreto-Lei n.º 234/2012 de 30 de outubro, estabelece como *“modalidade de organização do ensino português no estrangeiro a criação de escolas portuguesas nos países de língua oficial portuguesa, as quais se regem pelos próprios estatutos, sob tutela do Ministério da Educação”*.

Assim, a par de estabelecimentos públicos de educação e de ensino instituídos através de protocolos ou acordos de colaboração entre a República Portuguesa e países de língua oficial portuguesa, o Estado Português reconhece o ensino ministrado com currículo e programas portugueses em estabelecimentos de educação e de ensino de iniciativa privada situados fora do território nacional, nos termos do Decreto-Lei n.º 30/2009, de 3 de fevereiro.

Aos estabelecimentos de ensino e respetivas entidades proprietárias, situadas fora do território nacional, que, à data da publicação do diploma, dispunham já de qualquer forma de reconhecimento pelo Estado Português para ministrar ensino com currículo e programas portugueses, foi concedido um período transitório de três anos para se adaptarem aos requisitos e ao procedimento estabelecidos no Decreto-Lei, e requererem o respetivo reconhecimento. Tal prazo veio a ser prorrogado até 31 de dezembro de 2015, através da Portaria 10980/2013, de 26 de agosto.

Neste quadro, as escolas que atualmente ministram ensino do português no estrangeiro e se encontram em processo de reconhecimento do Decreto-Lei nº30/2009, de 3 de fevereiro, situam-se em:

- Angola (5): Colégio Português de Luanda, Escola Portuguesa do Lobango, Colégio São Francisco de Assis (Luanda Sul), Colégio Nova Luanda e Colégio S. Luís;
- Moçambique (2): Escola Lusófona de Nampula, Escola Portuguesa da Beira;

- Guiné-Bissau (1): Escola Portuguesa da Guiné Bissau;
- São Tomé e Príncipe (4): Instituto Diocesano da Formação João Paulo II, Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe, Escola Bambino e Escola Internacional de São Tomé e Príncipe;

As escolas no estrangeiro que integram a rede pública são a Escola Portuguesa Ruy Cinatti (Timor-Leste), Escola Portuguesa de Moçambique e a Escola Portuguesa de Luanda. A Escola Portuguesa de Macau foi constituída no âmbito do Decreto-Lei nº89-B/98, de 9 de abril.

Para além destas, existem duas escolas (uma em Moçambique, outra na Guiné-Bissau) que nunca formalizaram o pedido de reconhecimento. Sobre estas e sobre o Colégio Nova Luanda, Colégio S. Luís, a Escola Bambino e a Escola Internacional de São Tomé e Príncipe não há dados disponíveis.

A Rede de Ensino do Português no Estrangeiro do Camões, IP, é constituída por Centros Culturais Portugueses, Cátedras de Estudos Portugueses, Centros de Língua Portuguesa, Leitorados de Português e Coordenações de Ensino de Português no Estrangeiro. Esta abrange os seguintes níveis de ensino:

- Ensino Superior: é assegurado o ensino da língua e cultura portuguesas em 61 países, através da rede de leitorados, em cooperação com 207 instituições de ensino.
- Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário¹³: garante o ensino da língua portuguesa no estrangeiro em 17 países. Nos níveis básico e secundário contempla três situações: ensino integrado, ensino paralelo (ou deferido) e ensino bilingue.

13 Em articulação com o Ministério da Educação e Ciência.

Despesa com a Difusão da Cultura e Ensino da Língua Portuguesa

De acordo com os Orçamentos do Ministério da Educação (execução orçamental 2001 a 2013), publicados no sítio da Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência, de 2001 a 2013, disponibilizaram-se 397 milhões de EUR para a Difusão da Cultura e Ensino da Língua Portuguesa, o que representa 1% do total da despesa do MEC com o Ensino Básico e secundário no Continente (cf. capítulo 5).

Relativamente à evolução da despesa (Figura 3.2.21.) com a difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa no estrangeiro (2001 a 2013), assistimos a uma quebra acentuada nos valores disponibilizados pelo Ministério da Educação no ano

de 2010. Este facto está associado à transferência das responsabilidades em matéria de gestão da rede, ao nível da educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decretos-Lei 165A/2009 e 165C/2009), para o Instituto de Camões, sob tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

É de salientar que a despesa com a difusão da cultura e ensino da língua portuguesa aqui apresentada se refere apenas à despesa por parte do Ministério de Educação.

Figura 3.2.21. Evolução da despesa do Ministério de Educação com a difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa. 2001-2013



Fonte: : DGPGF. Execução orçamental, 2001-2013

Escolas Portuguesas no Estrangeiro

Os dados que se apresentam, referem-se ao ano 2013/2014 e permitem esboçar uma caracterização dos alunos, das turmas e dos docentes de 12 das 18 escolas portuguesas atualmente em funcionamento no estrangeiro.

Alunos

A Escola Portuguesa de Moçambique, em Maputo, e a Escola Portuguesa de Luanda são as escolas com maior número de alunos matriculados, 1800 alunos e 1903 alunos, respetivamente. Por sua vez, a escola com menor número de alunos é a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe que conta apenas com 72 alunos matriculados (Tabela 3.2.30).

O número médio de alunos por turma na totalidade das escolas dos diferentes países é de 22,7 alunos. No entanto, o Colégio São Francisco de Assis (Luanda Sul) tem um número médio de alunos por turma significativamente superior ao das outras escolas, 48 alunos por turma. As escolas com menor número médio de alunos por turma são a Escola Lusófona de Nampula, em Moçambique, e a Escola Portuguesa da Guiné Bissau com 12 alunos por turma (Tabela 3.2.30.).

Relativamente às nacionalidades dos alunos, em Angola, na Escola Portuguesa de Luanda 78% dos alunos é de nacionalidade portuguesa, e 20% são alunos com nacionalidade angolana. Os restantes alunos são de nacionalidade brasileira e de outras nacionalidades. Nas restantes escolas de Angola, os alunos de nacionalidade angolana são em maior número do que os alunos portugueses. Em Moçambique a situação é idêntica: na Escola Portuguesa de Moçambique a maioria dos alunos (59%) é de nacionalidade portuguesa. Contrariamente, na Escola Lusófona de Nampula, 90% dos alunos são moçambicanos. As restantes escolas (Guiné, S. Tomé e Macau) são frequentadas maioritariamente por alunos portugueses. Esta situação só se inverte numa das escolas de S. Tomé e na escola de Timor. (Tabela 3.2.31.).

Tabela 3.2.30. Número de alunos e turmas nas Escolas Portuguesas no Estrangeiro. 2013/2014

País	Estabelecimento de Ensino	N.º Total Alunos	N.º Total Turmas	M=A/T
Angola				
	EP Luanda	1 903	74	25,7
	EP Lubango	397	24	16,5
	Col. Port. Luanda	195	12	16,3
	Col. S. Francisco de Assis (Luanda Sul)	580	12	48,3
Moçambique				
	EP Moçambique	1 800	72	25,0
	Esc. Lus. de Nampula	159	13	12,2
	EP Beira	244	14	17,4
S. Tomé e Príncipe				
	EP S. Tomé e Príncipe	72	4	18,0
	Inst. D. F. João Paulo II	371	17	21,8
Guiné-Bissau				
	EP Guiné-Bissau	257	21	12,2
Macau				
	EP Macau	512	26	19,7
Timor-Leste				
	EP Ruy Cinatti	875	35	25,0

Tabela 3.2.31. Número de alunos por nacionalidade. 2013/2014

País	Estabelecimento de Ensino	Nacionalidades			
		Portugueses	Alunos do País	Brasileiros	Outras Nacionalidades
Angola					
	Escola Portuguesa de Luanda	1 493	386	6	18
	Escola Portuguesa do Lubango	143	254	-	-
	Colégio Português de Luanda	63	121	2	9
	Colégio S. Francisco de Assis- Luanda Sul	202	310	37	31
Moçambique					
	Escola Portuguesa de Moçambique	1 065	643	58	34
	Escola Lusófona de Nampula	3	143	-	13
	Escola Portuguesa da Beira	-	-	-	-
S. Tomé e Príncipe					
	Escola Portuguesa de S. Tomé e Príncipe	58	12	-	2
	Instituto Diocesano de Formação João Paulo II	96	263	3	9
Guiné-Bissau					
	Escola Portuguesa da Guiné-Bissau	124	104	11	18
Timor-Leste					
	Escola Portuguesa Ruy Cinatti	70	777	13	15
Macau					
	Escola Portuguesa de Macau	444	21	13	34
	Total	3 761	3 034	143	183

Fonte: DGAE, 2014

A oferta de ensino existente nos diferentes países abarca os níveis do Pré-Escolar ao Ensino Secundário, sendo que o 1º ciclo é o mais frequentado em todas as escolas, com exceção de uma das escolas de S. Tomé e Príncipe (Figura 3.2.22.).

Em São Tomé e Príncipe, uma das escolas tem apenas o 1º ciclo de escolaridade e a outra só oferece os ciclos subsequentes, sendo de assinalar que o maior número de alunos matriculados se encontra no 3º ciclo.

Na Escola Portuguesa da Guiné Bissau, contrariamente ao que se verifica em Angola e Moçambique, o número de alunos matriculados é praticamente equivalente em cada um dos ciclos (da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário).

A Figura 3.2.23. apresenta as taxas de conclusão registadas no ano letivo 2012/2013, verificando-se uma oscilação entre 84,14% (Instituto Diocesano de São Tomé e Príncipe) e 100% (Escolas Portuguesas de São Tomé e Príncipe e de Lubango) nas taxas de alunos aprovados.

Figura 3.2.22. Distribuição (Nº) de alunos por ciclo. 2013/2014

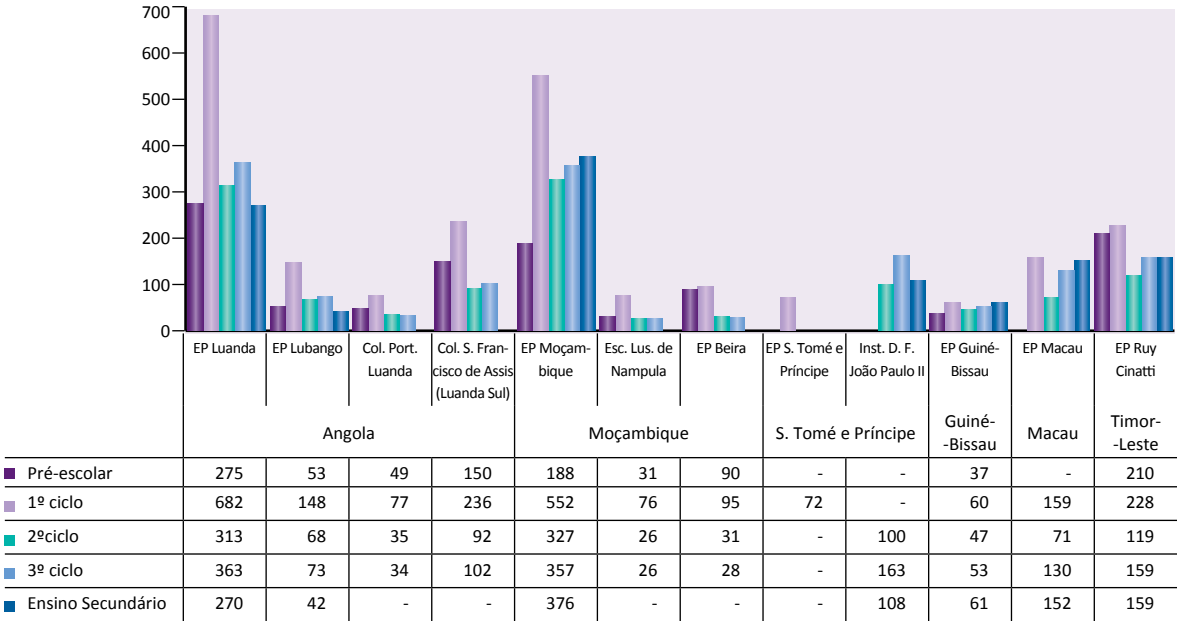
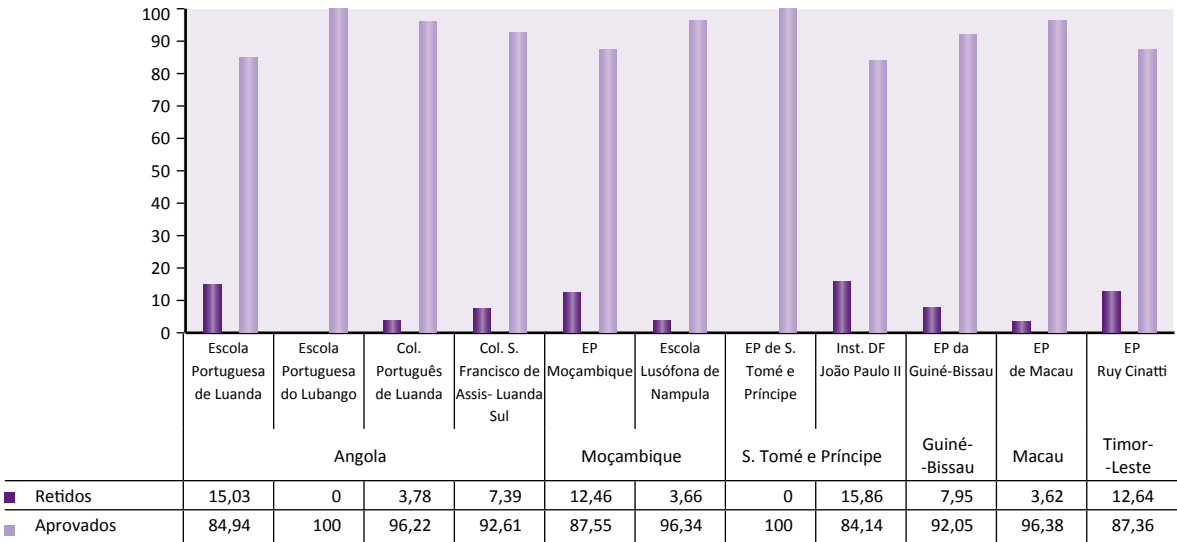


Figura 3.2.23. Taxa (%) de conclusão. 2012/2013



Fonte: DGAE

Docentes

A Figura 3.2.24. e a Tabela 3.2.32. apresentam o número de docentes existente em cada uma das escolas portuguesas no estrangeiro e respetivo vínculo laboral.

As escolas Portuguesas de Moçambique e de Luanda são as que têm mais professores (121 e 113 docentes, respetivamente), seguidas pela Escola de Timor-Leste (68 docentes). A que regista menos docentes é a Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe (três docentes).

A maioria dos professores em exercício nas escolas portuguesas no estrangeiro é contratada. Existem no entanto três escolas em que a situação contratual dos docentes é diversa: na Escola de Timor-Leste,

praticamente todos os professores se encontram em regime de mobilidade, existindo apenas dois contratados; numa das escolas de São Tomé e Príncipe o número de professores na situação de licença especial (ao abrigo da Portaria nº 281/2012, de 14 de setembro) tem um peso mais significativo e na Escola Portuguesa de Macau o número de docentes contratados é praticamente equivalente ao dos que estão em regime de licença especial.

Figura 3.2.24. Número total de docentes. 2013/2014

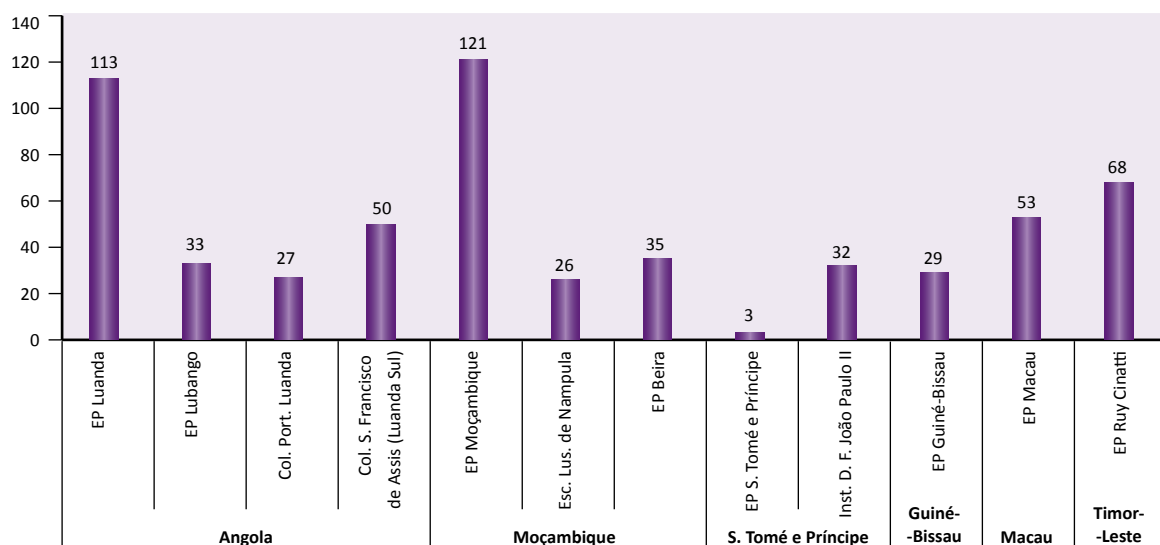


Tabela 3.2.32. Docentes por vínculo contratual. 2013/2014

Vínculo Contratual				
País	Estabelecimento de Ensino	Contratados	Mobilidade artº 67º/68º do ECD	Em Licença especial/Isv
Angola				
	EP Luanda	84	29	-
	EP Lubango	32	1	-
	Col. Port. Luanda	26	-	1
	Col. S. Francisco de Assis (Luanda Sul)	42	8	-
Moçambique				
	EP Moçambique	85	9	27
	Esc. Lus. de Nampula	26	-	-
	EP Beira	-	-	-
S. Tomé e Príncipe				
	EP S. Tomé e Príncipe	3	-	-
	Inst. D. F. João Paulo II	4		27
Guiné-Bissau				
	EP Guiné-Bissau	29	-	-
Macau				
	EP Macau	25	-	28
Timor-Leste				
	EP Ruy Cinatti	2	66	-

Fonte: DGAE, 2014

Rede de Ensino Português no Estrangeiro do Camões, IP

A rede de ensino da língua portuguesa no estrangeiro nos níveis básico e secundário está presente em 17 países e divide-se em rede oficial e não oficial.

A rede oficial é constituída por escolas de 13 países, agrupados da seguinte forma para efeitos de coordenação: i) África do Sul, Namíbia, Zimbabué e Suazilândia; ii) Alemanha; iii) Espanha e Andorra; iv) França; v) Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo; vi) Reino Unido e Ilhas do Canal; vii) Suíça. A rede não oficial integra as escolas dos EUA, Canadá, Venezuela e Austrália.

Não foi possível obter informação detalhada relativa ao Ensino Superior, pelo que se tratam apenas os dados da rede EPE no Ensino Básico e secundário, em três anos consecutivos (2010-2013).

Alunos

O país com maior número de alunos inscritos em Português no Ensino Básico e secundário é a França, seguido da Suíça e do grupo Espanha/Andorra. Verifica-se também que houve um ligeiro aumento

em todos os países/grupos no número de alunos inscritos no ano letivo de 2011/2012 (com exceção da Alemanha e da França) seguido de uma redução significativa, no ano seguinte (Figura 3.2.25.).

Docentes

Os professores de Português no Ensino Básico e secundário no estrangeiro são recrutados, através de concurso, pelo Camões, IP, exceto nos países da rede não oficial.

Em 2012/2013, os países com mais docentes de Português no Ensino Básico e secundário são a França, a Suíça e o grupo Bélgica/Países Baixos/Luxemburgo. Da mesma forma que se assiste a uma redução do número de alunos inscritos no ensino de Português, há também uma redução no número de docentes no período entre 2010 a 2013. Contudo, ao contrário do que aconteceu com o número de alunos esta foi uma redução constante ao longo do período entre 2010 e 2013 (Figura 3.2.26.).

Figura 3.2.25. Número de alunos no Ensino Básico e secundário. 2010-2013.

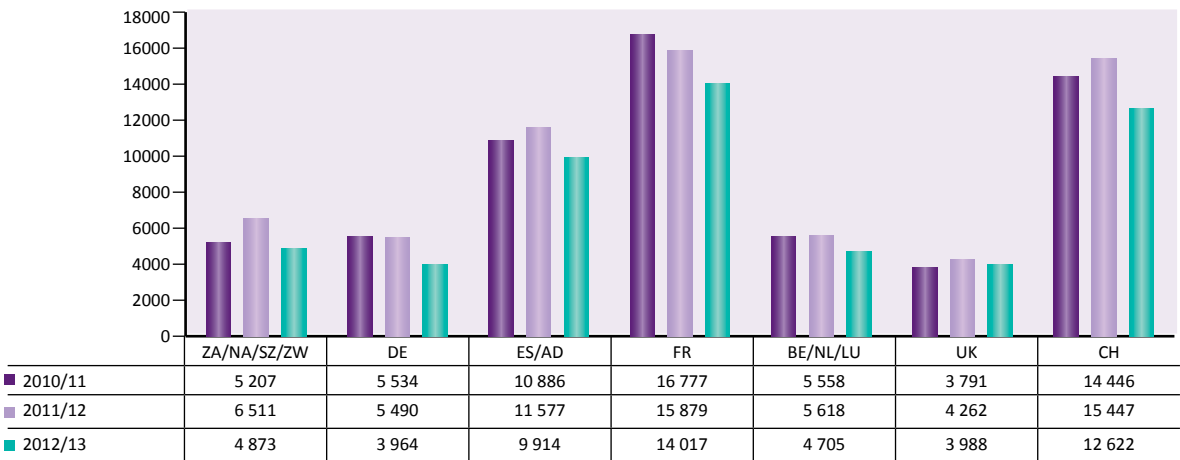
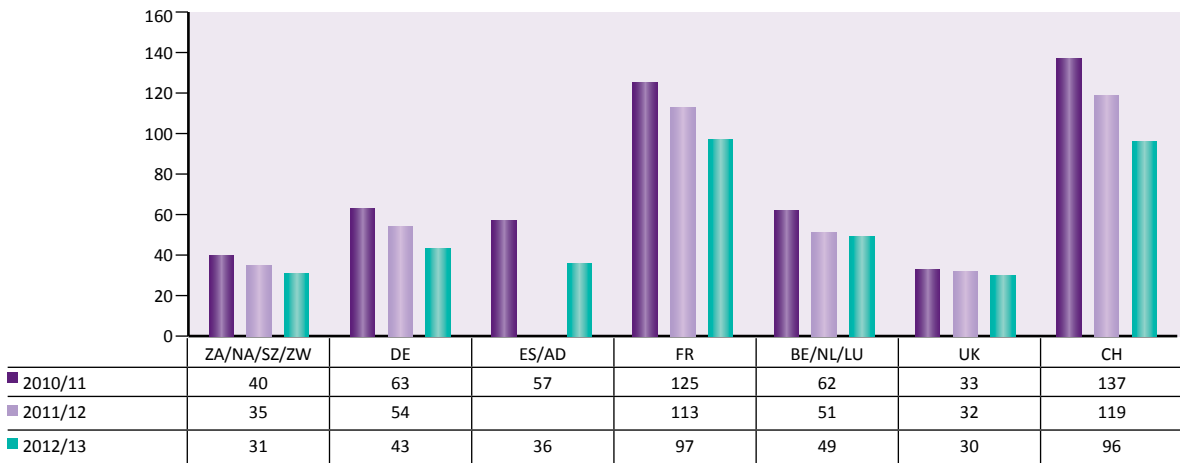


Figura 3.2.26. Número de docentes de Português no Ensino Básico e secundário. 2010-2013.



Notas:
Países da Rede oficial de Ensino Português no Estrangeiro:
ZA/NA/SZ/ZW - África do Sul, Namíbia, Suazilândia e Zimbabué
DE- Alemanha
ES/AD - Espanha e Andorra
FR - França
BE/NL/LU - Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo
UK - Reino Unido e Ilhas do Canal
CH - Suíça

3.3. Acesso e frequência dos ensinos pós secundário e superior

Ensino Pós-secundário

Os alunos inscritos em Cursos de Especialização Tecnológica (CET), quer em instituições de ensino não superior, quer em instituições de Ensino Superior totalizavam, no ano letivo de 2012/2013, 9999 no Continente (Tabela 3.3.1.). Relativamente ao ano letivo anterior, o número de inscritos cresceu 5,1%.

Em 2012/2013, é na região Centro que se concentra o maior número de alunos inscritos (37,6% do total), embora a região do Algarve apresente uma taxa de crescimento superior relativamente ao ano anterior (Tabela 3.3.2.).

A recolha estatística efetuada pela DGEEC-MEC não permite contabilizar integralmente o número de alunos que se encontram a frequentar CET em instituições de formação do sector privado, como sejam associações profissionais, escolas tecnológicas ou centros de formação profissional.

O Relatório de Execução de 2013 do POPH indica que, neste ano, foram abrangidos 5965 formandos dos cursos de especialização tecnológica face aos 3318 formandos abrangidos em 2012, pese embora não haver abertura de novos concursos desde 2009 na região de Lisboa por falta de dotação financeira do Programa.

Tabela 3.3.1. Inscritos (Nº) em CET, segundo o sexo, tipo e natureza do estabelecimento. Continente

Alunos Inscritos	2011/2012			2012/2013		
	H	M	HM	H	M	HM
CET em IENS	1 919	904	2 823	2 023	865	2 888
Público	1 899	885	2 784	2 023	865	2 888
Privado	20	19	39	n.d.	n.d.	n.d.
CET em IES	4 429	2 259	6 688	4 700	2 411	7 111
Público	3 800	1 878	5 678	3 945	1 947	5 892
Privado	629	381	1 010	755	464	1 219
Total	6 688	3 163	9 511	6 723	3 276	9 999
Público	5 699	2 763	8 462	5 968	2 812	8 780
Privado	649	400	1 049	755	464	1 219

Notas:
IENS - Instituições de Ensino Não Superior
IES - Instituições de Ensino Superior

Tabela 3.3.2. Inscritos (Nº) em CET, por tipo, natureza do estabelecimento e NUTS II

Alunos Inscritos	Norte		Centro		Lisboa		Alentejo		Algarve	
	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13	2011/12	2012/13
CET em IENS	751	674	132	133	1 606	1 724	102	57	232	300
Público	712	674	132	133	1 606	1 724	102	57	232	300
Privado	39	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CET em IES	1 849	2 128	3 524	3 642	661	661	455	490	199	190
Público	1 102	1 391	3 452	3 487	470	371	455	453	199	190
Privado	747	737	72	155	191	290	n.d.	37	n.d.	n.d.
Total	2 600	2 802	3 656	3 775	2 267	2 385	557	547	431	490
Público	1 814	2 065	3 584	3 620	2 076	2 095	557	510	431	490
Privado	786	737	72	155	191	290	n.d.	37	n.d.	n.d.

Notas:
IENS - Instituições de Ensino Não Superior
IES - Instituições de Ensino Superior

CET no Ensino Superior

Os dados recolhidos pelo inquérito *Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior* realizado pela DGEEC/MEC, no final de 2013, indicam que 83% dos alunos que frequentam CET o fazem em instituições de Ensino Superior públicas, maioritariamente de ensino politécnico (95,6%). Nos últimos três anos, contudo, o crescimento de alunos inscritos neste tipo de formação foi pouco acentuado, verificando-se um ligeiro aumento (2,3%) no sector público e um aumento superior (12,4%) no sector privado nas inscrições no primeiro ano pela primeira vez (Tabela 3.3.3.).

Tendo por referência o ano de 2004/2005, data em que se iniciou a recolha da informação referente aos Cursos de Especialização Tecnológica (CET), ministrados em instituições do Ensino Superior, verifica-se que a área de “Artes e Humanidades” passou de 31,6% para 7,6% dos alunos inscritos em 2012/2013. As áreas de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” apresentam em 2012/2013 mais de metade dos inscritos relativamente ao conjunto das ofertas (Tabela 3.3.4.).

Relativamente às novas inscrições nestes cursos (Tabela 3.3.5.), a tendência mantém-se sendo de assinalar a recuperação que parece existir na área de “Ciências, Matemática e Informática” (mais 205 alunos inscritos que em 2011/2012).

Tabela 3.3.3. Inscritos (Nº) em CET por subsistema de Ensino Superior e natureza institucional

Subsistema de ensino	2004/2005	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Ensino Superior Público	277	6 054	6 014	6 191
Universitário	217	527	355	337
Politécnico	60	5 527	5 659	5 854
Ensino Superior Privado	17	1 123	1 050	1 262
Universitário	0	884	935	1 110
Politécnico	17	239	115	152
Total	294	7 177	7 064	7 453

Tabela 3.3.4. Inscritos (Nº) em CET por área de educação e formação em estabelecimentos de Ensino Superior público e privado

Área de educação e formação	2004/2005		2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	0	0	0	0	0	0	0	0
Artes e Humanidades	76	17	388	136	366	133	437	131
Ciências Sociais, Comércio e Direito	55	0	1 133	380	1 132	322	1 313	362
Ciências, Matemática e Informática	69	0	975	138	799	126	837	208
Engenharia, Indústrias transformadoras e Construção	65	0	1 995	149	2 082	132	2 094	104
Agricultura	0	0	317	0	343	8	417	24
Saúde e Proteção Social	0	0	298	81	357	132	359	142
Serviços	12	0	948	239	935	197	734	291
Sub-total	277	17	6 054	1 123	6 014	1 050	6 191	1 262
Total	294		7 177		7 064		7 453	

Tabela 3.3.5. Inscritos (Nº) em CET em estabelecimentos de Ensino Superior público e privado no 1º ano, pela 1ª vez, por área de educação e formação

Área de educação e formação	2010/2011		2011/2012		2012/2013	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	-	-	-	-	-	-
Artes e Humanidades	278	108	280	117	320	121
Ciências Sociais, Comércio e Direito	841	342	781	257	962	315
Ciências, Matemática e Informática	717	113	517	83	611	194
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	1 481	112	1 489	119	1 453	99
Agricultura	297	-	297	8	381	24
Saúde e Proteção Social	228	69	265	110	263	127
Serviços	746	211	702	191	520	270
Sub-total	4 588	955	4 331	885	4 510	1 150
Total	5 543		5 216		5 660	

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC, 20 de dezembro de 2013.

Diplomados em CET no Ensino Superior

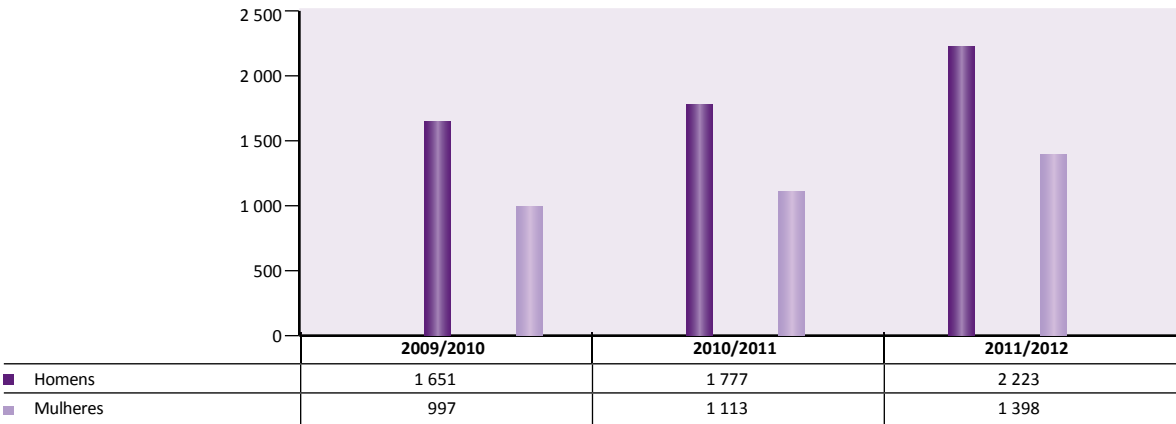
A análise dos diplomados em CET realizados em instituições de Ensino Superior, em 2011/2012, mostra que 63,8% adquiriram Diploma de Especialização Tecnológica no conjunto das áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (28,6%), Ciências Sociais, Comércio e Direito (20,1%) e Serviços (15,1%) (Tabela 3.3.6.). Comparando com o ano 2009/2010, o crescimento de diplomados no universo de CET oferecidos por instituições de Ensino Superior foi de 36,7%. Os dados existentes não permitem, porém, apurar a taxa de diplomação dos estudantes que frequentam CET.

Relativamente à taxa de feminização verifica-se o aumento de um ponto percentual, tendo passado de 37,6% em 2009/2010 para 38,6% em 2011/2012 (Figura 3.3.1.).

Tabela 3.3.6. Diplomados (Nº) em CET em estabelecimentos de Ensino Superior, por área de educação e formação e natureza institucional

Área de educação e formação	2009/2010		2010/2011		2011/2012	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Educação	-	-	-	-	-	-
Artes e Humanidades	134	63	148	80	219	93
Ciências Sociais, Comércio e Direito	430	160	483	229	564	164
Ciências, Matemática e Informática	270	69	283	45	424	69
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	649	72	709	72	965	71
Agricultura	203	-	161	-	226	-
Saúde e Proteção Social	92	112	152	68	186	93
Serviços	296	98	331	129	438	109
Sub-total	2 074	574	2 267	623	3 022	599
Total	2 648		2 890		3 621	

Figura 3.3.1. Diplomados (Nº) em CET em estabelecimentos de Ensino Superior por sexo



Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. DGEEC-MEC, 20.12.2013

Acesso ao Ensino Superior: áreas de educação e formação

O número de vagas fixadas pelo regime geral de acesso ao Ensino Superior em 2012/2013 apresenta discrepâncias dignas de nota quando comparado com os alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes de acesso.

No Ensino Superior público universitário, as inscrições representaram 109,9% das vagas fixadas, enquanto no ensino politécnico esse valor foi de 98,9%; no Ensino Superior privado universitário as inscrições representam 48,8% das vagas, passando a 31,9% no ensino politécnico. Assim, apenas no ensino universitário público, o número de alunos inscritos através de todos os regimes é superior ao número de vagas fixadas. No total, ficaram por preencher 13,9% das vagas fixadas (Tabela 3.3.7.).

As áreas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” são as que apresentam maior número de vagas postas a concurso, respetivamente, 32,3%, 18,5% e 16,7% do total (Tabela 3.3.8.).

Quanto aos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso são as áreas de “Educação”, “Agricultura” e “Serviços” que registam menos alunos inscritos face ao número de vagas fixadas, 53,5%, 54% e 55,5%, respetivamente. As áreas de “Ciências, Matemática e Informática”, “Saúde e Proteção Social” e “Artes e Humanidades” apresentam as percentagens mais altas de alunos inscritos, 70,2%, 64,9% e 64,7% (Tabela 3.3.8.).

Em cada uma das áreas, os estudantes inscritos através de todos os regimes foi inferior ao número de vagas fixadas inicialmente.

Tabela 3.3.7. Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela 1ª vez. 2012/2013 ^{a)}

Ensino Superior	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez
Público	52 890	43 771	44 069	58 143
Universitário ^{b)}	28 620	26 619	26 801	34 151
Politécnico ^{c)}	24 270	17 152	17 268	23 992
Privado	28 990	7 114	7 404	12 371
Universitário ^{b)}	18 460	5 356	5 571	9 008
Politécnico ^{c)}	10 530	1 758	1 833	3 363
Total	81 880	50 885	51 473	70 514

NOTAS:

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos de formação inicial. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta.

b) Inclui instituições não integradas em universidades.

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

Tabela 3.3.8. Vagas no Ensino Superior (regime geral de acesso) e inscritos pela 1ª vez, por área de educação e formação. 2012/2013 ^{a)}

Área de educação e formação	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos pela 1ª vez através do regime geral de acesso	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes
Educação	2 673	1 430	1 442	1 952
Artes e Humanidades	9 588	6 199	6 260	8 156
Ciências Sociais, Comércio e Direito	26 427	16 253	16 505	23 485
Ciências, Matemática e Informática	5 923	4 155	4 162	5 439
Engª, Ind. Transformadoras e Construção	15 185	9 531	9 551	13 494
Agricultura	1 450	783	783	1 318
Saúde e Proteção Social	13 665	8 866	9 042	11 246
Serviços	6 529	3 623	3 683	5 366
Desconhecido ou não especificado	440	45	45	58
Total	81 880	50 885	51 473	70 514

NOTA:

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todos os cursos de formação inicial. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta

Fonte: Vagas aprovadas pelos órgãos competentes das instituições de Ensino Superior, nos termos do artigo 64.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. As vagas da Universidade Católica Portuguesa são recolhidas através de inquérito direto. Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20.12.2013

Inscritos no 1º ano pela 1ª vez no Ensino Superior

Apesar do crescimento de cerca de 14,5% de estudantes inscritos relativamente a 2001/2002 (Tabela 3.3.9.), verifica-se nos últimos três anos uma diminuição de perto de 20% dos que entraram pela 1ª vez em todas as formações oferecidas pelo Ensino Superior. Quer no sector público quer privado, é o ensino politécnico que regista maiores perdas de alunos (16,4% no público e 47,7% no privado).

Face a 2001/2002, as áreas de formação que registam maior crescimento são a de Ciências Sociais, Comércio e Direito, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Artes e Humanidades, enquanto a área de Educação apresenta um decréscimo de 48% (Figura 3.3.2.).

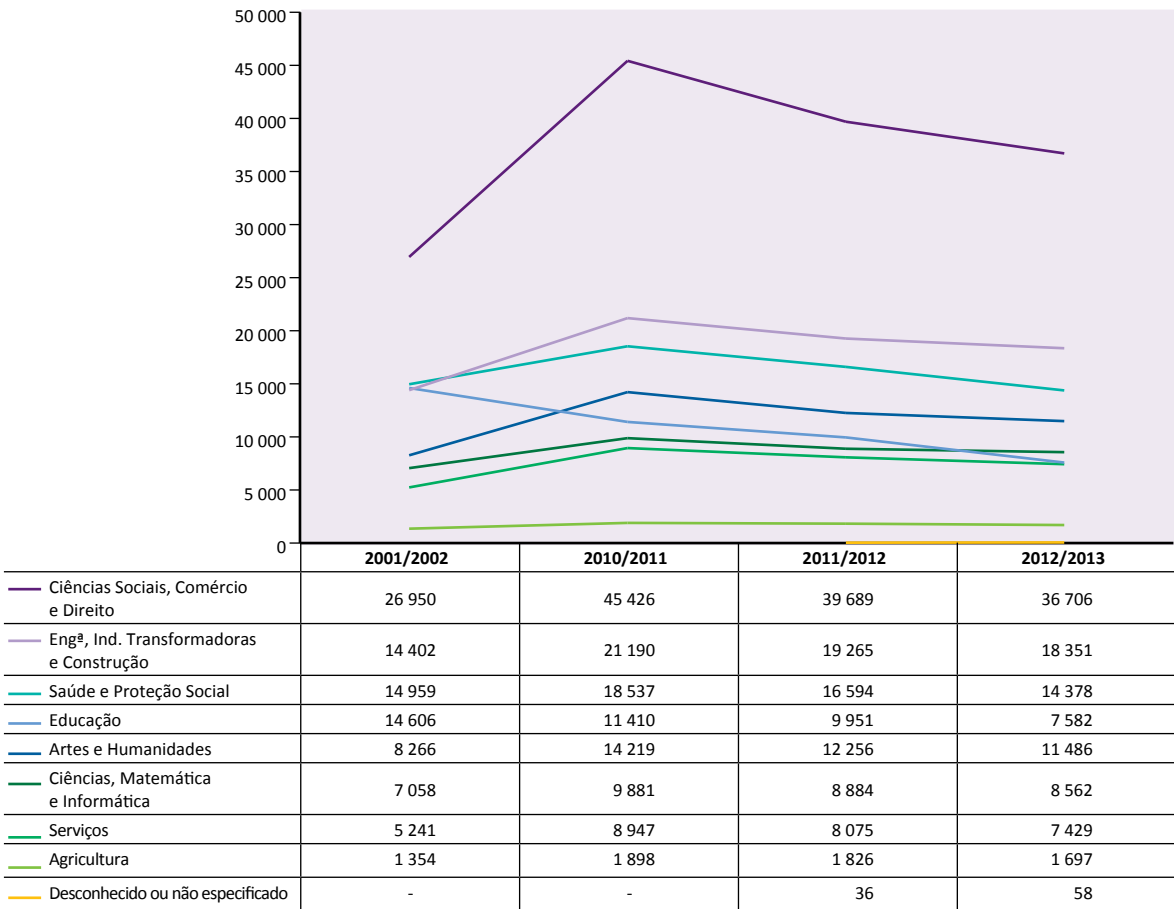
Tabela 3.3.9. Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior no 1º ano, pela 1ª vez, por subsistema de ensino ^{a)}

Ensino Superior	2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Público	65 921	102 895	94 481	89 067
Universitário	39 235	65 012	60 899	57 396
Politécnico	26 686	37 883	33 582	31 671
Privado	26 915	28 613	22 095	17 182
Universitário	16 026	19 497	15 214	12 416
Politécnico	10 889	9 116	6 881	4 766
Total	92 836	131 508	116 576	106 249

NOTAS:

a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional. Inclui os inscritos em todas as formações ministradas em estabelecimentos de Ensino Superior, exceto os alunos que estejam apenas a elaborar dissertação ou trabalho de projeto ou estágio final de mestrado (no caso das especializações desde que cumpram, cumulativamente, os seguintes requisitos mínimos: totalizem 60 ECTS, tenham a duração de 300 horas letivas de contacto presencial distribuídas por 2 semestres letivos e sejam sujeitas a uma avaliação final).

Figura 3.3.2. Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior no 1º ano, pela 1ª vez, por área de educação e formação



Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20.12.2013.

Relativamente aos níveis de formação, são os cursos de mestrado (2º ciclo) que apresentam maior diminuição de procura nos últimos três anos (menos 22%), seguidos pelos cursos de licenciatura com menos 18,7% de inscritos e os de doutoramento com menos 13,7% (Tabela 3.3.10.).

Os cursos de complemento de formação e os de mestrado e doutoramento com organização anterior ao Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março (Processo de Bolonha), encontram-se em extinção.

Inscrições no 1º ano, pela 1ª vez, em cursos de formação inicial

Dos 68 040 alunos inscritos em cursos de formação inicial (não incluindo a Universidade Aberta e o ensino militar e policial), 50 885 (74,8%) ingressaram através dos concursos gerais de acesso, o que representa menos 13,3% que em 2010/2011 (Tabela 3.3.11.).

Relativamente aos alunos que ingressaram através das provas para maiores de 23 anos, os quais representam 8,3% face aos novos alunos em 2012/2013, verifica-se que nos últimos três anos houve um decréscimo de 44,7% das inscrições (Tabela 3.3.11.).

A diminuição do número de alunos que ingressam através das provas para maiores de 23 anos varia entre 3 e 6pp no Ensino Superior público e no Ensino Superior privado, respetivamente, afetando proporcionalmente quer o ensino universitário, quer o ensino politécnico.

A tendência de diminuição dos ingressos destes alunos parece manter-se em 2013/2014 (Figura 3.3.3.).

Tabela 3.3.10. Inscritos (Nº) em estabelecimentos de Ensino Superior (público e privado) no 1º ano, pela 1ª vez, por nível de formação

Nível de formação	2010/11	2011/12	2012/13
Licenciatura - 1º ciclo	74 397	65 150	60 462
Complementos de formação a)	186	21	0
Especializações b)	3 846	3 308	2 091
Mestrado Integrado	11 978	11 595	11 238
Mestrado - 2º ciclo	35 788	31 277	27 922
Mestrado c)	10	8	3
Doutoramento - 3º ciclo	5 255	5 213	4 533
Doutoramento - 3º ciclo d)	48	4	0
Total	131 508	116 576	106 249

NOTAS:

a) Inclui os cursos de complemento de formação e os cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Cursos criados nalgumas áreas destinados à obtenção do grau de licenciado por bacharéis nessas áreas (exemplo: enfermagem, educadores de infância): Grau de licenciado.

b) Inclui os cursos de especialização pós-licenciatura e pós-bacharelato. Cursos não conferentes de grau, que visam a especialização de titulares do grau de licenciado e, nalguns casos do grau de bacharel: Diploma ou certificado não conferente de grau.

c) Cursos de mestrado, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção): Grau de mestre.

d) Cursos de doutoramento, com organização anterior ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março (em extinção): Grau de doutor.

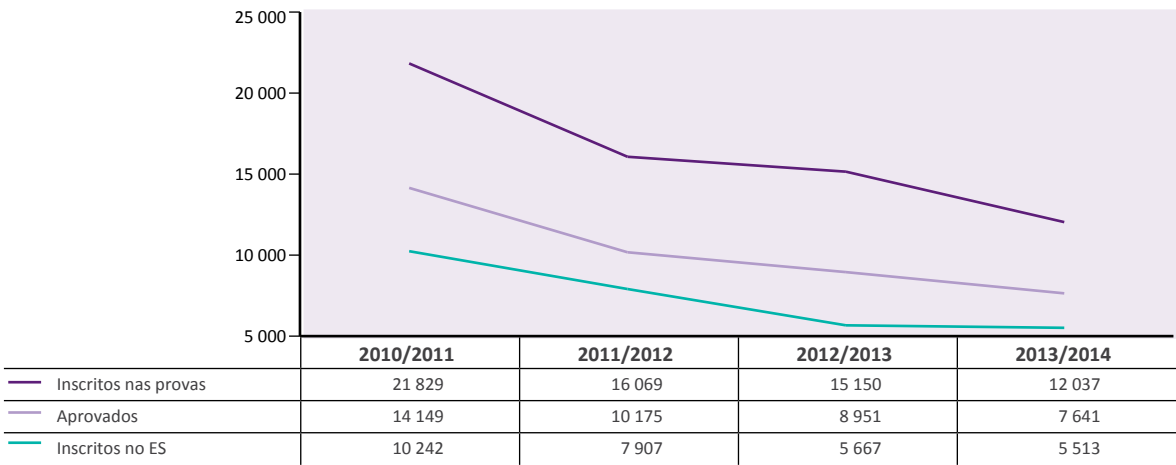
Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20.12.2013.

Tabela 3.3.11 Inscritos (Nº) no 1º ano pela 1ª vez em cursos de formação inicial

Origem	2010/11	2011/12	2012/13
Concursos gerais de acesso	58 710	53 044	50 885
Provas para maiores de 23	10 242	7 907	5 667
Outras origens	14 681	12 473	11 488
Total	83 633	73 424	68 040

Fonte: GPEARI-MEC, Julho 2011. DGEEC-MEC, 20.12.2013.

Figura 3.3.3. Inscritos (Nº) nas provas para maiores de 23 anos, aprovados e inscritos no Ensino Superior



NOTA:

Previsão do número de alunos a admitir em 2013/2014.

Fonte: Inquérito às provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos e inquérito RAIDES12, DGEEC-MEC.

Frequência do Ensino Superior

Em 2012/2013 encontravam-se inscritos no Ensino Superior 378 453 estudantes, incluindo 7453 a frequentarem CET, verificando-se uma diminuição de 6,2% face ao ano letivo de 2010/2011 na frequência das formações oferecidas pelo Ensino Superior. Dos 371 000 alunos inscritos em formações de nível superior, 66,2% frequentam o Ensino Superior universitário. A diminuição de alunos que frequentam formações graduadas é de 25 268 (6,4%) face a 2010/2011 (Tabela 3.3.12.).

Relativamente às áreas de educação e formação, observa-se que se mantêm estáveis as áreas que reúnem maior número de estudantes face a 2010/2011 – Ciências Sociais, Comércio e Direito, seguida de Engenharia, Indústrias Transformadoras, e de Saúde e Proteção Social (Figura 3.3.4.). A taxa de feminização é de 53,2%, tendo diminuído 0,2pp no mesmo período (Tabela 3.3.13.).

A frequência de formações pós-graduadas, mestrado, doutoramento e outras representa 37,6% do total de alunos inscritos, verificando-se um aumento de 2,2pp relativamente a 2010/2011 (Figura 3.3.5.)¹.

1 “Licenciatura” inclui inscritos em bacharelato em ensino, licenciatura 1º ciclo, licenciatura bietápica 2º ciclo, licenciatura e licenciatura (parte terminal);
“Mestrado” inclui inscritos em mestrado integrado, mestrado integrado parte terminal, mestrado 2º ciclo e mestrado;
“Doutoramento” inclui inscritos em doutoramento 3º ciclo e doutoramento;
“Outras formações” inclui inscritos em complementos de formação e especializações.

Tabela 3.3.12. Inscritos (Nº) por natureza institucional e subsistema de ensino ^{a)}

Ensino Superior	2010/11	2011/12	2012/13
Público	307 978	311 574	303 710
Universitário	193 106	197 912	197 036
Politécnico	114 872	113 662	106 674
Privado	88 290	78 699	67 290
Universitário	60 452	55 147	48 716
Politécnico	27 838	23 552	18 574
Total	396 268	390 273	371 000

NOTA
a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Figura 3.3.4. Inscritos (Nº) por área de educação e formação

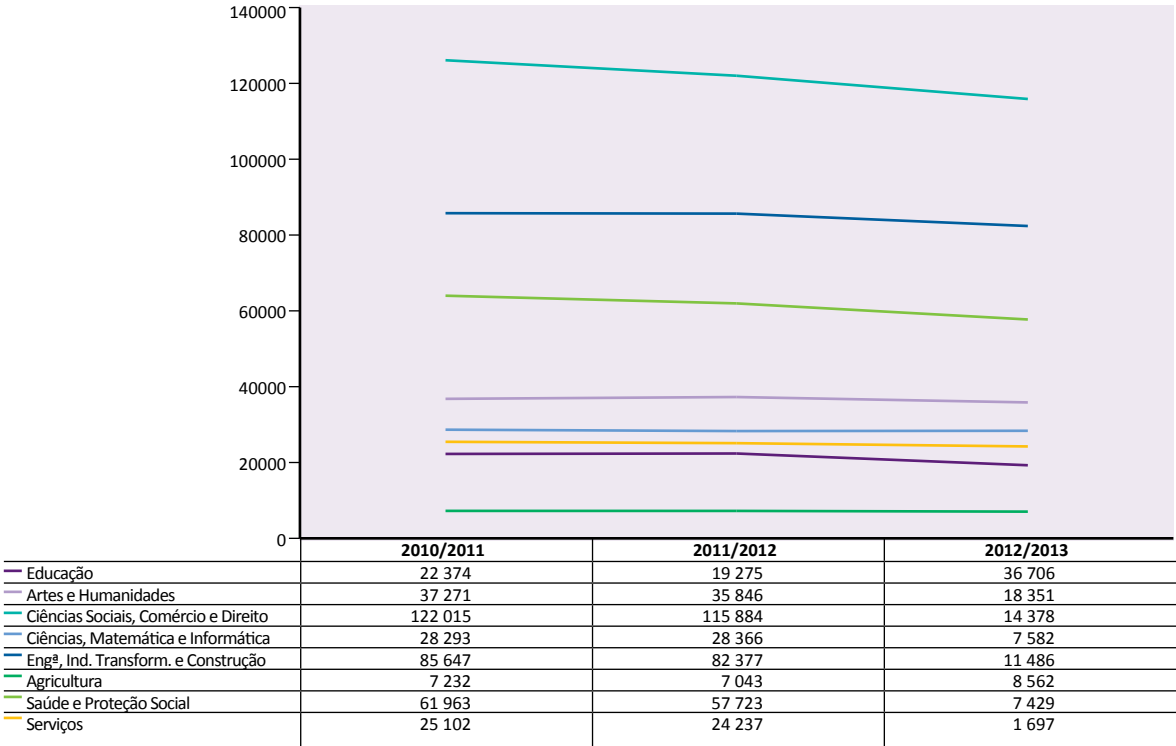
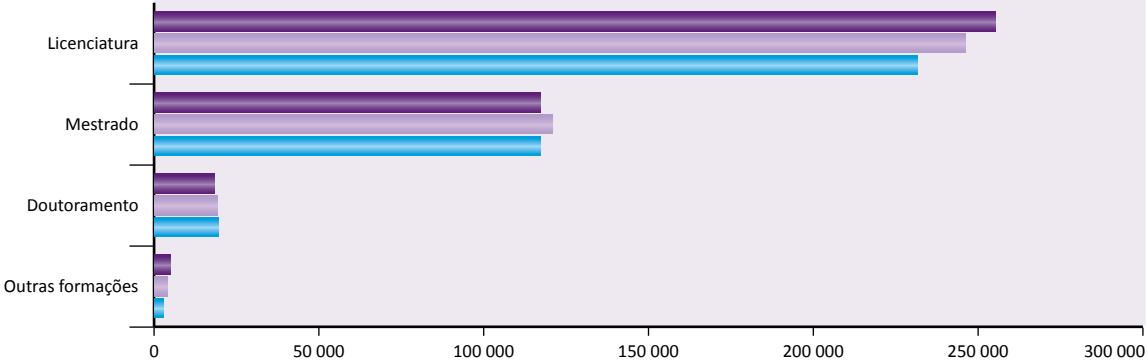


Tabela 3.3.13. Inscritos (Nº e %) em todos os níveis de formação, por sexo

	2001/02		2010/11		2011/12		2012/13	
Sexo	N	%	N	%	N	%	N	%
Homens	170 488	43,0	184 627	46,6	181 515	46,5	173 745	46,8
Mulheres	226 113	57,0	211 641	53,4	208 758	53,5	197 255	53,2
Total	396 601	100	396 268	100	390 273	100	371 000	100

Figura 3.3.5. Inscritos (Nº) por nível de formação



Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20.12.2013

A comparação europeia por área de educação e formação (Tabela 3.3.14.) mostra que a percentagem de alunos portugueses a frequentar a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é superior à média da UE27, em 2010 e em 2012, só superada pela Finlândia e Roménia. Embora nesses dois anos se registe uma diminuição de 0.1 pp e na média europeia um aumento de 0.5 pp, Portugal apresenta uma diferença percentual positiva de mais 6.8 pp.

Igualmente, as áreas de Saúde e Proteção Social e de Serviços registam diferenças positivas face às respetivas médias europeias (mais 1,4pp e 2,2pp em 2012).

A maior diferença negativa situa-se na área de Ciências, Matemática e Informática (menos 3,3pp), seguida pela área de Artes e Humanidades (menos 2,8pp) e pela área de Educação (menos 2,5pp), embora, nestas duas últimas áreas, se registe uma evolução positiva entre 2010 e 2012.

Na distribuição dos alunos dos diferentes países pelas oito grandes áreas de educação e formação em 2012, verifica-se que na área de Educação, a Polónia e a Eslováquia têm percentagens relativas mais elevadas de alunos que escolhem esta área para fazerem os seus estudos; na área de Artes e Humanidades, são o Reino Unido e a Irlanda; na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito, a Roménia e a Hungria; na área de Ciências, Matemática e Informática, a Irlanda e a Grécia; na área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, surgem a Finlândia e a Roménia; na área da Agricultura e Veterinária, a Grécia e a Roménia; na área de Saúde e Proteção Social, a Dinamarca e o Reino Unido; na área de Serviços, a Hungria e a Polónia.

Relativamente à percentagem de estudantes do sexo feminino no Ensino Superior (Figura 3.3.6.) observa-se que, em 2002, eram a Polónia, a Dinamarca e Portugal que registavam 57% ou mais de frequência de mulheres; em 2012, a relação alterou-se, sendo a Polónia (59,9%) e a Eslováquia (59,6%) que apresentam taxas de frequência superiores, passando Portugal a ter uma taxa de frequência feminina inferior à média da UE27 (53,5% face a 54,9%).

Tabela 3.3.14. Estudantes (%) do Ensino Superior por área de educação e formação. UE27, 2010 e 2012

	Total alunos (em milhares)		Educação		Artes e Humanidades		C. Sociais, Comércio e Direito		Ciências, Matemática e Informática		Eng ^a , Ind. Transform. e Construção		Agricultura e Veterinária		Saúde e Proteção Social		Serviços	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
EU27	19 841,20	20 088,60	8,1	8,2	12,5	12,4	34,7	33,2	10,2	10,6	14,7	15,2	1,8	1,8	13,9	14,5	4,1	4,2
Alemanha	2 555,60	2 939,50	7,2	7,7	13,7	12,9	26,3	25,9	14,2	14,6	16,5	18,3	1,4	1,5	17,9	16,5	2,8	2,6
Dinamarca	240,5	275	10,4	9,6	14,1	12,7	31,9	33,9	8,6	8,3	10	10,8	1,5	1,5	21,1	20,8	2,3	2,4
Eslováquia	234,5	221,2	12,5	12,5	6,9	7,5	30,7	30,6	8,4	8,4	15	14,8	2,1	2,2	18,2	17,8	6,2	6,2
Espanha	1 879,00	1 965,80	10,9	11,1	10,7	11	31,6	31,6	9,2	9,5	17,4	16,9	1,7	1,5	12,6	12,8	5,8	5,5
Finlândia	303,6	308,9	5	5	14,3	13,8	22,8	23,2	10,2	9,9	24,9	24,1	2,2	2,2	15,6	16,5	5,1	5,4
França	2 245,10	2 296,30	2,4	2,6	14,2	13,5	37,3	38,3	12,3	11,6	13,2	13,4	1,2	1,1	16	16,1	3,4	3,4
Grécia	641,8	663,7	5,9	6,3	12,8	14,3	33,2	31,5	13,8	15,1	18,4	17,6	5	4,5	8,1	7,9	2,7	2,8
Hungria	389	380,8	6,6	6,8	9,6	9,1	40,4	39,4	7,1	7,4	14	15,2	2,4	2,5	9,3	9,7	10,5	10
Irlanda	194	192,6	6,4	5,5	17	17,2	27,5	25,6	14,6	16,5	13	11,8	1,5	1,8	16	17,3	4	4,3
Itália	1 980,40	1 925,90	5,1	5,6	15,7	14,8	36,5	34,5	8,3	8,1	16,9	16,6	2,2	2,3	12,5	15,2	3	2,9
Polónia	2 148,70	2 007,20	13,6	13	9,2	9	39,7	36,9	8,1	8	13,2	14,7	1,9	1,7	7,7	8,5	6,7	8,1
Portugal	383,6	390,3	5,4	5,7	8,9	9,6	31,8	31,3	7,3	7,3	22,1	22	1,8	1,9	16,3	15,9	6,4	6,4
Reino Unido	2 479,20	2 495,80	9,5	8,4	17	17,3	29	29,7	14	14,4	8,9	8,8	1	1,1	18,7	18,4	1,8	1,8
Roménia	999,5	705,3	1,6	2	7,8	8,5	55	43	4,9	5,8	17,9	22,8	2,1	2,6	7,5	10,8	3,3	4,5

Figura 3.3.6. Estudantes (%) do sexo feminino no Ensino Superior (CITE 5-6). UE27



Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Extraído em 17.06.14.

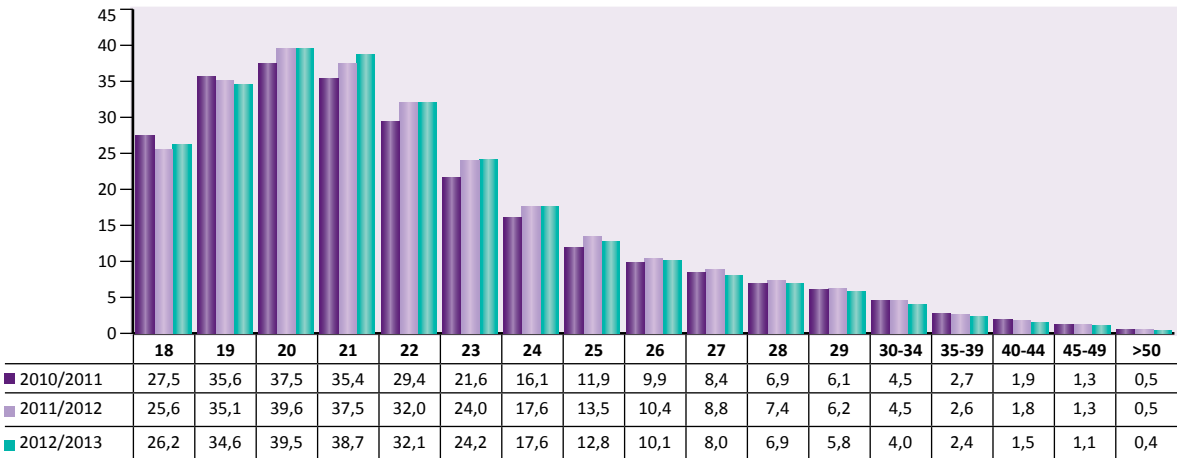
Taxa de Escolarização

Nos últimos três anos, a evolução da taxa de escolarização no Ensino Superior por idades (Figura 3.3.7.), relativamente à população com idade correspondente, mantém a tendência já observada anteriormente de aumento da participação dos jovens entre os 18 e os 22 anos a frequentarem o Ensino Superior, com mais de 39% dos jovens de 20 anos a frequentarem este nível de ensino.

De realçar que a taxa de escolarização dos alunos entre os 20 e os 26 anos regista algum crescimento face a 2010/2011.

A comparação com a média de idade dos estudantes do sexo feminino que frequentam o Ensino Superior na UE27 em 2012 (Tabela 3.3.15.) mostra que em Portugal os estudantes se encontram na média de idade europeia, sendo a Finlândia (25 anos) e a Dinamarca (24,5 anos) os países que apresentam médias de idade mais elevadas no conjunto das suas alunas.

Figura 3.3.7. Taxa de escolarização (%) no Ensino Superior, por idades ^(a)



NOTA:
a) Inscritos no Ensino Superior, excluindo CET

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC e Estimativas Anuais da População Residente, INE.

Tabela 3.3.15. Estudantes (%) do sexo feminino no Ensino Superior (CITE 5-6). UE27

	2002	2010	2011	2012
UE27	22	22,1	22,1	22,1
Alemanha	24	23,1	23,3	23,4
Dinamarca	24,8	24,8	24,6	24,5
Eslováquia	21	22,3	22,3	22,2
Espanha	21,7	22,5	22,6	22,4
Finlândia	24,2	24,7	24,9	25
França	20,6	20,6	20,6	20,6
Grécia	20,6	23,5	23,6	23,9
Hungria	22,1	22,1	22,1	22,2
Irlanda	20	20,3	20,4	20,4
Itália	22,4	22,2	22,1	22,2
Polónia	21,6	21,7	21,7	21,7
Portugal	22,2	22,1	22,1	22
Reino Unido	22,9	22	21,8	21,6
Roménia	20,8	22,3	21,9	21,8

Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Extraído em 17.06.14.

Programas de mobilidade

Os estudantes de nacionalidade estrangeira a frequentarem o Ensino Superior em Portugal representam 8,4% dos inscritos. Embora se registe um crescimento de 41% em relação a 2010/2011, a representação de estudantes estrangeiros no sistema é ainda reduzida (Tabela 3.3.16.).

Os dados disponíveis para 2012/2013 indicam que 32,7% dos estudantes de nacionalidade estrangeira se encontram ao abrigo de programas de mobilidade internacional: Programa Erasmus, parcerias com estabelecimentos estrangeiros ou outros programas comunitários (Tabela 3.3.17.). Destes, a maioria frequenta cursos de licenciatura (71,4%) (Tabela 3.3.18.). As áreas que registam maior número de estudantes inscritos são Ciências Sociais, Comércio e Direito (33%) e Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (23%). As mulheres representam 58% dos estudantes em mobilidade internacional, situando-se maioritariamente na faixa etária dos 18-22 anos (60%).

No que se refere à mobilidade de estudantes europeus no âmbito do programa *Erasmus*, seja para frequência de estudos ou para a realização de estágios, Portugal apresenta um crescimento de 9% nos dois últimos anos no número de estudantes que saíram para países estrangeiros. Em 2012/2013, saíram 7041 estudantes portugueses, dos quais 5 449 para frequência de estudos e 1592 para realização de estágios. Os países de destino mais procurados pelos estudantes portugueses são, em primeiro lugar, a Espanha, seguindo-se a Polónia e a Itália. Igualmente, a maioria dos estudantes estrangeiros que escolhem Portugal para frequentarem estudos ou realizarem estágios vêm daqueles países.

A partir de 2014, o programa *Erasmus+* substitui os atuais programas de financiamento da Comissão Europeia para as áreas da educação, formação, juventude e desporto. A mobilidade de estudantes europeus do Ensino Superior será apoiada pela *Ação 1: Mobilidade individual para fins de aprendizagem*.

Tabela 3.3.16. Inscritos (Nº) de nacionalidade estrangeira

Ensino Superior	2010/11	2011/12	2012/13
Público	17 073	22 816	25 316
Privado	5 038	6 229	5 867
Total	22 111	29 045	31 183

NOTA:

Os valores indicados incluem alunos em mobilidade internacional.

Tabela 3.3.17. Inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional por tipo de programa

Tipo de programa	2011/12	2012/13
Programa Erasmus	6 471	7 523
Outro programa comunitário	48	278
Protocolo/parceria com um estabelecimento estrangeiro	1 598	2 381
Total	8 117	10 182

NOTA:

Os valores indicados incluem alunos em mobilidade internacional.

Tabela 3.3.18. Inscritos (Nº e %) em programas de mobilidade internacional por nível de formação

Nível de formação	2011/12		2012/13	
	N	%	N	%
Licenciatura	5 769	71,1	7 268	71,4
Mestrado Integrado	1 252	15,4	1 400	13,7
Mestrado	995	12,3	1 385	13,6
Doutoramento	99	1,2	124	1,2
Especialização	2	0	5	0
Total	8 117	100	10 182	100

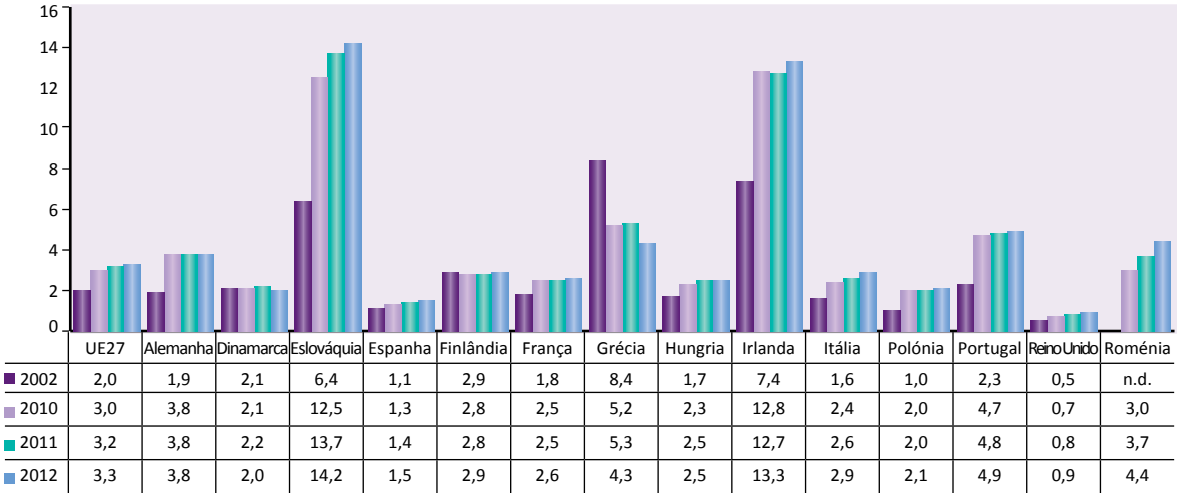
A Tabela 3.3.19. e Figura 3.3.8. seguintes apresentam a comparação, no âmbito da UE27 e em alguns países selecionados, dos alunos do Ensino Superior que se encontram a estudar noutro país.

Portugal mais que duplica o número de alunos que estudam noutro país da União Europeia no espaço de uma década, passando de 9100 alunos para 18 800 alunos (Tabela 3.3.19.). Relativamente à média europeia, passámos de 0,3pp acima da mesma em 2002, para 1,6pp em 2012 (Figura 3.3.8.). A seguir à Eslováquia e à Irlanda, Portugal foi o país que registou maior crescimento no número de alunos que se encontram a estudar no espaço europeu. Este crescimento necessariamente tem reflexos no sistema nacional de Ensino Superior.

Tabela 3.3.19. Alunos (Nº) do Ensino Superior a estudar noutro país da UE27 (em milhares)

	2002	2010	2011	2012
UE27	339	569,1	601,2	617,6
Alemanha	36,8	89,8	98	103,1
Dinamarca	4	4,6	5,3	4,9
Eslováquia	10,3	32,2	34,6	35
Espanha	20,7	23,7	26,2	28,8
Finlândia	8,4	8,2	8,4	8,6
França	35	50,7	52,1	53,5
Grécia	47,7	32,5	33,8	27,4
Hungria	6	8,9	9,1	9,4
Irlanda	13,3	24,6	25,3	25,3
Itália	29,2	46,3	49,7	54,3
Polónia	18,7	43,8	42,2	41,6
Portugal	9,1	17,8	18,8	18,8
Reino Unido	9,9	14	14,8	16,6
Roménia	n.d.	29,9	32,5	31,5

Figura 3.3.8. Alunos do Ensino Superior a estudar noutro país da UE27 (%)



Fonte: Eurostat (database). Tertiary education participation. Extraído em 19.06.14.

Diplomados do Ensino Superior

Nos três últimos anos para os quais existem dados disponíveis (2009/2010 a 2011/2012) verifica-se um crescimento de perto de 20% (mais 15 655) no número de diplomados do Ensino Superior. É no ensino universitário público que se regista a maior taxa de diplomação (52,7%), verificando-se um crescimento relativamente a 2009/2010 de mais 29,6% de diplomados neste subsistema de Ensino Superior. O ensino politécnico público apresenta no mesmo período um crescimento de 19,1% (Figura 3.3.9.).

A evolução verificada nos últimos três anos dos diplomados por área de educação e formação (Tabela 3.3.20.) mostra que apenas a área de Agricultura regista diminuição de estudantes diplomados. A área de Educação apresenta uma recuperação muito significativa face a 2009/2010, de mais 44% (mais 2990 diplomados). Na comparação com a situação existente em 2001/2002, são as áreas de Educação e Agricultura que diminuem a sua taxa de diplomação, enquanto a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção mais que duplica o número de diplomados e as áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Serviços têm um crescimento superior a 81%.

Quanto ao nível de formação (Figura 3.3.10.), os graduados com Mestrado e com Doutoramento registam uma variação positiva de mais 33,9% e 31,5% respetivamente, em relação a 2009/2010. O aumento de diplomados com *Outras formações* deve-se fundamentalmente à obtenção de diplomas de especialização em cursos de mestrado (11 836) e de doutoramento (1018), sem que tenha havido lugar à apresentação de dissertação de mestrado ou de tese de doutoramento, condição determinante para a obtenção dos respetivos graus académicos. De assinalar que perto de metade dos diplomados registados em 2011/2012 provêm destes níveis de formação.

Relativamente aos diplomados com licenciatura, a variação em relação a 2001/2002 é de menos 2,3%, pese embora a reorganização decorrente do Processo de Bolonha com a redução para três anos de duração dos cursos de licenciatura operada em 2006/2007, poder ter tido um efeito acelerador na graduação neste nível de formação.

Importa realçar a formação de mais de 1800 doutores no ano 2011/2012 em diferentes áreas do conhecimento, o que tem conduzido à melhoria do nível de qualificação do pessoal docente das instituições de Ensino Superior e ao desenvolvimento do potencial científico nacional.

Figura 3.3.9. Diplomados (Nº) por subsistema de ensino e natureza institucional

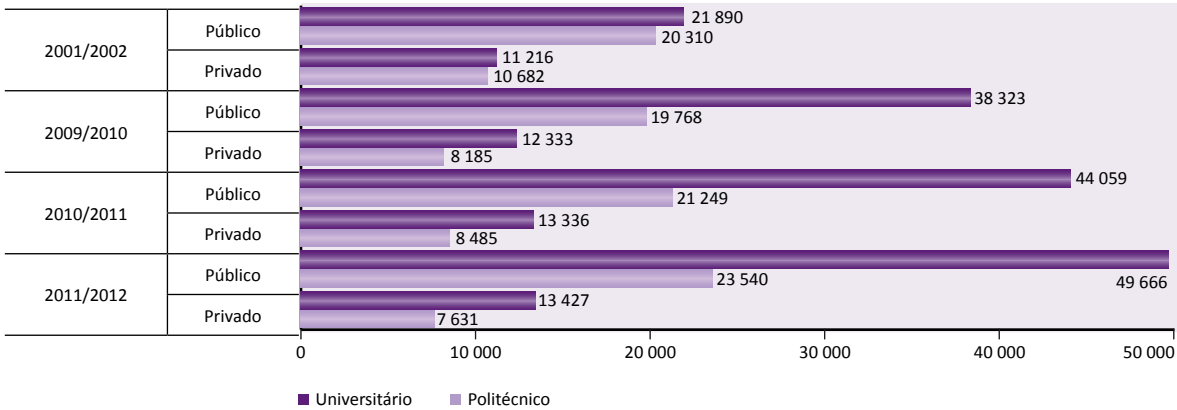
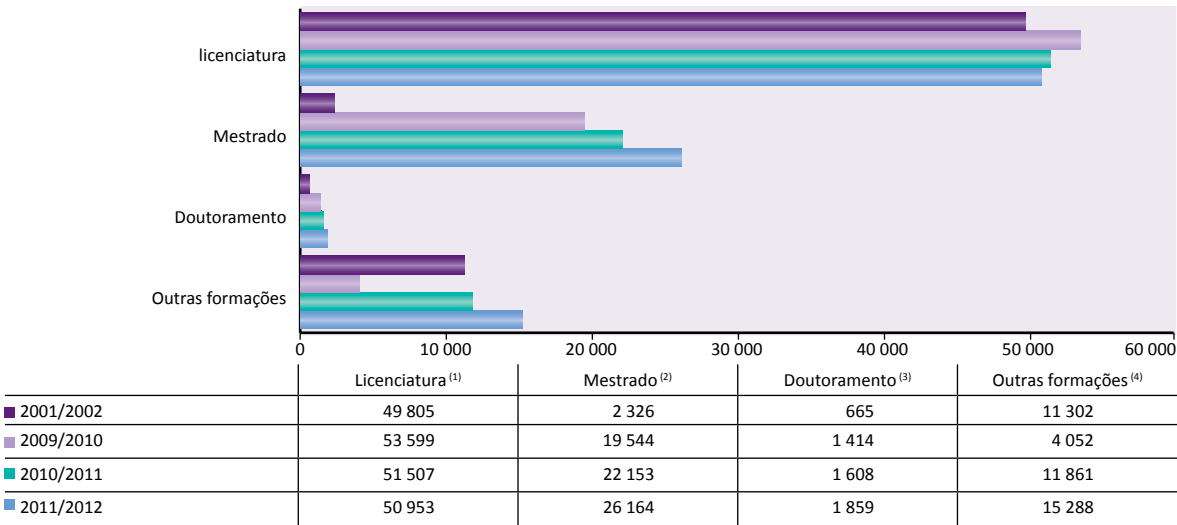


Tabela 3.3.20. Diplomados (Nº) por área de educação e formação

Área de educação e formação	2001/02	2009/10	2010/11	2011/12	Varição em relação a 2001/02
Educação	14 100	6 801	7 748	9 791	-30,60%
Artes e Humanidades	5 322	6 458	7 052	7 837	47,30%
Ciências Sociais, Comércio e Direito	18 278	23 012	26 128	29 681	62,30%
Ciências, Matemática e Informática	3 829	5 139	6 064	6 942	81,30%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	8 278	14 412	15 377	16 635	101,00%
Agricultura	1 333	1 259	1 408	1 191	-10,70%
Saúde e Proteção Social	9 855	16 387	17 793	16 515	67,60%
Serviços	3 103	5 141	5 559	5 672	82,80%
Total	64 098	78 609	87 129	94 264	47,10%

Figura 3.3.10. Diplomados (Nº) por nível de formação



NOTAS:

- (1) “Licenciatura” inclui diplomados com bacharelato, bacharelato em ensino + licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura-1º ciclo, licenciatura bietápica (1º ciclo), licenciatura bietápica (2º ciclo), licenciatura, licenciatura (parte terminal).
- (2) “Mestrado” inclui diplomados com mestrado integrado, mestrado-2º ciclo, e mestrado.
- (3) “Doutoramento” inclui diplomados com doutoramento-3º ciclo e doutoramento.
- (4) “Outras formações” inclui diplomados com curso de estudos superiores especializados, complementos de formação, especializações, diploma de especialização-cursos de mestrado e diploma de especialização-cursos de doutoramento.

A distribuição dos diplomados por sexo (Figura 3.3.11.) mostra que, em 2011/2012, 60% eram mulheres, relação que se tem mantido estável nos últimos três anos. Comparando com a situação existente em 2001/2002, em que as mulheres representavam 67,2% dos diplomados, verifica-se uma variação positiva de 54,8% nos diplomados do sexo masculino em 2011/2012.

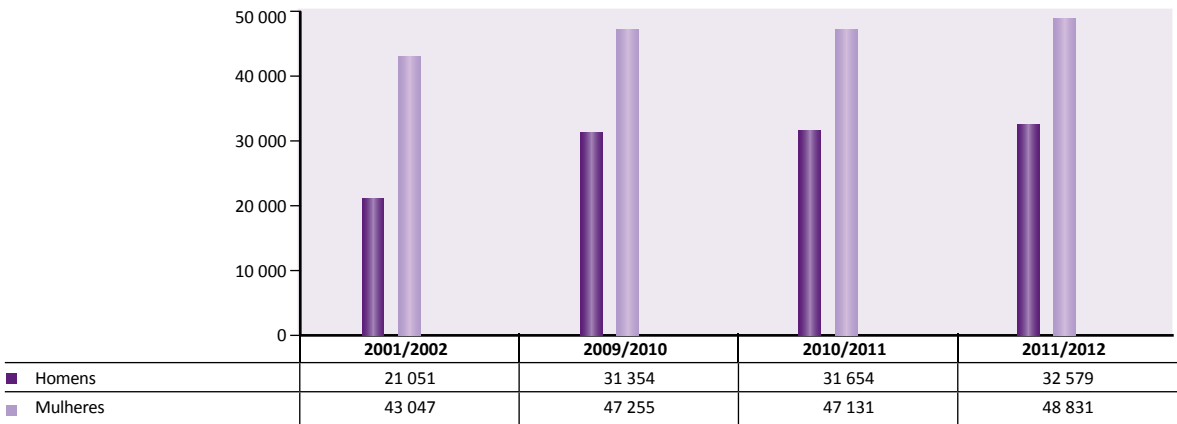
A situação comparativa de Portugal no quadro dos países da UE27 entre 2011 e 2013, relativamente à taxa de diplomados do Ensino Superior no grupo etário dos 30-34 anos é apresentada na Figura 3.3.12., onde se verifica que o País alcançou no último ano uma taxa de 29,2% de diplomados (7,6pp abaixo da média da UE27).

Nos últimos três anos, Portugal regista um aumento de 3,1pp dos seus diplomados neste grupo etário, valor que superou valor que superou o acréscimo de 2,2pp verificado na UE27 no mesmo período. Tendo presente a meta europeia definida no *Programa EF 2020* de a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de qualificação superior ser de, pelo menos, 40% no conjunto dos países, a distância a que Portugal se encontra é ainda de mais de 10pp, enquanto a média europeia se encontra já apenas a 3,2pp da meta fixada.

Nos países selecionados, a Irlanda tem mais de metade das pessoas do grupo etário dos 30-34 anos diplomadas com Ensino Superior, seguindo-se o Reino Unido e a Finlândia com mais de 45%. A Dinamarca, Espanha, França e Polónia atingiram já a meta dos 40% de diplomados.

Meta UE 2020	
Adultos de 30-34 anos com Ensino Superior	≥40%
Média UE 2013	36,8%
Portugal, 2013	29,2%

Figura 3.3.11. Diplomados (Nº) em estabelecimentos de Ensino Superior por sexo ⁽¹⁾

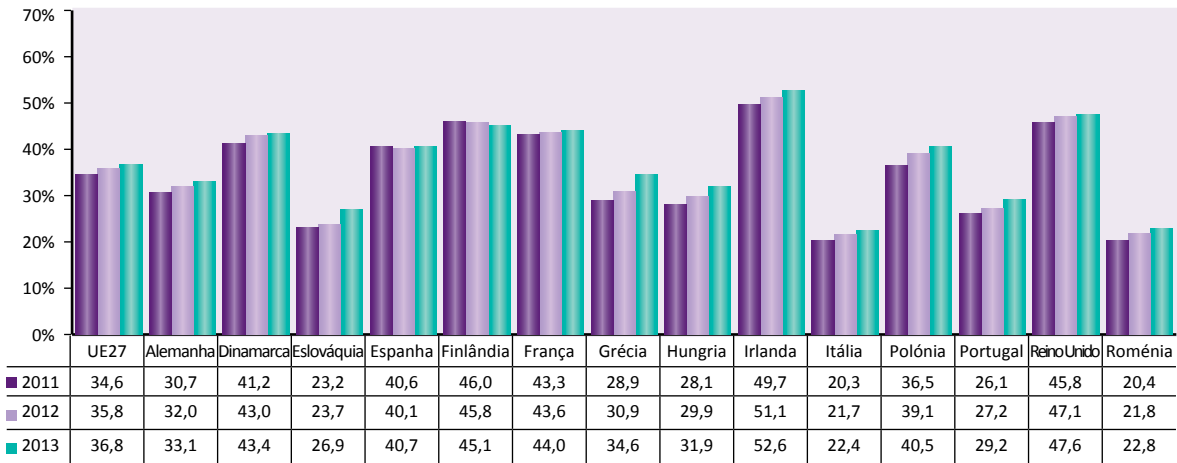


NOTA:

(1) excluindo os Diplomas de especialização referentes a “Curso de mestrado” e “Curso de doutoramento”: 2010/11 – 8 344; 2011/12 – 12 854.

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 20.12.2013.

Figura 3.3.12. Diplomados do Ensino Superior (%) no grupo etário 30-34 anos. UE27



Fonte: Eurostat (database). Extraída em 24.06.14.

Emprego de diplomados

Através da Tabela 3.3.21. verifica-se que a evolução da taxa média de emprego de diplomados no grupo etário dos 25-64 anos nos países da UE27 diminuiu 0,5pp nos últimos quatro anos. De facto, com a exceção da Alemanha, da Dinamarca, da França, da Hungria e da Polónia, nos restantes países seleccionados observa-se a diminuição dessa taxa, desde 0,1pp no Reino Unido a 10,9, no caso da Grécia. Portugal regista menos 5,7pp no emprego de diplomados no mesmo período. Os países que apresentam melhores taxas de emprego de diplomados são, em primeiro lugar, a Alemanha (87,8%), seguida pela Dinamarca (86,5%), e pelo Reino Unido (85,0%) com taxas acima da média da UE27.

De referir que este indicador relativo à taxa de emprego representa o número de pessoas que estão empregadas dos 25 aos 64 anos de idade em percentagem do total da população da mesma idade e com o mesmo nível de educação.

Na Tabela 3.3.22. apresentam-se os dados relativos à taxa de desemprego de diplomados com Ensino Superior no grupo etário dos 25 aos 64 anos na UE27. Na média europeia, o desemprego de diplomados aumentou 1pp relativamente a 2010, registando-se em Portugal (11,7%), Espanha (14,9%) e Grécia (19,3%) taxas de desemprego de diplomados superiores a 10%.

Ainda relativamente a 2010, a Alemanha, o Reino Unido, a Hungria e a Irlanda diminuíram as suas taxas de desemprego de diplomados entre 0,2 e 0,7pp.

Tabela 3.3.21. Taxa (%) de emprego dos diplomados com Ensino Superior (CITE 5-8 *) no grupo etário 25-64 anos. UE27

	2010			2011			2012			2013		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
UE27	87,4	80,6	83,9	87,4	80,4	83,7	87,3	80,1	83,5	87,1	80,1	83,4
Alemanha	90,1	82,8	86,9	91	84	87,9	91,3	83,8	87,9	91,1	83,9	87,8
Dinamarca	87,5	84,3	85,7	88,2	83,9	85,8	89,2	84,3	86,4	88,4	85	86,5
Eslováquia	88,1	77,5	82,2	87,1	76,9	81,5	85,9	75,6	80,1	85,7	74,4	79,5
Espanha	83,3	77,1	80,1	82,3	76,4	79,2	80,7	74,5	77,5	79,9	73,2	76,4
Finlândia	86,8	82,1	84,1	87,2	82,2	84,3	86,9	82,5	84,4	86,3	82	83,8
França	86,9	80,9	83,6	87,2	81	83,9	87,6	81,6	84,4	87,3	81,9	84,4
Grécia	84,8	75,3	80	80,2	70,1	75,1	76,4	66,5	71,4	74,5	63,8	69,1
Hungria	83,1	75,2	78,6	84,7	75,2	79,3	86,4	74,8	79,7	87	75,2	80,1
Irlanda	84,5	78	81	84,5	77,2	80,5	84,4	76,5	80	84,8	76,3	80,1
Itália	84,2	73,6	78,3	84,9	74,3	79	84	74,6	78,7	83,2	73,7	77,9
Polónia	88,6	81,8	84,6	88,9	81,6	84,6	89,1	81,5	84,7	89,5	81,6	84,8
Portugal	85,9	85,1	85,4	83,5	83,3	83,4	82,2	81,5	81,8	82,4	78,8	80,2
Reino Unido	88,6	81,7	85,1	87,9	79,8	83,7	88,8	79,7	84,1	88,9	81,3	85
Roménia	86	84,5	85,3	86,7	84,1	85,3	86,4	82,9	84,6	86,7	83,3	84,9

*CITE 11- Ciclo curto de Ensino Superior, licenciatura, mestrado ou doutoramento (níveis 5-8)

Tabela 3.3.22. Taxa (%) de emprego dos diplomados com Ensino Superior (CITE 5-8 *) no grupo etário 25-64 anos. UE27

	2010			2011			2012			2013		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
UE27	4,7	5,2	4,9	4,7	5,4	5,1	5,1	6	5,6	5,4	6,3	5,9
Alemanha	3	3,3	3,1	2,3	2,7	2,4	2,2	2,6	2,4	2,3	2,6	2,4
Dinamarca	5,1	4,1	4,6	4,7	5,3	5	4,3	5	4,7	4,5	4,6	4,6
Eslováquia	5,1	4,7	4,9	4,5	5,9	5,3	5,2	6,8	6	5,6	7,2	6,5
Espanha	9,5	11,2	10,4	10,6	12,4	11,5	12,7	15,1	13,9	13,4	16,4	14,9
Finlândia	4,6	4,2	4,4	4,3	3,7	4	4,5	3,4	3,9	5	4	4,5
França	4,8	5,1	4,9	4,6	5,1	4,9	5	5,2	5,1	5,4	5,1	5,3
Grécia	6,6	10,9	8,7	10,1	15,6	12,8	14,1	20	17	16,1	22,7	19,3
Hungria	4,5	3,8	4,1	3,9	3,9	3,9	4	4	4	3,3	3,9	3,6
Irlanda	8,1	6,1	7	8,1	6,4	7,2	7,6	6,4	7	7,2	6,3	6,7
Itália	4,4	6,6	5,6	3,9	6,3	5,2	5,3	7,3	6,4	5,6	8,3	7
Polónia	4	4,3	4,2	3,9	4,9	4,4	4,3	5,3	4,9	4,3	5,6	5
Portugal	5,5	6,8	6,3	9,1	7,3	8	10,8	10,3	10,5	10,1	12,8	11,7
Reino Unido	3,8	3	3,4	3,9	3,6	3,7	3,5	3,8	3,6	3,4	3,1	3,2
Roménia	4,3	3,9	4,1	3,8	3,9	3,8	4,6	4,3	4,5	4,7	4,5	4,6

*CITE 11- Ciclo curto de Ensino Superior, licenciatura, mestrado ou doutoramento (níveis 5-8)

Os dados relativos ao desemprego de diplomados no Continente, referenciados a dezembro de 2013, apontam para uma taxa de desemprego de 13,9% entre a população ativa com habilitação superior, estando a taxa de desemprego feminino neste grupo 8.5pp acima da registada para os homens (Tabela 3.3.23.). O grupo etário dos 25-34 anos concentram 42,5% dos desempregados com este nível de qualificação. Neste grupo etário, são os habilitados com grau de licenciado os que registam o valor mais elevado de desemprego (34,4%), situação que perdura no grupo etário dos 35-54 anos. No cômputo global, entre os desempregados com habilitação superior, 82,6% são licenciados. (Tabela 3.3.24.).

A observação do desemprego por áreas de estudo e formação mostra que são os diplomados nas áreas de Ciências Empresariais e de Formação de Professores e Ciências da Educação que registam taxas mais elevadas de desemprego, 15,1% e 14,3%, respetivamente. Os diplomados com formações na área das Ciências Sociais e do Comportamento registam também uma elevada taxa de desemprego (10,6%).

As áreas de Serviços de Transporte, Serviços de Segurança e Ciências Veterinárias apresentam taxas residuais de desemprego (iguais ou inferiores a 0,5%), seguindo-se as áreas de Matemática e Estatística, Informática e de Agricultura, Silvicultura e Pescas com taxas inferiores a 1,5% de desemprego registado (Figura 3.3.13.).

Tabela 3.3.23. Desempregados (Nº e %) com habilitação superior, por sexo. Continente, dezembro 2013

Sexo	Total de desempregados	Desempregados com habilitação superior	% relativa ao total de desempregados
Mulheres	337 454	60 698	18,0
Homens	317 115	29 984	9,5
Total	654 569	90 682	13,9

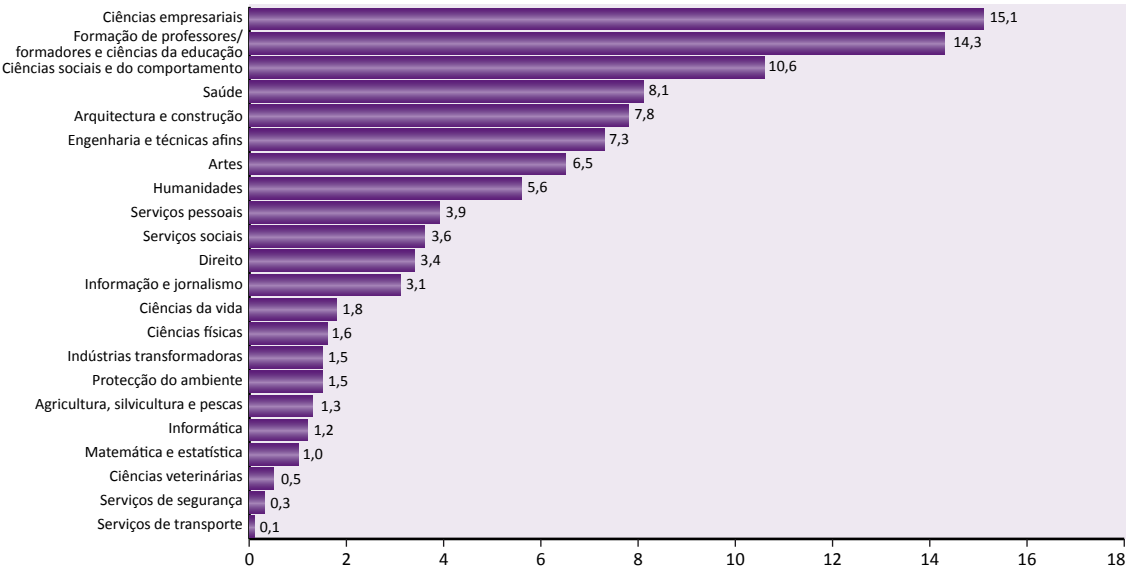
*CITE 11- Ciclo curto de Ensino Superior, licenciatura, mestrado ou doutoramento (níveis 5-8)

Tabela 3.3.24. Desempregados (Nº e %) com habilitação superior, por grau e grupo etário. Continente, dezembro 2013

Grau	< 25 anos		25 - 34 anos		35 - 54 anos		55 anos e +		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bacharel	7	0,04	397	0,44	3 276	3,61	768	0,85	4 448	4,91
Licenciado	13 451	14,83	31 179	34,38	27 652	30,49	2 592	2,86	74 874	82,57
Mestre	2 293	2,53	6 862	7,57	1 738	1,92	133	0,15	11 026	12,16
Doutor	0	-	78	0,09	226	0,25	30	0,03	334	0,37
Total	15 751	17,4	38 516	42,5	32 892	36,3	3 523	3,8	90 682	100

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

Figura 3.3.13. Desempregados (%) com habilitação superior, por área de estudo. Continente, dezembro 2013



NOTAS:
Não inclui os diplomados com CET nem os diplomados com cursos de especialização de mestrado e doutoramento. Foram considerados válidos 90,9% dos registos com par estabelecimento/curso fornecidos pelo IEFP.

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.; DGEEC-MEC.

No que se refere à situação relativa ao total de desempregados, com idade inferior a 25 anos (Tabela 3.3.25.), 30,8% dos diplomados do Ensino Superior encontram-se à procura do primeiro emprego e 11,9% procuram novo emprego. No conjunto de desempregados com habilitação superior, 66,9% são mulheres, embora apenas 14,9% se encontrem à procura do primeiro emprego. A proporção de diplomados à procura do primeiro emprego é significativamente mais elevada que a observada no total da população desempregada, com idade inferior a 25 anos (30,8% contra 10,2%). Face aos dados registados em 2011 (EE 2012), verifica-se um agravamento da situação dos diplomados na entrada no mercado de trabalho.

Relativamente à distribuição por tempo de inscrição, 45,8% dos diplomados estiveram até seis meses a aguardar colocação em 2013. Comparando com o total de desempregados, 7,5% encontravam-se há 24 meses ou mais inscritos nos centros de emprego (Figura 3.3.14.). É no grupo etário dos 25-34 anos que se regista a maior taxa de desemprego de diplomados (42,5%), sendo que 67,1% (25 849) aguardam inscritos até 12 meses por colocação. Embora com menor incidência de desemprego (17,4%), o grupo etário dos diplomados até aos 25 anos é aquele em que 71,9% (11 325) dos jovens permanecem menos tempo inscritos à procura de emprego – até seis meses (Tabela 3.3.26.).

A distribuição regional (Figura 3.3.15.) mostra que é na região de Lisboa que se situa o valor mais alto de desemprego de diplomados (15,8%) face ao total de desempregados registados na mesma região.

Tabela 3.3.25. Desempregados (Nº e %) com habilitação superior, por situação de procura de emprego e sexo. Continente, dezembro 2013

Situação de procura de emprego	< 25 anos		Desempregados com habilitação superior			
	N	%	H	M	HM	%
Primeiro emprego	66 452	10,2	6 955	13 500	20 455	22,6
Novo emprego	588 117	89,8	23 029	47 198	70 227	77,4
Total	654 569	100	29 984	60 698	90 682	100

Figura 3.3.14. Desempregados (Nº) por tempo de inscrição. Continente, dezembro 2013

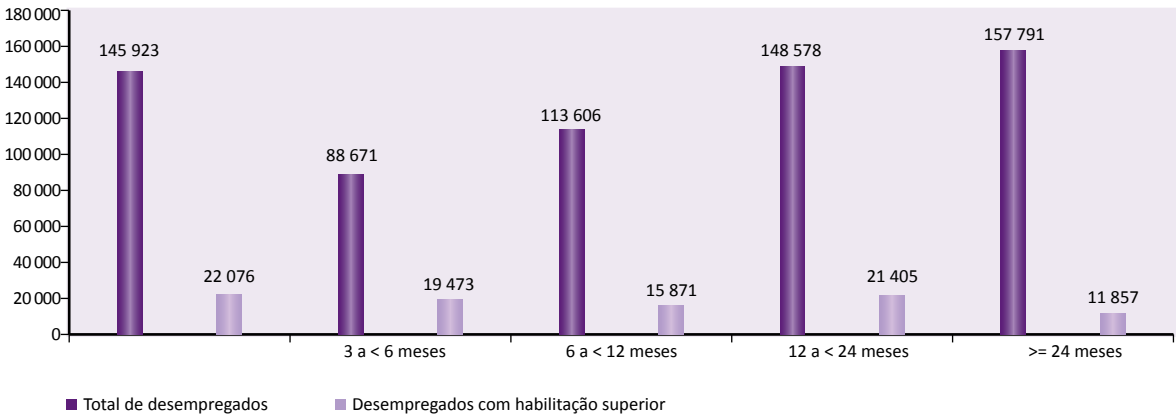
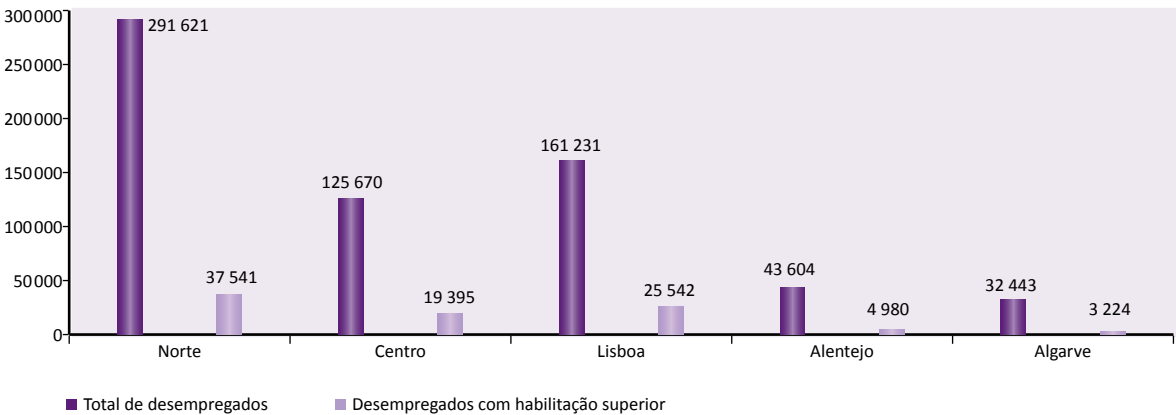


Tabela 3.3.26. Desempregados (N.º e %) com habilitação superior, segundo o grupo etário, por tempo de inscrição. Continente, dezembro 2013

Situação de procura de emprego	< 25 Anos		25 - 34 Anos		35 - 54 Anos		55 Anos e mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%
< 3 Meses	6 469	41,1	10 197	26,5	5 047	15,3	363	10,3
3 a < 6 Meses	4 856	30,8	8 168	21,2	6 115	18,6	334	9,5
6 a < 12 Meses	2 019	12,8	7 484	19,4	5 834	17,7	534	15,2
12 a < 24 Meses	2 068	13,1	9 057	23,5	9 297	28,3	983	27,9
>= 24 Meses	339	2,2	3 610	9,4	6 599	20,1	1 309	37,2
Total	15 751	100	38 516	100	32 892	100	3 523	100

Tabela 3.3.15. Desempregados (Nº), por NUTS II. Dezembro 2013



Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P.

DESTAQUES

- Tendência global de diminuição do número total de alunos matriculados no ensino não superior, de 2002 a 2013, em particular no 1º ciclo do Ensino Básico.
- Evolução positiva na frequência da educação Pré-Escolar nos dez anos considerados.
- Acréscimo na percentagem de crianças com 3 anos que frequentam a educação de infância (14,7pp entre 2002 e 2013).
- Melhoria da taxa de Pré-Escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário (93% em 2013). A duração média da Pré-Escolarização também registou um aumento assinalável entre 2002 e 2013.
- Apenas 58,8% do total dos alunos com 15 anos se encontram a frequentar o nível adequado à sua idade, caso tivessem um percurso sem retenções, isto é, o nível secundário.
- Cerca de um terço dos alunos que frequentam os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário têm pelo menos um ano de atraso no seu percurso escolar.
- Aumento do número de crianças apoiadas no âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância e do número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, entre 2010 e 2013.
- Crescimento do número de Equipas Locais de Intervenção; decréscimo dos Centros de Recursos para a Inclusão.
- Redução do número de titulares abrangidos e do financiamento atribuído a título de subsídio por educação especial e de bonificações por deficiência, sobretudo no ano letivo de 2013/2014.
- Crescimento das vias de dupla certificação de Ensino Secundário a contribuir para uma alteração substancial na distribuição dos alunos entre o ensino regular e o vocacional/profissionalizante.
- A percentagem dos alunos matriculados nas vias vocacionais/profissionais de Ensino Secundário quintuplicou em dez anos (2000-2010), mantendo-se a tendência de aumento nos dois anos seguintes. Em 2012, Portugal situava-se cerca de 8 pp abaixo da média dos países da União Europeia.
- Em dez anos (2002-2012), a média etária dos alunos que frequentam qualquer das ofertas formativas de dupla certificação de nível secundário baixou, aproximando-se ligeiramente da média etária dos alunos do ensino regular.
- Acentuado decréscimo do número de adultos matriculados no ensino recorrente, tanto no nível básico como no nível secundário.
- O ensino da Língua Portuguesa é assegurado por escolas portuguesas no estrangeiro em África (Angola, Moçambique, São Tomé e Guiné Bissau), em Macau e em Timor, do nível pré-escolar ao secundário. A Rede de Ensino Português no Estrangeiro do Camões - IP assegura o ensino da língua e cultura portuguesas, ao nível do Ensino Superior em 61 países e nos níveis básico e secundário em 17 países.
- Mantém-se a tendência de crescimento da participação dos jovens entre os 18 e os 22 anos no Ensino Superior, com mais de 39% dos jovens de 20 anos a frequentarem este nível de ensino.
- A percentagem de alunos portugueses a frequentar a área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é superior em 6,8pp à média dos países da UE27.
- Aumento da formação pós-graduada dos diplomados do Ensino Superior com a aquisição do grau de doutor por mais de 1800 estudantes no ano de 2012, contributo decisivo para o desenvolvimento do potencial científico nacional.
- Embora ainda a uma distância de 7,6pp da média da UE27, a taxa de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos foi de 29,2%, em 2013, tendo aumentado 3,1 pp relativamente a 2011.

- O número de estudantes que entram em todos os níveis de formação do Ensino Superior regista uma diminuição de 20% nos últimos três anos, sendo os cursos de mestrado os que apresentam maior diminuição de procura. Igualmente, a diminuição de procura por parte dos alunos maiores de 23 anos caracteriza a situação de retração existente na frequência deste nível de ensino.
- O desemprego de jovens diplomados entre os 25-34 anos atinge, em 2013, 42,5% do total dos desempregados com habilitação superior, sendo que perto de 70% aguardam até 12 meses por colocação.
- A quantificação do abandono no Ensino Superior, independentemente das razões que o determinam (económicas, insucesso, desmotivação), deveria constituir um indicador estatístico a inscrever no sistema estatístico nacional.
- A monitorização da inserção dos diplomados no mercado de trabalho, enquanto instrumento de informação para os estudantes e fator de confiança no Ensino Superior, deve ser intensificada por parte das respetivas instituições.
- Alcançar a meta europeia de 40% de diplomados entre os 30-34 anos em 2020 exige um esforço continuado de captação de novos públicos e de integração das novas gerações.
- A área de Ciências, Matemática e Informática regista a maior diferença de inscritos relativamente à média da UE27 (menos 3,3pp), não registando qualquer evolução entre 2010 e 2012.



4

Corpo docente

4.1. Docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

No ano letivo de 2012/2013, encontravam-se em exercício de funções, em Portugal, 165 406 docentes. Destes, 136 615 estavam no ensino público e 28 791 no privado.

Na Tabela 4.1.1. pode verificar-se uma diminuição constante do número de docentes, nos últimos três anos letivos em análise, mais acentuada no ensino público do que no privado.

No 3º ciclo do Ensino Básico (3º CEB) e no Ensino Secundário esse decréscimo situa-se em menos 13 438 docentes, entre 2010/2011 e 2012/2013. A quebra é maior no ensino público, com uma diminuição de 12 338 docentes, para 1 100 no ensino privado.

De igual modo, é patente a redução progressiva do número de docentes dos 1º (1º CEB) e 2º ciclos do Ensino Básico (2º CEB), nos três últimos anos da série, quer no ensino público, quer no privado.

Relativamente à educação especial e escolas profissionais, a Tabela 4.1.1. apresenta apenas os números referentes aos três últimos anos, notando-se, quando considerado o ensino público e o privado, um aumento do número de docentes de educação especial em 2011/2012, seguido de uma diminuição em 2012/2013. No caso das escolas profissionais, o número de docentes é maior no ensino privado do que no público, sendo visível uma diminuição progressiva nos três anos letivos em análise, exceto no ensino público onde se observa um aumento entre 2011/2012 e 2012/2013.

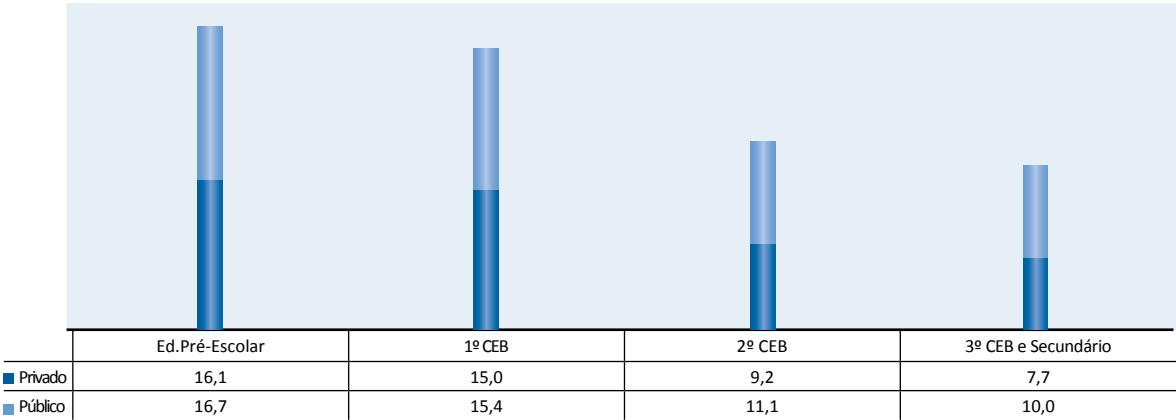
No que respeita à Educação Pré-Escolar, o número de educadores de infância no ensino público é maior em 2012/2013 (9545) do que no início da série em 2001/2002 (8848), o que se verifica também no ensino privado, embora de forma mais ténue, 7 594 educadores, em 2012/2013, para 7346 em 2001/2002.

A Figura 4.1.1. mostra a relação aluno/docente, em 2012/2013, no ensino público e no ensino privado. No caso da Educação Pré-Escolar, o ensino público apresenta uma relação de 16,1 crianças/educador e o privado de 16,7 crianças/educador, sendo esta no 1º CEB de 15,0 e 15,4 alunos/docente, respetivamente. O 2º CEB surge com 9,2 alunos por docente no ensino público e 11,1 no ensino privado. O 3º CEB e Ensino Secundário exibem uma relação de 7,7 alunos/professor no ensino público e 10,0 no ensino privado.

Tabela 4.1.1. Docentes (Nº) por natureza do estabelecimento e nível de educação/ensino. Portugal

		2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Público e Privado	Educação pré-escolar	16 194	18 284	17 628	17 139
	1º ciclo do ens. básico	40 308	33 044	30 692	30 200
	2º ciclo do ens. básico	36 742	34 086	31 330	26 871
	3º ciclo do ens. bás. e ens. secundário	87 636	89 539	83 525	76 101
	Educação especial		5 618	6 224	6 211
	Escolas profissionais		9 801	9 277	8 884
Público	Educação pré-escolar	8 848	10 303	9 765	9 545
	1º ciclo do ens. básico	37 371	29 604	27 264	26 789
	2º ciclo do ens. básico	33 834	31 062	28 419	24 149
	3º ciclo do ens. bás. e ens. secundário	79 727	80 786	75 453	68 448
	Educação especial		5 541	6 149	6 129
	Escolas profissionais		1 470	1 350	1 555
Privado	Educação pré-escolar	7 346	7 981	7 863	7 594
	1º ciclo do ens. básico	2 937	3 440	3 428	3 411
	2º ciclo do ens. básico	2 908	3 024	2 911	2 722
	3º ciclo do ens. bás. e ens. secundário	7 909	8 753	8 072	7 653
	Educação especial		77	75	82
	Escolas profissionais		8 331	7 927	7 329

Figura 4.1.1. Relação alunos/docente, segundo a natureza institucional e o nível de ensino.
Continente, 2012/2013



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Educadores de infância

Em Portugal, em 2012/2013, exerciam funções nos estabelecimentos de educação e ensino 17 139 educadores de infância distribuídos pelo ensino público (9545) e pelo ensino privado (7594) (Tabela 4.1.2.).

Do total de educadores em escolas privadas, 388 estavam com funções não letivas¹ correspondente a 5,1%, enquanto no ensino público essa percentagem era de 4,4% relativa a 420 educadores.

Numa análise por NUTS II, constata-se que a região Norte é onde se encontra o maior número de educadores (5605), seguida de Lisboa e Vale do Tejo (4382) e do Centro (3589) apresentando a Região Autónoma dos Açores o número mais baixo (594).

O retrato etário dos educadores, em 2012/2013, Figura 4.1.2., mostra que a larga maioria dos educadores do ensino público se encontra nos grupos dos de 40-49 e 50 ou mais anos, enquanto no ensino privado as faixas etárias que se destacam são as de 30-39 e 40-49 anos. O ensino privado apresenta também uma maior percentagem de educadores com idade inferior a 30 anos (12,7%) quando comparada com a proporção dos do ensino público (0,4%).

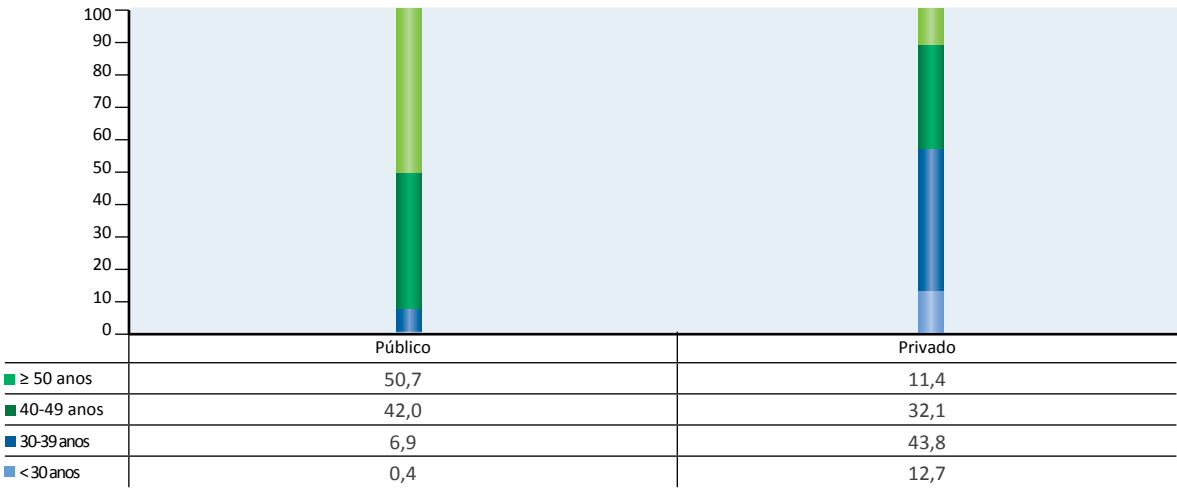
1 Docente ao qual não está atribuída nenhuma turma tendo, portanto, uma redução total da componente letiva

Tabela 4.1.2. Educadores de infância em exercício por função e natureza do estabelecimento.
NUT I e II, 2012/2013

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A.Madeira
Função e natureza		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	17 139	15 430	5 605	3 589	4 382	1 230	624	594	1 115
Público	9 545	8 355	3 409	2 314	1 502	8 14	3 16	412	778
Privado	7 594	7 075	2 196	1 275	2 880	416	308	182	337
Com funções letivas	16 331	14 706	5 347	3 425	4 178	1 165	591	587	1 038
Público	9 125	7 990	3 263	2 210	1 436	774	307	405	730
Privado	7 206	6 716	2 084	1 215	2 742	391	284	182	308
Com funções não letivas	808	724	258	164	204	65	33	7	77
Público	420	365	146	104	66	40	9	7	48
Privado	388	359	112	60	138	25	24	-	29

Fonte: Estatísticas da Educação 2012/13. DGEEC-MEC, 2014

Figura 4.1.2. Distribuição dos educadores de infância (%), segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento. Continente, 2012/2013



Fonte: DGEEC-MEC

A evolução, ao longo da década, do número de educadores com idade inferior a 30 e igual ou superior a 50 anos (Figura 4.1.3.) expõe o crescente envelhecimento do corpo docente de Educação Pré-Escolar patente, sobretudo, a partir de 2006/2007. Os educadores com idade inferior a 30 anos representavam, em 2001/2002, 17,0% do total, enquanto a percentagem dos que tinham uma idade igual ou superior a 50 anos era de 7,6%. Esta relação passa, em 2012/2013, para 6,1% e 32,7%, respetivamente.

Na observação da evolução das habilitações académicas dos educadores em exercício, Figura 4.1.4., constata-se que entre 2001/2002 e 2005/2006 o número de licenciados ou equiparados mais do que duplica, passando de 6222 para 12 912. A partir de 2010/2011, este número desce fixando-se em 12 972, em 2012/2013.

É de realçar, ao longo dos anos da série, o aumento progressivo dos educadores com doutoramento/mestrado e a quebra dos bacharéis/outras. Entre 2001/2002 e 2012/2013, o número de educadores com doutoramento/mestrado subiu de 57 para 538, enquanto o de bacharéis/outras baixou de 8498 para 1920.

Figura 4.1.3. Educadores de infância (%) em exercício, com menos de 30 e 50 ou mais anos de idade. Continente

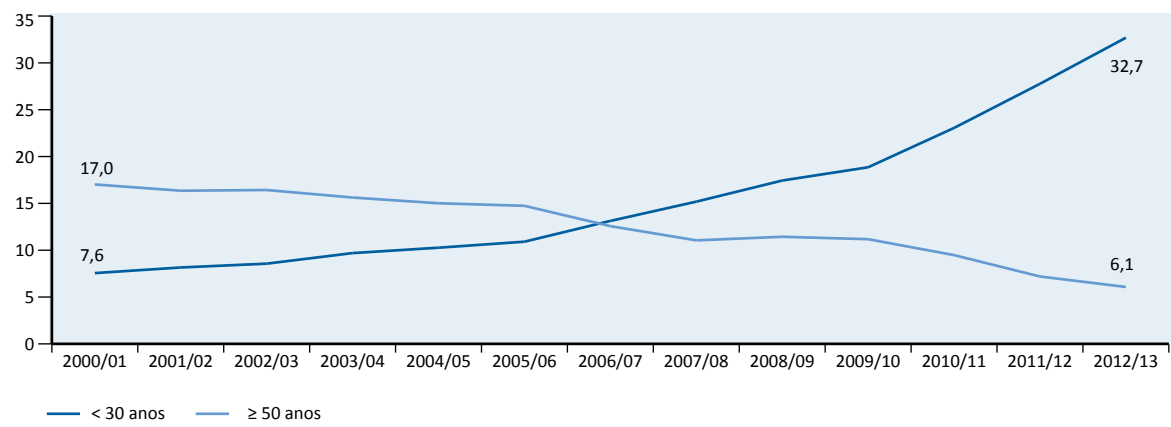
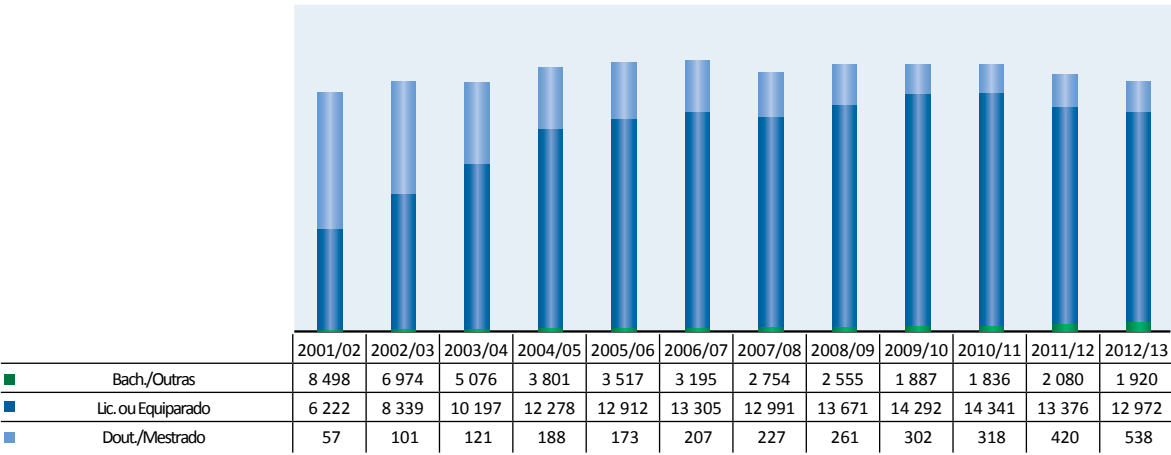


Figura 4.1.4. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: DGEEC-MEC

Docentes do 1º ciclo do Ensino Básico

No caso dos docentes do 1º CEB, em 2012/2013, Portugal tinha 30 200 professores em exercício de funções em estabelecimentos de educação e ensino público e privado (Tabela 4.1.3.).

A região Norte destaca-se com o maior número de docentes no ensino público (9124), seguida de Lisboa e Vale do Tejo (6036) e Centro (5983). No ensino privado é a região de Lisboa e Vale do Tejo que apresenta o maior número, 1776 professores. A Região Autónoma dos Açores mostra o menor número, quer no ensino público, quer no privado, com 995 e 53 docentes, respetivamente.

Analisado o número de professores com funções não letivas, o ensino público apresenta 1215 docentes nesta situação para 174 do ensino privado. Por NUTS II no ensino público, a região Norte detém o maior número (425) e a Região Autónoma dos Açores o menor (26). No ensino privado é a região de Lisboa e Vale do Tejo que se destaca com 101 docentes, seguida do Norte (45) e da Região Autónoma da Madeira (12).

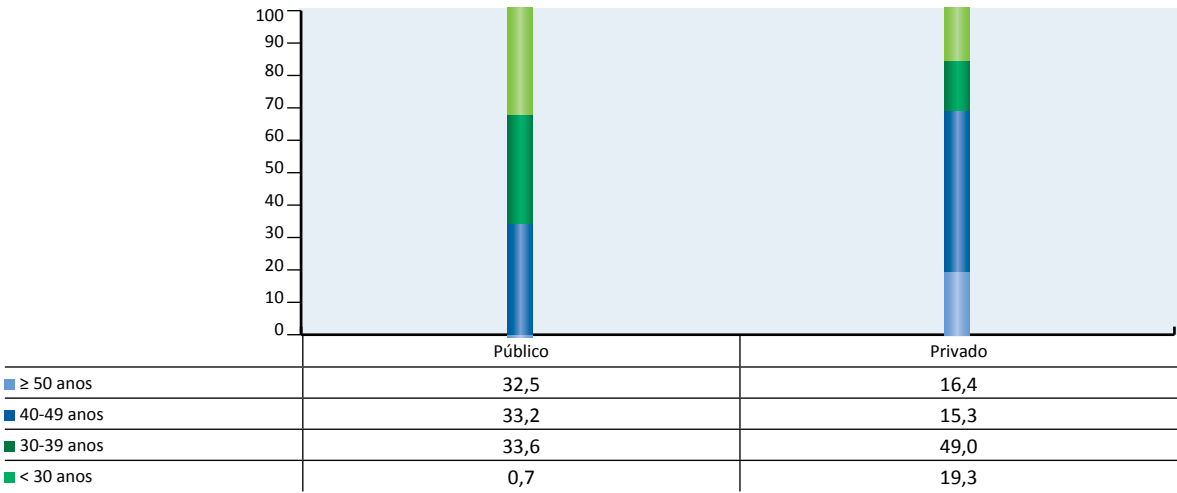
Quanto à distribuição percentual por grupo etário (Figura 4.1.5.) também no 1º CEB o ensino privado aparece com a maior percentagem de docentes com idade inferior a 30 anos, 19,3% para 0,7% no ensino público. A maioria dos professores do ensino público encontra-se distribuída, de forma equilibrada, nos restantes grupos etários, enquanto no ensino privado evidencia-se o de 30-39 anos com 49,0% dos docentes.

Tabela 4.1.3. Docentes do 1º CEB, em exercício por função e natureza do estabelecimento.
NUT I e II, 2012/2013

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A.Madeira
Função e natureza		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	30 200	27 512	9 985	6 319	7 812	2 105	1 291	1 048	1 640
Público	26 789	24 379	9 124	5 983	6 036	2 047	1 189	995	1 415
Privado	3 411	3 133	861	336	1 776	58	102	53	225
Com funções letivas	28 811	26 333	9 515	6 062	7 502	2 008	1 246	1 018	1 460
Público	25 574	23 358	8 699	5 735	5 827	1 951	1 146	969	1 247
Privado	3 237	2 975	816	327	1 675	57	100	49	213
Com funções não letivas	1 389	1 179	470	257	310	97	45	30	180
Público	1 215	1 021	425	248	209	96	43	26	168
Privado	174	158	45	9	101	1	2	4	12

Fonte: Estatísticas da Educação 2012/13. DGEEC-MEC, 2014

Figura 4.1.5. Distribuição dos docentes do 1º CEB (%), segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento. Continente, 2012/2013



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

A Figura 4.1.6. retrata a evolução, em termos percentuais, dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e 50 ou mais anos de idade, no Continente. Verifica-se que, ao longo dos anos em análise, a percentagem dos primeiros tem vindo a descer, de 15,7% em 2000/2001 passou para 2,8% em 2012/2013, enquanto a dos segundos subiu de 20,8% para 30,6%, no mesmo período. Também neste nível de ensino é visível o envelhecimento progressivo do corpo docente, que se acentuou a partir de 2005/2006.

As mudanças legislativas que têm vindo a ocorrer no regime jurídico das habilitações para a docência produziram alterações significativas nas habilitações académicas dos educadores, conforme já foi referido, mas também nas dos docentes do 1º CEB. A Figura 4.1.7. dá conta da quebra acentuada no número de bacharéis/outros, entre 2001/2002 e 2012/2013, que era de 21 386 e desceu para 3001.

Por outro lado, o número de licenciados ou equiparados registou um aumento de 11 913, entre 2001/2002 e 2004/2005, manifestando a partir daí oscilações anuais até 2012/2013.

De igual modo, é visível o crescimento do número de doutorados/mestres, que passou de 154 em 2001/2002, para 1277 em 2012/2013.

Figura 4.1.6. Docentes do 1º CEB (%) em exercício, com menos de 30 e 50 ou mais anos de idade. Continente

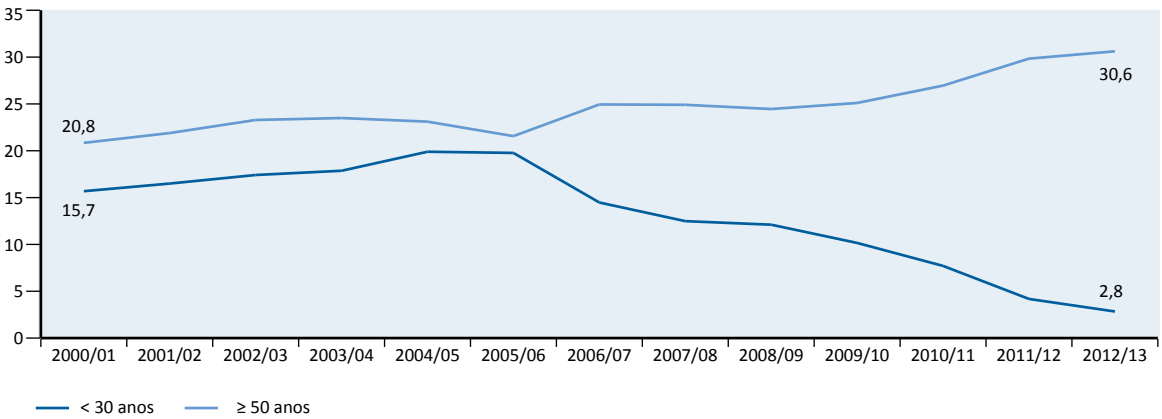
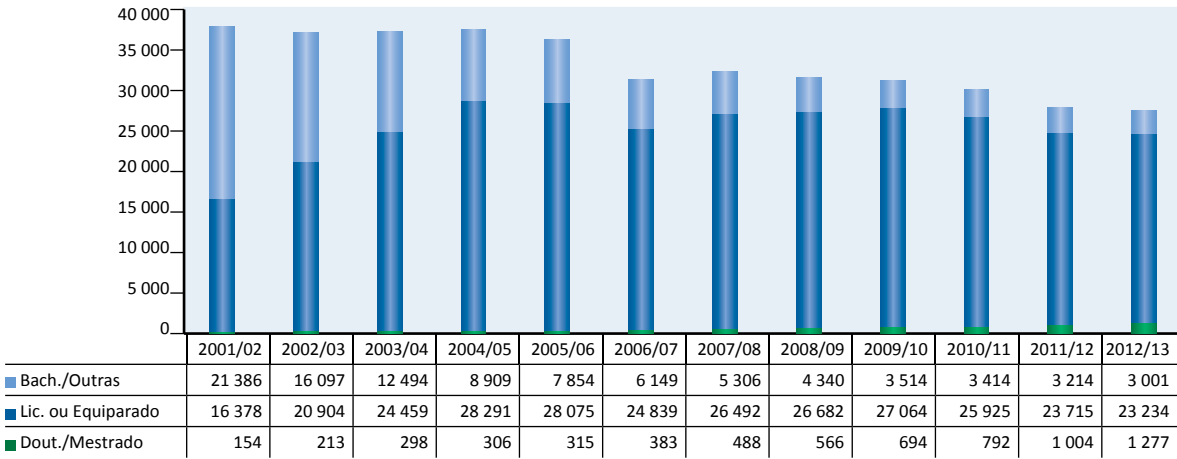


Figura 4.1.7. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes do 2º ciclo do Ensino Básico

O número de docentes do 2º CEB, em 2012/2013, em Portugal, era de 26 871, sendo que 24 149 exerciam funções em estabelecimentos de ensino público e 2722 no ensino privado. Do total de professores, 25 411 estavam com funções letivas e 1460 com funções não letivas (Tabela 4.1.4.).

O Norte com 9002, Lisboa e Vale do Tejo com 6823 e o Centro com 5690 destacam-se como as regiões onde se encontra a maioria dos professores deste nível de ensino. A mesma sequência repete-se no ensino público, com 8218, 5802 e 4949, respetivamente. No ensino privado, a região de Lisboa e Vale do Tejo apresenta o maior número de docentes (1021), seguindo-se o Norte (784) e o Centro (741).

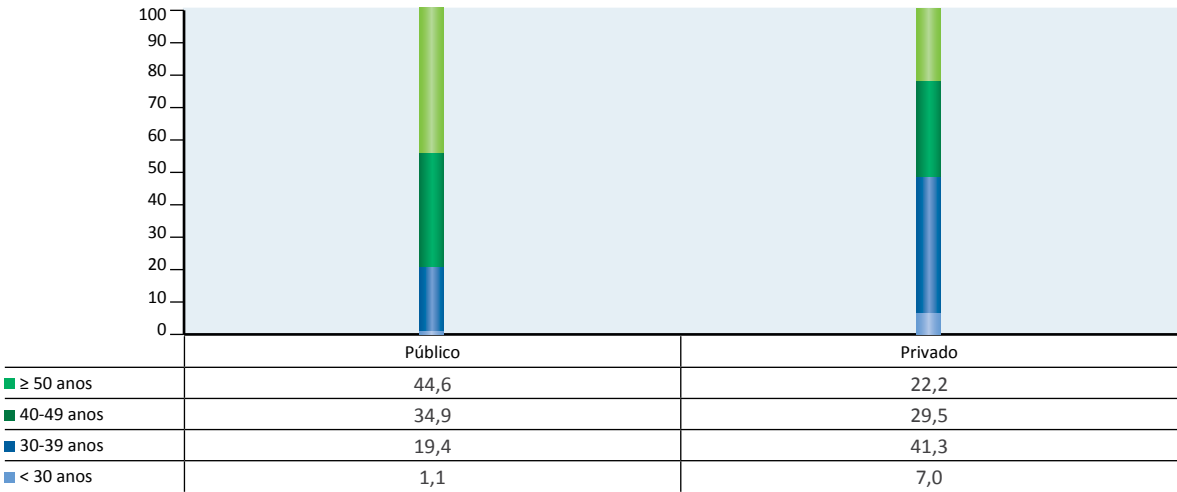
Tendo em conta os professores com funções não letivas, estes encontram-se em maior número no ensino público com 1351, quando comparado com o ensino privado com 109. Mais uma vez as regiões Norte, Lisboa e Vale do Tejo e Centro são as que apresentam os números mais elevados no ensino público, enquanto no privado é a região de Lisboa e Vale do Tejo que aparece em primeiro lugar, seguida do Norte e do Centro.

Segundo o grupo etário, Figura 4.1.8., os professores do 2º CEB encontram-se maioritariamente nos escalões dos de 40-49 anos e 50 ou mais anos, no ensino público, enquanto os do ensino privado se situam sobretudo nos grupos 30-39 e 40-49 anos. De novo, o ensino privado detém a maior percentagem de professores mais jovens, com 7,0% para 1,1% do ensino público.

Tabela 4.1.4. Docentes do 2º CEB, em exercício por função e natureza do estabelecimento.
NUT I e II, 2012/2013

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A.Madeira
Função e natureza		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	26 871	24 703	9 002	5 690	6 823	1 957	1 231	1 183	985
Público	24 149	22 038	8 218	4 949	5 802	1 890	1 179	1 168	943
Privado	2722	2 665	784	741	1 021	67	52	15	42
Com funções letivas	25 411	23 307	8 503	5 388	6 440	1 816	1 160	1 148	956
Público	22 798	20 750	7 750	4 672	5 465	1 753	1 110	1 133	915
Privado	2 613	2 557	753	716	975	63	50	15	41
Com funções não letivas	1 460	1 396	499	302	383	141	71	35	29
Público	1 351	1 288	468	277	337	137	69	35	28
Privado	109	108	31	25	46	4	2		1

Figura 4.1.8. Distribuição dos docentes do 2º CEB (%), segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento. Continente, 2012/2013



O corpo docente do 2º CEB regista também um envelhecimento significativo. A Figura 4.1.9. mostra a quebra acentuada dos docentes com menos de 30 anos, que era, em 2000/2001, de 14%, passando, em 2012/2013, para 1,8%. Em sentido inverso, evoluiu a percentagem de professores com 50 ou mais anos que no ano do início da série registava 24,5%, marcando 42,2% em 2012/2013.

Na análise por habilitação académica, a Figura 4.1.10. mostra o crescimento, ao longo dos anos da série, do número de professores com doutoramento/mestrado, que passou de 436 em 2001/2002 para 1648 em 2012/2013.

De assinalar também o aumento progressivo do número de licenciados ou equiparados, que sobe de 27 028 para 29 566 entre 2001/2002 e 2004/2005. A partir daí o número começa a descer, embora com oscilações, e apresenta um registo de 20 801 docentes com licenciatura ou equiparado em 2012/2013.

No mesmo período, o número dos detentores de bacharelato/outras baixa de 7152 em 2001/2002 para 2254 em 2012/2013.

Figura 4.1.9. Docentes do 2º CEB (%) em exercício, com menos de 30 e 50 ou mais anos de idade. Continente

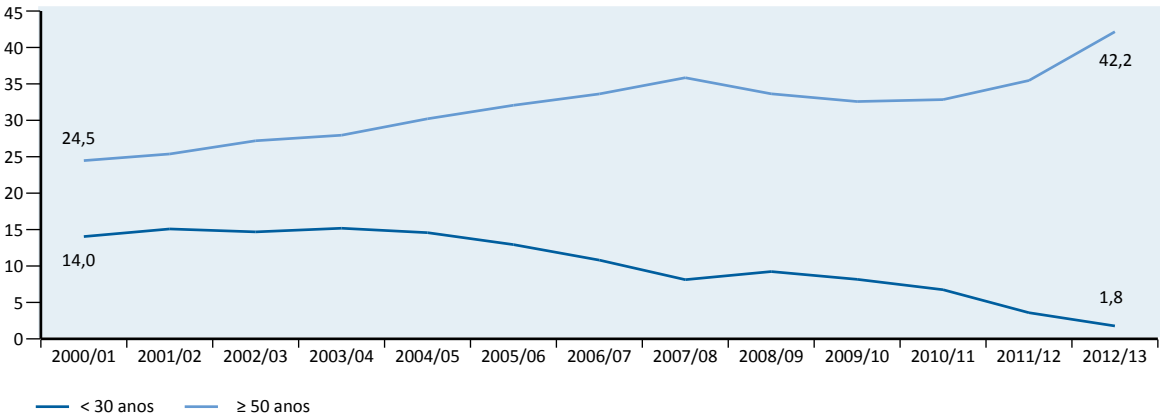
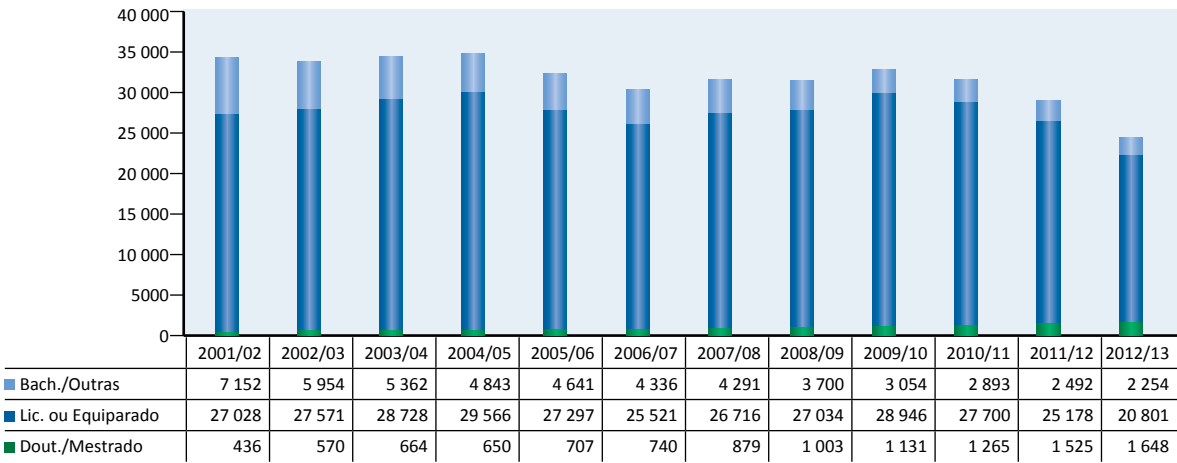


Figura 4.1.10. Docentes do 2º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Em 2012/2013, Portugal registava um total de 76 101 professores em exercício de funções no 3º CEB e Ensino Secundário, em estabelecimentos de educação e ensino público e privado. A maioria, 68 448, estava no ensino público, apresentando o ensino privado um total de 7653 docentes (Tabela 4.1.5.).

Na distribuição por NUTS II, o maior número, 26 530, situava-se na região Norte, seguida de Lisboa e Vale do Tejo (19 375) e do Centro (16 552). A Região Autónoma dos Açores mostra o menor número, com 2099 professores.

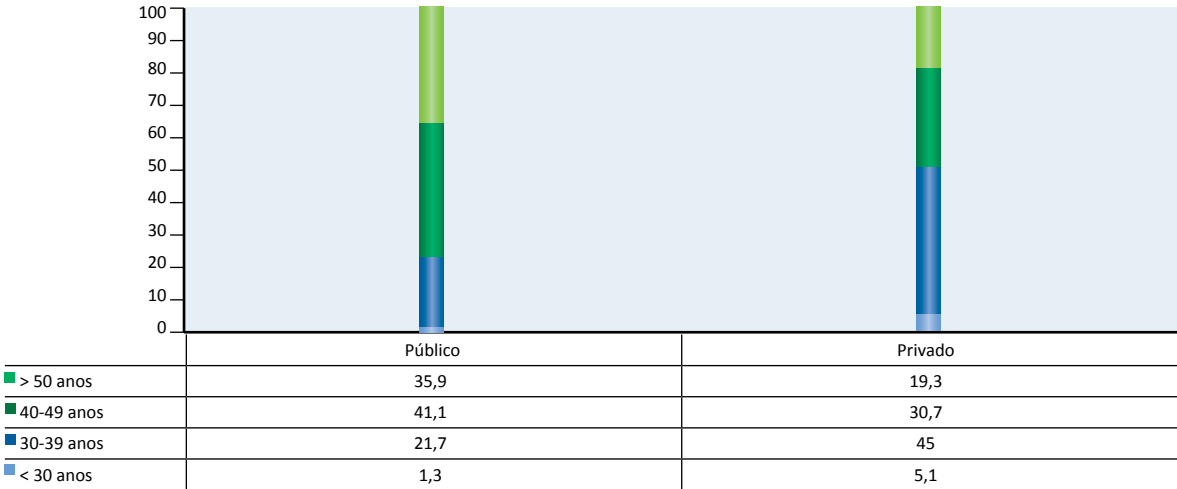
Dos 3128 docentes com funções não letivas, 2971 estavam no ensino público e 157 no ensino privado. As regiões com maior número de professores com funções não letivas são, no caso do ensino público, o Norte (927), Lisboa e Vale do Tejo (758) e o Centro (732), mostrando o ensino privado a mesma sequência embora com números diferentes, o Norte com 60, Lisboa e Vale do Tejo com 43 e o Centro com 40.

Tal como acontece nos níveis de educação e ensino analisados anteriormente, também no 3º CEB e secundário o ensino privado revela uma maior percentagem de professores com idade inferior a 30 anos, embora com uma diferença menor (Figura 4.1.11.). Este grupo etário apresenta uma proporção de 1,3% no ensino público para 5,1% no ensino privado. De igual modo, os grupos que integram a maioria dos professores são, no ensino público, os de 40-49 anos (41,1%) e de 50 ou mais anos (35,9%) e no ensino privado os que têm entre 30-39 anos (45,0%) e 40-49 anos (30,7%).

Tabela 4.1.5. Docentes do 3º CEB e do Ensino Secundário em exercício, por função e natureza do estabelecimento. NUTS I e II, 2012/2013

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A.Madeira
Função e natureza		Total	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	76 101	70 958	26 530	16 552	19 375	5 119	3 382	2 099	3 044
Público	68 448	63 490	23 526	14 555	17 145	4 986	3 278	2 090	2 868
Privado	7 653	7 468	3 004	1 997	2 230	133	104	9	176
Com funções letivas	72 973	67 973	25 543	15 780	18 574	4 850	3 226	2 045	2 955
Público	65 477	60 657	22 599	13 823	16 387	4 725	3 123	2 036	2 784
Privado	7 496	7 316	2 944	1 957	2 187	125	103	9	171
Com funções não letivas	3 128	2 985	987	772	801	269	156	54	89
Público	2 971	2 833	927	732	758	261	155	54	84
Privado	157	152	60	40	43	8	1	-	5

Figura 4.1.11. Distribuição dos docentes do 3º CEB e do Ensino Secundário (%), segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento. Continente, 2012/2013



A evolução ao longo da série (2000/2001 a 2012/2013), dos docentes com menos de 30 anos e de 50 ou mais anos, mostra o acentuado envelhecimento do corpo docente do 3º CEB e secundário, comum, aliás, ao conjunto dos docentes em exercício em estabelecimentos de ensino, em Portugal.

O grupo dos professores com idade inferior a 30 anos correspondia, em 2001/2002, a 20,4% passando para uma percentagem de 1,7% em 2012/13. No caso dos docentes com 50 ou mais anos a percentagem cresce de 15,0% para 34,1%, no mesmo período (Figura 4.1.12.).

Tal como se constata nos restantes níveis de educação e ensino, o número de professores do 3º CEB e secundário com doutoramento/mestrado sobe em todos os anos da série, enquanto se verifica um decréscimo de bacharéis/outros. Essa diferença importa em mais 5207, entre 2001/2002 e 2012/2013, no caso dos primeiros e menos 6764, nos segundos (Figura 4.1.13.).

Os docentes com licenciatura ou equiparado permanecem em maioria ao longo dos anos da série, embora o seu número apresente algumas oscilações. Entre 2001/2002 e 2012/2013 existe uma redução de mais de 10 000 licenciados ou equiparados, que terá a ver sobretudo com o aumento das saídas de professores do sistema de ensino, por motivo de aposentação.

Figura 4.1.12. Docentes do 3º CEB e do Ensino Secundário (%), em exercício, por função e natureza do estabelecimento. NUTS I e II, Continente

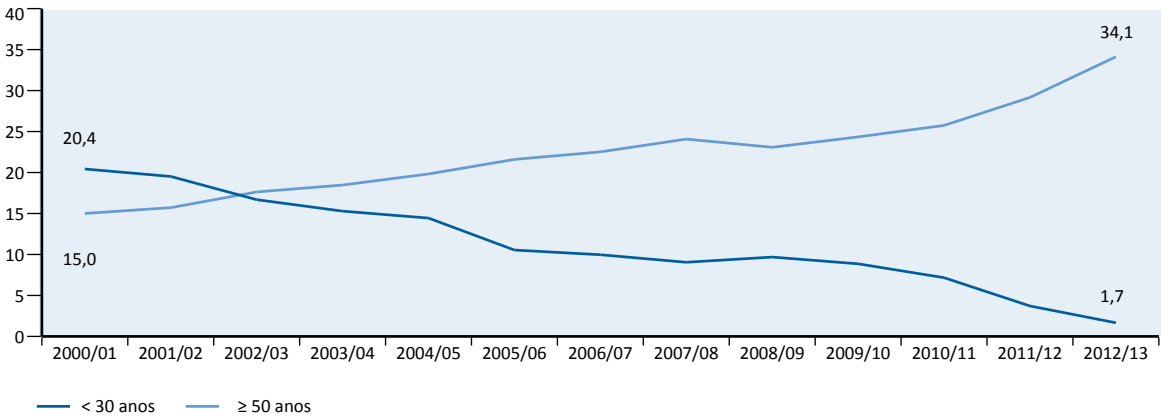
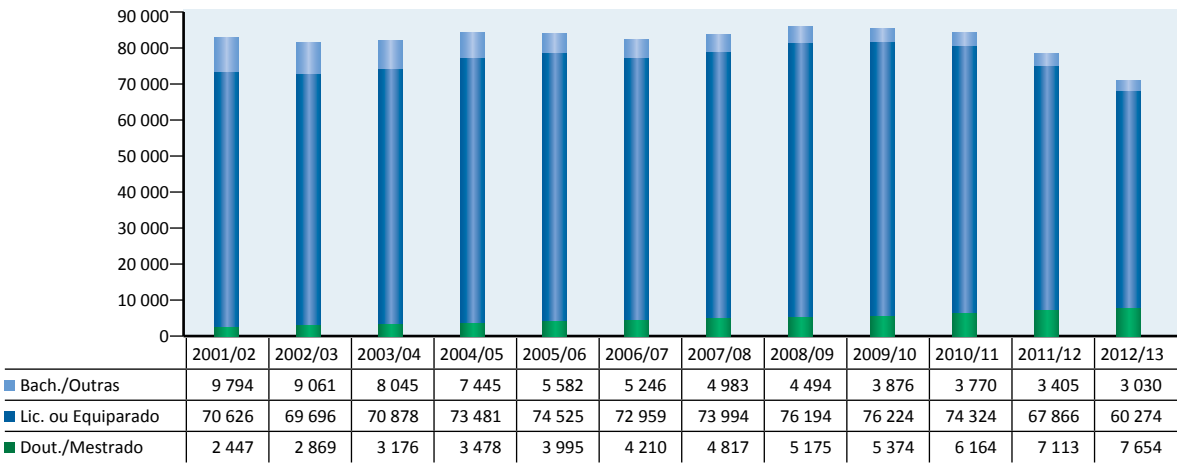


Figura 4.1.13. Docentes do 3º CEB e do Ensino Secundário (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



4.2. Caracterização sumária dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, do ensino público no Continente

A parte anterior deste capítulo caraterizou os docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, em exercício de funções em estabelecimentos de educação e ensino público e privado, em Portugal, tendo em conta as estatísticas oficiais do Ministério da Educação e Ciência.

Pareceu, também, relevante, ainda que neste momento de forma sumária, analisar separadamente o conjunto dos docentes que exercem funções nas escolas públicas, uma vez que este constitui o grupo maioritário do corpo docente.

Para o efeito, foi utilizada a informação do sistema MISI, onde são recolhidos, entre outros, os dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, das escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), nomeadamente os que se referem ao ano letivo de 2012/2013.

Os dados integram 162 027 docentes, sendo que destes 36 809 são casos duplicados (docentes que são detentores de mais do que um curso e aparecem inseridos tantas vezes quantos os cursos que possuem), Tabela 4.2.1.

Na análise por estabelecimentos de formação, foi considerada a informação que foi possível validar até ao momento, e que corresponde a cerca de 90% da totalidade dos registos.

A média de idades dos docentes do ensino público situa-se nos 47,25 anos (Tabela 4.2.2.), percebendo-se na Tabela 4.2.3. que a maioria se encontra nos grupos etários dos 35-49 e 50 e mais anos.

Verifica-se também, na Tabela 4.2.4., que a maior percentagem (84,1%) corresponde a docentes do quadro, para 15,9% de docentes contratados.

Os dados indicam que a maior percentagem de docentes, 49,5%, pertence aos grupos de recrutamento do 3º CEB e Ensino Secundário, seguindo-lhes os do 1º CEB com 19,6% e os do 2º CEB com 16,6% (Tabela 4.2.5.).

Tabela 4.2.1. Docentes do ensino público. Continente, 2012/2013

	N	%
Casos únicos	125 218	77,3
Casos duplicados	36 809	22,7
Total	162 027	100

Tabela 4.2.2. Docentes do ensino público. Continente, 2012/2013

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	N
Idade	21	70	47,25	7,97	125 211

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Tabela 4.2.3. Docentes do ensino público, por grupo etário. Continente, 2012/2013

	%
21-34 Anos	5,8
35-49 Anos	52,0
≥50 Anos	42,2
Total	100

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Tabela 4.2.4. Docentes do ensino público, por vínculo contratual. Continente, 2012/2013

	%
Contratado	15,9
Do Quadro	84,1
Total	100

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Tabela 4.2.5. Docentes do ensino público, por grupos de recrutamento. Continente, 2012/2013

	%
Educação Pré-escolar	6,8
Primeiro Ciclo do Ensino Básico	19,6
Segundo Ciclo do Ensino Básico	16,6
Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário	49,5
Educação Especial	4,7
Educação Moral e Religiosa Católica	1,2
Técnicas Especiais	1,6
Total	100

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Uma vez cruzados os grupos de recrutamento com os escalões etários, é patente na Tabela 4.2.6. que os mais jovens, 21-34 anos, apresentam as percentagens mais baixas, exceto nas Técnicas Especiais, em que a percentagem menor pertence aos docentes com 50 ou mais anos. Por outro lado, a faixa etária 35-49 anos apresenta as percentagens mais altas, exceto na Educação Pré-escolar e no 2º CEB, em que estas também pertencem aos docentes com 50 ou mais anos.

Relativamente ao vínculo contratual, os docentes do quadro exibem as maiores percentagens, com exceção dos de Educação Moral e Religiosa Católica e Técnicas Especiais, em que sobressai a proporção de docentes contratados (Tabela 4.2.7.).

Tabela 4.2.6. Docentes do ensino público, por grupos de recrutamento e grupo etário.
Continente, 2012/2013

	21-34 Anos		35-49 Anos		≥50 Anos		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Educação Pré-escolar	111	1,3	3415	40,1	5 000	58,6	8 526	100
Primeiro Ciclo do Ensino Básico	1 532	6,2	13 973	57,0	9 020	36,8	24 525	100
Segundo Ciclo do Ensino Básico	818	3,9	9 468	45,5	10 532	50,6	20 818	100
Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário	3 005	4,9	33 400	53,9	25 516	41,2	61 921	100
Educação Especial	830	14,0	3 012	51,0	2 069	35,0	5 911	100
Educação Moral e Religiosa Católica	236	15,3	886	57,5	418	27,1	1 540	100
Técnicas Especiais	712	36,1	924	46,9	334	17,0	1 970	100

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Tabela 4.2.7. Docentes do ensino público, por grupos de recrutamento e vínculo contratual.
Continente, 2012/2013

	Quadro	Contratados	Total
	%	%	%
Educação Pré-escolar	90,4	9,6	100
Primeiro Ciclo do Ensino Básico	91,4	8,6	100
Segundo Ciclo do Ensino Básico	87,4	12,6	100
Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Secundário	84,8	15,2	100
Educação Especial	61,8	38,2	100
Educação Moral e Religiosa Católica	38,4	61,6	100
Técnicas Especiais	13,9	86,1	100

Nota: Foram considerados apenas os casos únicos

Docentes da Educação Pré-Escolar do ensino público

Na análise por instituições de formação e relativamente aos docentes em exercício na Educação Pré-Escolar, a Tabela 4.2.8. evidencia que a instituição de Ensino Superior que apresenta o maior número de formados é o Instituto Piaget (1780). Destes, os educadores do quadro situam-se na faixa etária dos 35-49 anos (653) e na dos de 50 ou mais anos (927). Os educadores contratados enquadram-se no grupo dos de 21-34 anos (8), no de 35-49 anos (154) e 50 ou mais anos (38).

Os formados nas ex-Escolas Normais de Educadores de Infância, às quais sucederam as escolas superiores de educação, atualmente integradas, na maioria dos casos, em institutos politécnicos, aparecem em segundo lugar, com um total de 1298, que estão sobretudo na faixa etária de 50 ou mais anos e são educadores do quadro (1038).

De referir também que, considerando a natureza das primeiras 10 instituições que aparecem como as que formam um maior número de educadores, cinco são públicas e cinco privadas.

Tabela 4.2.8. Docentes da Educação Pré-Escolar, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições					Do Quadro			Contratado		
	N	%	Natureza da Instituição		21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
			Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1 780	15,2		X	0	653	927	8	154	38
Escola Normal de Educadores de Infância	1 298	11,1	X		0	247	1 038	0	5	8
Escola do Magistério Primário	1 139	9,7	X		0	303	824	0	7	5
Escola Superior de Educação de João de Deus	803	6,9		X	2	201	515	2	70	13
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	633	5,4		X	2	293	301	2	34	1
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	576	4,9		X	0	194	331	1	44	6
Universidade Aberta	566	4,8	X		0	249	299	0	16	2
Universidade do Minho	392	3,3	X		0	164	203	0	23	2
Instituto Superior de Ciências Educativas	361	3,1		X	0	137	142	11	67	4
Instituto Politécnico de Viseu	345	2,9	X		2	155	169	8	11	0
Instituto Politécnico do Porto	279	2,4	X		1	85	163	3	26	1
Instituto Politécnico da Guarda	275	2,3	X		0	61	207	1	6	0
Instituto Politécnico de Leiria	274	2,3	X		0	103	145	4	20	2
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	233	2,0	X		0	89	131	5	6	2
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	233	2,0	X		2	123	75	12	20	1
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	231	2,0		X	0	94	117	3	16	1
Universidade do Algarve	226	1,9	X		0	108	87	2	26	3
Instituto Politécnico de Lisboa	223	1,9	X		0	32	142	4	40	5
Instituto Superior de Educação e Ciências	199	1,7		X	0	65	91	10	29	4
Universidade de Aveiro	187	1,6	X		1	67	98	3	17	1
Instituto Politécnico de Santarém	180	1,5	X		0	86	68	1	25	0
Instituto Politécnico de Coimbra	170	1,5	X		0	58	88	3	17	4
Universidade do Porto	152	1,3	X		0	47	100	0	5	0
Instituto Politécnico de Bragança	135	1,2	X		3	65	62	2	2	1
Instituto Politécnico de Beja	125	1,1	X		0	50	64	2	8	1
Instituto Politécnico de Portalegre	122	1,0	X		0	58	56	1	7	0
Instituto Politécnico de Castelo Branco	115	1,0	X		3	30	77	1	3	1
Universidade de Évora	107	0,9	X		0	32	45	3	27	0
Instituto Politécnico de Setúbal	91	0,8	X		0	25	39	6	21	0
Universidade Católica Portuguesa	75	0,6		X	0	25	45	0	4	1
Universidade de Lisboa	61	0,5	X		0	22	38	0	1	0
Universidade de Coimbra	47	0,4	X		0	18	27	0	1	1
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	28	0,2		X	0	9	18	1	0	0
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	19	0,2		X	0	7	9	0	3	0
Universidade Técnica	15	0,1	X		0	0	14	0	1	0
Universidade da Beira Interior	14	0,1	X		0	3	10	0	1	0
Universidade Nova de Lisboa	9	0,1	X		0	2	7	0	0	0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	2	0,0		X	0	0	2	0	0	0
Total	11 720	100	26	12	16	3 960	6 774	99	763	108

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico do ensino público

Quando se observa a Tabela 4.2.9., correspondente ao grupo de recrutamento do 1º CEB, a Escola do Magistério Primário (refira-se que neste item estão contempladas as várias ex-escolas do magistério primário, situadas em diferentes localidades do País) aparece como a entidade que formou mais professores em exercício (6490), logo seguida do Instituto Piaget, com 5199 e do Instituto de Ciências Educativas com 2527 docentes.

Os professores formados na Escola do Magistério Primário são maioritariamente do docentes do quadro e situam-se na faixa etária dos 50 ou mais anos de idade. No caso dos oriundos do Instituto Piaget, estes destacam-se no grupo dos que têm entre 35-49 anos, quer nos que são docentes do quadro (3232), quer nos que são docentes contratados (355). O mesmo sucede com os formados no Instituto de Ciências Educativas com 1739 naquela faixa etária que são docentes do quadro e 154 docentes contratados.

Quanto à natureza, das 10 instituições que aparecem com o maior número de formados seis são públicas e quatro privadas.

Tabela 4.2.9. Docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições					Do Quadro			Contratado		
			Natureza da Instituição		21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Escola do Magistério Primário	6 490	20,0	X		0	1 471	5 010	0	2	6
Instituto Jean Piaget	5 199	16,0		X	202	3 232	1 252	139	355	18
Instituto Superior de Ciências Educativas	2 527	7,8		X	74	1 739	486	65	154	9
Universidade Aberta	1 773	5,5	X		2	796	973	0	1	1
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	1 167	3,6		X	2	648	500	6	9	2
Universidade do Minho	1 057	3,3	X		42	575	398	17	24	1
Instituto Politécnico de Viseu	964	3,0	X		55	637	189	36	47	0
Escola Superior de Educação de João de Deus	877	2,7		X	6	474	334	14	47	2
Instituto Politécnico do Porto	855	2,6	X		25	483	245	36	61	5
Instituto Politécnico de Lisboa	855	2,6	X		52	458	240	46	57	2
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	829	2,6	X		58	509	167	62	32	1
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	806	2,5		X	10	345	399	8	42	2
Instituto Politécnico de Leiria	802	2,5	X		44	444	194	36	77	7
Instituto Politécnico de Bragança	800	2,5	X		37	517	178	26	39	3
Instituto Politécnico de Setúbal	714	2,2	X		38	452	141	33	46	4
Universidade do Algarve	701	2,2	X		8	520	130	18	24	1
Instituto Politécnico de Castelo Branco	637	2,0	X		15	390	167	19	46	0
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	542	1,7	X		28	282	164	21	45	2
Instituto Politécnico da Guarda	538	1,7	X		9	318	180	8	23	0
Instituto Politécnico de Coimbra	506	1,6	X		25	256	167	21	36	1
Instituto Politécnico de Portalegre	499	1,5	X		7	321	106	20	44	1
Instituto Politécnico de Santarém	498	1,5	X		29	287	112	31	39	0
Instituto Superior de Educação e Ciências	497	1,5		X	18	316	114	21	24	4
Universidade de Aveiro	437	1,3	X		25	278	113	11	10	0
Instituto Politécnico de Beja	384	1,2	X		13	217	93	12	47	2
Universidade de Évora	249	0,8	X		4	171	57	7	9	1
Universidade de Lisboa	226	0,7	X		7	92	110	5	10	2
Universidade Católica Portuguesa	193	0,6		X	3	107	71	3	8	1
Universidade do Porto	186	0,6	X		3	87	89	1	6	0
Universidade de Coimbra	164	0,5	X		3	70	83	2	6	0
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	116	0,4		X	3	52	56	4	0	1
Universidade Nova de Lisboa	89	0,3	X		1	48	34	2	4	0
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	88	0,3		X	12	44	28	2	2	0
Universidade da Beira Interior	83	0,3	X		0	41	28	11	3	0
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	46	0,1		X	0	23	19	1	3	0
Universidade Técnica	40	0,1	X		1	19	15	3	2	0
Escola Normal de Educadores de Infância	10	0,0	X		0	7	3	0	0	0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	4	0,0		X	0	2	2	0	0	0
Total	32 448	100	26	12	861	16 728	12 647	747	1 384	79

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico do ensino público

A Tabela 4.2.10 agrega a informação referente aos grupos de recrutamento do 2º CEB. As entidades com o número de formados mais elevado são a Universidade do Porto com 2741, a Universidade de Lisboa com 1933 e o Instituto Jean Piaget com 1595.

É na faixa etária dos docentes do quadro com 50 ou mais anos que se localiza a maior parte dos formados na Universidade do Porto (2325), situação que se repete quando se analisa os procedentes da Universidade de Lisboa com 1652 docentes. Relativamente aos originários do Instituto Piaget estes aparecem mais dispersos

pelos diferentes grupos etários, quer docentes do quadro, quer docentes contratados, embora sobressaiam os dos grupos 35-49 anos e 50 ou mais anos, no primeiro caso e a faixa etária dos 35-49 reportada ao segundo.

Quanto à natureza das instituições, verifica-se que das 10 primeiras, com o maior número de docentes, oito são públicas e duas privadas.

Tabela 4.2.10. Docentes do 2º Ciclo do Ensino Básico, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições					Do Quadro			Contratado		
			Natureza da Instituição		21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	2 741	12,6	X		1	358	2 325	7	34	15
Universidade de Lisboa	1 933	8,9	X		1	206	1 652	6	45	23
Instituto Jean Piaget	1 595	7,3		X	13	552	523	141	354	11
Universidade de Coimbra	1 261	5,8	X		0	190	1 008	6	36	21
Instituto Politécnico de Viseu	1 000	4,6	X		3	632	208	53	101	3
Instituto Superior de Ciências Educativas	907	4,2		X	4	406	282	61	147	7
Instituto Politécnico do Porto	896	4,1	X		4	525	267	43	53	4
Universidade Técnica	889	4,1	X		0	136	722	3	20	8
Universidade Aberta	834	3,8	X		0	91	714	0	14	15
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	775	3,6	X		4	598	86	39	45	3
Instituto Politécnico de Castelo Branco	703	3,2	X		4	524	91	24	59	1
Instituto Politécnico de Leiria	617	2,8	X		5	454	71	24	62	1
Instituto Politécnico de Lisboa	593	2,7	X		5	280	162	71	66	9
Universidade do Minho	593	2,7	X		16	237	316	6	16	2
Instituto Politécnico de Bragança	584	2,7	X		1	405	84	47	47	0
Universidade do Algarve	488	2,2	X		2	327	47	32	76	4
Instituto Politécnico de Setúbal	468	2,1	X		2	279	65	34	88	0
Instituto Politécnico de Portalegre	460	2,1	X		3	317	69	23	46	2
Instituto Politécnico de Coimbra	418	1,9	X		1	255	123	11	25	3
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	409	1,9		X	9	175	127	25	69	4
Instituto Politécnico de Beja	401	1,8	X		2	223	72	23	79	2
Universidade Nova de Lisboa	388	1,8	X		1	101	219	5	47	15
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	357	1,6		X	0	175	137	1	42	2
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	327	1,5		X	0	166	124	14	23	0
Instituto Politécnico de Santarém	304	1,4	X		1	166	48	41	48	0
Universidade de Aveiro	280	1,3	X		1	87	176	4	12	0
Universidade Católica Portuguesa	244	1,1		X	3	67	143	3	28	0
Instituto Politécnico da Guarda	229	1,1	X		2	138	35	9	45	0
Universidade de Évora	205	0,9	X		0	57	125	5	14	4
Escola do Magistério Primário	204	0,9	X		0	46	157	0	1	0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	202	0,9		X	0	109	52	0	33	8
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	148	0,7	X		0	72	65	4	7	0
Instituto Superior de Educação e Ciências	139	0,6		X	1	69	12	8	47	2
Universidade da Beira Interior	80	0,4	X		1	32	34	5	5	3
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	76	0,3		X	0	14	50	1	11	0
Escola Superior de Educação de João de Deus	37	0,2		X	0	4	32	1	0	0
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	15	0,1		X	0	5	9	0	1	0
Escola Normal de Educadores de Infância	6	0,0	X		0	2	4	0	0	0
Total	21 806	100	26	12	90	8 480	10 436	780	1 846	172

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes do 3º CEB e Ensino Secundário do ensino público

Das instituições que formaram os professores em exercício dos grupos de recrutamento que integram o 3º CEB e Ensino Secundário, Tabela 4.2.11., destacam-se a Universidade do Porto com 12 096 formados, a Universidade de Lisboa com 11 778 e a Universidade de Coimbra com 9092.

Os grupos dos 35-49 anos, com 5326, e dos 50 e mais anos, com 5173, integram a maioria dos docentes do quadro, formados pela Universidade do Porto. O mesmo acontece quando se analisam os dados relativos aos que frequentaram as Universidades de Lisboa e de Coimbra.

No conjunto das 10 instituições que apresentam o maior número de professores do 3º CEB e secundário formados, nove são de natureza pública e uma privada (Universidade Católica Portuguesa).

Tabela 4.2.11. Docentes do 3º CEB e Ensino Secundário, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições					Do Quadro			Contratado		
			Natureza da Instituição		21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Universidade do Porto	12 096	18,4	X		76	5 326	5 173	431	1 005	85
Universidade de Lisboa	11 778	17,9	X		24	3 840	6 681	251	876	104
Universidade de Coimbra	9 092	13,8	X		68	4 096	3 674	398	805	51
Universidade do Minho	5 079	7,7	X		31	2 866	1 361	273	517	30
Universidade Técnica	3 478	5,3	X		15	1 393	1 786	72	174	38
Universidade de Aveiro	3 354	5,1	X		15	1 986	886	136	319	12
Universidade Nova de Lisboa	3 261	4,9	X		16	1 673	1 116	111	322	23
Universidade Católica Portuguesa	2 472	3,8		X	14	1 215	926	57	242	18
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2 368	3,6	X		59	1 452	187	282	376	11
Universidade de Évora	2 307	3,5	X		23	1 189	551	170	358	16
Universidade Aberta	1 578	2,4	X		0	230	1 278	4	24	42
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	1 467	2,2		X	28	743	214	159	309	14
Universidade do Algarve	983	1,5	X		31	500	112	86	238	16
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	961	1,5		X	0	625	173	2	147	14
Universidade da Beira Interior	853	1,3	X		30	412	147	111	149	4
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	733	1,1		X	2	386	118	50	169	8
Instituto Politécnico do Porto	686	1,0	X		2	170	444	20	37	13
Instituto Politécnico de Lisboa	615	0,9	X		0	161	434	3	10	7
Instituto Jean Piaget	523	0,8		X	0	111	365	16	28	3
Instituto Politécnico de Coimbra	511	0,8	X		1	109	332	8	55	6
Instituto Superior de Ciências Educativas	262	0,4		X	0	61	189	5	7	0
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	170	0,3		X	0	31	119	5	13	2
Instituto Politécnico de Castelo Branco	134	0,2	X		8	65	27	12	21	1
Instituto Politécnico de Viseu	133	0,2	X		0	43	80	1	9	0
Instituto Politécnico da Guarda	130	0,2	X		2	88	19	3	17	0
Instituto Politécnico de Bragança	130	0,2	X		2	68	32	6	21	1
Instituto Politécnico de Santarém	123	0,2	X		0	62	38	8	14	1
Instituto Politécnico de Beja	98	0,1	X		1	47	21	13	14	2
Instituto Politécnico de Setúbal	97	0,1	X		0	25	54	5	12	1
Escola Superior de Educação de João de Deus	96	0,1		X	0	10	86	0	0	0
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	78	0,1	X		0	21	40	6	8	3
Instituto Politécnico de Leiria	68	0,1	X		0	22	43	0	2	1
Escola do Magistério Primário	49	0,1	X		0	7	40	0	2	0
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	37	0,1		X	0	16	18	0	1	2
Instituto Superior de Educação e Ciências	35	0,1		X	0	11	21	1	2	0
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	26	0,0		X	0	7	16	0	3	0
Instituto Politécnico de Portalegre	23	0,0	X		0	8	9	3	3	0
Escola Normal de Educadores de Infância	3	0,0	X		0	0	2	1	0	0
Total	65 887	100	26	12	448	29 075	26 812	2 709	6 309	529

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

Docentes de Educação Especial do ensino público

No caso dos grupos de recrutamento de educação especial, é visível na Tabela 4.2.12. que a instituição que apresenta o maior número de docentes é o Instituto Jean Piaget, com 1559. Depois aparecem a Escola do Magistério Primário, com 691, e o Instituto Superior de Ciências Educativas com 601.

Os docentes do quadro, formados no Instituto Jean Piaget, estão em número mais elevado na faixa etária dos 50 anos ou mais, 542, logo seguida da dos 35-49 anos, 466. No caso dos docentes contratados, 308 estão no grupo 35-49 anos e 207 no de 21-34 anos. Tendo em conta os formados na Escola do Magistério Primário, a maioria são docentes do quadro e situa-se na faixa etária dos 50 e mais anos (484), seguida do grupo dos de 35-49 anos, com 201 docentes. Esta Escola não apresenta formados no grupo dos 21-34 anos. O Instituto Superior de Ciências Educativas formou 343 dos docentes contratados, encontrando-se 173 na faixa etária 35-49 anos e 163 na de 21-34 anos. A maioria (166) dos docentes do quadro, provenientes deste Instituto, tem entre 35-49 anos.

Assinalada a natureza das instituições, verifica-se que, das 10 instituições com maior número de docentes especializados em educação especial, seis são públicas e quatro privadas.

Tabela 4.2.12. Docentes de Educação Especial, ensino público. Continente, 2012/2013

Instituições					Do Quadro			Contratado		
			Natureza da Instituição		21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos	21-34 Anos	35-49 Anos	≥50 Anos
	N	%	Pública	Privada	N	N	N	N	N	N
Instituto Jean Piaget	1 559	16,9		X	6	466	542	207	308	30
Escola do Magistério Primário	691	7,5	X		0	201	484	0	2	4
Instituto Superior de Ciências Educativas	601	6,5		X	2	166	90	163	173	7
Instituto Politécnico de Lisboa	438	4,8	X		0	118	278	18	17	7
Universidade do Minho	402	4,4	X		2	138	135	40	84	3
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti	382	4,1		X	0	113	116	39	106	8
Instituto Politécnico do Porto	359	3,9	X		0	81	199	25	51	3
Universidade Católica Portuguesa	352	3,8		X	1	110	80	33	122	6
Universidade do Porto	293	3,2	X		3	90	93	22	75	10
Instituto Politécnico de Coimbra	289	3,1	X		0	77	83	40	83	6
Universidade de Coimbra	288	3,1	X		1	98	54	20	111	4
Escola Superior de Educação de Almeida Garrett	213	2,3		X	1	78	43	45	43	3
Universidade de Lisboa	208	2,3	X		0	64	101	5	36	2
Universidade de Aveiro	204	2,2	X		0	57	32	48	65	2
Escola Normal de Educadores de Infância	195	2,1	X		0	49	142	0	1	3
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	194	2,1	X		3	34	23	75	57	2
Instituto de Estudos Superiores de Fafe	193	2,1		X	0	53	26	27	85	2
Instituto Politécnico de Viseu	185	2,0	X		0	62	34	53	35	1
Escola Superior de Educação de João de Deus	182	2,0		X	0	59	64	26	27	6
Instituto Politécnico de Leiria	172	1,9	X		0	54	34	21	61	2
Universidade Aberta	156	1,7	X		0	50	82	2	12	10
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	155	1,7		X	0	55	62	9	27	2
Universidade do Algarve	152	1,6	X		0	54	47	9	39	3
Instituto Politécnico de Portalegre	137	1,5	X		1	56	50	14	16	0
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	133	1,4		X	1	31	18	35	46	2
Instituto Superior de Educação e Ciências	129	1,4		X	0	45	32	12	36	4
Instituto Politécnico da Guarda	119	1,3	X		0	38	36	17	28	0
Instituto Politécnico de Castelo Branco	108	1,2	X		1	42	29	26	10	0
Universidade de Évora	106	1,2	X		3	28	27	16	32	0
Instituto Politécnico de Bragança	102	1,1	X		0	31	12	35	23	1
Universidade Técnica	88	1,0	X		1	23	43	3	18	0
Instituto Politécnico de Beja	81	0,9	X		0	29	19	12	21	0
Instituto Politécnico de Santarém	80	0,9	X		0	18	25	15	21	1
Universidade Nova de Lisboa	80	0,9	X		0	32	24	2	21	1
Instituto Politécnico de Setúbal	68	0,7	X		0	32	18	12	6	0
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	63	0,7	X		0	17	13	16	17	0
Universidade da Beira Interior	36	0,4	X		0	11	17	1	7	0
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	23	0,2		X	0	9	5	2	6	1
Total	9 216	100	26	12	26	2 769	3 212	1 145	1 928	136

Fonte: DGEEC-MEC, 2014

4.3. Docentes do Ensino Superior

O número de docentes do Ensino Superior público e privado, universitário e politécnico, era de 35 482, em 2012/2013 (Tabela 4.3.1.).

Em termos globais, o Ensino Superior privado perdeu, em 2012/2013, 1490 professores em relação ao ano letivo de 2001/2002 enquanto o Ensino Superior público apresenta mais 1232 docentes.

Apesar disso, os três últimos anos letivos em análise mostram um ligeiro aumento do número de professores do ensino universitário público, o que contrasta com a diminuição progressiva do número de docentes do politécnico.

No caso do ensino privado, quer o universitário, quer o politécnico apresentam um decréscimo constante do número de professores.

De realçar, ainda, que a maioria dos docentes do Ensino Superior é do sexo masculino.

Numa análise por NUTS II, Tabela 4.3.2., os números alusivos aos docentes do Ensino Superior público, politécnico e universitário, apresentam uma diminuição progressiva nos últimos três anos e um decréscimo em relação a 2001/2002, no Alentejo, Algarve e Região Autónoma dos Açores, enquanto nas regiões do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e Região Autónoma da Madeira, apesar da ligeira quebra nos anos mais recentes, revelam um acréscimo relativamente ao ano de início da série.

Relativamente ao Ensino Superior privado, a Tabela 4.3.3., em 2012/2013, mostra um decréscimo de docentes, exceto no Algarve e no Norte, quando comparado com 2001/2002. De notar igualmente que, analisados apenas os últimos três anos, a quebra é geral, salvaguardando o Alentejo, onde o número de docentes oscila ao longo deste período.

Tabela 4.3.1. Docentes do Ensino Superior, por subsistema de ensino e sexo. Portugal

Subsistema de ensino		Sexo	2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Público	Universitário	M	5 439	6 188	6 261	6 349
		HM	14 455	15 506	15 538	15 563
	Politécnico	M	4 432	5 178	4 851	4 742
		HM	9 841	10 904	10 311	9 965
	Total	M	9 871	11 366	11 112	11 091
		HM	24 296	26 410	25 849	25 528
Privado	Universitário	M	2 696	2 941	2 893	2 666
		HM	7 424	7 195	7 030	6 388
	Politécnico	M	2 004	2 343	2 237	1 871
		HM	4 020	4 459	4 199	3 566
	Total	M	4 700	5 284	5 130	4 537
		HM	11 444	11 654	11 229	9 954
Total	Universitário	M	8 135	9 129	9 154	9 015
		HM	21 879	22 701	22 568	21 951
	Politécnico	M	6 436	7 521	7 088	6 613
		HM	13 861	15 363	14 510	13 531
	Total	M	14 571	16 650	16 242	15 628
		HM	35 740	38 064	37 078	35 482

Tabela 4.3.2. Docentes do Ensino Superior público, politécnico e universitário, por NUTS II

NUTS II	2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Alentejo	1 610	1 508	1 448	1 427
Algarve	927	876	811	767
Centro	5 891	6 679	6 629	6 614
Lisboa	8 711	9 367	9 304	9 074
Norte	6 557	7 362	7 077	7 087
R. A. Açores	393	374	359	331
R. A. Madeira	207	244	221	228

Tabela 4.3.3. Docentes do Ensino Superior privado, politécnico e universitário, por NUTS II

NUTS II	2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Alentejo	255	88	106	78
Algarve	204	333	327	268
Centro	1 233	932	820	711
Lisboa	5 712	5 449	5 368	4 899
Norte	3 915	4 767	4 532	3 939
R. A. Açores	-	-	-	-
R. A. Madeira	125	85	76	59

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior. DGEEC-MEC, 2014

A Figura 4.3.1. apresenta a evolução das habilitações académicas dos docentes do Ensino Superior. O número de doutorados era de 9465 em 2001/2002, aumentando para 17 630, em 2012/2013.

À subida progressiva do número de doutoramentos correspondeu uma descida, também constante, dos licenciados, bacharéis e outros. Os mestres apresentam um acréscimo, entre 2001/2002 (10 835) e 2003/2004 (11 226), diminuindo a partir de então até registar, em 2012/2013, 9043.

Tal como foi referido para os níveis de educação e Ensino Básico e secundário, o universo dos docentes do Ensino Superior evidencia um envelhecimento gradual.

Na evolução da percentagem de professores com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 60 anos, Figura 4.3.2., é perceptível a diminuição da proporção dos primeiros e o aumento da dos segundos. O grupo de docentes com menos de 30 anos representava 12,8% em 2001/2002 e 4,7% em 2012/2013. Em sentido contrário progrediu a percentagem dos que tinham 60 ou mais anos, que em 2001/2002 registava 6,3%, passando para 9,5% em 2012/2013.

De igual modo, a análise da idade média dos docentes, visível na Figura 4.3.3., reforça o que já foi referido. Entre 2001/2002 e 2012/2013, a idade média subiu de 41 para 45 anos. As mulheres apresentam uma idade média inferior, registando, nos anos mencionados, 39 e 44 anos, respetivamente.

Figura 4.3.1. Docentes do Ensino Superior (Nº) por habilitação académica. Portugal

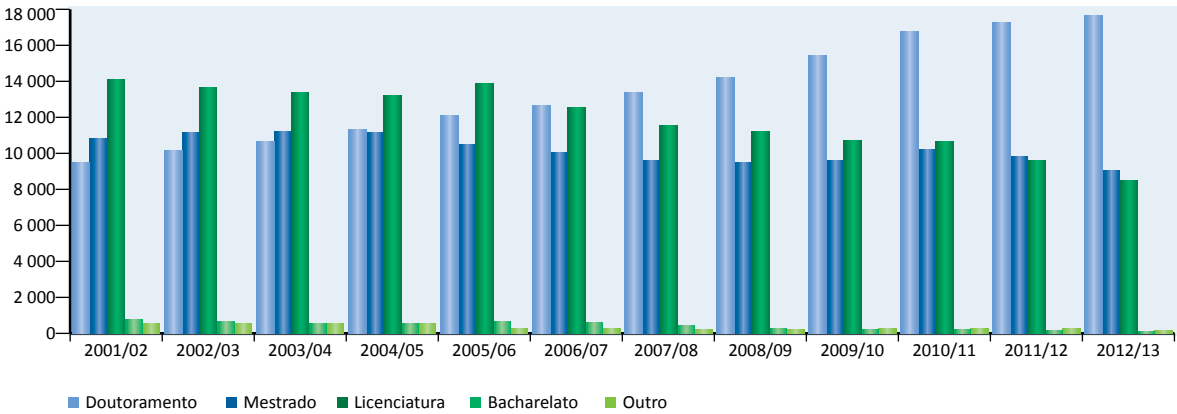


Figura 4.3.2. Evolução dos docentes do Ensino Superior (%), com idade inferior a 30 e igual ou superior a 60 anos. Portugal

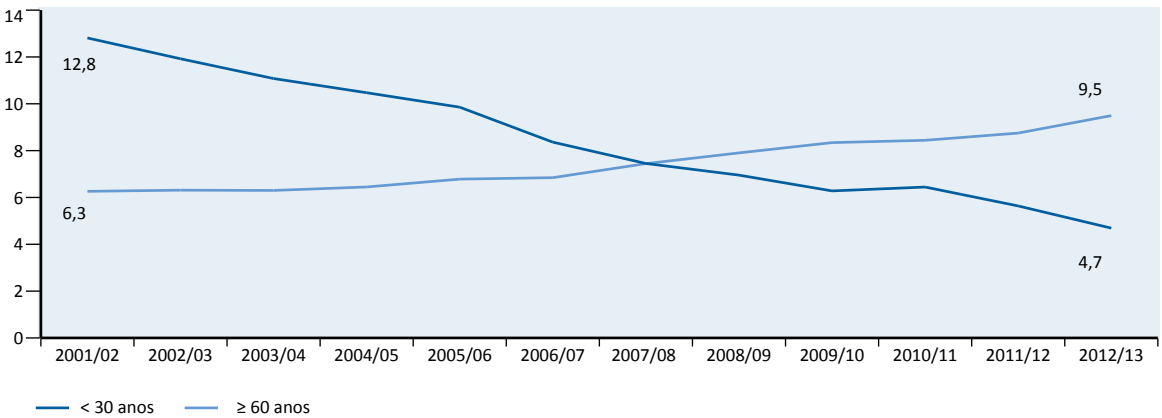
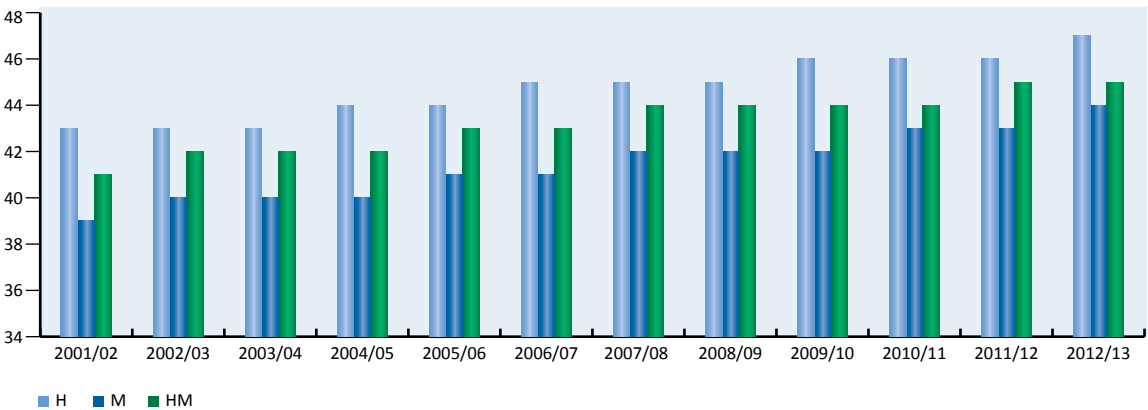


Figura 4.3.3. Idade média dos docentes do Ensino Superior, por sexo. Portugal



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, DGEEC-MEC, 2014

A Tabela 4.3.4 mostra que o número de docentes do Ensino Superior universitário, com a categoria profissional de professor catedrático, não sofreu uma alteração significativa entre 2001/2002 (1538) e 2012/2013 (1593), sendo o número de professores auxiliares o que mais aumentou no mesmo período. Em sentido inverso houve um decréscimo de 4270 assistentes, entre 2001/2002 e 2012/2013.

A carreira de investigação, de que só se dispõem dados nos três últimos anos em análise, registou um crescimento de mais de 100 investigadores entre 2010/11 e 2012/2013.

No caso do Ensino Superior politécnico, as categorias de professor adjunto e assistente são as que integram o maior número de docentes, apresentando um acréscimo em 2012/2013 em relação a 2001/2002, mais acentuado no que diz respeito aos professores adjuntos.

O número de professores coordenadores também aumentou entre 2001/2002 e 2011/2012, apresentando uma ligeira descida em 2012/2013, relativamente ao ano letivo imediatamente anterior.

Tabela 4.3.4. Docentes do Ensino Superior (Nº), por subsistema de ensino e categoria profissional. Portugal

		2001/02	2010/11	2011/12	2012/13
Universitário	Professor Catedrático	1 538	1 666	1 586	1 593
	Professor Associado	2 473	3 050	2 959	2 914
	Professor Auxiliar	5 801	9 322	9 623	9 658
	Assistente	10 247	6 971	6 702	5 977
	Leitor	303	210	211	232
	Monitor	357	252	231	254
	Carreira de investigação	-	252	287	364
	Outras categorias (1)(3)	118	978	969	959
	Não disponível	1 042	-	-	-
	Total	35 740	38 064	37 078	35 482
Politécnico	Professor Coordenador Principal	-	6	16	25
	Professor Coordenador	738	1 303	1 317	1 269
	Professor Adjunto	4 240	5 727	5 726	5 599
	Assistente	5 597	6 934	6 657	5 974
	Monitor	31	41	57	43
	Carreira de Investigação	-	-	2	3
	Outras categorias (2)(4)	718	1 352	735	618
	Não disponível	2 537	-	-	-

Notas:

(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

(2) “Outras categorias” inclui Bolseiro, Colaborador externo, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor visitante e Técnico superior

(3) “Outras categorias” inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado e Professor visitante

(4) “Outras categorias” inclui Categoria A, Categoria B, Categoria C, Colaborador externo, Conferencista, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor associado, Professor auxiliar e Professor visitante

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior. DGEEC-MEC, 2014



DESTAQUES

- Elevação do nível habilitacional dos docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (mais docentes detentores de licenciatura ou equiparado e de mestrado/doutoramento) e dos docentes do Ensino Superior (mais docentes detentores de doutoramento).
- Aumento do número de docentes de educação especial em 2011/2012, seguida de uma diminuição em 2012/2013.
- Diminuição do número de docentes da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente nos três últimos anos (2011 a 2013), mais acentuada no ensino público do que no ensino privado.
- Envelhecimento do corpo docente de todos os níveis e graus de educação e ensino.
- Diminuição, em termos globais, do número de professores do Ensino Superior privado, a par do aumento do número de professores do Ensino Superior público, em 2013, quando comparado com 2002.
- Ligeiro aumento do número de professores do ensino universitário público, que contrasta com a diminuição progressiva do número de docentes do ensino politécnico público de 2011 a 2013.
- Decréscimo do número de professores do Ensino Superior privado, quer universitário, quer politécnico de 2011 a 2013.
- Um número significativo de docentes da Educação Pré-Escolar, do 1º CEB e da educação especial, sobretudo das faixas etárias mais jovens, receberam formação em instituições de Ensino Superior privado.
- As instituições de Ensino Superior público sobressaem enquanto entidades formadoras dos docentes dos grupos de recrutamento do 2º CEB e do 3º CEB e secundário.



5 O financiamento público da educação

O presente capítulo considera os dados relativos às despesas com os ensinos superior e não superior, inclui o financiamento com origem na União Europeia e traduz o orçamento executado em cada um dos anos em análise. Importa referir que os dados relativos à execução orçamental ocorrida no ano de 2013 ainda não se encontram publicados na página da Direção Geral de Gestão e Planeamento Financeiro.

O recurso a diversas fontes e séries de anos relativamente longas permite uma perspetiva completa da evolução da despesa em Educação. Além disso, identificam-se os principais fatores económicos, sociais, de política educativa e outros que contribuíram para alterações significativas dos valores observados.

5.1. Despesas do Estado em Educação

Cada uma das fontes consideradas utiliza metodologias de cálculo diferentes, o que pode, de alguma forma, justificar a variação nos valores em causa. Assim:

A **OCDE** utiliza o indicador *Government Expenditure by Function* (COFOG) e considera as despesas da Administração Central, Regional e Local, bem como os fundos sociais (*social fund*). Tem como base de informação o Sistema de Contas Nacionais e Regionais (SEC2010) para Portugal.

A **EUROSTAT** utiliza o indicador *Expenditure on education in current prices* e considera as despesas a preços correntes com educação em paridade do poder de compra (PPC) para Portugal. Utilizando as mesmas fontes e metodologia de cálculo da OCDE as pequenas diferenças detetadas decorrem da ponderação pelos índices PPC.

O **INE** utiliza a Despesa Total das Administrações Públicas (COFOG) - Função Educação. Tem por base as Contas Nacionais e Regionais (UE_SEC 2010) que serve de base aos cálculos da OCDE e EUROSTAT.

A **PORDATA/DGO** utiliza a fonte de informação proveniente da Conta Geral do Estado que tem como base os pagamentos efetuados segundo classificação funcional das despesas públicas, Função Educação para Portugal (Cód.2.01).

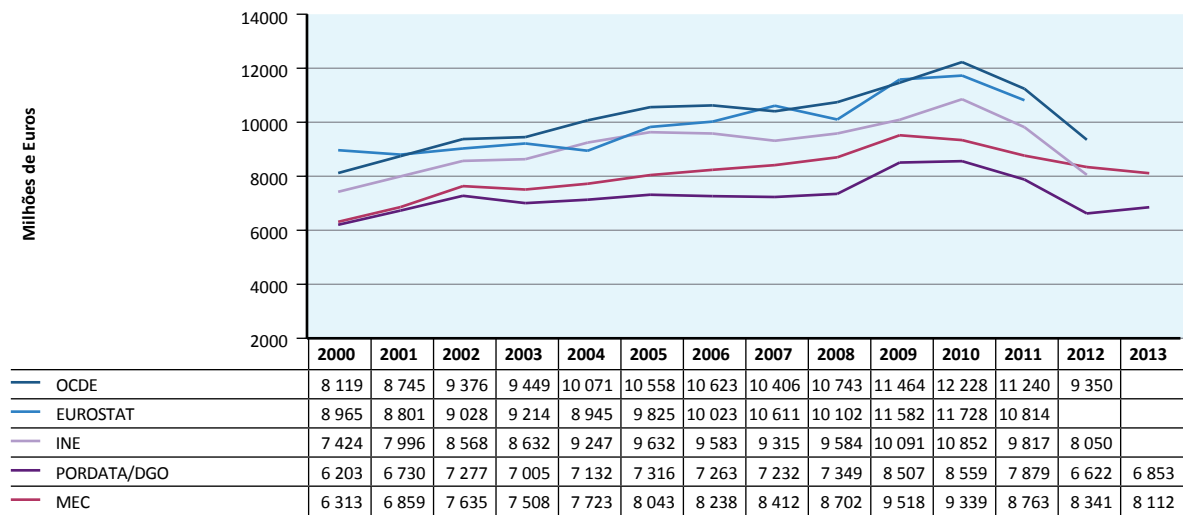
O **MEC** considera as despesas efetivas do Ministério da Educação e Ciência, utiliza o orçamento executado e tem em conta os períodos nos quais a Ciência e o Ensino Superior dependiam de tutelas diferentes.

Face à diversidade dos dados relativos ao montante da despesa do Estado com a Educação ao longo dos treze anos em análise, optou-se por considerar os valores disponibilizados pelas diferentes entidades (Figura 5.1.1.).

Todas as fontes consideradas revelam uma tendência de crescimento modesto ou de estabilização até 2008, atingindo no triénio seguinte os valores máximos históricos. A inversão desta tendência da despesa do Estado em Educação, em 2011 e 2012, resulta das medidas de contenção geral da despesa, designadamente o congelamento de carreiras, a redução salarial na Administração Pública e as medidas específicas no sector da educação. Estas últimas incluem a redução do número de docentes (ver capítulo 4.), a reorganização da rede escolar, o processo de constituição de agrupamentos (ver capítulo 2.) e algumas alterações operadas na organização curricular.

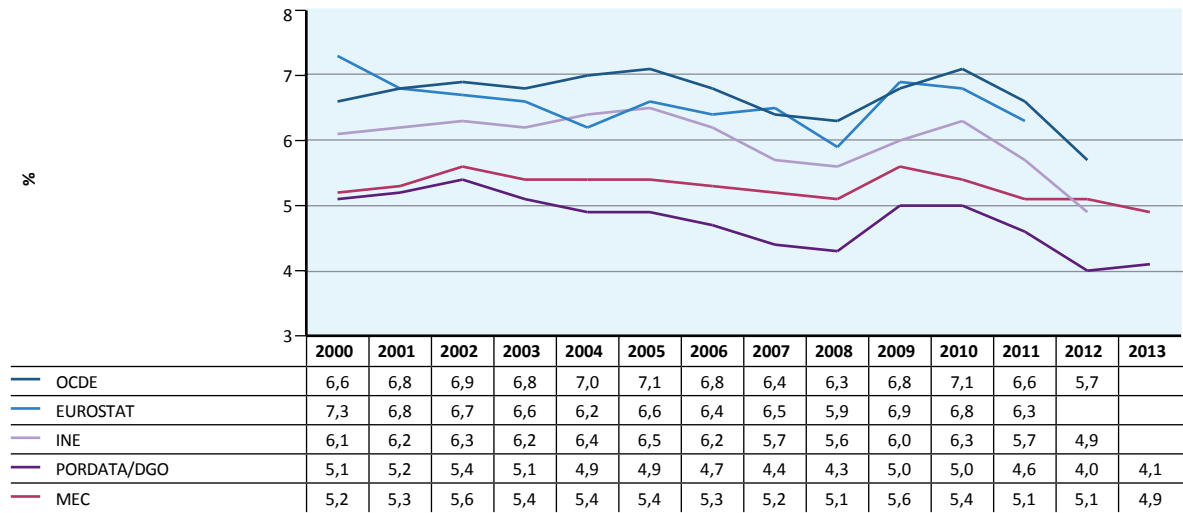
Relativamente à evolução da despesa em percentagem do PIB, os valores apurados reforçam a tendência para o decréscimo verificado nos últimos anos. Contudo, tal tendência deverá também ser ponderada à luz dos efeitos das alterações anuais do valor PIB (Figura 5.1.2.).

Figura 5.1.1. Evolução da despesa do Estado em Educação. Portugal, 2000-2013



Fontes: OCDE; Eurostat; INE; PORDATA/DGO; DGPGF-MEC, 2000-2013.

Figura 5.1.2. Evolução da despesa do Estado em educação em percentagem do PIB Nacional. 2000-2013



Fontes: OCDE; Eurostat; INE; DGO/PORDATA; DGPGF-MEC; Banco de Portugal, 2000-2013.

5.2. Financiamento da União Europeia

Entre 2000 e 2013, as políticas de Educação e Formação foram financiadas, numa primeira fase, pelo Programa Operacional Educação (PRODEP III) e pelo Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA III) e, posteriormente, pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

Terceiro Quadro Comunitário de Apoio (2000-2006)

O PRODEP III (QCA III) destinou-se a garantir e a sustentar o desenvolvimento económico e social do país, através da melhoria das habilitações e qualificações da população e a contribuir para a sociedade baseada no conhecimento.

A valorização do potencial humano constituiu um dos três domínios prioritários deste Programa que foi operacionalizado através de diferentes eixos de intervenção: 1) *Formação Inicial Qualificante de Jovens*; 2) *Apoio à transição para a Vida Ativa e Promoção da Empregabilidade*; 3) *Sociedade de Aprendizagem*; 4) *Assistência Técnica*.

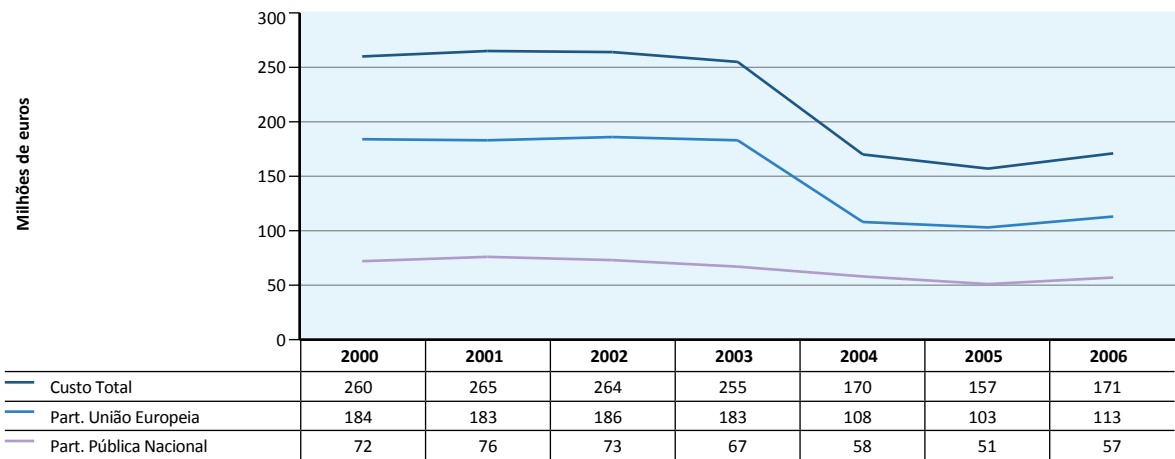
O POEFDS estruturou-se em 7 Eixos Prioritários de Intervenção: *Eixo 1 - Promoção da Formação Qualificante e da Transição para a Vida Ativa*; *Eixo 2 - Formação ao Longo da Vida e Adaptabilidade*; *Eixo 3 - Qualificar para Modernizar a Administração Pública*; *Eixo 4 - Promoção da Eficiência e da Equidade das Políticas de Emprego e Formação*; *Eixo 5 - Promoção do Desenvolvimento Social*; *Eixo 6 - Assistência Técnica*; *Eixo 7 - Promoção do Emprego e Proteção Social*.

Após a Revisão Intercalar em 2004, aos fundos estruturais comunitários e recursos nacionais públicos e privados a dotação orçamental atribuída aos fundos estruturais comunitários e recursos nacionais públicos e privados, foi de 40 120,8 milhões de EUR, distribuídos da seguinte forma: fundos estruturais, 20 530,3 milhões de EUR, investimento público nacional, 12 020,8 milhões de EUR e investimento privado de 7569,6 milhões de EUR. A programação financeira do PRODEP III 2000-2006 teve uma dotação orçamental de 1542 milhões de EUR. A participação da União Europeia correspondeu a 1060 milhões de EUR e a participação pública nacional a 454 milhões de EUR (Figura 5.2.1.). Do total da participação da União Europeia, 71,2% foram via FSE e 28,8% via FEDER.

A partir de 2003 os fundos comunitários assinalaram uma quebra significativa, voltando a aumentar ligeiramente entre 2005 e 2006, após reprogramação (revisão intercalar) do PRODEP III realizada em 2004. O eixo 1, correspondente à Formação Inicial Qualificante de Jovens foi o que absorveu maior parte da dotação orçamental (59,44%) do PRODEP III para este período (Figura 5.2.2.). A comparticipação privada foi de 28,5 milhões de EUR e destinou-se integralmente à formação e qualificação de jovens (eixo 1).

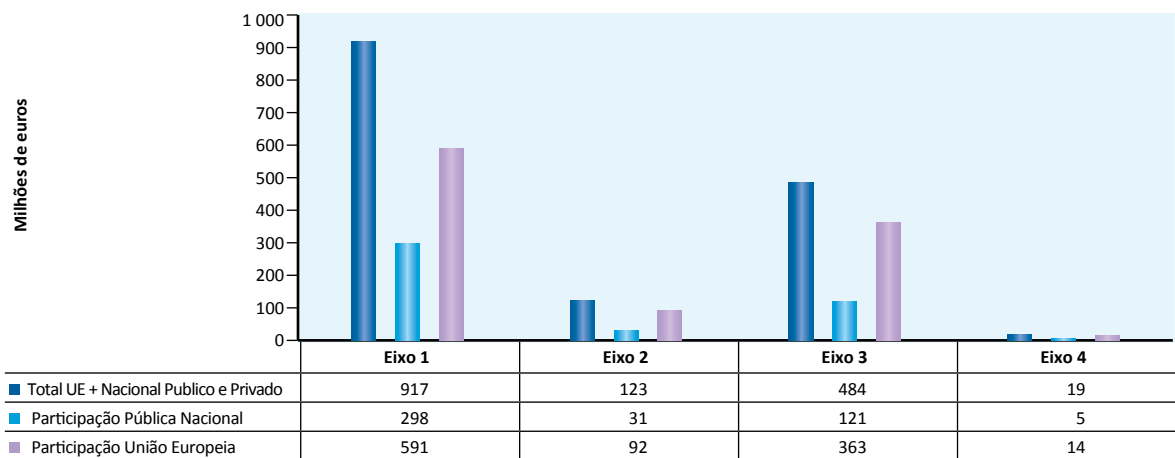
Quanto ao POEFDS, este assinalou no mesmo período (2000-2006), um custo total de 2820,2 milhões de EUR. A participação da UE correspondeu a 1667 milhões de EUR (96,1% referente a FSE e 3,93% a FEDER) e a participação pública nacional a 1003,1 milhões de EUR. O *Eixo 5 - Promoção do Desenvolvimento Social* foi o eixo para onde foram canalizados mais recursos financeiros, ou seja, 36,7% do total previsto no âmbito do POEFDS.

Figura 5.2.1. Dotação Orçamental PRODEP III. 2000-2006



Fonte: QCA III. Relatórios de Execução, 2000-2006

Figura 5.2.2. Execução Financeira do PRODEP III, por Eixo de intervenção. 2000-2006



Fonte: QCA III Portugal 2000-2006. Revisão Intercalar 2004.

Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) – 2007-2013

O Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), abrangeu as medidas apoiadas pelos fundos estruturais e definiu as prioridades estratégicas para o período 2007-2013. Organizou-se em torno de três agendas temáticas: Agenda para o Potencial Humano, Agenda para os Fatores de Competitividade e Agenda para a Valorização do Território.

A Agenda para o Potencial Humano (POPH) estruturou-se em dez eixos prioritários de que se destacam os consagrados na Iniciativa Novas Oportunidades: o *Eixo Prioritário 1 - Qualificação Inicial* e o *Eixo Prioritário 2 - Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida*, também designado “eixo adultos”.

O eixo relativo à *Adaptabilidade e Aprendizagem ao longo da Vida* foi o que absorveu mais recursos financeiros (3076,4 milhões de EUR dos quais 2153,5 milhões são financiamento da UE). O financiamento total para o *Eixo 1 – Qualificação Inicial* foi de 2649,7 milhões de EUR, dos quais 1854,8 milhões foram financiamento da UE. Em ambos os Eixos a taxa máxima de cofinanciamento foi de 70%.

As regiões Norte, Centro e Alentejo abrangidas pelo objetivo da convergência dispuseram de um financiamento comunitário no âmbito do programa (2007-2013) na ordem dos 6169,3 milhões de EUR e a taxa máxima de cofinanciamento foi fixada em 71,9%.

O financiamento total do Programa (2007-2013), após o reforço da dotação financeira na sequência da respetiva reprogramação (2011), foi de 9074,7 milhões de EUR (mais 338,5 milhões relativamente aos valores inicialmente previstos), dos quais, 6435 milhões de EUR correspondem a financiamento UE.

Em 2011, foram introduzidas alterações operacionais com a revisão das metas físicas no eixo 1, para além de outras alterações técnicas e financeiras, e o Programa Operacional (POPH) foi reforçado financeiramente com verbas provenientes do FSE (POAT) e de dois programas do FEDER (POVT e POAT).

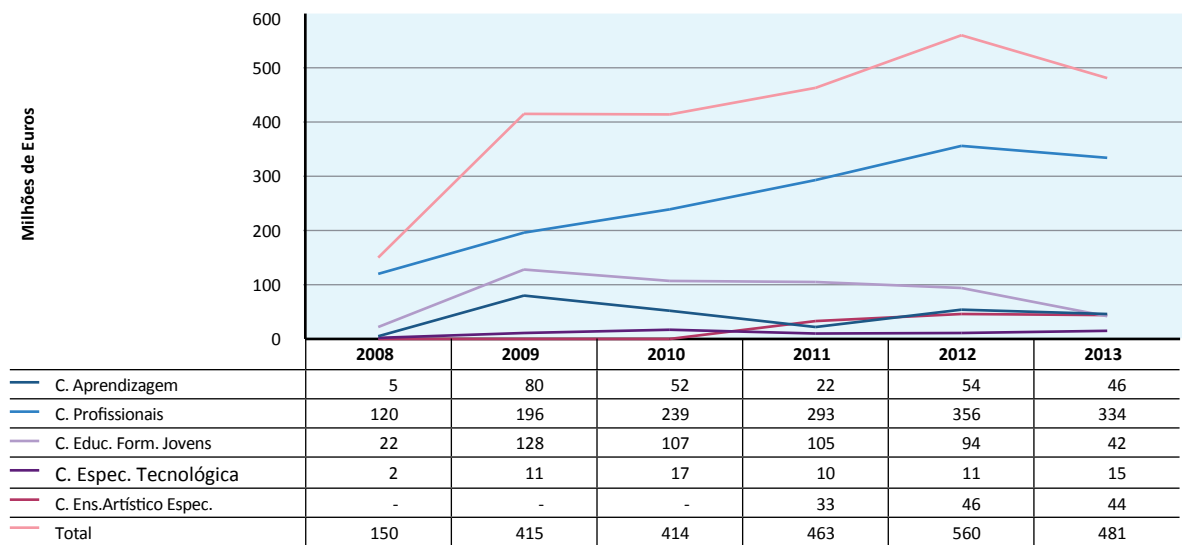
Em 2012 o POPH foi alvo de reprogramação estratégica que envolveu o fecho da tipologia de intervenção relativa à formação para a inovação e a gestão, e foram revistas as dotações afetadas ao conjunto dos eixos do Programa, a partir da análise das necessidades e disponibilidades. Criaram-se novas tipologias no eixo 6, na área de desenvolvimento social.

Em 2013 o POPH apresentou um compromisso líquido de 8470,9 milhões de EUR, de despesa pública total, e de 6252,3 milhões de EUR do FSE. A taxa de execução financeira acumulada deste Programa, foi de 85%, com uma contribuição pública nacional total de 7487,3 milhões EUR. Os eixos 1 e 2 do POPH foram os eixos com maior dotação financeira, no quadro da estratégia nacional de aposta na qualificação da população portuguesa.

O Eixo 1 apresentou uma taxa de execução de 92%, com uma contribuição pública nacional total de 2451,1 milhões de EUR. O financiamento neste eixo, apresentou uma evolução significativa, ao longo do tempo de vigência do Programa, com particular expressão em 2012. Os cursos profissionais de qualificação de nível 4 (Tipologia 1.2), foram os que absorveram a maior fatia de financiamento, num total 1537,2 milhões de EUR no período de vigência do Programa (Figura 5.2.3.).

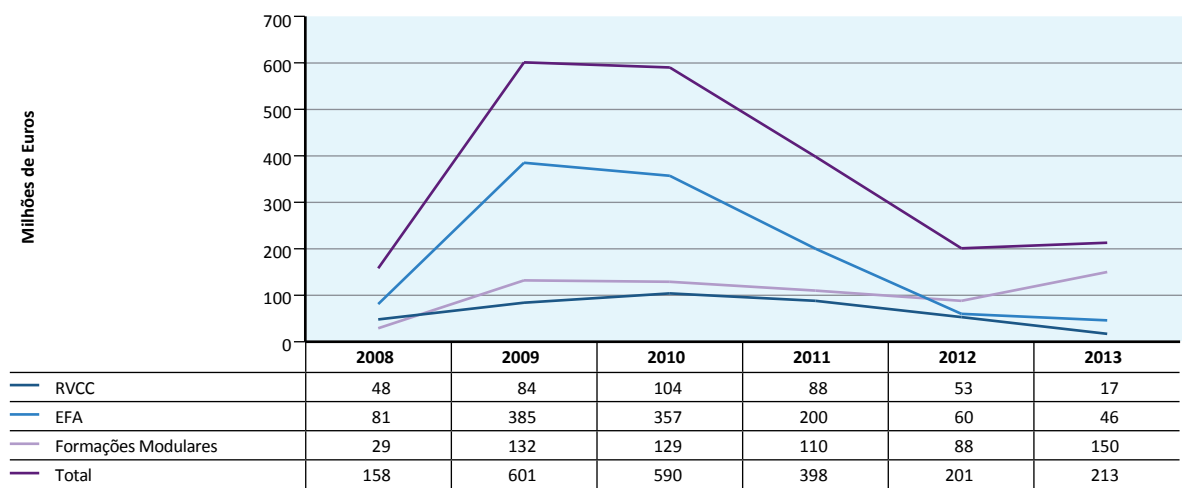
O Eixo 2 apresentou uma taxa de execução de 89%, com uma contribuição pública total nacional de 1977,2 milhões de EUR. Este eixo sofreu um decréscimo acentuado de financiamento, a partir de 2010, recuperando ligeiramente em 2013. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) foram as formações (Tipologia 2.2) que absorveram a maior fatia do financiamento neste eixo, com um total de 1129,2 milhões de EUR, embora a tendência tenha sido de diminuição particularmente acentuada nos anos 2010 e seguintes. As formações modulares apresentaram em 2013 um crescimento significativo em relação ao ano anterior, contrariando o decréscimo registado entre 2010 e 2012. (Figura 5.2.4.).

Figura 5.2.3. Evolução do financiamento do Eixo 1, por tipologia. 2008-2013



Fonte: POPH. Relatório de Execução 2013

Figura 5.2.4. Evolução do financiamento do Eixo 2, por tipologia. 2008-2013



Fonte: POPH. Relatório de Execução 2013

5.3. Despesa do Estado com o ensino não superior

Despesa do Estado com o ensino não superior: valores globais

Os dados relativos às despesas de funcionamento e investimento do plano com o Ensino não superior traduzem o orçamento executado em cada um dos anos em análise.

O ensino não superior apresenta uma tendência para a manutenção dos níveis de despesa entre os 5 mil milhões e os 6 mil milhões de EUR, à exceção dos períodos entre 2008 e 2010, que assinalaram os níveis mais elevados (Figura 5.3.1).

A partir de 2010 verifica-se uma tendência para a redução, com o ano 2012 a apresentar níveis de despesa próximos dos assinalados em 2001, situação que é explicada pelas medidas de contenção aplicadas à Administração Pública, determinadas pelas Leis do Orçamento de Estado, que estabeleceram a redução das remunerações ilíquidas mensais de valor superior a 1500 EUR, com efeitos a partir de janeiro de 2011, bem como a supressão do pagamento dos subsídios de férias e de Natal em 2012, medida que resultou no pagamento, nesse ano, de apenas 12 salários.

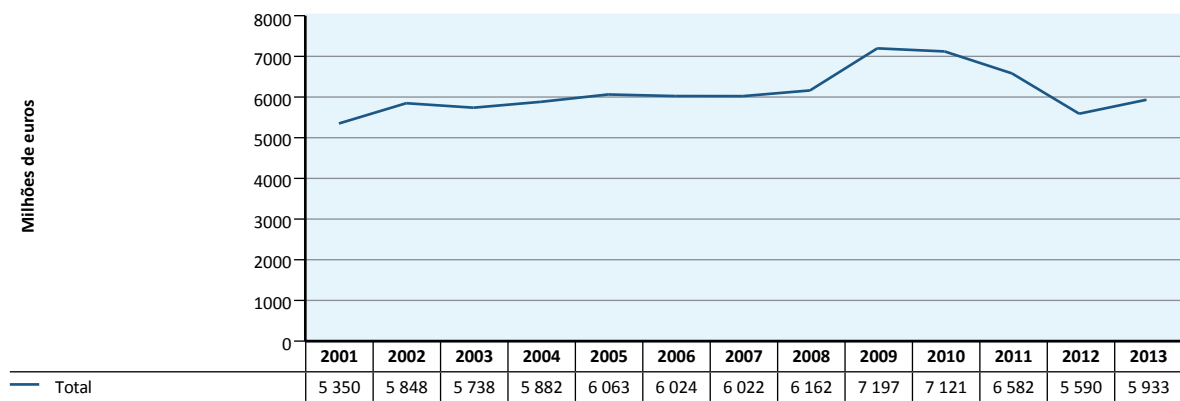
O período entre 2008 e 2010, especialmente nos anos de 2009 e 2010, foi aquele em que a despesa do Estado com o ensino não superior apresentou os níveis mais elevados, em resultado do aumento do número de docentes, de medidas como o acréscimo remuneratório de 2,9% na Administração

Pública, bem como das alterações das percentagens da contribuição dos serviços para a Caixa Geral de Aposentações. Em 2009 foi implementada a contribuição de 7,5% da responsabilidade da entidade empregadora e, em 2010, de 15%, percentagem que foi alterada em 2013 para 20%. Os anos posteriores a 2010 apresentam, de um modo geral, uma tendência de redução da despesa com o ensino não superior público e privado.

A par destas medidas gerais, os números refletem ainda o impacto das medidas de política educativa aprovadas no mesmo período, nomeadamente os ajustamentos curriculares (cite-se, a título de exemplo, a eliminação das áreas curriculares não disciplinares e do par-pedagógico em EVT), as transferências de competências para as autarquias, os processos de agrupamento das escolas e de reordenamento da rede escolar. Considere-se ainda que a retração demográfica verificada em Portugal nos últimos anos se reflete na diminuição tendencial do número de alunos, particularmente nos níveis pré-escolar e básico, e contribui, em consequência, para a diminuição do número de docentes contratados.

É neste contexto que se poderá explicar o aumento da despesa registado em 2013, face ao ano anterior, aumento que decorre da reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal aos trabalhadores da Administração Pública determinada pelo Tribunal Constitucional.

Figura 5.3.1. Evolução da despesa com ensino não superior público e privado.
Continente, 2001-2013



Nota:
A despesa com o Ensino não superior inclui as seguintes rubricas:
1. Ensino (inclui os níveis Pré-escolar, Básico, Secundário e 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.

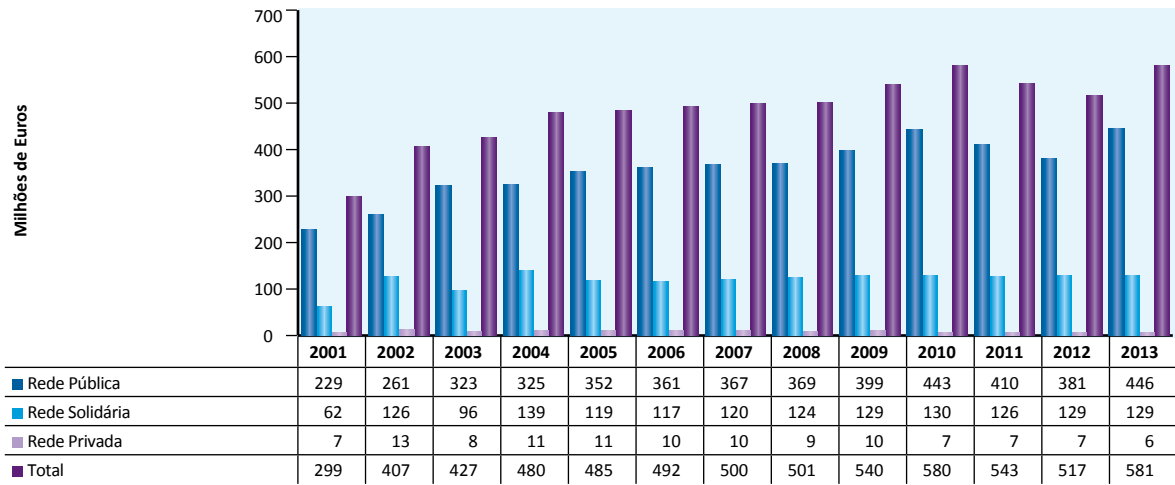
Fonte: DGPGF-MEC. *Orçamento por Ações - Execução Orçamental*, 2001-2013

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 privada (contratos de desenvolvimento e contratos-programa).

A redução da despesa com a Educação Pré-Escolar nos anos de 2011 e 2012 resulta dos fatores enunciados no ponto precedente. Os números refletem ainda o impacto das medidas de política educativa, aprovadas no mesmo período, e o aumento da despesa em 2013, que se eleva aos níveis de 2010, é explicado, em parte, tal como referido anteriormente, pela reposição dos subsídios de Natal e de férias aos trabalhadores da Administração Pública (Figura 5.3.2.).

Figura 5.3.2. Evolução da despesa com a Educação Pré-Escolar. Redes Pública, Solidária e Privada. Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGF-MEC. *Orçamento por Ações - Execução Orçamental*, 2001-2013

Ensinos Básico e Secundário público e privado

O Ensino Básico e secundário público apresenta valores de despesa próximos dos 5 mil milhões de EUR, apenas ultrapassados em 2009 e 2010, descendo excecionalmente aos 3,9 mil milhões de EUR em 2012, em face das medidas de contenção referidas anteriormente (Figura 5.3.3.).

No ensino particular e cooperativo a tendência, a partir de 2010, é para o decréscimo das despesas (Figura 5.3.4.). Estas incluem os contratos de associação, os contratos simples e os contratos de patrocínio. Não estão incluídos neste grupo os

contratos de desenvolvimento nem os contratos-programa. A maior fatia da despesa nesta componente do sistema educativo corresponde aos contratos de associação e regista os valores mais elevados em 2009 e 2010. A redução registada em 2011 e 2012 resulta, parcialmente, dos fatores de contenção enunciados. A redução da despesa com os contratos de patrocínio, a partir de 2011, explica-se pela passagem do financiamento destes contratos para o POPH, à exceção dos contratos das regiões de Lisboa e do Algarve. Nestas regiões, o financiamento dos contratos de patrocínio foi integralmente assegurado pelo MEC.

Figura 5.3.3. Evolução da despesa com os Ensinos Básico e Secundário públicos.
Continente, 2001-2013

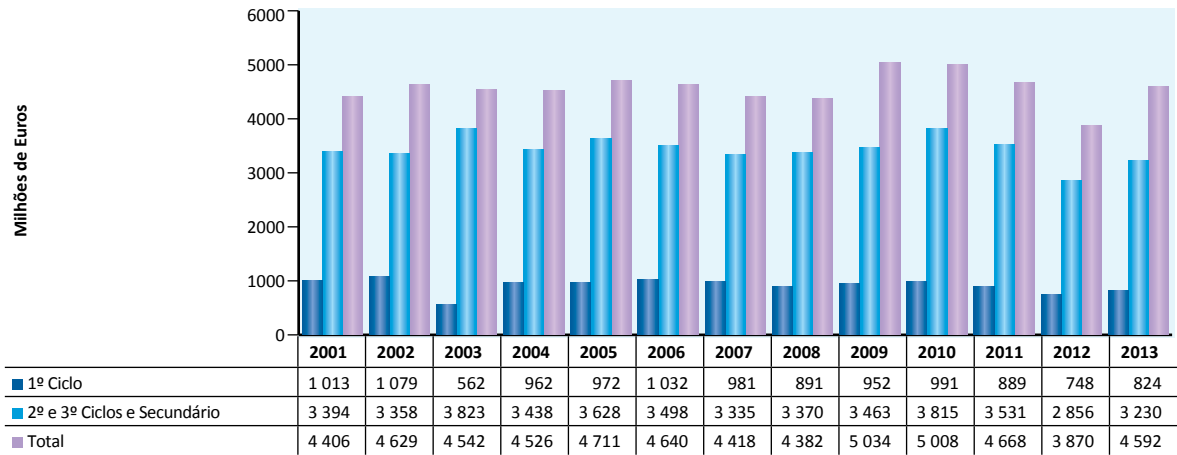
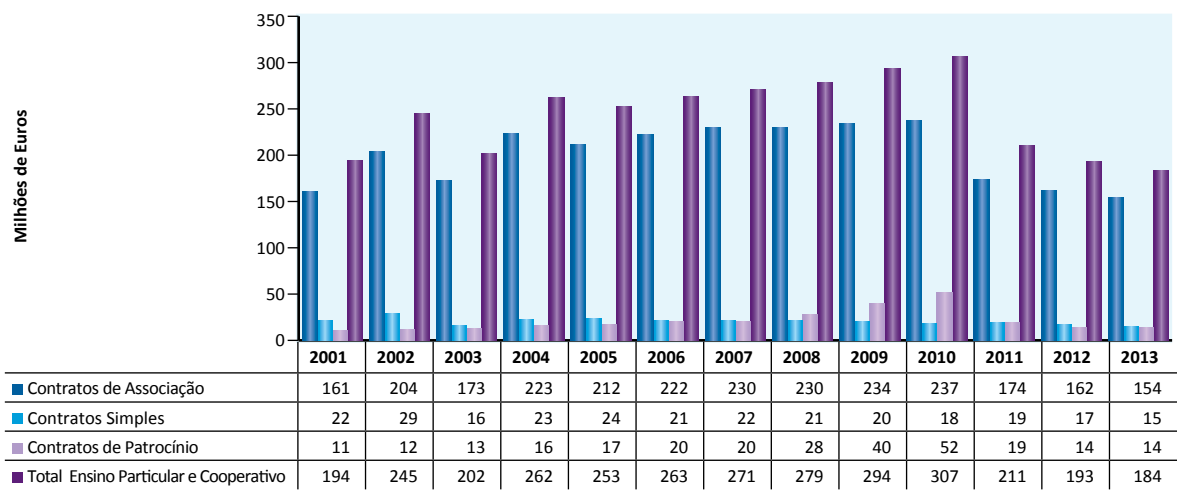


Figura 5.3.4. Evolução da despesa com os Ensinos Básico e Secundário particular e cooperativo.
Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGF-MEC. Orçamento por Ações - Execução Orçamental, 2001-2013

Ensino Profissional público e privado

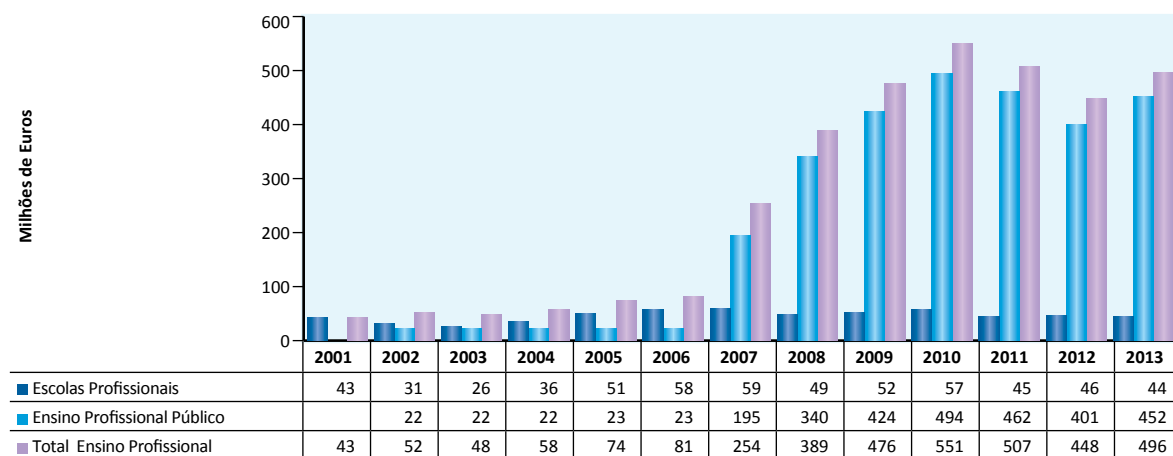
Na despesa executada com o Ensino Profissional público e privado estão considerados os *Cursos Profissionais* de nível secundário e os *Cursos de Educação e Formação de Jovens* (CEF) dos Ensinos Básico e Secundário. A Figura 5.3.5. traduz a evolução da despesa com a via de Ensino Profissional das escolas profissionais privadas e da rede pública e reflete o aumento exponencial da despesa com esta via de ensino entre 2007 e 2010, anos a partir dos quais se assinala um decréscimo, que é mais acentuado em 2012. Em 2013, esta despesa voltou a aumentar para níveis próximos dos registados em 2009.

A partir de 2004 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 e Ciência. A este valor acresce o financiamento da UE (ver capítulo 5.2.).

O decréscimo da despesa registado a partir do ano de 2010 é justificado pelo facto de os valores que o POPH paga diretamente às escolas profissionais privadas não integrarem o orçamento do MEC.

Em 2011 as Escolas Profissionais Privadas do Oeste, Médio Tejo e Lezíria do Tejo passaram a ser financiadas pelo POPH.

Figura 5.3.5. Evolução da despesa com o Ensino Profissional público e privado.
Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGF-MEC. *Orçamento por Ações - Execução Orçamental*, 2001-2013

Educação Especial

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.

Tendo presente este enquadramento, foram considerados no presente capítulo os apoios concedidos pelo MEC 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 colocados no Grupo 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.

Assim, a despesa executada com a educação especial apresenta, em 2013, um crescimento significativo relativamente ao ano anterior. Após dois períodos de acentuado crescimento, 2001 a 2004 e 2008 a 2011, esta despesa sofreu um decréscimo significativo em 2012, voltando a atingir em 2013 níveis superiores aos executados em 2009 (Figura 5.3.6.).

Educação e Formação de Adultos

A despesa executada com a Educação e Formação de Adultos apresenta os níveis mais elevados nos anos de 2009 a 2011 e em 2013. O ano de 2012 é o ano de maior quebra, com valores próximos aos de 2008, alteração que se atribui à reformulação dos Centros Novas Oportunidades e à sua substituição pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), ao abrigo da Portaria nº 135-A/2013, de 28 de março. Estes centros integram a rede de implementação de mecanismos de acompanhamento e de monitorização das ofertas no âmbito do sistema de educação e formação de dupla certificação e do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A despesa com esta modalidade de educação e formação contempla o sistema de RVCC (Novas Oportunidades a partir de 2007/2008 e CQEP em 2013), os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e o ensino recorrente (até 2011). Neste capítulo não estão incluídos os encargos com as unidades capitalizáveis ministradas nas escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Figura 5.3.7.).

Figura 5.3.6. Evolução da despesa com Educação Especial. Continente, 2001-2013

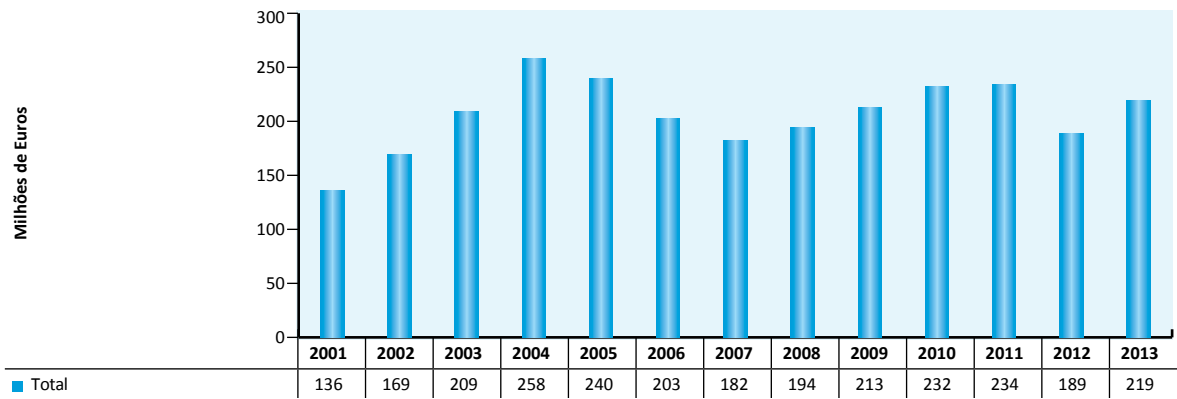
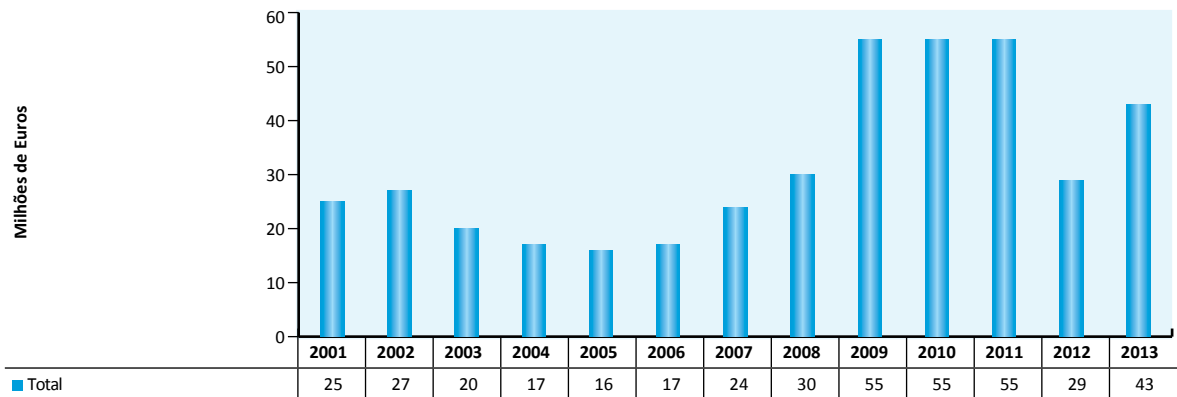


Figura 5.3.7. Evolução da despesa com Educação e Formação de Adultos. Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGF-MEC. Orçamento por Ações - Execução Orçamental, 2001-2013

Complementos Educativos

Nos complementos educativos são consideradas as despesas com a inovação educativa, o programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º 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 executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário e apresenta uma tendência para o crescimento desde o ano 2005. Tal tendência inverte-se a partir de 2010, pese embora o aumento pontual verificado no ano 2012 decorrente do acréscimo de despesa com o programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do Ensino Básico e com a agência nacional para a gestão do programa de aprendizagem ao longo da vida, com repercussão nos totais da despesa. Em 2013 foi retomada a tendência decrescente da despesa com complementos educativos (Figura 5.3.8.).

Administração e Serviços Tutelados

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 U.E.) e com o Conselho Nacional de Educação.

As despesas executadas com a administração e serviços tutelados apresentam, nos anos mais recentes, uma tendência para a redução, apesar da subida verificada no ano de 2013, justificada pela reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal aos trabalhadores da Administração Pública determinada pelo Tribunal Constitucional. (Figura 5.3.9.).

Figura 5.3.8. Evolução da despesa com Complementos Educativos. Continente, 2001-2013

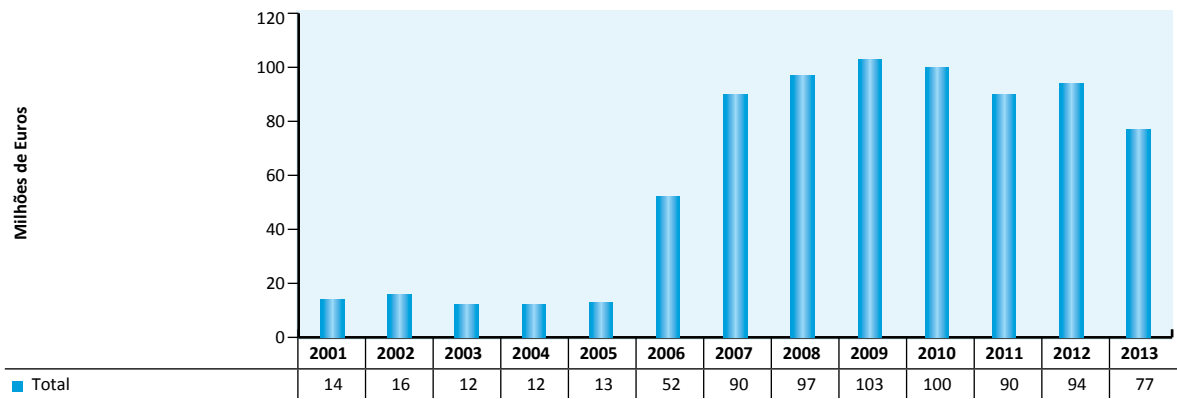
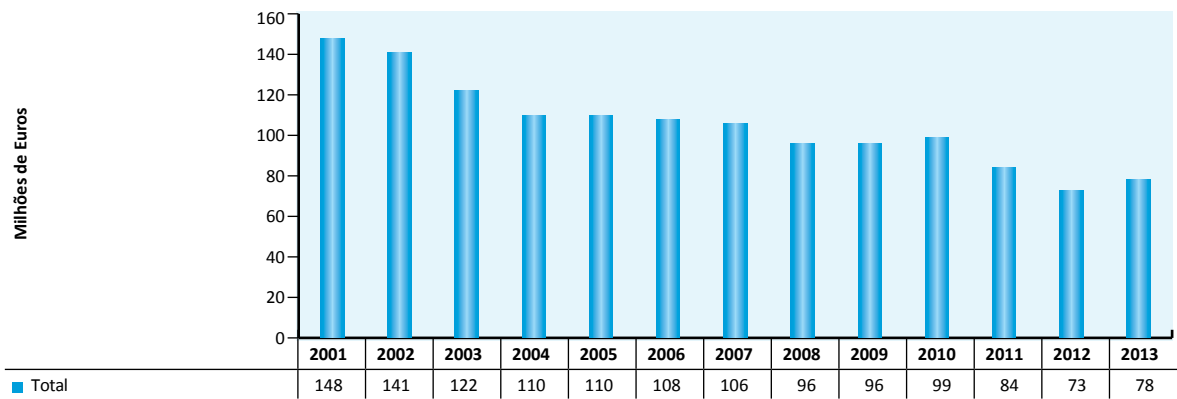


Figura 5.3.9. Evolução da despesa com Administração e Serviços Tutelados. Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGF-MEC. Orçamento por Ações - Execução Orçamental, 2001-2013

Ação Social Escolar

A Ação Social Escolar inclui apoios de aplicação universal às crianças e aos alunos que frequentem a Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básico e Secundário em estabelecimentos de ensino públicos, ou particulares e cooperativos, em regime de contrato de associação, como é o caso do seguro escolar. Existem, contudo, apoios diferenciados, com diversos níveis de benefício ou ainda diversos graus de comparticipação pelos benefícios recebidos, aplicáveis a alguns alunos em função da sua situação socioeconómica ou da dos seus agregados familiares.

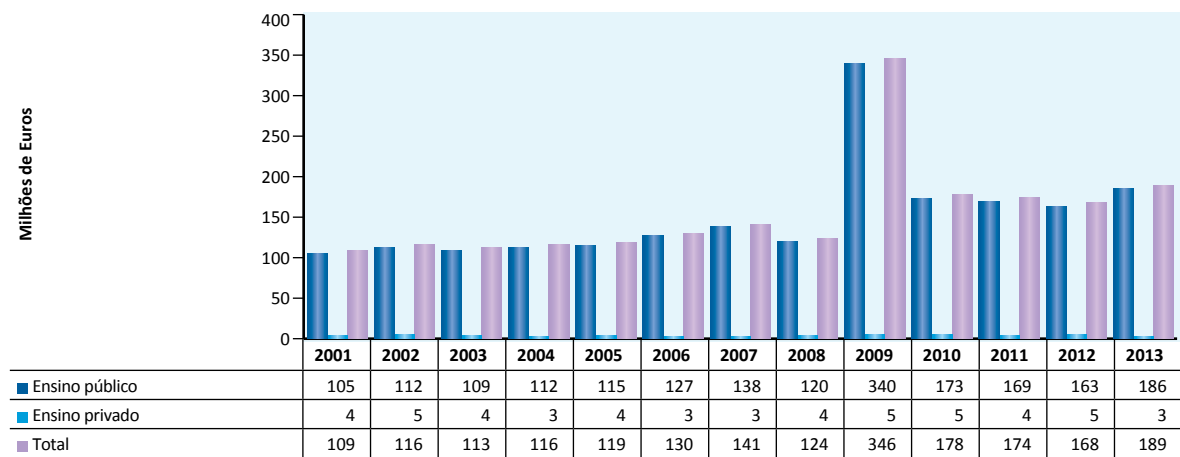
O nível de rendimentos e o correspondente escalão de apoio a estes alunos são determinados pelo posicionamento do agregado familiar nos escalões de rendimento para atribuição de abono de família. Nos últimos anos letivos a despesa com a Ação Social Escolar no ensino não superior tem-se mantido relativamente constante, assinalando-se, porém, o valor excecionalmente elevado registado no ano de 2009, justificado pelo Programa *acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga* cuja despesa atingiu o valor de 178 milhões de EUR.

Importa destacar que o Despacho n.º 11886-A/2012, de 6 de setembro alterou as condições de aplicação das medidas de Ação Social Escolar para o ano letivo de 2012/13, tendo criado a *Bolsa de manuais escolares*. Assim, este apoio aos alunos passou a ser realizado através do empréstimo dos manuais constantes da Bolsa de cada escola ou agrupamento, permitindo baixar a despesa nesta rubrica.

A despesa com a Ação Social Escolar em 2013 foi a mais elevada no período considerado (2001-2013), com exceção do ano 2009, o que é explicado, fundamentalmente, pelo facto de se ter passado a contemplar o valor do apoio denominado *Bolsa de estudo no secundário*, a conceder aos alunos com aproveitamento escolar no Ensino Secundário provenientes de famílias carenciadas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 201/2009, de 28 de agosto (Figura 5.3.10.).

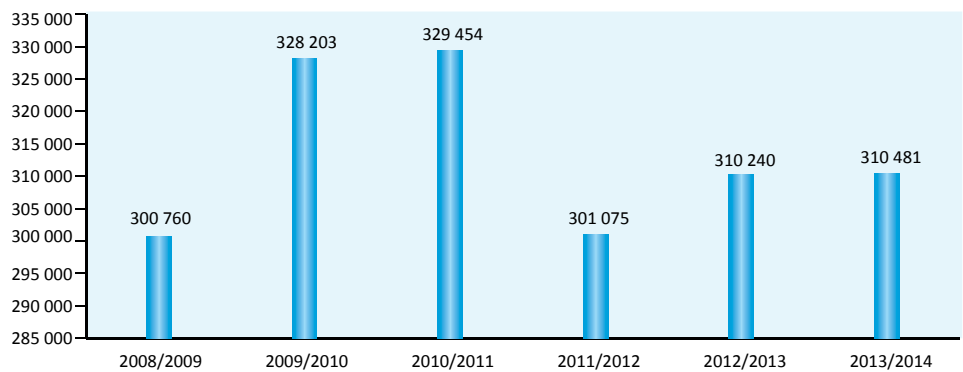
Saliente-se, por último, que o maior número de alunos abrangidos pela ASE continua a registar-se no 3º ciclo do Ensino Básico, com o dobro dos abrangidos em comparação com o Ensino Secundário (Figuras 5.3.11. e 5.3.12.).

Figura 5.3.10. Evolução da despesa com Ação Social Escolar. Continente, 2001-2013



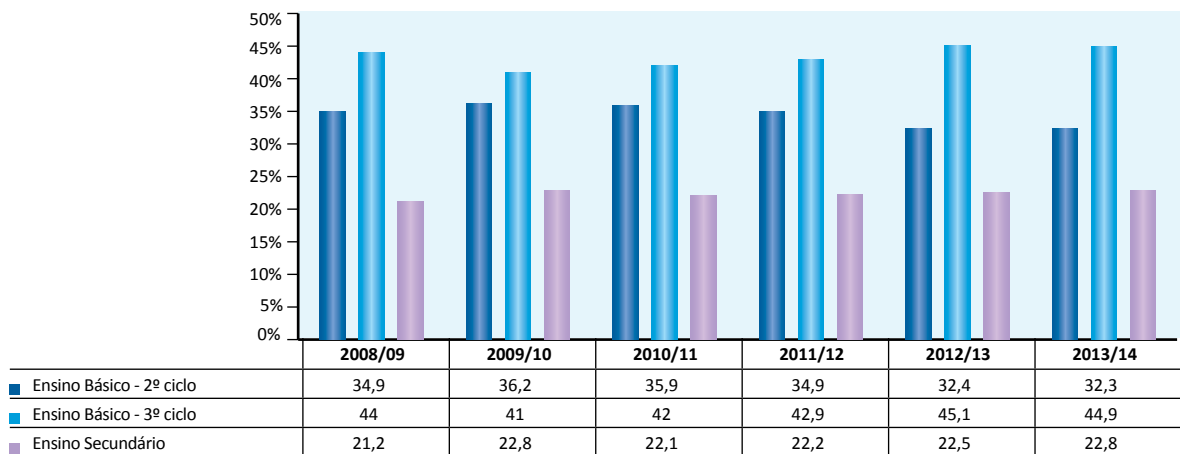
Fonte: DGPGF-MEC. Orçamento por Ações - Execução Orçamental, 2001-2013

Figura 5.3.11. Alunos abrangidos (Nº) pela Ação Social Escolar. Continente



Fonte: DGEEC, 2008-2014.

Figura 5.3.12. Alunos abrangidos (%) pela Ação Social Escolar, por nível de ensino. Continente



Fonte: DGEEC, 2008-2014

Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza

Foram consideradas neste subcapítulo as despesas com o pessoal, as despesas correntes e de capital.

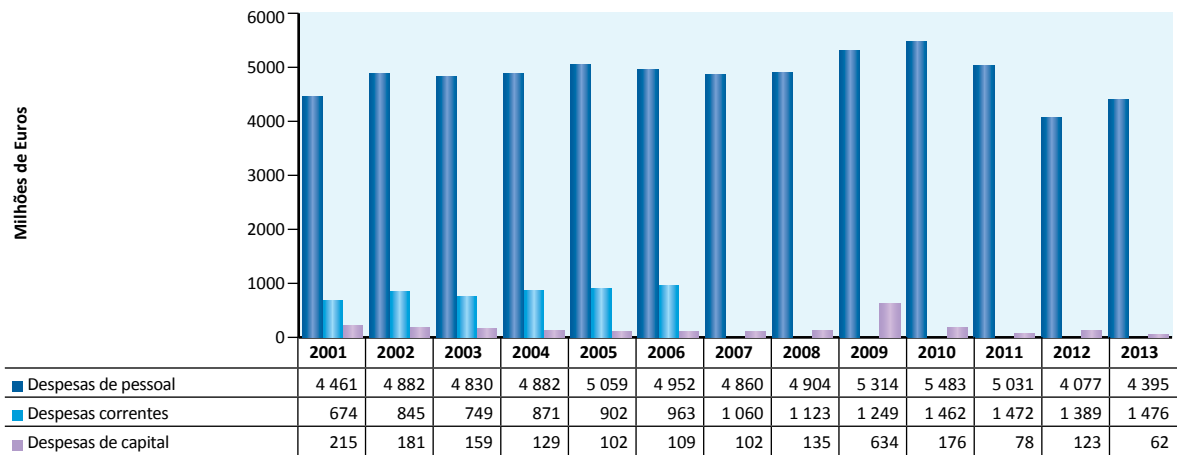
A redução das *despesas com o pessoal* em 2011 e 2012 é justificada pelas medidas gerais de contenção aplicadas à Administração Pública, referidas no capítulo relativo ao orçamento do Estado com o ensino não superior.

Já o aumento da despesa que se verifica em 2013 decorre fundamentalmente da reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal determinada pelo Tribunal Constitucional e do aumento da contribuição para a CGA. O valor das *despesas correntes* de 2013 inclui 111,4 milhões de EUR da Reserva, quantia que serviu para reforçar as despesas com o pessoal durante a execução orçamental.

O ano de 2009 apresenta os valores mais elevados da série em *despesas de capital* dado que inclui o pagamento da comparticipação no custo do programa “E_Escola”, relativo aos alunos beneficiários da Ação Social Escolar, no valor de 178 milhões de EUR. Em 2009 estão ainda incluídos os encargos respeitantes ao programa “Iniciativa para o Investimento e o Emprego” e ao “Plano Tecnológico da Educação”.

O valor das *despesas de capital* inclui o investimento, com exceção das verbas relativas à Parque Escolar, apresentando o ano de 2013 o valor mais baixo no período considerado (Figura 5.3.13.).

Figura 5.3.13. Evolução da despesa do MEC por natureza. Continente, 2001-2013



Fonte: DGPGEF-MEC. Relatórios de Execução Orçamental/Despesa Autorizada, 2001-2013

5.4. Despesa do Estado com o Ensino Superior

Despesa de Funcionamento e Investimento

Receitas gerais

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, assim, a agregar-se num mesmo departamento governamental a educação e o Ensino Superior, à semelhança do que acontecia até 2002.

Atento o disposto na Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, o financiamento do Ensino Superior obedece a critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão relativos à qualidade e excelência do ensino ministrado, e assenta numa relação tripartida entre: a) o Estado e as instituições de Ensino Superior; b) os estudantes e as instituições de Ensino Superior; c) e o Estado e os estudantes. A estas fontes acresce o financiamento da União Europeia.

Assim, em cada ano económico o Ministério financia o orçamento de funcionamento base das atividades de ensino e formação das instituições, de acordo com os montantes fixados na lei do Orçamento.

Paralelamente ao financiamento da responsabilidade do MEC, há uma comparticipação por parte dos estudantes traduzida no pagamento à instituição onde estão matriculados de uma taxa de frequência, designada por propina. Esta comparticipação deve reverter para o acréscimo de qualidade do sistema, medido através de indicadores de desempenho e valores padrão.

Em concretização do último elemento da relação tripartida, o Estado, através da ação social, garante que nenhum estudante seja excluído do Ensino Superior por incapacidade financeira, a fim de atingir um dos grandes objetivos da União Europeia para 2020, ou seja, aumentar para pelo menos 40% a percentagem da população na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do Ensino Superior.

Em 2013 o orçamento executado relativo ao funcionamento apresenta um ligeiro crescimento enquanto o relativo ao investimento decresceu ligeiramente (Figura 5.4.1.). A quebra verificada nos anos de 2011 e 2012 poderá ser justificada, em parte, pela diminuição das despesas com pessoal. Importa salientar que, apesar de a progressão temporal demonstrar uma tendência de crescimento de *I&D e outras receitas*, o financiamento direto do Estado continua a representar praticamente o dobro do valor daquelas. No que se refere às *Infraestruturas*, mantém-se a tendência regular para a diminuição (Figura 5.4.2.).

Figura 5.4.1. Orçamento executado. Receitas gerais. Continente, 2004-2013

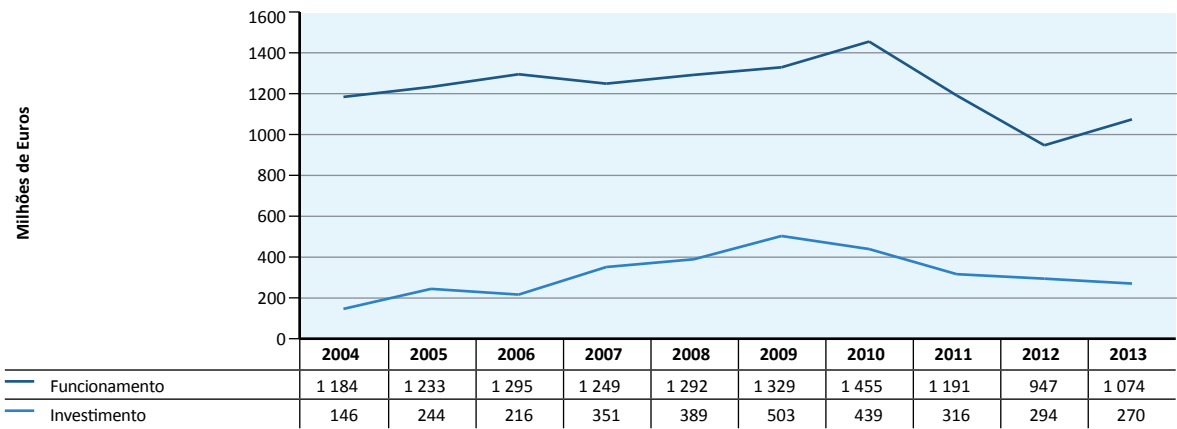
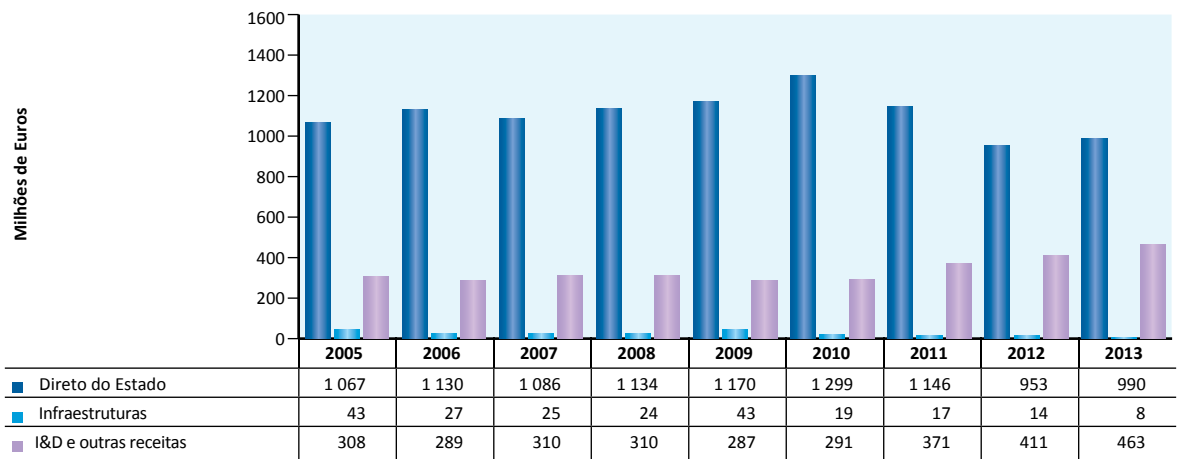


Figura 5.4.2. Receitas de outras fontes de financiamento. Continente, 2005-2013



Fonte: DGPGEF-MEC. Execução orçamental, 2004-2013.

A diminuição das *despesas com o pessoal* em 2011 e 2012 decorre das medidas de restrição da progressão nas carreiras no Ensino Superior. A estas acrescem as medidas gerais aplicadas à Administração Pública referidas em 5.3. (Figura 5.4.3.).

Por outro lado, o ligeiro aumento da despesa que se verifica em 2013 decorre, conforme referido anteriormente, da reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal determinada pelo Tribunal Constitucional e do aumento da contribuição para a CGA.

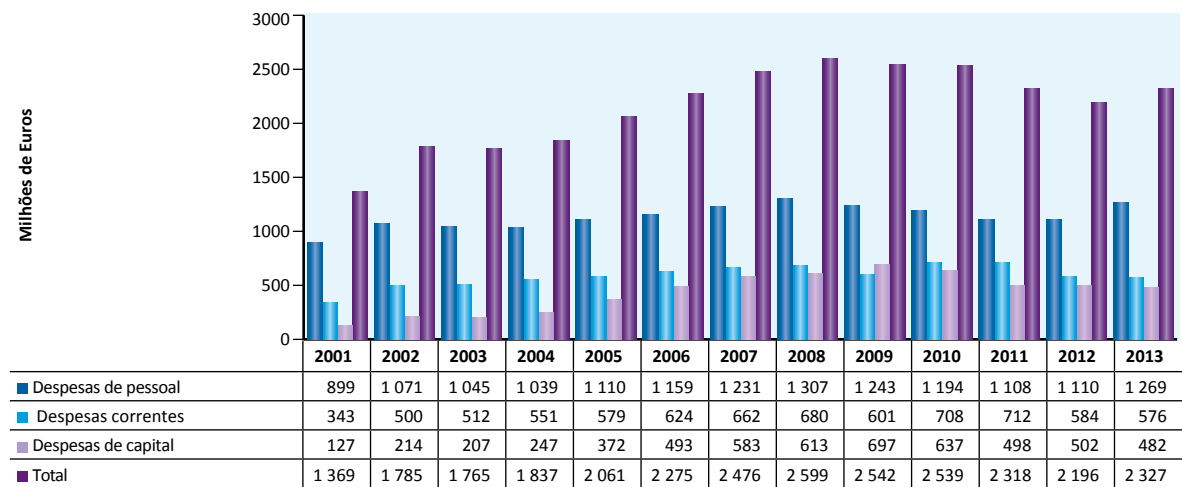
O valor das *despesas correntes* de 2013 inclui 5 593 280 EUR da Reserva, e mantém a tendência decrescente iniciada em 2012, apresentando valores próximos dos registados em 2005.

O valor das *despesas de capital*, que inclui o investimento, decresce em 2013 para valores semelhantes aos registados em 2006.

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 IM, em 2012, foi de 5.749.832 euros.

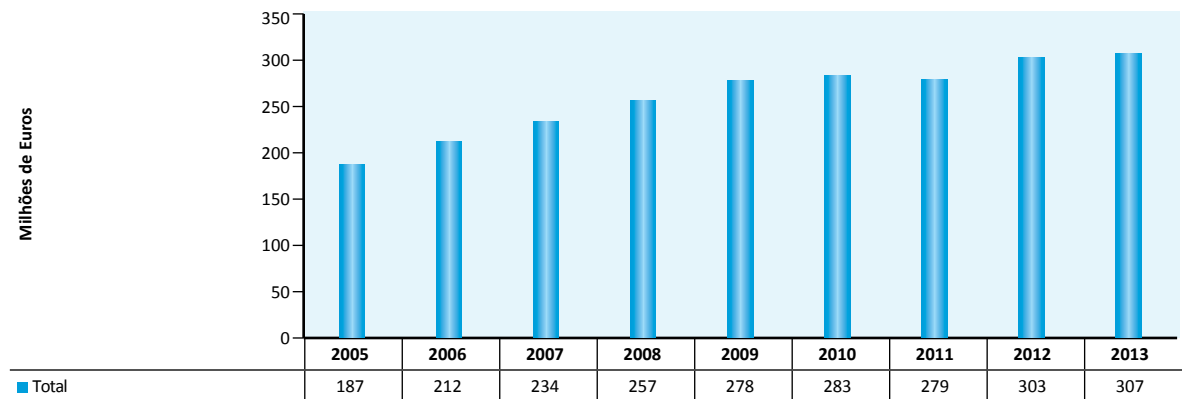
Por último, uma referência para um aumento, em 2013, de 64% nos valores pagos a título de propinas pelos estudantes relativamente ao valor registado no ano de 2005 (Figura 5.4.4.).

Figura 5.4.3. Despesas do MEC por natureza. Continente, 2001-2013



Fontes: GGF-ME Relatórios de Execução Orçamental/Despesa Autorizada, de 2000 a 2001; Conta Geral do Estado, 2002 (inclui Serviços Integrados e Serviços e Fundos Autónomos); SIGO, 2003-2011, (dados referentes aos Serviços e Fundos Autónomos); DGPGEF-MEC, a partir de 2011.

Figura 5.4.4. Propinas pagas pelos estudantes. Continente, 2005-2013



Fonte: DGPGEF-MEC. Execução orçamental, 2005-2013.

Ação Social no Ensino Superior

Do sistema de Ação Social no Ensino Superior beneficiam os estudantes matriculados num estabelecimento de Ensino Superior que sejam portugueses, nacionais dos estados-membros da União Europeia, apátridas, titulares do estatuto de refugiado político, estudantes estrangeiros provenientes de Estado com o qual hajam sido celebrados acordos de cooperação, bem como todos os cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residente de longa duração.

Através da Ação Social promove-se o direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, pela superação de desigualdades económicas, sociais e culturais.

O sistema contempla apoios diretos - as bolsas de estudo, os apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência e os auxílios de emergência – e indiretos, traduzidos no acesso à alimentação e ao alojamento, aos serviços de saúde, a atividades culturais e desportivas e a outros apoios educativos, nomeadamente, serviços de informação, reprografia e material escolar e bibliográfico em condições de preço especiais.

Neste enquadramento, os dados relativos ao ano de 2013 mostram uma ligeira subida do orçamento destinado à Ação Social direta relativamente ao ano anterior, mantendo-se a contribuição significativa de fundos europeus nos montantes disponíveis.

Já no âmbito da Ação Social indireta, os montantes permanecem iguais consolidando-se a tendência da diminuição do contributo do financiamento do Estado verificada nos últimos anos.

Figura 5.4.5. Despesa executada com Ação Social direta. Continente, 2006-2013

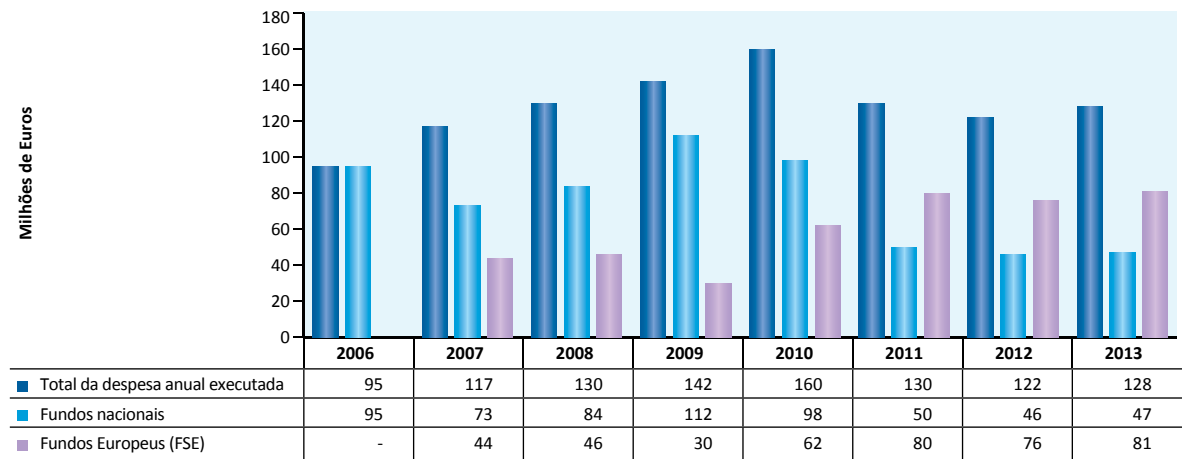
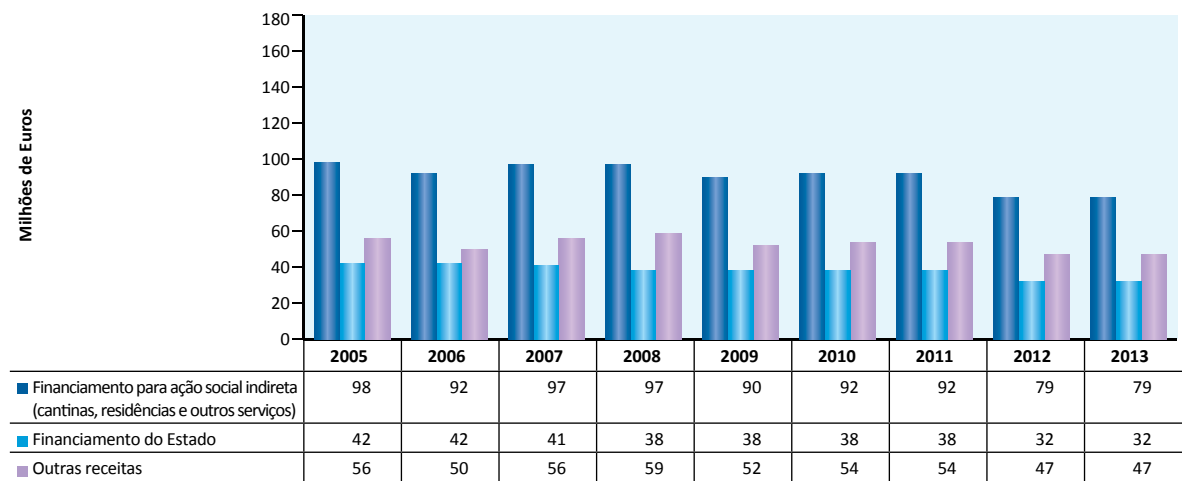


Figura 5.4.6. Despesa executada com Ação Social indireta. Continente, 2005-2013



Fonte: DGPGF-MEC. Execução orçamental, 2005-2013.

DESTAQUES

- Redução excecional das despesas com o ensino não superior, nos anos de 2011 e 2012, resultante das medidas gerais de contenção aplicadas à Administração Pública e de política educativa relativa, nomeadamente, à revisão curricular e ao reordenamento da rede escolar.
- A retração demográfica é uma variável a considerar no conjunto destas medidas face ao seu efeito sobre a diminuição do número de alunos, particularmente no Ensino Básico, com a consequente diminuição do número de docentes contratados.
- Acréscimo da despesa em 2013 devido essencialmente à reposição dos pagamentos dos subsídios de férias e de Natal e à atualização dos encargos das entidades empregadoras públicas com a CGA. Os valores da despesa executada neste ano retomaram os níveis de 2007 e 2008.
- Tendência, ao longo dos anos, para a redução da despesa com a Administração e os Serviços Tutelados.
- A despesa com a Ação Social Escolar no ensino não superior tem-se mantido relativamente constante, assinalando-se duas exceções, em 2009 e em 2013.
- Ligeira subida do orçamento da Ação Social Directa no Ensino Superior em 2013, enquanto os montantes da Ação Social indirecta se mantêm.
- Crescimento ligeiro, em 2003, do orçamento executado relativo ao funcionamento, enquanto o investimento decresceu ligeiramente.
- Em 2013, os valores pagos a título de propinas pelos estudantes do Ensino Superior aumentaram 64% relativamente ao valor registado em 2005.



6 Avaliação e resultados escolares

6.1. Retenção, transição e conclusão

A análise da evolução das taxas de retenção e desistência, em Portugal, em cada um dos ciclos do Ensino Básico regular (Figura 6.1.1.), entre 2002 e 2013, evidencia uma melhoria geral ao longo destes onze anos.

No entanto, as taxas referentes ao ano letivo de 2012/2013, para cada ciclo, são não só elevadas, como denotam que os percursos escolares marcados pelas retenções se iniciam em níveis educativos muito precoces e se vão acentuando à medida que avança a escolaridade.

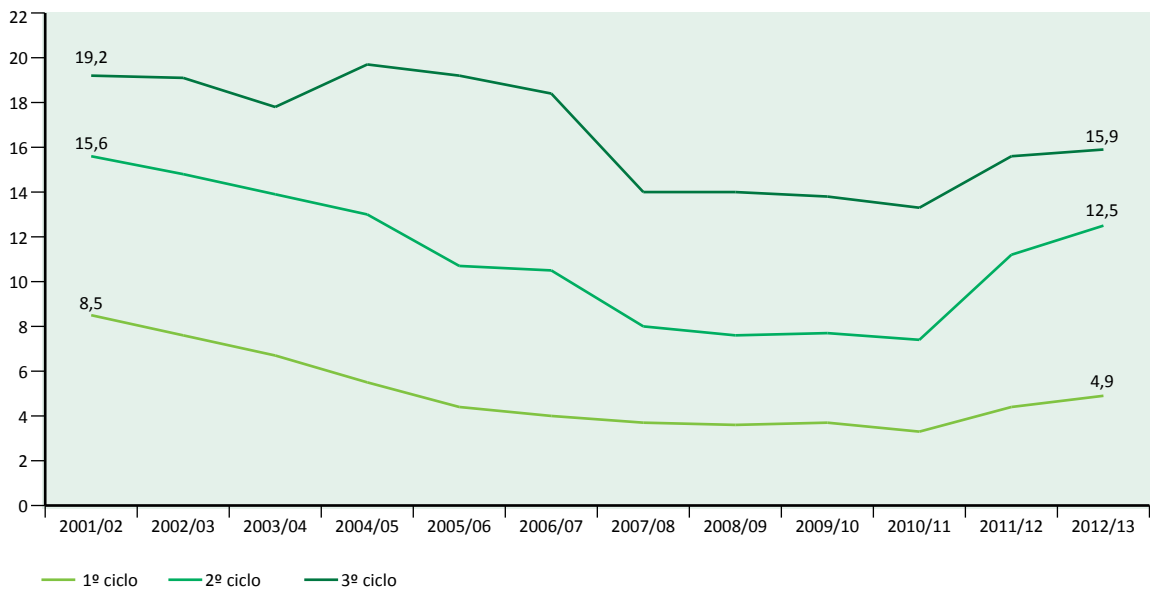


Acresce que a melhoria verificada nos onze anos atrás referidos não corresponde a um percurso consolidado pois, a partir de 2011, a tendência de diminuição das taxas de retenção inverte-se em todos os ciclos do Ensino Básico.

Esta inversão é mais acentuada no 2º ciclo com uma variação de 5,1pp, e no 3º ciclo, com uma variação de 2,6pp. Esta situação do 2º ciclo poderá, eventualmente, resultar da redução de oferta de modalidades alternativas, nomeadamente de CEF, no final do 6º ano de escolaridade, permanecendo os jovens, com percursos de retenção, na via regular.

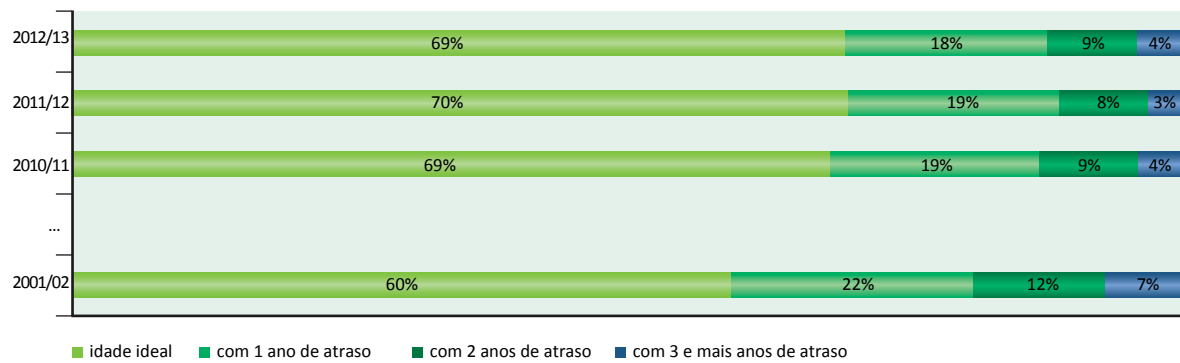
As retenções registradas em cada um dos ciclos têm reflexos nos ciclos seguintes, contribuindo para aumentar a percentagem de alunos matriculados que apresentam anos de atraso relativamente à idade ideal de frequência. A Figura 6.1.2. representa a evolução da percentagem de alunos matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico regular, na idade ideal de frequência e dos que têm um, dois, três e mais anos de atraso, em 2001/2002 e nos últimos três anos. Apesar da evolução positiva relativamente ao início da década, em 2012/2013 a percentagem dos que se encontram na idade ideal de frequência (69%) diminuiu 1pp relativamente ao ano anterior.

Figura 6.1.1. Evolução da taxa de retenção e desistência (%) no Ensino Básico regular, por ciclo de estudo. Portugal



Fonte: Educação em números. Portugal – 2014. DGEEC-MEC

Figura 6.1.2. Distribuição dos matriculados (%) no 3º ciclo do Ensino Básico regular, segundo a idade ideal de frequência e com *desvio etário**. Continente



Fonte: DGEEC – MEC. 2014

A evolução das conclusões do Ensino Básico (Figura 6.1.3.) entre 2002 e 2013 foi globalmente positiva (mais 25 952 alunos), embora a curva que a representa no gráfico denote um percurso não linear, que indicia diferentes prioridades e estratégias de intervenção na área da educação e formação, ao longo daquele período.

Assim, identificam-se claramente na Figura 6.1.3. os dois vetores que mais contribuíram para o crescimento das conclusões do 9º ano de escolaridade entre 2006 e 2010: as ofertas educativas para os jovens que constituem uma alternativa ao ensino regular, que entre 2006 e 2008 tiveram um acréscimo de certificados, e as ofertas de educação e formação de adultos, que a partir de 2007 tiveram um incremento muito substancial.

No que respeita aos jovens do ensino regular verifica-se que, após uma quebra em 2004/2005, se regista um ligeiro crescimento nos três anos subsequentes, seguindo-se nova descida a partir de 2008/2009, tendência que foi interrompida no último ano em análise. Assim, se a variação na década (entre 2002 e 2012) tem um valor negativo de 7%, entre 2011/2012 e 2012/2013, verifica-se um acréscimo de cerca de 2% (Tabela 6.1.a|AE).

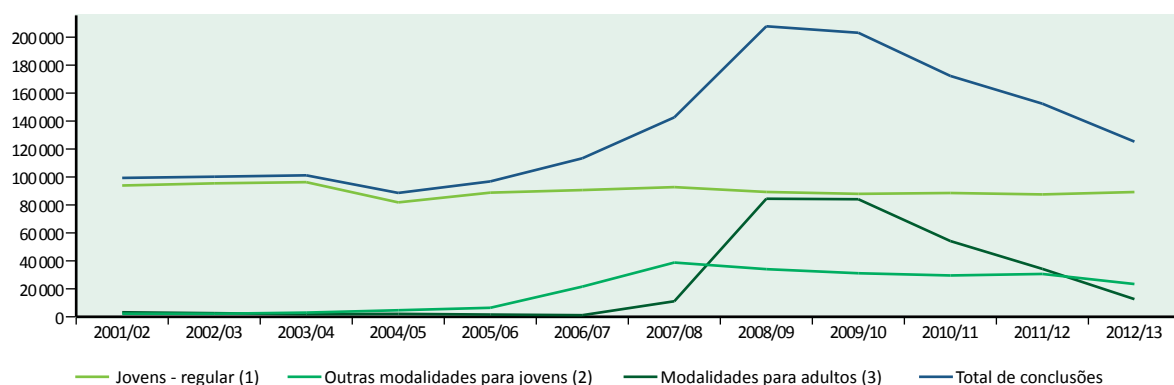
A evolução da taxa de conclusão do Ensino Básico regular entre 2002 e 2013 mostra uma oscilação de valores, em que as percentagens mais elevadas se reportam aos anos de 2004 e 2009 (87%) e as mais baixas aos anos 2005 a 2007 (a rondar os 80%). A taxa de conclusão do ano de 2013 é de 82,3%, isto é, 1pp abaixo da taxa registada em 2002 (Figura 6.1.4.).

Relativamente a outras modalidades de ensino frequentadas por jovens assistiu-se, desde o início da década, a um aumento do número de jovens certificados que atingiu, em 2008, o valor mais elevado (38 798 jovens). A partir de 2009, nota-se uma tendência para a redução do número de certificados que, entre os dois últimos anos letivos analisados, registou um decréscimo de 23,5% (Tabela 6.1a|AE).

Quanto à evolução do número de adultos que completaram, na década, o Ensino Básico observa-se que, enquanto decorreu a Iniciativa Novas Oportunidades, se atingiram valores excecionalmente elevados, que nos anos 2008/2009 e 2009/2010 representaram 41% do total das conclusões neste nível de escolaridade. Entre 2011/2012 e 2012/2013 registou-se uma variação negativa de 63% (Tabela 6.1.a|AE), sendo que no último ano disponível somente 12 622 adultos completaram o Ensino Básico.

A Figura 6.1.5. ilustra o comportamento da taxa de conclusão do Ensino Básico regular desagregada por sexo e regiões em 2012/2013. Seguindo uma tendência há muito observada, confirmam-se os melhores resultados das mulheres (cerca de 4pp acima do registado pelos homens). Quanto à distribuição geográfica, constata-se que a tendência assinalada em anteriores relatórios sobre o Estado da Educação se mantém. De realçar o valor atingido nas regiões Norte e Centro do Continente e na Região Autónoma da Madeira: 1pp, 2pp e 1,3pp acima da média nacional, respetivamente. Com 10,1pp abaixo da média nacional, destaca-se a Região Autónoma dos Açores.

Figura 6.1.3. Conclusões do Ensino Básico (Nº), por modalidade de ensino. Portugal



Notas:

(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: Educação em números. Portugal – 2014. DGEEC-MEC

Figura 6.1.4. Evolução da taxa de conclusão (%) do Ensino Básico regular. Portugal

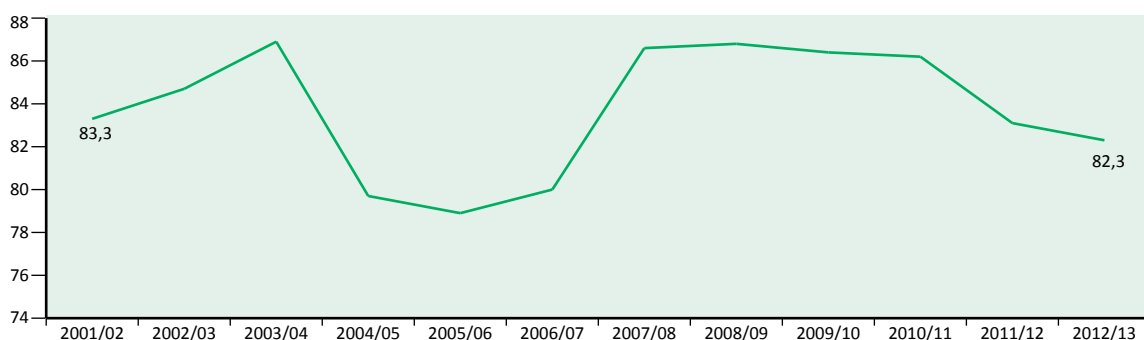
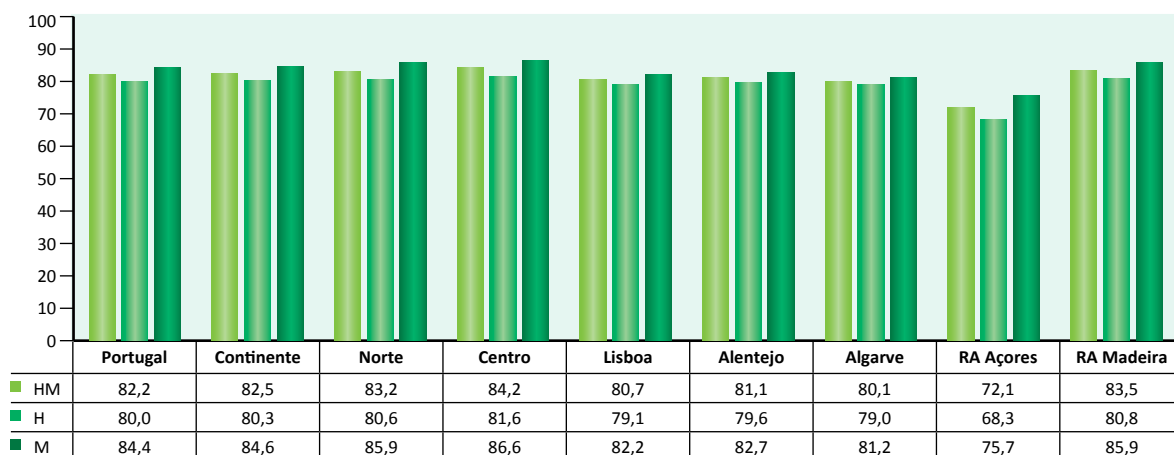


Figura 6.1.5. Taxa (%) de conclusão do Ensino Básico regular, por sexo. NUTS I e II, 2012/2013



Fonte: DGEEC – MEC. 2014

Não sendo possível apresentar a série completa, relativamente à taxa de retenção ou desistência no Ensino Secundário, discriminada por modalidades (cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos e profissionais), desde 2001/2002, a Figura 6.1.6. apresenta os três últimos anos letivos e, para 2001/2002, apenas duas modalidades (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos), bem como o total de homens e mulheres.

As três modalidades referidas apresentam evoluções positivas ao longo dos anos. Entre 2002 e 2012, a taxa de retenção ou desistência nos cursos científico-humanísticos baixou 13pp e a dos cursos tecnológicos 23,2pp.

Lembra-se, no entanto, que a frequência dos cursos tecnológicos é já praticamente residual. A redução das taxas de retenção no Ensino Secundário regular poderá estar associada ao aumento de frequência registado nas modalidades de dupla certificação para jovens (cursos profissionais e cursos de aprendizagem) identificada no capítulo 3 do presente relatório.

Nos três últimos anos considerados na Figura 6.1.6. os cursos científico-humanísticos foram os que menos diminuíram as taxas de retenção (-0,7pp).

De salientar que em todas as modalidades as mulheres apresentam menos retenções ou desistência que os homens.

No Ensino Secundário regular, ou seja, no conjunto dos cursos científico-humanísticos e dos cursos tecnológicos, a percentagem de alunos matriculados na idade ideal (Figura 6.1.7.) entre 2002 e 2013 melhorou 20pp, mantendo-se praticamente estável nos últimos três anos letivos (a rondar os 70%).

É interessante verificar que a percentagem de alunos matriculados no Ensino Secundário regular na idade ideal (70%) é praticamente idêntica à dos matriculados no 3º ciclo do Ensino Básico regular sem anos de atraso (Figuras 6.1.2. e 6.1.7.). Estes valores poderão justificar-se pelo facto de os alunos com desvio etário significativamente superior se encontrarem a frequentar modalidades alternativas, nomeadamente cursos profissionais (Figura 6.1.7.).

Figura 6.1.6. Taxa de retenção/desistência (%) no Ensino Secundário, segundo o sexo e a modalidade de ensino. Portugal

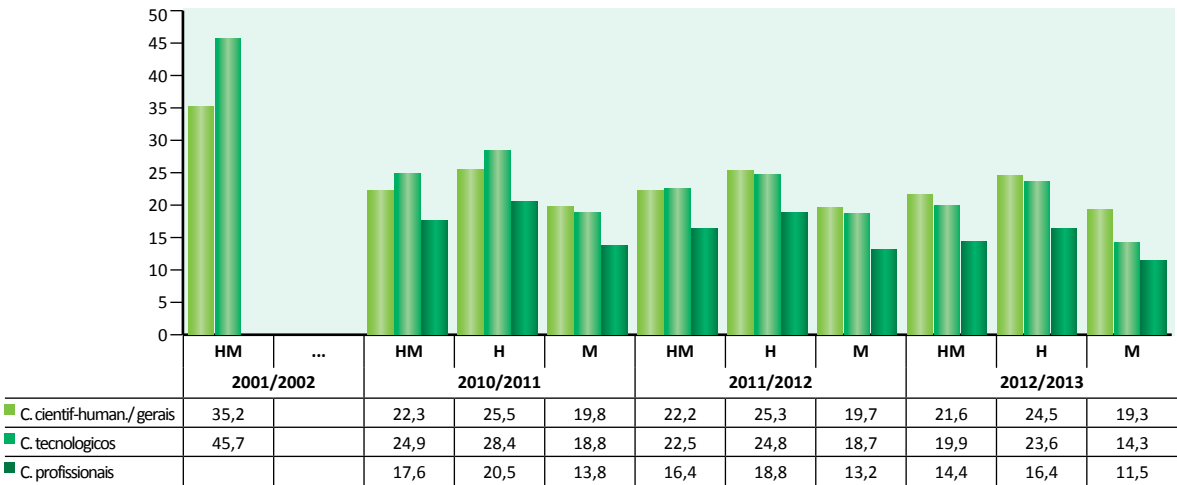
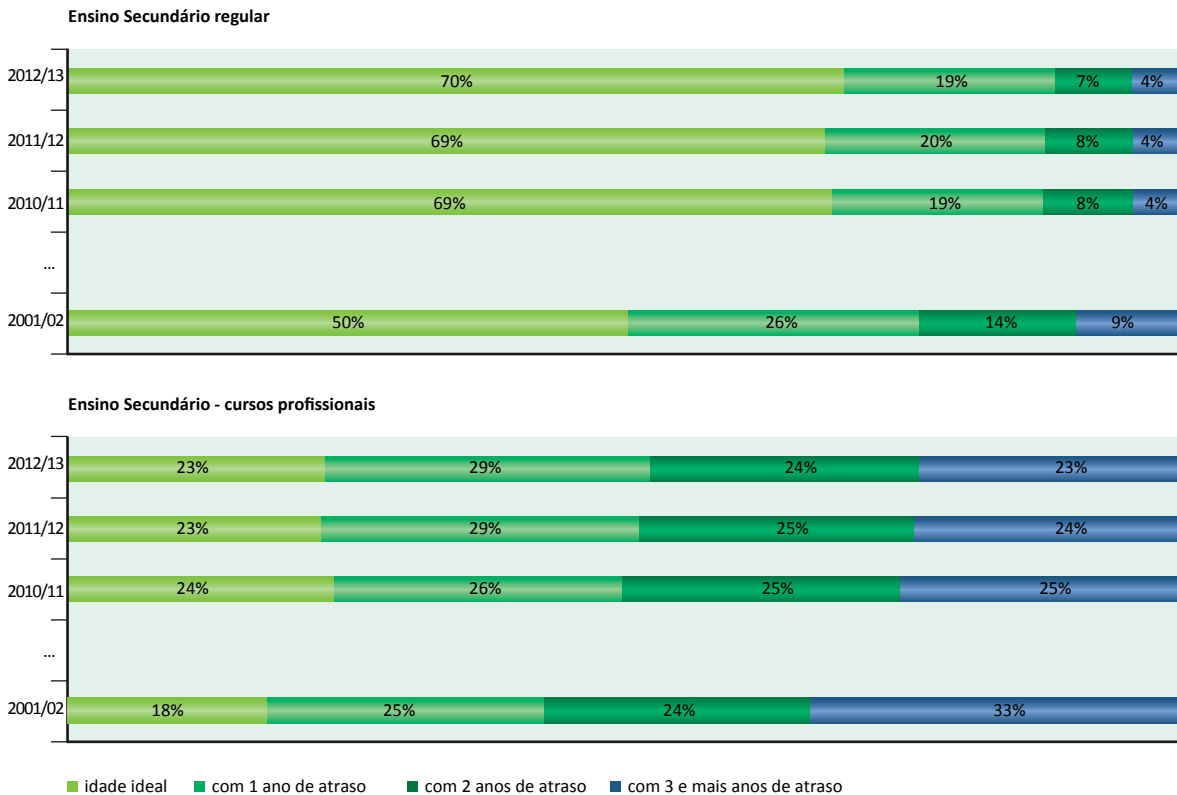


Figura 6.1.7. Distribuição dos matriculados (%) no Ensino Secundário regular e nos cursos profissionais, segundo a idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente



Fonte: DGEEC-MEC. 2014

A evolução das conclusões no nível secundário entre 2001/2002 e 2012/2013, apresenta um saldo bastante positivo: mais 49 605 alunos concluíram este nível de ensino em onze anos (Tabela 6.1.1.). Na década 2002-2012 o crescimento global de 73% de certificações no nível secundário ficou a dever-se a um aumento de 58% de jovens e de 136% de adultos diplomados.

No ano letivo 2009/2010, só as modalidades dirigidas a adultos concentraram cerca de metade dos 137 855 indivíduos que concluíram este nível de ensino.

Merece particular destaque o facto de o número de diplomados nos cursos profissionais ter quadruplicado na década 2002-2012. No mesmo período, apenas os cursos tecnológicos (-65%) e o ensino recorrente (-71%) sofreram um decréscimo do número de certificações, o que não é de estranhar, face à diminuição verificada no número de matriculados nestas modalidades.

De notar que, na comparação entre os dois últimos anos disponíveis, constatamos uma variação negativa de 6% de diplomados nos cursos profissionais, enquanto nos cursos de aprendizagem se observa um acréscimo de 59%. Já os cursos científico-humanísticos apresentam menos 2% de diplomados e os CEF menos 22%.

Tabela 6.1.1. Conclusões do Ensino Secundário (Nº e %), por modalidade de ensino. Portugal

	N.º de alunos												Variação (%)	
	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2001/02 2011/12	2011/12 2012/13
Jovens	53 391	54 641	50 089	52 397	53 178	64 361	63 369	66 180	69 167	68 402	84 399	92 064	58	9
Cursos Científico-humanísticos /Gerais	40 127	39 543	36 711	37 990	35 839	43 132	40 808	39 606	40 366	39 156	40 716	39 899	1	-2
Cursos Tecnológicos	7 190	6 843	6 352	6 233	8 379	9 797	7 838	6 828	3 777	2 675	2 490	2 550	-65	2
Cursos Artísticos Especializados	295	315	258	323	283	308	398	439	452	519	562	601	91	7
Cursos Profissionais	5 779	7 940	6 768	7 654	8 338	8 591	9 216	15 203	21 351	23 493	22 885	21 466	296	-6
Cursos Aprendizagem								1 461	2 148	1 875	16 985	26 958		59
Cursos CEF				197	339	2 533	5 109	2 643	1 073	684	761	590		-22
Adultos	13 086	19 372	15 036	12 162	13 139	14 590	8 697	62 481	68 688	42 618	30 832	24 018	136	-22
Cursos EFA							376	11 763	16 269	18 517	15 130	8 932		-41
Recorrente	13 086	19 372	15 036	12 162	13 139	14 590	8 321	5 802	5 031	4 708	3 779	4 303	-71	14
Processos RVCC								44 916	47 173	18 997	11 451	10 357		-10
Formações Modulares									215	396	472	426		-10
Total de conclusões	66 477	74 013	65 125	64 559	66 317	78 951	72 066	128 661	137 855	111 020	115 231	116 082	73	1

Fonte: Educação em números. Portugal, 2014. DGEEC-MEC

Tal como aconteceu no nível básico, também a evolução das conclusões no Ensino Secundário tem uma trajetória não linear (Figura 6.1.8.), com um crescimento acentuado entre 2008 e 2010, resultante sobretudo do aumento das certificações de adultos, mas também da subida gradual dos jovens diplomados em modalidades de dupla certificação.

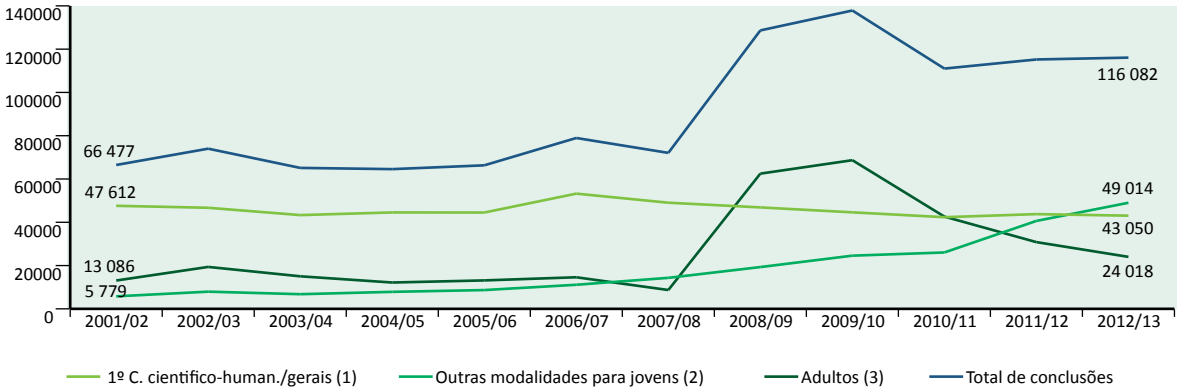
A evolução da taxa de conclusão do Ensino Secundário regular entre 2002 e 2013 mostra alguma estabilidade de valores nos primeiros anos, seguida de uma subida a partir de 2006. Os últimos anos desta série registam as taxas mais elevadas. Em 2013, a taxa de conclusão dos cursos gerais foi de 64,4%, mais 11,7pp do que em 2002, e a dos cursos tecnológicos atingiu os 71,7%, isto é, 27,1pp acima da taxa de 2002 (Figura 6.1.9.).

A Figura 6.1.10. permite-nos examinar, de forma desagregada, por sexo e por região, a taxa de conclusão do Ensino Secundário regular, no último ano disponível, sendo que relativamente a anteriores relatórios não se registam alterações significativas que indiquem melhorias dos resultados na modalidade de ensino mais orientada para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Quanto à distribuição geográfica das taxas é de realçar o progresso dos alunos da Região Autónoma da Madeira e, no sentido oposto, a persistência de maiores dificuldades, nas regiões de Lisboa, Alentejo, Algarve e Região Autónoma dos Açores a merecerem uma atenção mais aprofundada.

O decréscimo verificado, nos últimos anos, tanto ao nível das certificações como da frequência no Ensino Secundário, pode comprometer a redução do abandono escolar precoce entre os 18 e os 24 anos (meta UE: inferior a 10%, até 2020), uma vez que, em 2013, o valor desse indicador, em Portugal, era ainda de 19,2%.

Figura 6.1.8. Conclusões do Ensino Secundário (Nº), por modalidade de ensino. Portugal



Notas:

(1) Cursos científico-humanísticos/gerais, cursos tecnológicos e EAE;

(2) Cursos profissionais, cursos de aprendizagem e cursos CEF;

(3) Cursos EFA, recorrente, processos RVCC e formações modulares;

Fonte: Educação em números. Portugal – 2014. DGEEC-MEC

Figura 6.1.9. Evolução da taxa de conclusão (%) do Ensino Secundário regular. Portugal

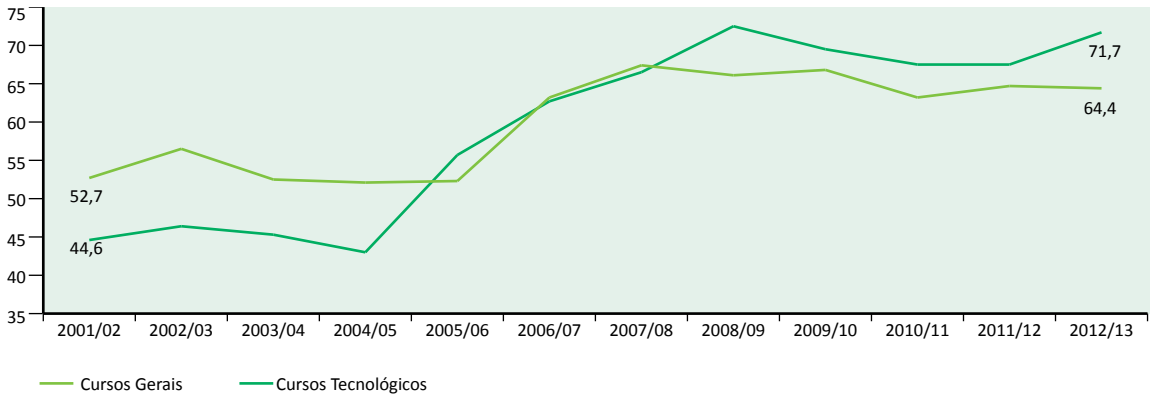
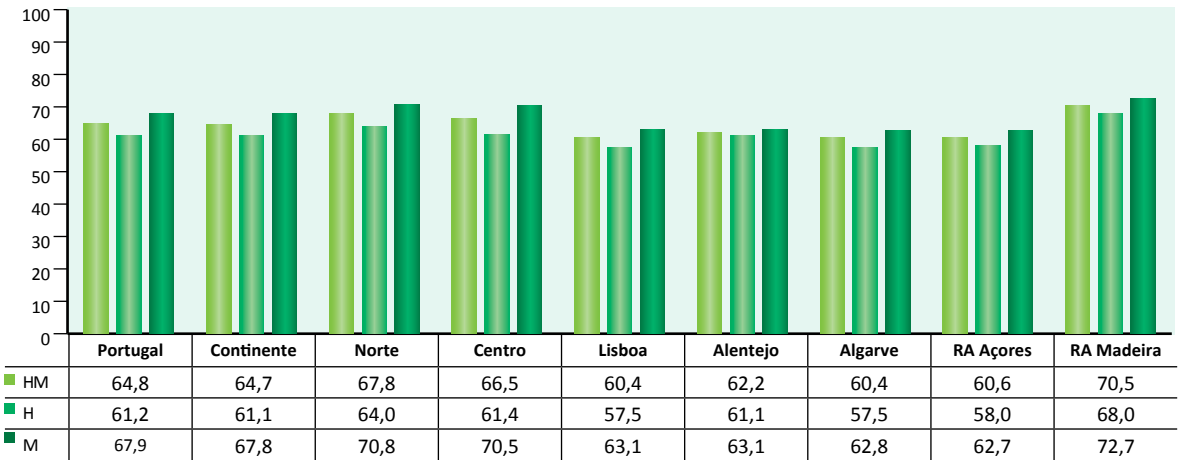


Figura 6.1.10. Taxa de conclusão do Ensino Secundário regular(%), segundo o sexo e NUTS I e II. Portugal, 2012/2013



Fonte: DGEEC-MEC, 2014

6.2. Avaliação interna e avaliação externa

A progressiva generalização das provas de avaliação externa verificada na última década em Portugal tende a consolidar a sua função de aferição e de classificação no final de cada ciclo de ensino. A intenção, explícita ou implícita, das medidas de política educativa tende a convergir na complementaridade da avaliação interna e externa, ainda que esta última apenas contribua numa proporção reduzida para a avaliação final. Porém, o poder de indução que a avaliação externa tende a exercer sobre a interna é cada vez maior. É esse efeito que se pretende avaliar recorrendo à análise estatística dos resultados escolares e ao confronto entre os resultados da avaliação interna e externa.

Os gráficos de dispersão (Figuras 6.2.1. a 6.2.12.) representam todas as escolas nacionais (públicas e privadas). O indicador CIF-CE representa a diferença entre a média de classificação de exame (CE) e a média de classificação interna final (CIF) dos alunos de cada escola. As diferenças positivas mostram que o valor de CIF é superior ao de CE, aplicando-se o inverso às diferenças negativas.

Nas figuras referenciadas foram considerados exclusivamente os resultados relativos às CIF de 2012/2013 e às CE da época de exames de 2013. Assim, a análise apresentada terá também em consideração o facto de os dados se reportarem apenas a um ano letivo.

As classificações médias apresentadas referem-se em todas as situações a alunos internos que realizaram as provas em 1ª chamada ou fase.

No caso do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico, foi calculada a média obtida na prova final relativa às duas disciplinas sujeitas a avaliação externa (Português e Matemática), por cada escola, e a cada uma das disciplinas tomadas individualmente.

Para o Ensino Secundário, considerou-se a média obtida no exame, por cada escola, em cada uma das disciplinas identificadas ou, noutros casos devidamente assinalados, a média dos cinco ou dos dez exames mais representativos, isto é, a classificação média de um conjunto formado pelos exames das cinco ou das dez disciplinas com mais provas realizadas em 2013.

A tabela 6.2.1. apresenta a constituição destes dois grupos de disciplinas, de acordo com o número de provas realizadas em 2013. As primeiras cinco (Português, Matemática A, Física e Química A, Biologia e Geologia e Geografia A) serão referenciadas como as 5+. Quando para além destas se juntam as disciplinas de História A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais, Geometria Descritiva A, Filosofia e Economia A o conjunto é referenciado como as 10+.

Tabela 6.2.1. Ordenação das 10 disciplinas do Ensino Secundário com mais provas realizadas.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

Ordenação	Disciplina	Nº. de provas realizadas
1.º	Português (código 639)	50 127
2.º	Matemática A	31 624
3.º	Física e Química A	30 601
4.º	Biologia e Geologia	29 866
5.º	Geografia A	15 182
6.º	História A	11 581
7.º	Matemática Aplicada às Ciências Sociais	6 654
8.º	Geometria Descritiva A	5 664
9.º	Filosofia	5 545
10.º	Economia A	5 118

Fonte: IAVE, 2013

Para cada uma das provas consideradas são representados os respectivos resultados, correspondendo cada ponto ao par (CE, CIF-CE) dos valores médios obtidos para cada escola ou agrupamento de escolas. A partir da distribuição desses pontos foi calculada e representada uma reta de regressão que pretende resumir a tendência da distribuição de todos os pares de valores. A esta reta acrescentaram-se mais duas paralelas que definem o intervalo padrão de variabilidade. O valor desse intervalo corresponde ao dobro do desvio padrão da regressão.

A maioria das situações integra-se no que poderíamos designar por uma margem razoável de variação em relação à tendência. Aos valores que se situam fora desse intervalo, acima do limite superior ou abaixo do inferior, designamos por *outliers*, ou seja, identificam as escolas ou agrupamentos de escolas que apresentam valores de classificação de frequência muito acima ou muito abaixo do padrão de distribuição.

Figura 6.2.1. Resultados das classificações finais de Português e Matemática, 6º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013

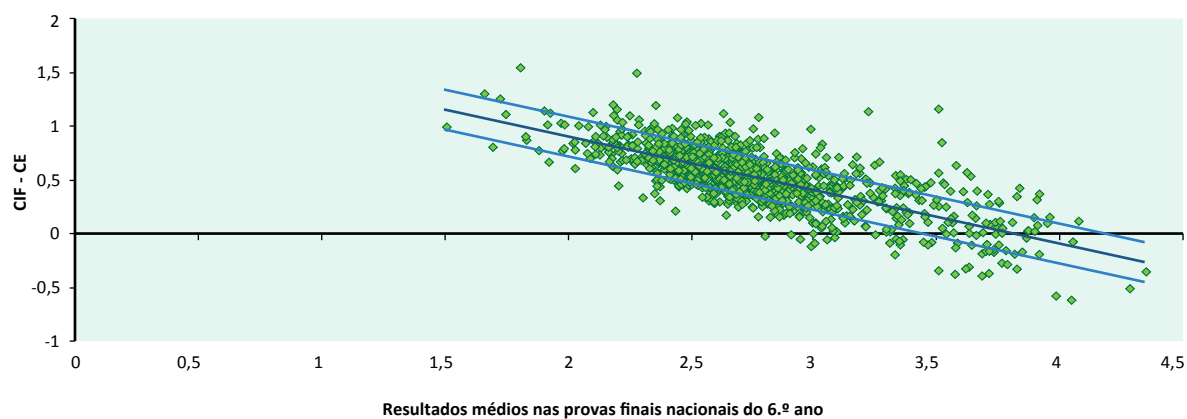


Figura 6.2.2. Resultados das classificações finais de Português, 6º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013

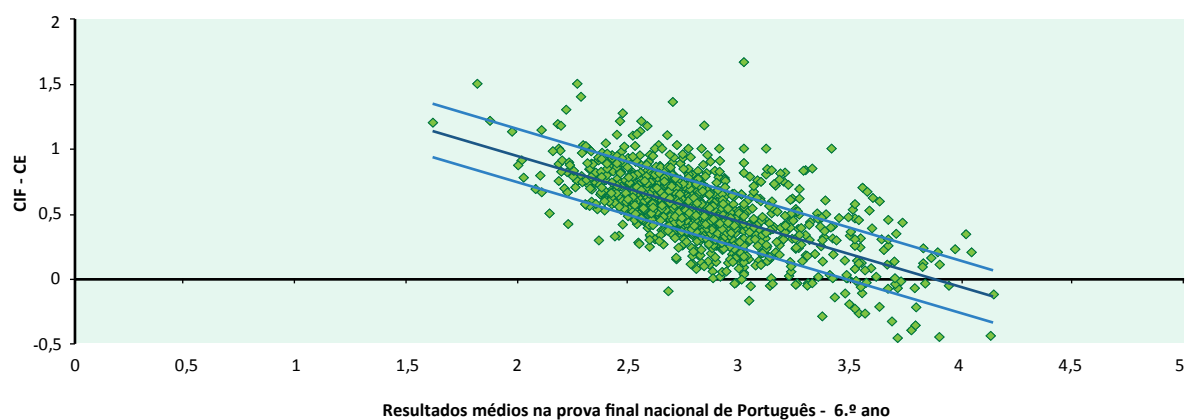
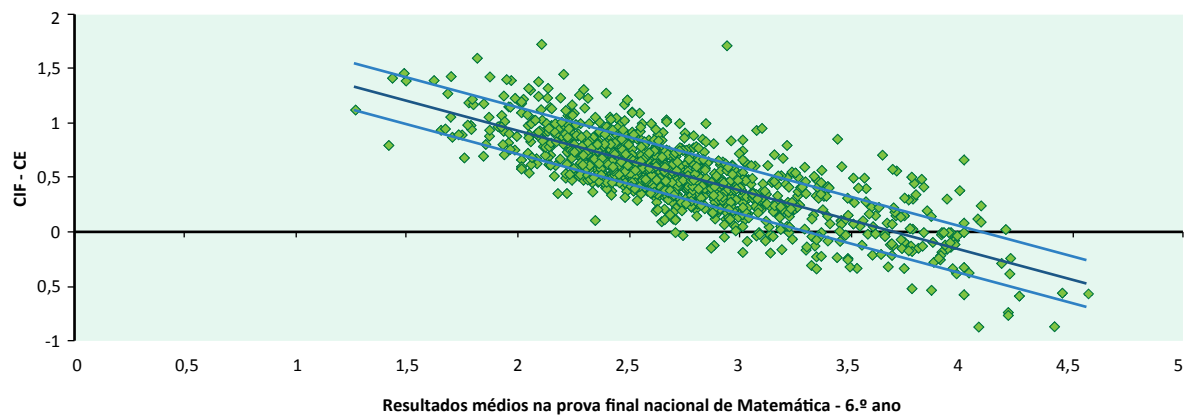


Figura 6.2.3. Resultados das classificações finais de Matemática, 6º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013



Fonte: JNE, 2013

O confronto entre as classificações de exame (CE) e o diferencial entre estas e as classificações internas permite concluir que uma maioria considerável de escolas tende a atribuir classificações internas superiores às classificações obtidas em exame. Em 2013, o valor dessa diferença nas provas finais de Português e de Matemática do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico (níveis de classificação de 1 a 5) foi de 0,53 (10,6%) no 6.º e no 9º anos de escolaridade (Português e Matemática).

Nas provas do Ensino Secundário, quando consideradas as cinco disciplinas com mais provas realizadas (conforme Tabela 6.2.1.), o valor da diferença (numa escala de 0-20) é de 4,27 (21,4%), sendo de 3,60 (18%) quando concorrem para o apuramento as médias relativas a cada uma das 10 disciplinas com mais provas realizadas. Daqui se concluirá, entre outros aspetos, que a sobrevalorização das classificações internas do Ensino Secundário é superior à registada no 6º e no 9º anos, eventualmente por indução das condições de ingresso no Ensino Superior.

Figura 6.2.4. Resultados das classificações finais de Português e Matemática, 9º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013

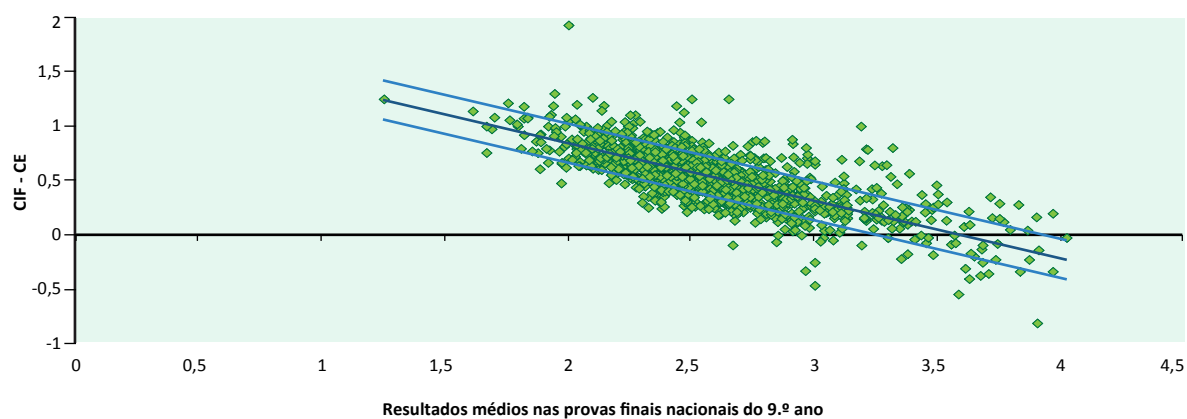


Figura 6.2.5. Resultados das classificações finais de Português, 9º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013

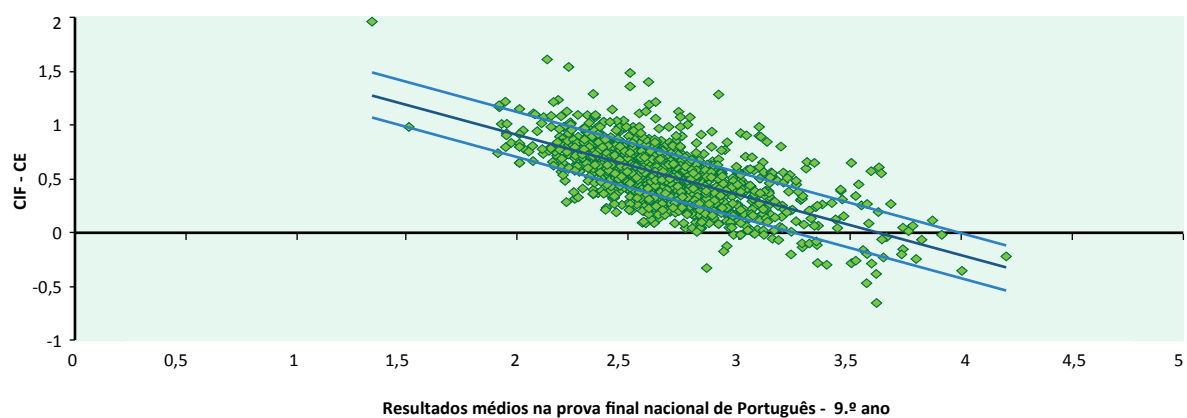
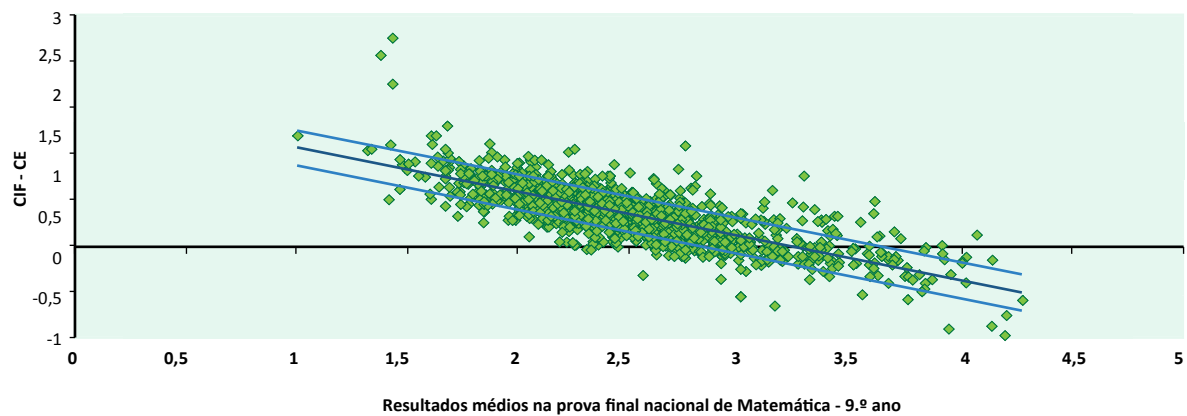


Figura 6.2.6. Resultados das classificações finais de Matemática, 9º ano.
Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2013



Fonte: JNE, 2013

Por outro lado, identifica-se na distribuição das classificações um outro padrão que importa destacar. A leitura das várias representações gráficas (Figuras 6.2.1. a 6.2.12.) permite reconhecer uma relação entre as duas variáveis em análise: quanto maior é a classificação de exame (CE) menor é o diferencial entre a classificação interna e a externa; quanto menor é a classificação externa maior tende a ser o diferencial entre esta e a classificação interna. Esta relação parece traduzir o ajustamento de que os critérios de avaliação interna, nomeadamente a sua aplicação para efeitos de classificação, são objeto em presença de grupos de alunos globalmente mais ou menos proficientes. Ou seja, existirá uma tendência para beneficiar com classificações internas de frequência mais elevadas os alunos com desempenhos médios globalmente menos elevados, aplicando-se um maior nível de exigência aos alunos potencialmente mais competentes.

A inclinação descendente da reta de regressão, presente nos vários gráficos, traduz precisamente esse padrão de classificação interna final. Essa é a tendência nacional, quer se considere a análise de cada disciplina individualmente ou em conjuntos de duas, cinco ou dez disciplinas agregadas.

Para além daquele padrão, detetam-se situações de escolas que apresentam sinais de inflação clara de classificações internas finais, a par de outras que apresentam médias de Classificação Interna de Frequência expressivamente inferiores às médias obtidas em Classificação de Exame. Existirá, assim, um efeito adicional sobre o padrão identificado, que é evidente nas classificações representadas acima ou abaixo das linhas que marcam o desvio-padrão.

Figura 6.2.7. Resultados das classificações finais das 5+, Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

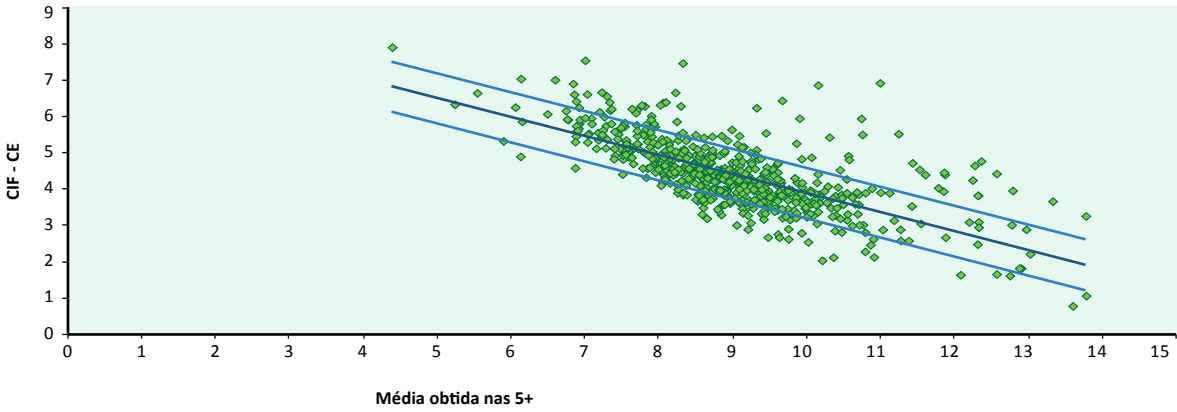


Figura 6.2.8. Resultados das classificações finais das 10+, Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

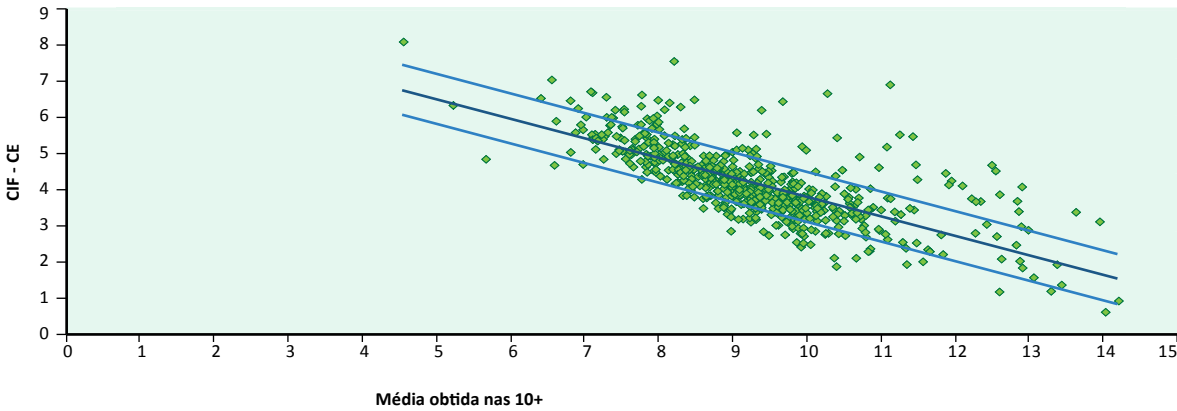
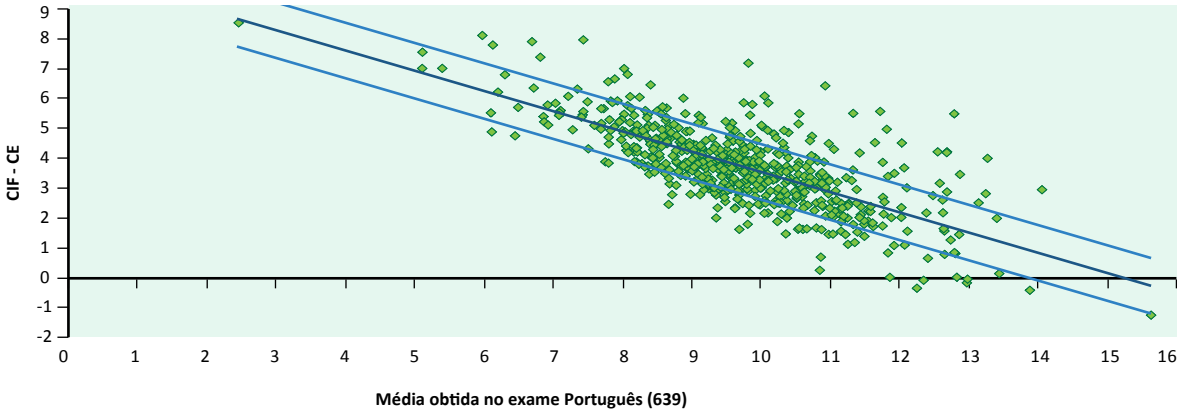


Figura 6.2.9. Resultados das classificações finais de Português (639), Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: JNE, 2013

A situação descrita por estes gráficos sugere práticas de avaliação interna que merecem uma atenção redobrada: umas por claramente inflacionarem as classificações dos seus alunos, outras, pelo contrário, por prejudicarem os alunos com uma suposta e injustificada exigência avaliativa.

No caso do Ensino Secundário a injustiça resultante da falta de rigor nas classificações internas torna-se mais evidente face à perspectiva de ingresso no Ensino Superior.

O problema não seria grave caso estivéssemos perante situações excecionais. Porém, são identificáveis escolas que de forma reiterada inflacionam as classificações dos seus alunos, o que se torna mais evidente nas classificações internas do Ensino Secundário.

Figura 6.2.10. Resultados das classificações finais de Matemática A, Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

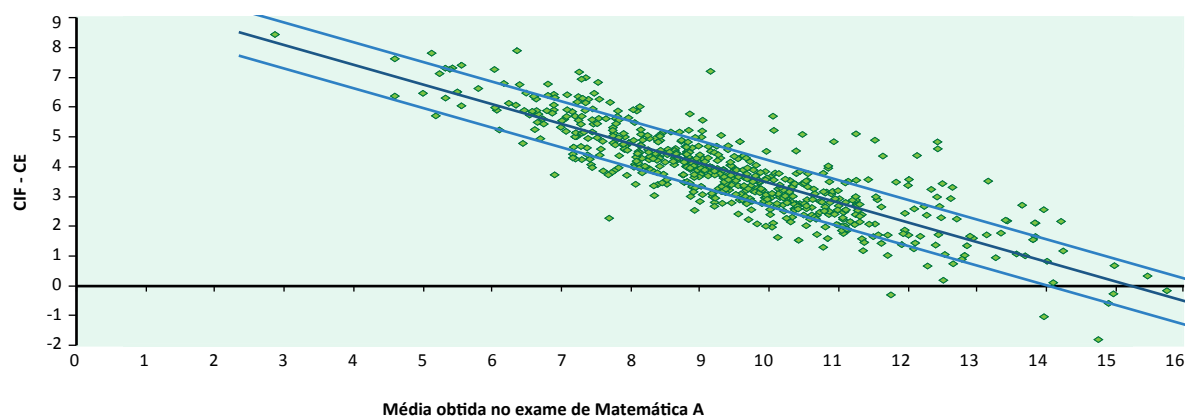


Figura 6.2.11. Resultados das classificações finais de Física e Química A, Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

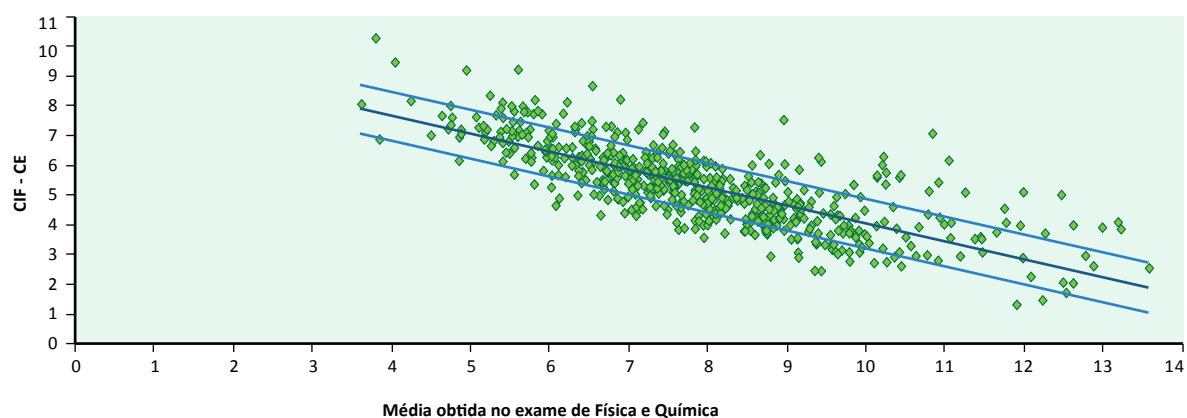
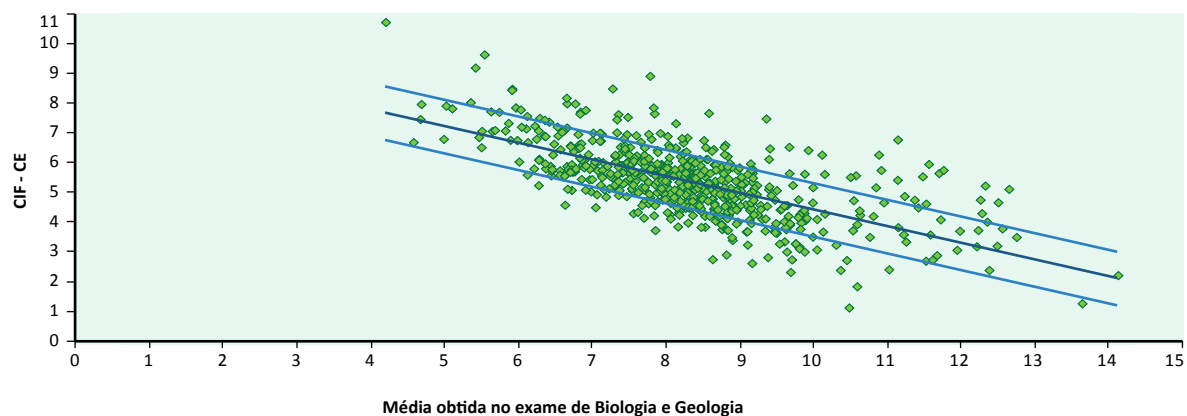


Figura 6.2.12. Resultados das classificações finais de Biologia e Geologia, Ensino Secundário.
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: JNE, 2013

6.3. Provas e exames finais nacionais

Provas finais nacionais – Ensino Básico

O ano letivo de 2012/2013 foi o primeiro em que se realizaram provas finais nacionais, a Português e a Matemática, em todos os anos terminais dos três ciclos do Ensino Básico — provas finais de 4º, 6º e de 9º anos. A estas últimas, realizadas desde 2005, tinham-se juntado, em 2012, as dirigidas aos alunos do 6º ano, e, em 2013, as dos alunos do 4º ano. Esta modalidade de avaliação externa sucedeu a mais de uma década de provas de aferição, aplicadas desde 2001 aos alunos do 4º e do 6º anos e, entre 2002 e 2004, aos alunos do 9º ano de escolaridade.

De acordo com os princípios legislativos enunciados no DL n.º 139/2012, de 5 de julho, pretende-se que a avaliação interna, da responsabilidade da escola e dos seus professores, seja acompanhada de provas e exames de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem, fornecendo indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina.

Nas provas finais nacionais do 1º ciclo do Ensino Básico, a 1ª fase tem carácter obrigatório, enquanto a 2ª fase se destina aos alunos que tenham obtido classificação inferior ao nível 3 (escala de 1-5) na 1ª fase ou àqueles que, por motivos excecionais devidamente comprovados, não tenham podido apresentar-se à prova final na 1ª fase. Para progredir para o ciclo seguinte, os alunos não poderão apresentar classificação inferior ao nível 3 nas disciplinas de Português e de Matemática ou em uma destas duas disciplinas e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares.

Em 2013, e com carácter transitório (à semelhança do que já havia acontecido nos anos de introdução das provas finais de 6º e de 9º ano), a classificação obtida na prova final de 4º ano teve, apenas, uma ponderação de 25% no cálculo da classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a prova final. Nas provas de 6º e de 9º ano essa ponderação é

de 30%, o que confere à avaliação interna um peso de 70% no apuramento da classificação final das disciplinas sujeitas a provas nacionais.

As provas do 6º e 9º anos, em 2013, tiveram duas fases, sendo a 1ª de carácter obrigatório e a 2ª reservada a situações excecionais devidamente comprovadas.

O número de alunos do Ensino Básico que realizaram as provas na 2ª fase devido a situações excecionais devidamente comprovadas revelou-se residual: cerca de 1% no 4º ano e inferior a 0,5% no 6º e 9º anos. Considerando este facto, a análise que iremos desenvolver centrar-se-á nos resultados da 1ª fase, dos alunos internos, já que o número de alunos autopropostos (que não reúnem condições para admissão como internos) no 6º e 9º anos também não é expressivo: cerca de 2,5%, no 6º ano, e de 6,5% no 9º ano. Os resultados apresentados incluem os alunos do ensino público e privado¹.

O ano letivo de 2012/2013 é, portanto, aquele em que do ponto de vista da análise dos resultados interanuais de 4º ano a série é quebrada com a introdução de provas finais nacionais, tendo havido até aqui análise diacrónica dos resultados gerados pelas provas de aferição.

A opção por uma análise dos resultados de cada prova do Ensino Básico procura dar relevo aos resultados médios de desempenho dos alunos em áreas temáticas, no caso da disciplina de Matemática, e em domínios, no caso de Português. Pretende-se uma leitura mais centrada em desempenhos específicos, como por exemplo, a escrita, a gramática, a álgebra ou a geometria. Por outro lado, com uma análise de resultados desagregados por intervalos de pontuação dos cinco níveis da escala de classificação do Ensino Básico (níveis 1 a 5) pretende-se traçar um retrato mais fino do desempenho, com a vantagem de não se verem agregados na mesma classe desempenhos

¹ As provas finais nacionais (Ensino Básico) são classificadas na escala percentual 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. Na escala de 1 a 5, os valores 1 e 2 correspondem a níveis negativos de classificação.

tão distintos como, por exemplo, classificações de 20% e de 49% (ambas correspondentes ao nível 2) ou classificações de 50% e de 69% (ambas correspondentes ao nível 3).

A leitura apresentada terá naturalmente algumas limitações no que se refere à comparabilidade dos resultados, uma vez que estamos sempre a partir de resultados provenientes da aplicação de um instrumento que, ao contrário daqueles que são usados nas provas internacionais, assenta em provas públicas e originais a cada edição, não sujeitas a pré-testagem.

Independentemente das limitações identificadas, que exigirão prudência na análise, a classificação dos desempenhos nas provas finais nacionais dos três ciclos do Ensino Básico em 2013 mostram globalmente uma distribuição de resultados, em Português e em Matemática, com concentração nos níveis 1, 2 e 3 da escala. Considerando o carácter transversal e estruturante dos conhecimentos, capacidades e saberes que estas provas visam avaliar, regista-se a eventual associação entre estes desempenhos fracos ou pouco sólidos e os resultados que os exames finais nacionais (Ensino Secundário) têm revelado na generalidade das disciplinas. Assim, será fundamental estudar de que forma aqueles indicadores de avaliação nos três ciclos do Ensino Básico se constituem como eventuais preditores de resultados nos ciclos de ensino subsequentes.

Prova de Português:

1º ciclo do Ensino Básico – 4º ano

Na disciplina de Português, os alunos obtiveram na prova final nacional do 4º ano, em 2013, uma classificação média de 49%. Os resultados médios em cada um dos três domínios que constituem a prova indicam que os desempenhos se situaram em 41,3%, na Leitura e Escrita, em 49,9%, no domínio do Funcionamento da Língua e em 61,7% na Escrita (Figura 6.3.1.).

No que respeita à distribuição dos resultados, verifica-se uma sobrerepresentação dos relativos ao intervalo 30-39 a par de uma subrepresentação das classificações do intervalo 40-49. Esta distribuição contribui de forma significativa para os 47% de alunos que não atingiram nível positivo (igual ou superior a 50 pontos, numa escala de 0 a 100). Por outro lado, os intervalos com valores acima de 59 apresentam percentagens mais baixas do que os valores abaixo dos 50, atingindo 10,3% e 3,6% das provas classificadas com 70-79 e 80-89 pontos (nível 4). Complementarmente regista-se que os resultados que revelaram desempenhos correspondentes a uma proficiência superior, com valores iguais ou superiores a 80 pontos, não ultrapassam os 4,3% (Figura 6.3.2. e Figura 6.3.3.).

Prova de Matemática

1º ciclo do Ensino Básico – 4º ano

A média de classificações obtida pelos alunos na prova de Matemática foi de 57%. Os resultados médios em cada uma das áreas temáticas desta disciplina revelam melhores desempenhos em Organização e Tratamento de Dados e em Números e Operações (67,6% e 61,9%, respetivamente), enquanto em Geometria e Medida a média é de 49,9% (Figura 6.3.4.).

Relativamente à distribuição dos resultados, verifica-se que 64,1% dos alunos atingiram nível 3 ou superior (com resultados distribuídos pelos intervalos de 50 a 100 pontos). No que respeita às classificações de nível negativo, a distribuição mostra um padrão comum, com os intervalos a apresentarem valores crescentes à medida que se aproximam do nível médio da escala (0,7%; 3,4%; 7,8%; 11,5%; 12,3%). A distribuição à direita do valor central traça uma curva de características menos normais, com representações idênticas nos intervalos de 60-69 e de 70-79. De registar igualmente o facto de em Matemática os desempenhos correspondentes a uma proficiência superior, com valores iguais ou superiores a 80 pontos, ascenderem a 16,6%, dos quais 5% (cerca de 5300 alunos) correspondem a provas com resultados entre os 90% e os 100% (Figura 6.3.5. e Figura 6.3.6.).

Figura 6.3.1. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

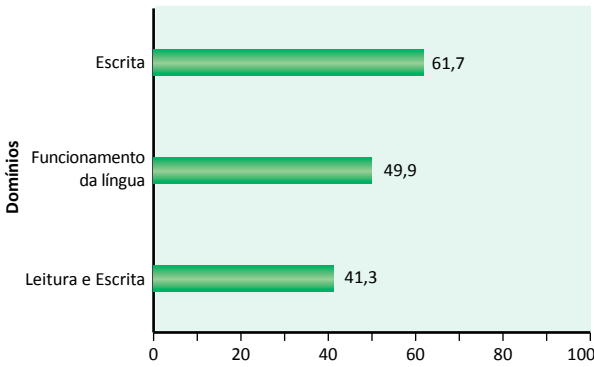


Figura 6.3.4. Resultados médios (%), por área temática, na prova de Matemática (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

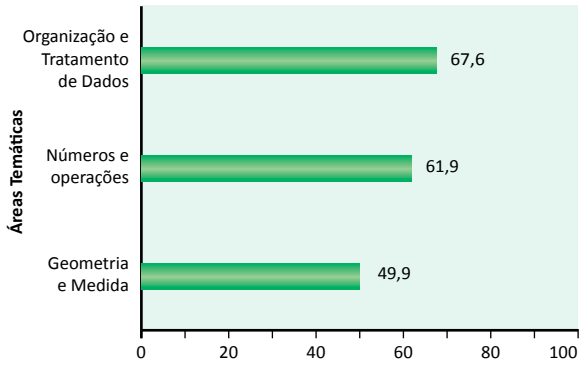


Figura 6.3.2. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Português (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

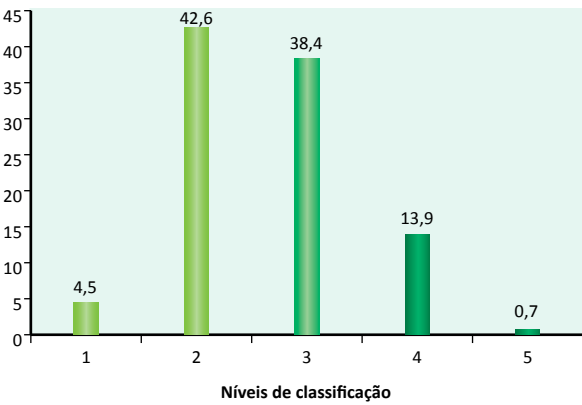


Figura 6.3.5. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Matemática (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

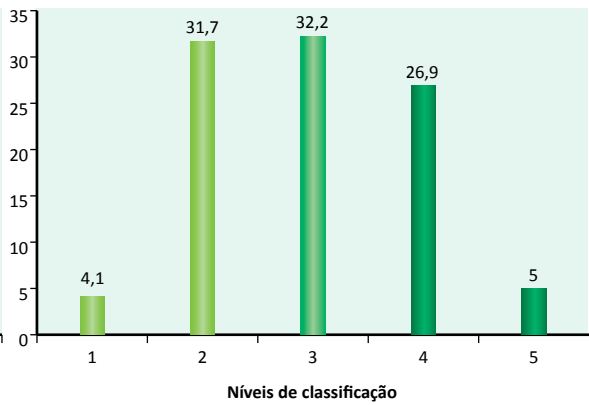


Figura 6.3.3. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (4º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

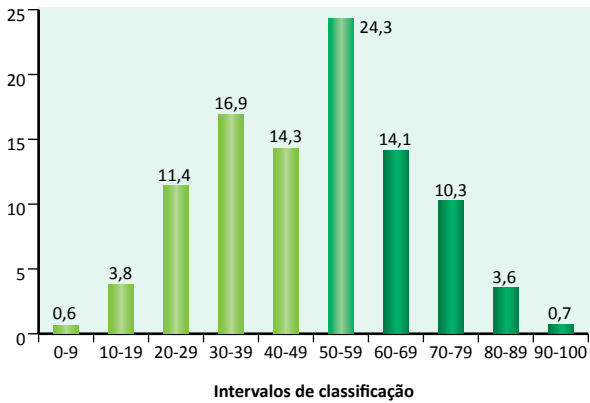
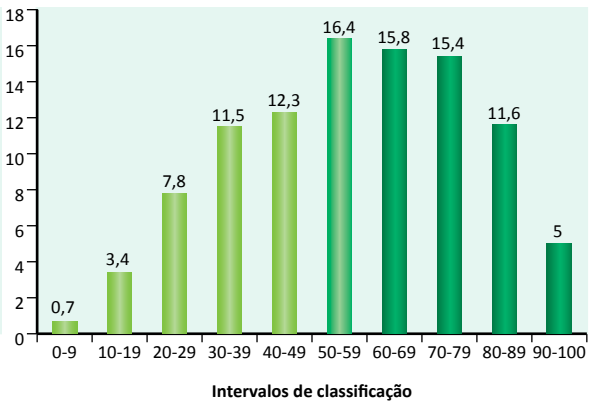


Figura 6.3.6. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (4º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: IAVE, 2013

Prova de Português:

2º ciclo do Ensino Básico – 6º ano

A prova final nacional de Português dirigida aos alunos do 6º ano de escolaridade (final do 2º ciclo do Ensino Básico) realizou-se pela segunda vez em 2013, tendo gerado uma classificação média de 51,6%.

Nesta prova, os resultados médios por domínio apresentam a seguinte distribuição: 41,6% em Conhecimento Explícito da Língua (CEL); 49,6% em Leitura e Escrita; 61,6% em Escrita (Figura 6.3.7.).

Relativamente à distribuição de resultados por nível, verifica-se que 40,2% dos alunos obtiveram nível 3 (Figura 6.3.8.) e que 58,6% atingiram classificações iguais ou superiores a 50 pontos. Por outro lado, as classificações de nível negativo (correspondentes aos intervalos entre 0 e 49 pontos) apresentam uma sobrerrepresentação dos intervalos de 20-29, 30-39 e 40-49 (cerca de 40% dos alunos obtiveram nível 2). À direita da classe modal, a distribuição regista 16,8% de resultados de nível 4, sendo que apenas 6,2% dos alunos (cerca de 6620) revelaram níveis de proficiência bons ou muito bons, com classificações iguais ou superiores a 80% (Figura 6.3.9.).

Prova de Matemática:

2º ciclo do Ensino Básico – 6º ano

A prova de Matemática gerou uma classificação média de 49,4% e os resultados médios por tema repartem-se da seguinte forma: Números e Operações, 43,1%; Geometria, 51,9%; Álgebra, 54,2%; Organização e Tratamento de Dados, 58,1% (Figura 6.3.10.).

A distribuição de resultados desta prova mostra uma sobrerrepresentação do nível 2 (correspondente aos intervalos de 20 a 49 pontos) com 37,8% dos resultados (Figura 6.3.11.). A este valor junta-se 11% que corresponde aos resultados dos alunos que não atingiram classificações superiores a 19 pontos (nível 1). Por outro lado, as classificações de nível positivo apresentam uma distribuição que permite constatar, entre outros aspetos, uma representação equitativa dos intervalos 60-69 e 70-79 com 11,6% e 11,7%, respetivamente, e a existência de 12,4% de classificações situadas nos intervalos correspondentes a níveis de desempenho superiores; cerca de 13 282 alunos obtiveram classificações iguais ou superiores a 80% (Figura 6.3.12.).

Figura 6.3.7. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

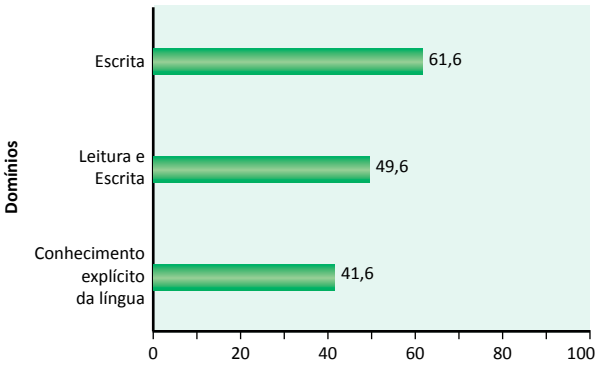


Figura 6.3.10. Resultados médios (%), por tema, na prova de Matemática (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

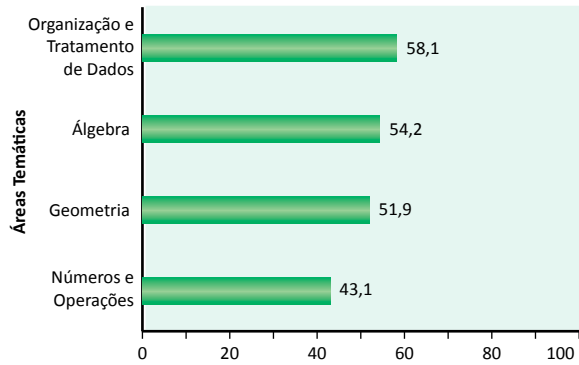


Figura 6.3.8. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Português (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

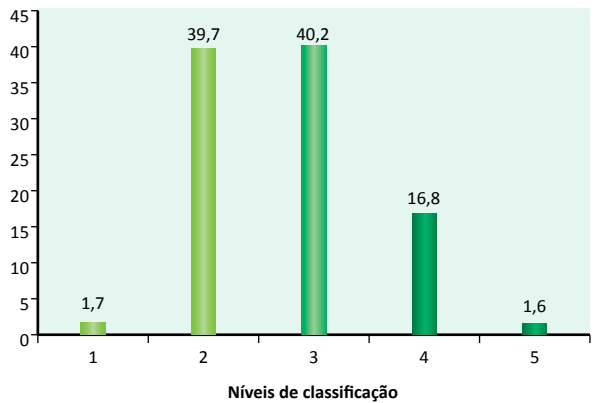


Figura 6.3.11. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Matemática (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

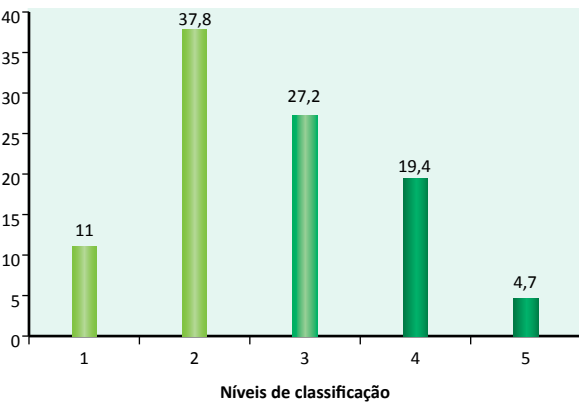


Figura 6.3.9. Distribuição (%), por intervalos, dos resultados da prova de Português (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

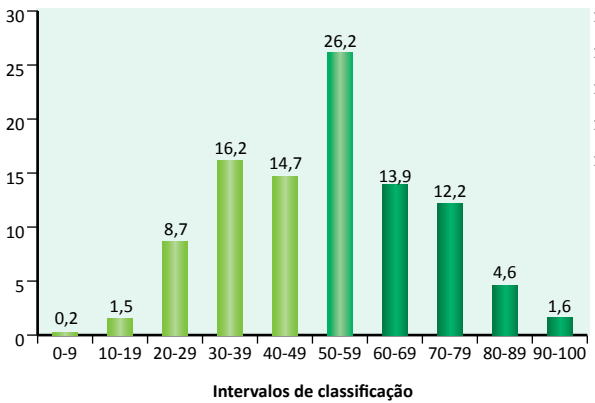
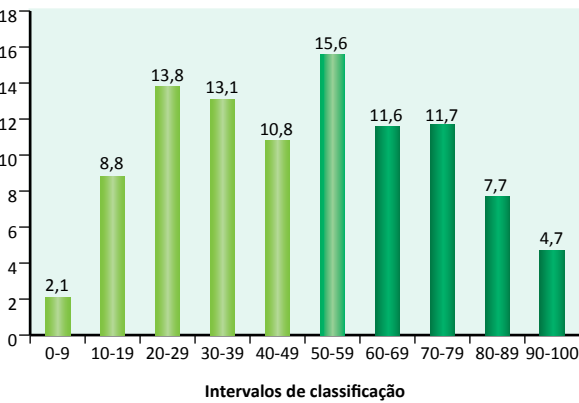


Figura 6.3.12. Distribuição (%), por intervalos, dos resultados da prova de Matemática (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: IAVE, 2013

Prova de Português:

3º ciclo do Ensino Básico – 9º ano

As provas finais do 3º ciclo do Ensino Básico realizam-se desde 2005. Na edição de 2013, na 1ª fase, os 90 959 alunos internos que realizaram a prova final nacional de Português obtiveram uma classificação média de 48,5%.

Na referida prova, os resultados médios por domínio apresentam a seguinte distribuição: Funcionamento da Língua: 34,6%; Leitura: 45,9%; Escrita: 63,1 % (Figura 6.3.13.).

No que respeita à distribuição de resultados, esta prova apresenta uma percentagem significativa de resultados de nível negativo (48%), com especial representação nos correspondentes ao nível 2 (46%) (Figura 6.3.14.). Nesta área da distribuição, o intervalo mais representado é o relativo a 30-39 pontos (numa escala de 0 a 100), registando-se uma subrepresentação (15,6%) do intervalo imediatamente anterior àquele que constitui, nesta escala, o nível reconhecido como positivo (40-49 pontos). A distribuição apresenta uma concentração de resultados (26,8%) no intervalo de 50-59 pontos, enquanto os intervalos seguintes (60-69 e 70-79 pontos) apresentam valores idênticos. De referir o facto de nesta prova apenas 3,8% dos alunos terem atingido classificações que correspondem a níveis de proficiência bom ou muito bom (classificações iguais ou superiores a 80 pontos) (Figura 6.3.15.).

Prova de Matemática:

3º ciclo do Ensino Básico – 9º ano

A classificação média obtida na prova de Matemática foi de 44,2%. Os resultados médios por área temática apresentam a seguinte distribuição: Álgebra: 41,5%; Números e Operações: 43,6%; Organização e Tratamento de Dados: 45,7%; Geometria: 46,7%; (Figura 6.3.16.).

Na distribuição de resultados, verifica-se que 58,1% dos alunos apresentaram um nível de desempenho inferior a 3 (com classificações distribuídas pelos intervalos de 0 a 49 pontos). É exatamente nesta zona que se encontra o intervalo (20 a 29 pontos numa escala de 0 a 100) que atinge a percentagem mais elevada de resultados – 15,6%. No que respeita às classificações de nível positivo, a distribuição mostra um padrão não comum: há uma representação idêntica dos intervalos 60-69 e 70-79 (8,4% e 8,5%, respetivamente), bem como nos dois últimos intervalos da escala, 80-89 e 90-100, com 5,2%, e 4,5% dos resultados. A representação neste último intervalo revela que 4,5% dos alunos (cerca de 4100) atingiram desempenhos correspondentes a uma proficiência de nível superior, enquanto um número idêntico (4,6%) apresentou classificações entre os 0% e os 9% (Figura 6.3.17. e Figura 6.3.18.).

Figura 6.3.13. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

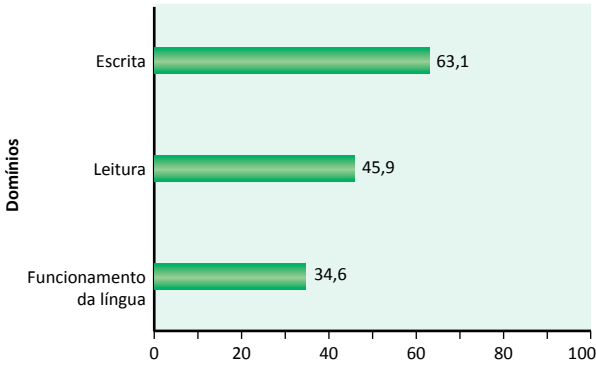


Figura 6.3.16. Resultados médios (%), por área temática, na prova de Matemática (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

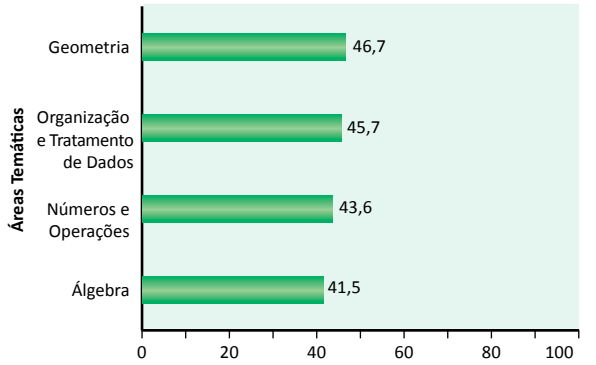


Figura 6.3.14. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Português (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

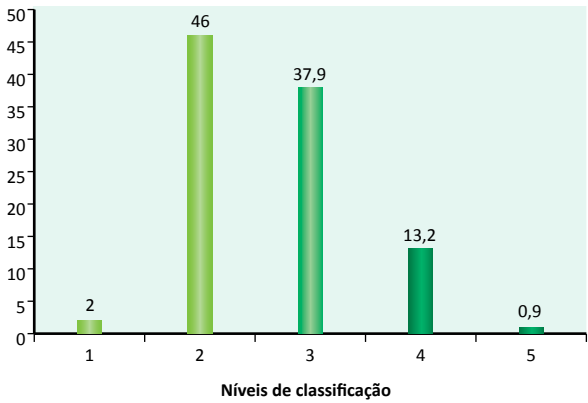


Figura 6.3.17. Distribuição (%), por níveis, dos resultados da prova de Matemática (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

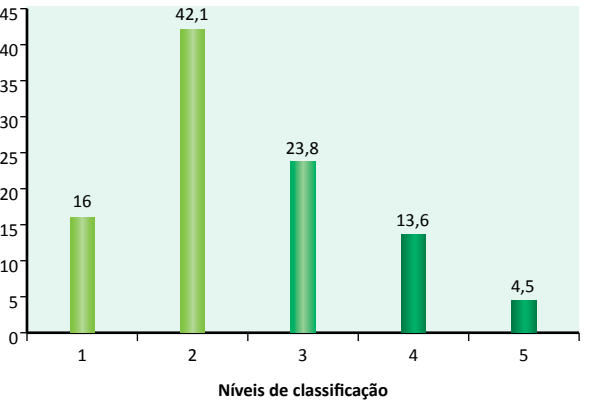


Figura 6.3.15. Distribuição (%), por intervalos, dos resultados da prova de Português (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

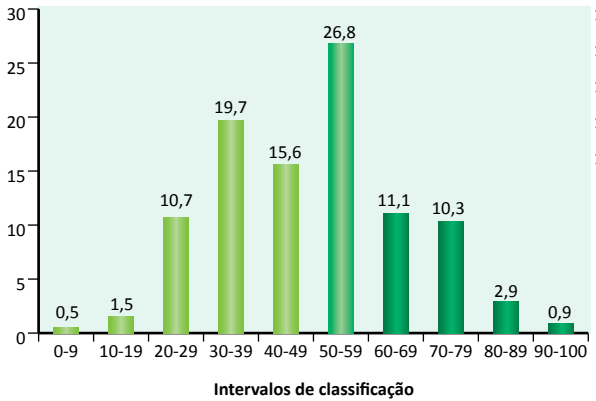
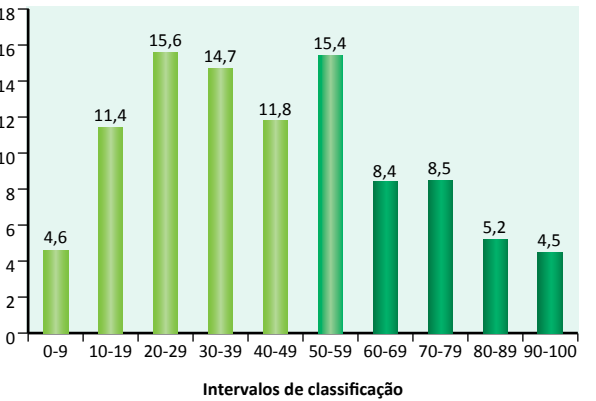


Figura 6.3.18. Distribuição (%), por intervalos, dos resultados da prova de Matemática (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: IAVE, 2013

Provas finais nacionais – Ensino Secundário

Os resultados¹ apresentados referem-se a alunos internos, que frequentaram o ensino público e privado, tendo realizado as provas na 1ª fase. Os alunos internos, no Ensino Secundário, são os dos cursos científico-humanísticos, excluindo os do ensino recorrente, que frequentam até ao final do ano letivo as disciplinas sujeitas a exame final nacional e que reúnem condições de admissão a exame².

Considerando o carácter obrigatório da 1ª fase, a percentagem de provas realizadas nesta fase é, em média, superior a 90%, pelo que a opção de análise centrada neste universo se considera válida.

Provas de Português e de Matemática A

Em 2013, a média nacional dos alunos internos (1ª fase) foi de 98 pontos (numa escala de 0 a 200) na disciplina de Português e de 97 pontos na disciplina de Matemática A.

Em Português, os resultados apresentam uma curva de distribuição com propriedades que a aproximam da simetria. De assinalar, a sobre-representação do intervalo que corresponde às classificações de 10 valores (que incluem os resultados de 95 a 104 pontos, numa escala de 0 a 200), acompanhada por uma sub-representação das classificações de 9 valores (resultados de 85 a 94 pontos) (Figura 6.3.19.).

Nesta prova, é de assinalar que cerca de 45% dos resultados se distribuem pelos intervalos de classificação iguais ou inferiores a 9 valores, sendo igualmente de registar o facto de os intervalos correspondentes a desempenhos de nível superior (inscritos nos intervalos de 18, 19 e 20 valores) totalizarem apenas 1,2%.

A distribuição dos resultados da disciplina de Matemática A mostra uma percentagem de 49,7% de resultados à esquerda do valor central, isto é, iguais ou inferiores a 94 pontos (numa escala de 0 a 200). Destaca-se, igualmente, a existência de uma sobre-representação dos intervalos que correspondem às classificações de 6, 7 e 8 valores e de uma sub-representação do intervalo das classificações de 9 valores. De assinalar, ainda, a existência de 5,8% de classificações situadas nos intervalos correspondentes a desempenhos de nível superior (Figura 6.3.20.).

1 Os exames finais nacionais (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.

2 Podem realizar exames finais nacionais os 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.

Figura 6.3.19. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame de Português (639) (escala 0-20).
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013

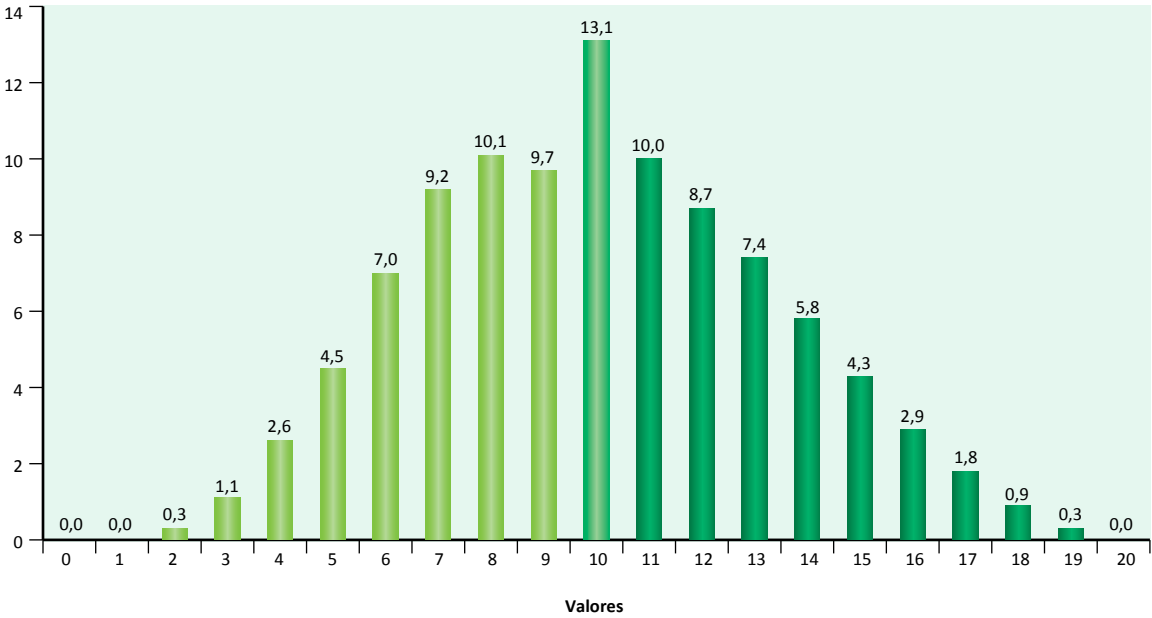
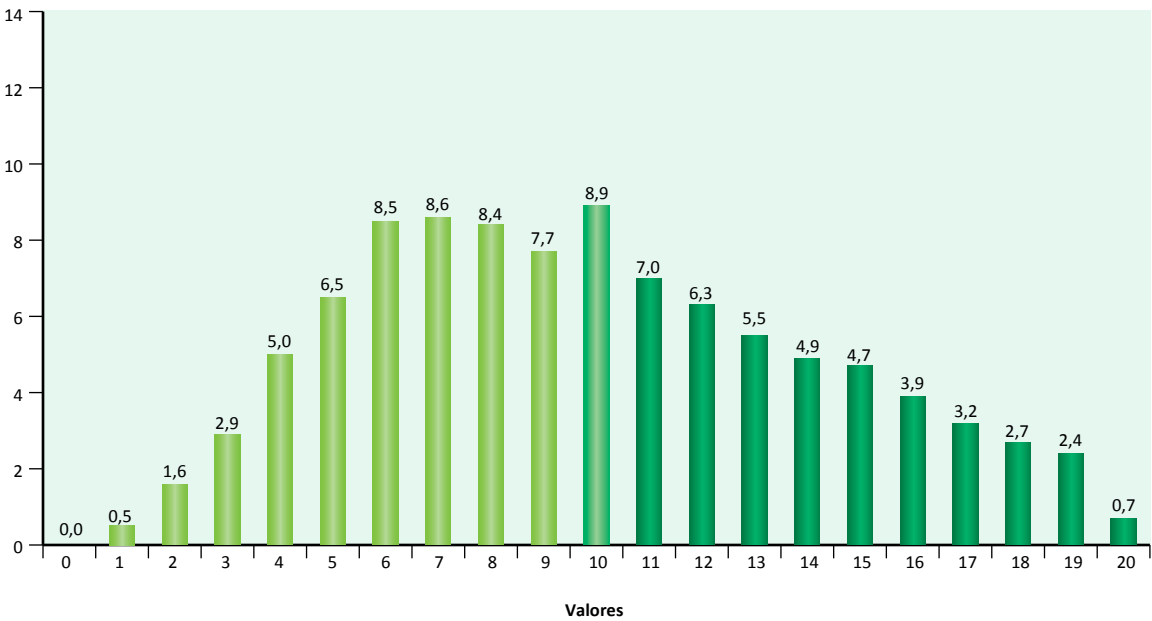


Figura 6.3.20. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame de Matemática A (escala 0-20).
Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013



Fonte: IAVE, 2013

Evolução de resultados

A variação interanual de resultados é matéria de análise relevante, merecendo sistematicamente a atenção de todos os que acompanham e analisam indicadores da área da educação e mais especificamente da avaliação em educação.

Os dados relativos aos resultados em provas finais e em exames finais nacionais dos últimos seis anos foram disponibilizados pelo IAVE e pelo JNE e tratados pela PORDATA, apresentando os valores médios obtidos nas provas do Ensino Básico e do Ensino Secundário (numa pontuação de 0 a 100). Esta opção permite manter a escala entre os resultados das provas dos dois níveis de ensino. Mantêm-se todas as opções anteriormente explicitadas: os resultados referem-se a alunos internos que realizaram as provas na 1ª fase. A este propósito, importa registar que em 2012 a realização dos exames em 1ª fase passou a ser obrigatória, ao contrário do que acontecia até então (em média, apresentavam-se aos exames de 1ª fase cerca de 80% do total de alunos inscritos).

Português e Matemática A – evolução de resultados médios 2008-2013

A evolução dos resultados médios anuais revela nestas duas disciplinas, considerada a série 2008-2013 (últimos seis anos), uma tendência descendente (Figura 6.3.21. e Figura 6.3.22.).

Na disciplina de Português, as variações anuais de valor mais elevado ocorreram em 2008-2009 e 2010-2011, embora registando valores inferiores a 7 pontos percentuais, sendo as restantes oscilações de valor pouco expressivo.

No caso da disciplina de Matemática A, regista-se variação significativa em 2008-2009 (11,4%), apresentando a série 2009-2013 variações interanuais inferiores a 10 pontos.

Uma análise centrada nos desempenhos desagregados pelos domínios ou áreas que constituem cada prova de exame (Português e Matemática A), na série em análise (2008-2013), revela, no caso de Português,

uma estabilidade de resultados, especialmente evidente no domínio da Escrita — os resultados deste grupo da prova não apresentam oscilações superiores a 3,6 pontos percentuais (7,2 pontos na escala de 0-200) (Tabela 6.3.1.).

No que respeita a Matemática A, a evolução dos desempenhos nas três grandes áreas (Probabilidades e Combinatória, Funções e Números Complexos) tem sido marcada por variações, em regra, significativas — com oscilações interanuais que atingem 22,5pp (45 pontos na escala de 0-200) (Tabela 6.3.2.). Este comportamento, não sendo acompanhado por variações similares entre as médias globais da prova, significará que, para aquelas variações, estará a concorrer o grau de dificuldade dos grupos de itens que, em cada edição da prova, visam avaliar desempenhos em cada um das diferentes áreas.

Não obstante a pertinência da informação apresentada, a leitura da evolução de resultados tendo por base a média gerada por cada uma das provas em cada ano apresenta sempre uma característica que não deverá ser desconsiderada: as provas, tendo carácter público, e por isso original em cada ano, embora marcadas pela estabilidade da sua matriz de conceção, não deixam de constituir sempre instrumentos diferentes, com todas as implicações que daí resultam para a comparabilidade de resultados interanuais. É o chamado *efeito prova*, que precisa de ser considerado sempre que a partir dos resultados médios se pretende inferir progressão ou regressão das aprendizagens entre cada universo anual de examinandos ou mesmo medir o desempenho do sistema.

Apesar desse constrangimento, admite-se que outros tipos de análise possam gerar informação mais fiável e mais produtiva — por exemplo, uma análise do comportamento de itens ou de grupos de itens agregados por semelhança das suas características psicométricas ou uma análise centrada no desempenho de uma unidade orgânica, em anos sequenciais, por referência a um índice nacional.

Figura 6.3.21. Resultados médios (%) na prova de exame de Português. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2008-2013



Figura 6.3.22. Resultados médios (%) na prova de exame de Matemática A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2008-2013

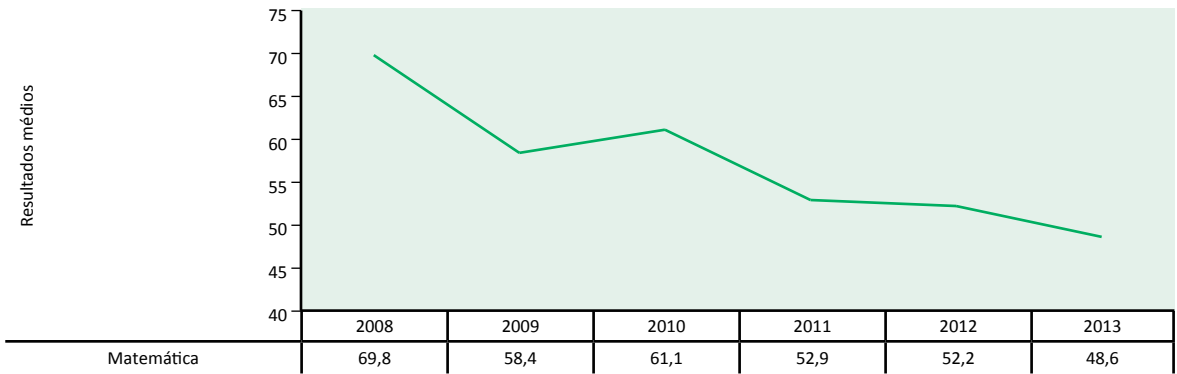


Tabela 6.3.1. Resultados médios (%) na prova de exame de Português, por domínio. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2008-2013

Domínios				Média Global
	Leitura e Escrita	Leitura e funcionamento da língua	Escrita	
2008	40,7	68,7	57,1	51,8
2009	53,7	69,7	56,1	58,5
2010	49,0	67,5	53,5	54,8
2011	41,0	57,0	53,9	48,2
2012	43,8	64,3	56,1	52,0
2013	40,7	60,2	54,2	49,0

Tabela 6.3.2. Resultados médios (%) na prova de exame de Matemática A, por área. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2008-2013

Domínios				Média Global
	Probabilidades e Combinatória	Funções	Números Complexos	
2008	68,1	72,1	66,4	69,8
2009	64,0	53,9	60,6	58,4
2010	63,9	63,5	51,2	61,1
2011	47,5	56,3	50,4	52,9
2012	70,0	48,2	38,2	52,2
2013	58,8	41,6	51,7	48,6

Fonte: PORDATA (acedido em 19.05.2014)

6.4. Os testes internacionais

Os resultados dos alunos portugueses no PISA (2000-2012)

O PISA — *Programme for International Student Assessment* — é um programa de avaliação internacional, em ciclos trienais, das aprendizagens nos domínios da leitura, da matemática e das ciências. É promovido pela OCDE desde 2000 e Portugal tem participado em todos os ciclos (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), encontrando-se neste momento a preparar a participação no próximo ciclo (2015).

O estudo visa avaliar a capacidade que os alunos de 15 anos de diferentes países e economias têm para mobilizar conhecimentos naqueles domínios e responder a situações da vida quotidiana — pretende-se, mais do que saber o que sabem, aferir *o que sabem fazer com o que sabem* (OCDE, 2012). É, assim, um programa de avaliação de literacia¹ de jovens que se encontram, na maior parte dos países e economias participantes, a terminar a escolaridade obrigatória.

O PISA permite aos países participantes (i) monitorizar a evolução dos desempenhos nos três domínios avaliados e estabelecer comparações entre os países participantes; (ii) retratar a diversidade de práticas e políticas educativas; e, ainda, (iii) caracterizar os sistemas educativos e relacionar os resultados alcançados com vários indicadores de contexto (através da aplicação de questionários a alunos, encarregados de educação e diretores de escolas participantes, que visam a recolha de informação relativa ao ambiente familiar e escolar e à relação dos alunos com as aprendizagens).

Em cada ciclo PISA, uma das três áreas é avaliada como domínio principal, facultando, para esse domínio, um maior volume de informação² (Figura 6.4.1.)

Na quinta edição do PISA, em 2012, participaram 65 países e economias — 34 países membros da OCDE e 31 países e economias parceiros da OCDE (Tabela 6.4.1.). Esta é a segunda vez que a matemática é avaliada como domínio principal, tendo já sido domínio principal em 2003.

A comparação de resultados entre os ciclos PISA deve estabelecer-se prioritariamente entre os que avaliam o mesmo domínio principal, dada a disponibilização de um maior volume de informação comparável. Deste modo, os resultados do ciclo de 2012 deverão preferencialmente ser comparados com os resultados de 2003, o que permite aferir a evolução de resultados num intervalo de quase uma década.

A presente análise procura destacar alguns dos resultados dos alunos portugueses (quer através das pontuações globais — *scores** — quer através de *níveis de proficiência**), apresentando uma análise temporal das tendências dos resultados e uma comparação internacional dos resultados obtidos pelos alunos dos vários países e economias participantes.

1 Capacidade que os indivíduos têm para formularem, aplicarem e interpretarem em contextos variados. Implica raciocinar, usar conceitos e ferramentas para descrever, explicar e prever fenómenos. Contribui para que os indivíduos reconheçam o papel que o saber desempenha no mundo. (OCDE, *PISA 2012*).

2 Os itens do domínio principal em avaliação ocupam 2/3 da duração total da prova (duas horas).

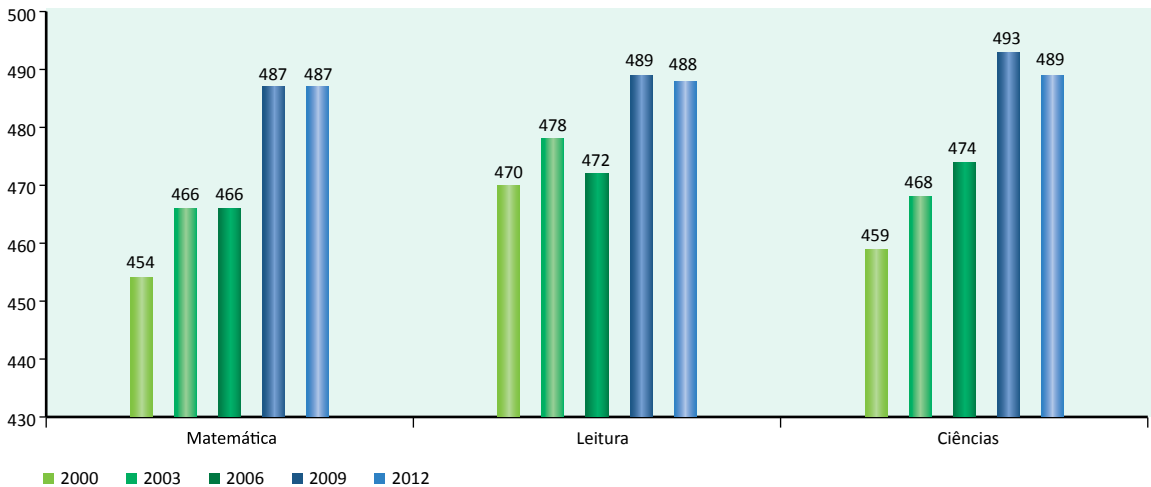
Figura 6.4.1. Domínios principais avaliados no PISA por ciclo



Tabela 6.4.1. Países e economias participantes no PISA 2012

Países pertencentes à OCDE		Países membros e economias não pertencentes à OCDE	
Austrália	Japão	Albânia	Malásia
Áustria	Coreia	Argentina	Montenegro
Bélgica	Luxemburgo	Brasil	Peru
Canadá	México	Bulgária	Qatar
Chile	Holanda	Colômbia	Roménia
República Checa	Nova Zelândia	Costa Rica	Federação Russa
Dinamarca	Noruega	Croácia	Sérvia
Estónia	Polónia	Chipre	Xangai- China
Finlândia	Portugal	Hong-Kong - China	Singapura
França	República Eslovaca	Indonésia	Taipé - Chinês
Alemanha	Eslovénia	Jordânia	Tailândia
Grécia	Espanha	Cazaquistão	Tunísia
Hungria	Suécia	Letónia	Emiratos Árabes Unidos
Islândia	Suíça	Liechtenstein	Uruguai
Irlanda	Turquia	Lituânia	Vietname
Israel	Reino Unido	Macau - China	
Itália	Estados Unidos		

Figura 6.4.2. Scores alcançados por Portugal nos últimos cinco ciclos PISA, nos três domínios avaliados



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA data bases

Portugal participou no PISA 2012 com uma amostra de 195 escolas e 7151 alunos, o que representou 99% e 94%, respetivamente, do total de escolas e de alunos que, aleatoriamente foram selecionados para participar no Programa³. Depois de validada a informação resultante da aplicação dos testes e dos questionários foram considerados robustos os dados relativos a 5722 alunos portugueses.

Na avaliação PISA, 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. Em 2012, Portugal alcançou um score médio de 487 pontos na avaliação da literacia matemática, o que significou uma progressão de 21 pontos relativamente aos resultados de 2003 (Figura 6.4.2.).

A leitura da Figura 6.4.2. evidencia um aumento progressivo dos resultados alcançados por Portugal ao longo dos cinco ciclos PISA nos três domínios avaliados no Programa. Note-se, em particular, a progressão registada entre os ciclos de 2006 e de 2009, sobretudo para os domínios da matemática e das ciências, e nos ciclos de 2000 e de 2003 – entre estes, uma evolução mais expressiva no domínio da matemática.

Seguindo uma linha de melhoria gradual dos desempenhos nas três literacias avaliadas, Portugal regista, a seguir a ciclos de progressão acentuada, ciclos de estabilização, tal como evidenciam os resultados entre os ciclos de 2003 e 2006, e entre os ciclos de 2009 e de 2012.

Portugal alcançou 488 pontos na literacia de leitura e 489 pontos na literacia científica no ciclo de 2012. Estes resultados ficaram abaixo da média da OCDE (496 pontos e de 501 pontos, respetivamente).

A literacia científica foi a que evidenciou uma quebra mais expressiva do *score* médio comparativamente com o ciclo de 2009.

O resultado nacional em literacia matemática no ciclo de 2012 coloca Portugal pela primeira vez, desde o ciclo de 2000, no grupo de países com resultados na média da OCDE. O facto significa que as pontuações alcançadas por estes países não são, de forma significativa, estatisticamente diferentes da média obtida pelo conjunto de países membros da OCDE – 494 pontos em literacia matemática (Figura 6.4.3.).

No grupo de países com resultados na média da OCDE em literacia matemática encontra-se a República Checa (499 pontos); a França (495 pontos); o Reino Unido (494 pontos); a Islândia (493 pontos); a Letónia (491 pontos) a Noruega (489 pontos) e Portugal (487 pontos)⁴.

No conjunto dos 65 países e economias participantes no ciclo PISA 2012 (Figuras 6.4.3. e 6.4.4.), Xangai-China é o que lidera a pontuação de um conjunto de sete países asiáticos que apresentam os melhores desempenhos em literacia matemática – Xangai-China (613 pontos); Singapura (573 pontos); Hong-Kong-China (561 pontos); Taipé-chinês (560 pontos); Coreia do sul (554 pontos); Macau-China (538 pontos) e Japão (536 pontos).

O Liechtenstein (535 pontos); a Suíça (531 pontos); a Holanda (523 pontos); a Estónia (521 pontos); a Finlândia (519 pontos); a Polónia (518 pontos); a Bélgica (515 pontos) e a Alemanha (514 pontos), são os países europeus que apresentam os melhores resultados em literacia matemática no ciclo PISA 2012.

3 A constituição da amostra de escolas e de alunos para participar no PISA é da responsabilidade do consórcio internacional e é desenvolvida em duas fases. Na primeira são selecionadas aleatoriamente escolas através do método de amostragem estratificada, considerando quatro estratos: i) regiões NUTS III; ii) natureza jurídica dos estabelecimentos (público/privado); iii) tipologia de escola (escolas básicas; escolas básicas e secundárias e escolas secundárias) e tipologia de área urbana (área moderadamente urbana; área predominantemente rural; área predominantemente urbana). A segunda fase do processo de amostragem consiste na seleção aleatória de 40 alunos com 15 anos em cada escola selecionada.

4 O valor estimado para o Luxemburgo apresenta-se abaixo da média da OCDE, embora registe um score médio acima do de Portugal. O que quer dizer que, a probabilidade do valor estimado para o Luxemburgo ser abaixo da média da OCDE é estatisticamente significativa.

Figura 6.4.3. Países da OCDE – Score médio obtido por país no ciclo PISA 2012

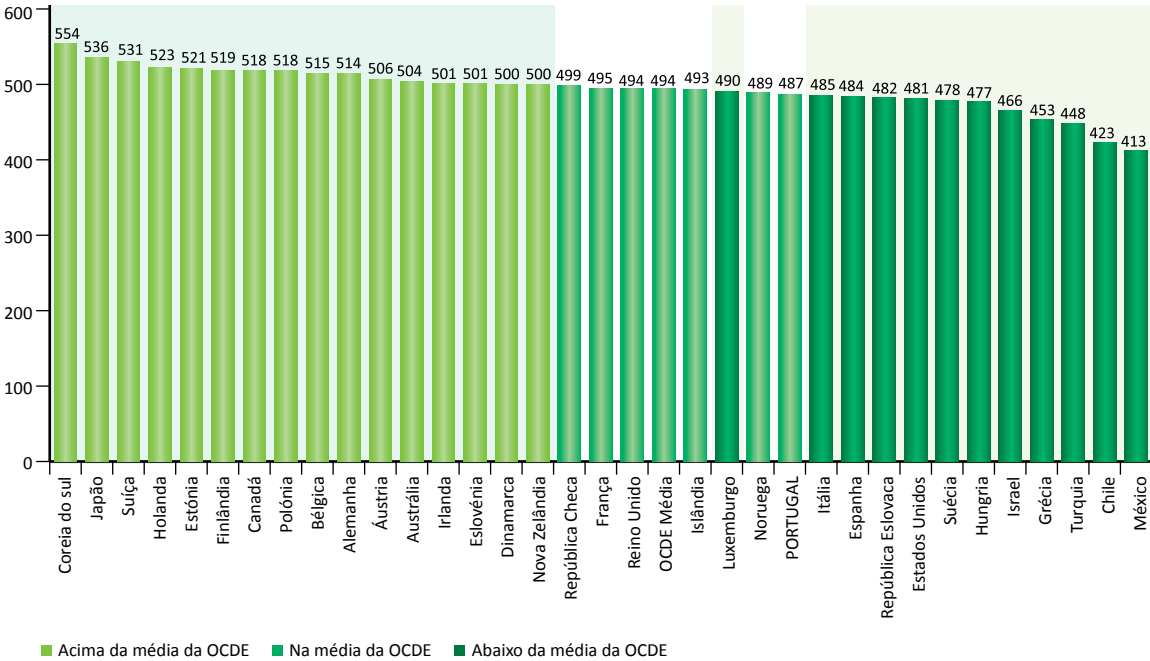
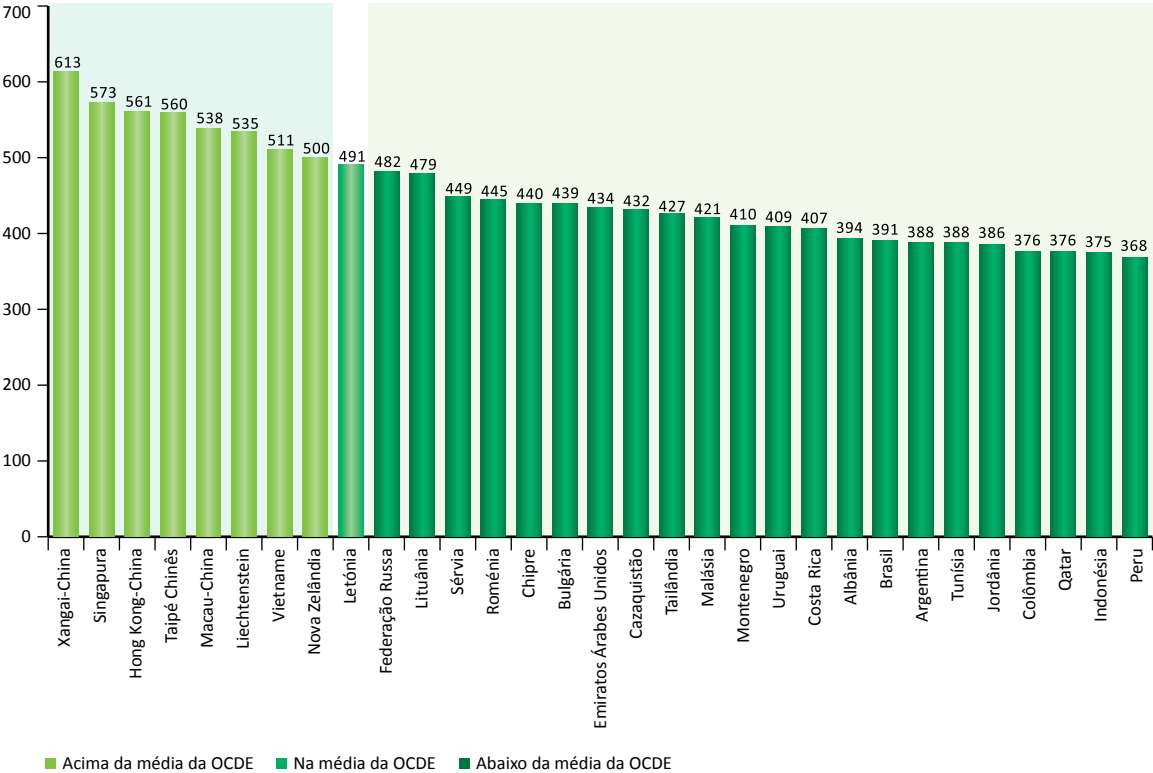


Figura 6.4.4. Países membros e economias não pertencentes à OCDE – Score médio obtido no ciclo PISA 2012



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA 2012

Subdomínios da matemática

A seleção de um domínio principal em cada ciclo PISA tem por objetivo aprofundar a avaliação de aspetos específicos desta área do conhecimento. Neste sentido, a análise dos resultados PISA em literacia matemática decompõe-se em quatro conteúdos matemáticos – Espaço e Forma, Incerteza, Mudança e Relações e Quantidade; e em três *processos matemáticos* – Formular, Interpretar e Aplicar.

Pese embora a correlação positiva existente entre os resultados globais e os resultados obtidos nos vários subdomínios da matemática, a análise de conteúdos específicos de cada área permite detetar fragilidades ou potencialidades que poderão decorrer, quer das prioridades atribuídas aos diferentes conteúdos nos currículos nacionais, quer de práticas de ensino-aprendizagem mais ou menos valorizadas em cada país e economia.

A comparação dos resultados de Portugal entre os ciclos PISA onde a literacia matemática foi domínio principal evidencia um aumento expressivo dos desempenhos em todos os conteúdos matemáticos avaliados (Figura 6.4.5.). *Espaço e Forma* é o que regista o maior aumento relativamente ao ciclo de 2003 – mais 41 pontos do que o observado naquele ano. Os resultados nacionais alcançados nesta área de conhecimento da matemática (491 pontos) situam-se na média dos resultados dos países da OCDE (490 pontos).

Saliente-se que no ciclo de 2003, *Espaço e Forma* foi o conteúdo que pior desempenho registou entre os diferentes subdomínios avaliados (450 pontos). Uma tendência que se inverte nos resultados alcançados no ciclo PISA 2012, certamente relacionada com o aprofundamento de conteúdos de geometria e medida nos programas curriculares nacionais nos diferentes ciclos de ensino da matemática.

Não obstante a melhoria generalizada dos desempenhos, o subdomínio *Quantidade*⁵ é o que regista a menor pontuação média (481 pontos) entre os diferentes conteúdos matemáticos avaliados. Esta é uma tendência que se mantém desde 2003 já que, a seguir a Espaço e Forma, foi o subdomínio que revelou piores desempenhos médios entre os alunos portugueses. É também o subdomínio que apresenta, em 2012, a maior diferença de pontos relativamente à média alcançada pelo conjunto de países da OCDE (-14 pontos).

Os processos matemáticos avaliados no PISA correspondem a três fases distintas na abordagem de um problema matemático – formular, aplicar e interpretar – para chegar a uma solução. Portugal apresenta no ciclo 2012 desempenhos que se enquadram nos resultados médios alcançados pelo grupo de países membros da OCDE, em dois dos processos matemáticos avaliados — *Aplicar* (489 pontos) e *Interpretar* (490 pontos), mas abaixo da média dos países da OCDE no processo matemático *Formular* (479 pontos). Este resultado é 14 pontos inferior à média da OCDE (Figura 6.4.6.).

Os processos matemáticos avaliados no ciclo PISA 2003 não correspondem aos que foram utilizados em 2012, não se podendo estabelecer, desta forma, comparações diretas entre os resultados alcançados entre os dois ciclos.

5 Neste subdomínio da matemática, os itens PISA dão ênfase às comparações e cálculos baseados em relações quantitativas e propriedades numéricas cf. OCDE Pisa 2012 *Results*.

Figura 6.4.5. Scores alcançados por Portugal no subdomínio conteúdos matemáticos em 2003 e 2012

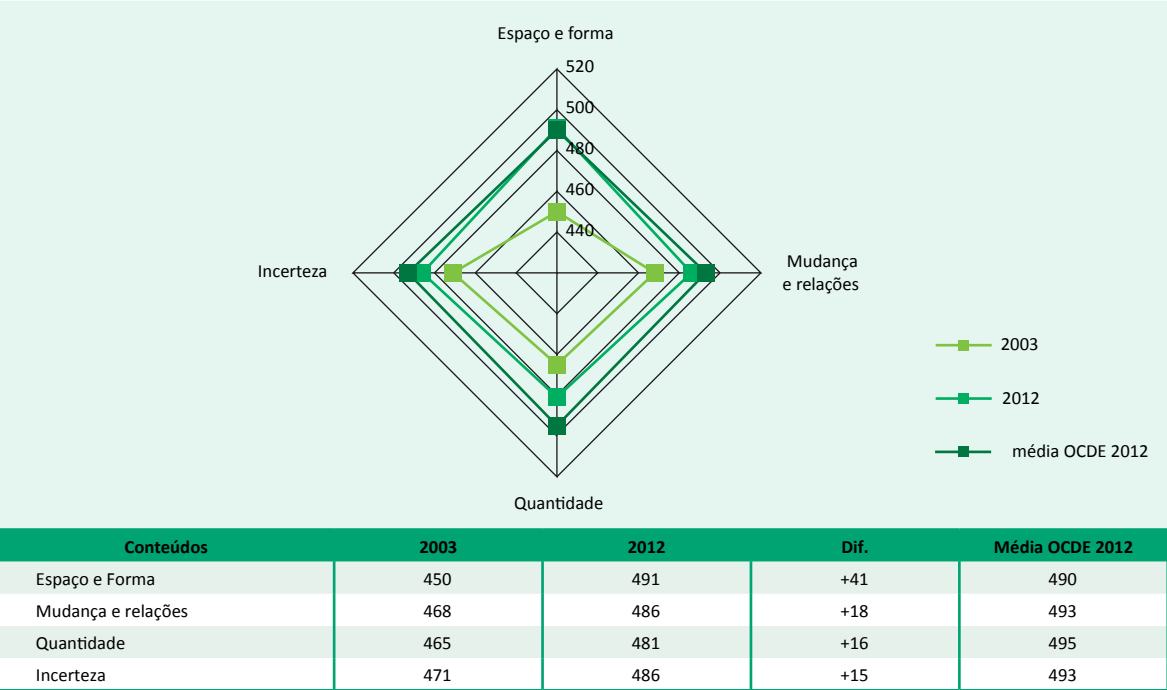
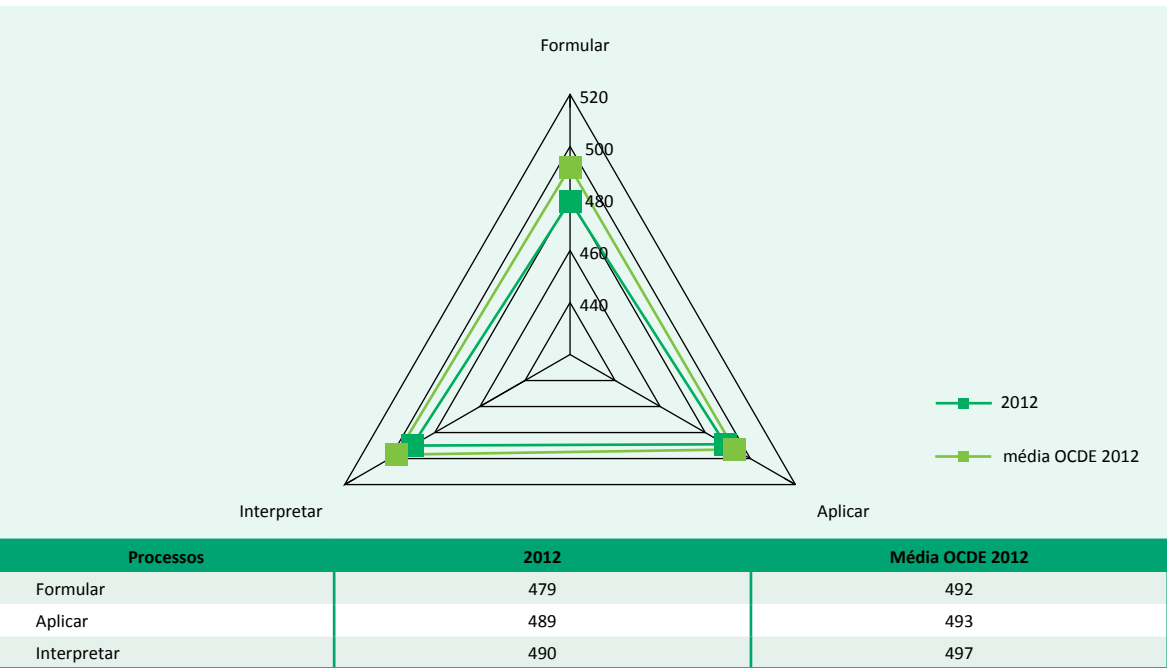


Figura 6.4.6. Scores alcançados por Portugal no subdomínio processos matemáticos em 2012



Fonte: PISA 2012. Portugal – Primeiros Resultados. ProjAVI – MEC, 2013

Níveis de proficiência

Além da apresentação dos resultados na escala global da matemática, desenhada para o primeiro ciclo PISA de avaliação deste domínio em 2003 (média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos), os resultados alcançados pelos países e economias participantes são também apresentados por níveis de proficiência.

A função dos níveis de proficiência no Programa é tornar substantiva a informação fornecida pela pontuação (*scores*) das escalas dos vários domínios, de modo a tornar inteligíveis os resultados alcançados. Nesse sentido, a escala da matemática foi dividida em seis níveis de proficiência – do nível mais baixo (Nível 1 de proficiência), ao nível mais elevado (Nível 6 de proficiência) (Tabela 6.4.2.).

As descrições das proficiências de cada nível têm subjacente o quadro de referência cognitivo que a realização de um determinado item de matemática exige. Assim, um aluno no nível de proficiência 1 terá capacidade para responder corretamente a itens do grau de dificuldade correspondente, mas não terá capacidade para responder a itens de níveis de proficiência mais elevados.

Os itens agrupados no nível 6 de proficiência matemática são os que exigem maiores conhecimentos de matemática e capacidade para selecionar, relacionar e aplicar informação. Um aluno que alcance pontuações correspondentes a este nível de proficiência (*scores* superiores a 669 pontos) terá capacidade para responder a todos os itens de matemática do PISA.

Tabela 6.4.2. Descrição dos Níveis de Proficiência da Matemática

Níveis de proficiência na escala da Matemática	
Nível 6 >669 pontos	Os alunos que se encontram no nível 6 da avaliação matemática do PISA são capazes de completar com sucesso os itens mais difíceis do PISA. No nível 6, os alunos conseguem conceptualizar, generalizar e utilizar informação baseada nas suas investigações e na simulação de situações problema complexas, e são capazes de utilizar o seu conhecimento em contextos relativamente não padronizados. São capazes de ligar diferentes fontes de informação e representações e mover-se com flexibilidade entre elas. Os alunos a este nível evidenciam um pensamento e raciocínio matemático avançado. São capazes de aplicar esta perspicácia (Insight) e compreensão, em conjunto com um total domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, para desenvolverem novas abordagens e estratégias, a fim de lidarem com novas situações. Os alunos a este nível são capazes de refletir sobre as suas ações e conseguem formular e comunicar, com precisão, as suas ações e reflexões relativas às suas descobertas, interpretações e argumentos, e são capazes de explicar por que razão estes foram aplicados à situação original.
Nível 5 [607-669] pontos	No nível 5, os alunos são capazes de desenvolver e trabalhar com modelos para situações complexas, identificando constrangimentos e especificando hipóteses. São capazes de selecionar, comparar e avaliar estratégias apropriadas para a resolução de problemas a fim de lidarem com problemas complexos relacionados com estes modelos. Os alunos, a este nível, são capazes de trabalhar usando estrategicamente um vasto e bem desenvolvido conjunto de domínios de pensamento e de raciocínio, formas de representação relacionadas e apropriadas, caracterizações simbólicas e formais, e perspicácia (Insight) relativa a estas situações. Começam a refletir sobre o seu trabalho e são capazes de formular e comunicar as suas interpretações e raciocínios.
Nível 4 [545-607] pontos	No nível 4, os alunos são capazes de trabalhar, com eficácia, os modelos explícitos de situações complexas e concretas que podem envolver constrangimentos ou envolvam a formulação de hipóteses. São capazes de selecionar e integrar diferentes representações, incluindo representações simbólicas, relacionando-as diretamente com aspetos de situações da vida real. Os alunos, a este nível, são capazes de utilizar o seu leque limitado de competências e são capazes de raciocinar com alguma perspicácia (Insight), em contextos simples. São capazes de construir e comunicar explicações e argumentos baseados nas suas interpretações, raciocínios e ações.
Nível 3 [482-545] pontos	No nível 3, os alunos são capazes de executar claramente os procedimentos descritos, incluindo aqueles que necessitam de decisões sequenciais. As suas interpretações são suficientemente sólidas para servirem de base para a construção de um modelo simples ou para a seleção e aplicação de estratégias simples de resolução de problemas. Os alunos, a este nível, são capazes de interpretar e utilizar representações baseadas em diferentes fontes de informação e raciocinar diretamente a partir destas. Mostram, normalmente, alguma capacidade para lidar com percentagens, frações e números decimais, e para trabalhar com relações de proporcionalidade. As suas soluções refletem a utilização de uma interpretação e um raciocínio básicos.
Nível 2 [420-482] pontos	No nível 2, os alunos são capazes de interpretar e reconhecer situações em contextos que não pedem mais do que inferência direta. São capazes de extrair informação relevante de uma fonte única e fazer uso de apenas um modo de representação. Os alunos, a este nível, são capazes de aplicar algoritmos básicos, fórmulas, procedimentos ou convenções para resolver problemas, envolvendo números inteiros. São capazes de fazer interpretações literais dos resultados.
Nível 1 [358-420] pontos	No nível 1, os alunos conseguem responder a questões que envolvem contextos familiares, onde toda a informação relevante está presente e as questões estão claramente definidas. São capazes de identificar informação e levar a cabo procedimentos de rotina de acordo com instruções diretas, em situações explícitas. São capazes de levar a cabo ações que são, quase sempre, óbvias e que decorrem diretamente dos estímulos dados.
< Nível 1 <358 pontos	Os alunos abaixo do nível 1 podem ser capazes de realizar tarefas matemáticas muito simples e diretas, tais como a leitura de valores simples de um quadro ou tabela bem legendada, onde as legendas do quadro correspondem às palavras do estímulo em questão, fazendo com que os critérios de seleção sejam claros e que a relação entre o quadro e os aspetos do contexto representado seja evidente, e realizar cálculos aritméticos com números inteiros, seguindo instruções claras e bem definidas.

Fonte: PISA 2012. Portugal – Primeiros Resultados. ProjAVI – MEC, 2013

A Tabela 6.4.3. apresenta a percentagem de alunos portugueses e a percentagem média dos países da OCDE, em cada nível de proficiência dos três domínios avaliados no ciclo PISA 2012.

Mais de um quarto dos alunos portugueses situa-se no nível de proficiência 2 nos domínios da leitura (25,5%) e das ciências (27,3%) e perto desse valor (22,8%) na matemática. Se se considerar a percentagem de alunos com níveis de proficiência inferior ao nível 3, o contingente de alunos portugueses sobe para próximo de metade em todos os domínios – 47,7% na matemática; 44,2% na leitura e 46,3 % nas ciências.

Considerando os três níveis de proficiência mais exigentes na escala de avaliação do PISA – níveis 4, 5 e 6 – verifica-se que no seu conjunto reúnem um pouco mais de um quarto dos alunos portugueses na matemática (28,3%) e na leitura (25,5%) e ligeiramente menos nas ciências (22,3%).

No ciclo PISA 2012, a distribuição dos alunos portugueses pelos níveis de proficiência da literacia matemática é a que surge mais polarizada, com percentagens elevadas de alunos nos níveis de proficiência mais exigentes (níveis 4, 5 e 6), mas também percentagens expressivas de alunos nos níveis de proficiência mais baixos (níveis 2, 1 ou abaixo de 1).

Leitura e ciências revelam uma distribuição mais concentrada no nível de proficiência intermédio (nível 3) – mais de 30% dos alunos registam desempenhos enquadrados neste nível nos domínios de leitura e de ciências.

A distribuição dos resultados dos alunos portugueses pelos vários níveis de proficiência não difere muito da revelada pela média dos países da OCDE. No entanto, nesta comparação é possível verificar que os alunos portugueses estão sobre representados nos níveis de proficiência inferiores e sub-representados nos níveis de proficiência superiores.

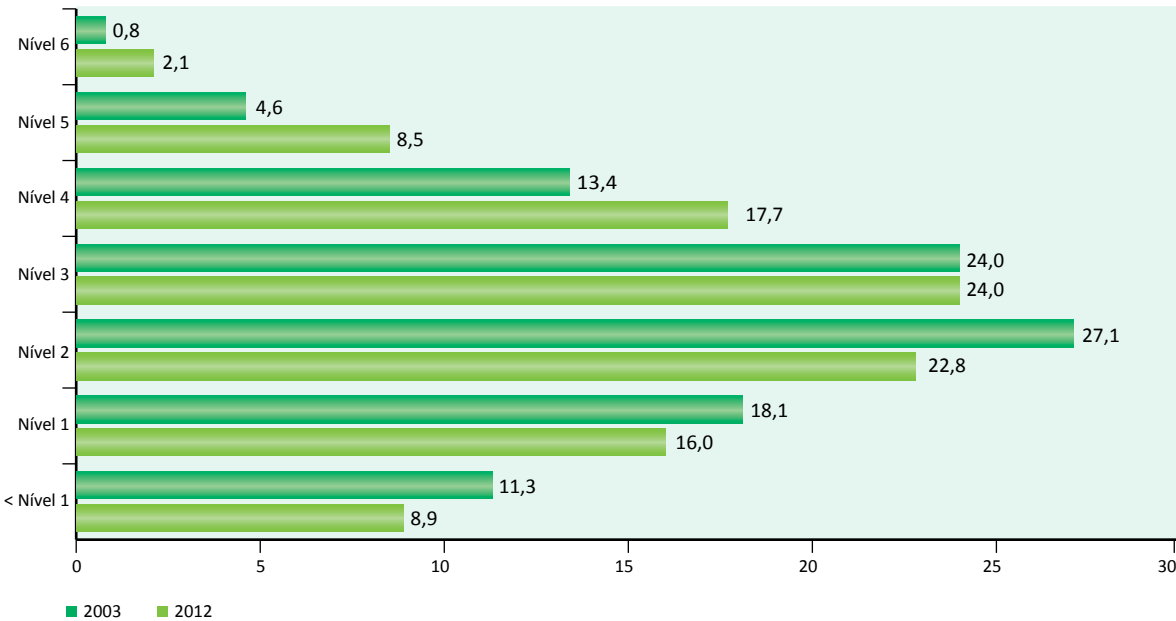
A comparação dos resultados de 2012 com o ciclo homólogo de avaliação da matemática (ciclo PISA de 2003) mostra uma diminuição expressiva da percentagem de alunos portugueses nos níveis de proficiência menos exigentes e simultaneamente um aumento da percentagem de alunos nos níveis mais exigentes (Figura 6.4.7.).

No intervalo de quase uma década a distribuição dos alunos portugueses pelos níveis de proficiência da escala global da matemática altera-se de forma muito evidente. A percentagem de alunos nos níveis superiores (níveis 4, 5 e 6) aumenta quase 10 pontos percentuais (de 18,8% de alunos em 2003 passa para 28,3% em 2012). O movimento inverso é igualmente relevante nos níveis de proficiência inferiores (abaixo do nível 3) – de 56,5% em 2003, decresce para 47,7% em 2012.

Tabela 6.4.3. Alunos portugueses (%) por níveis de proficiência nos três domínios, no ciclo PISA 2012

Níveis de proficiência	Matemática				Leitura				Ciências			
	Níveis	Escala	PRT	OCDE	Níveis	Escala	PRT	OCDE	Níveis	Escala	PRT	OCDE
	Nível 6	> 669	2,1	3,3	Nível 6	> 698	0,5	1,1	Nível 6	> 708	0,3	1,2
	Nível 5	607 - 669	8,5	9,3	Nível 5	626 - 698	5,3	7,3	Nível 5	633 - 708	4,2	7,2
	Nível 4	545 - 607	17,7	18,1	Nível 4	553 - 626	19,7	21,0	Nível 4	559 - 633	17,8	20,5
	Nível 3	482 - 545	24,0	23,7	Nível 3	480 - 553	30,2	29,1	Nível 3	484 - 559	31,4	28,8
	Nível 2	420 - 482	22,8	22,5	Nível 2	407 - 480	25,5	23,5	Nível 2	410 - 484	27,3	24,5
	Nível 1	358 - 420	16,0	15,0	Nível 1a	335 - 407	12,3	12,3	Nível 1	335 - 410	14,3	13,0
	< Nível 1	< 358	8,9	8,0	Nível 1b	262 - 334	5,1	4,4	< Nível 1	< 335	4,7	4,8
					< Nível 1b	< 262	1,3	1,3				

Figura 6.4.7. Alunos portugueses (%) por níveis de proficiência da matemática em 2003 e 2012



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA data bases

Uma das alterações mais relevantes nos resultados PISA nacionais de 2012 é, como atrás se viu, a redução da percentagem de alunos nos níveis de proficiência inferiores e, paralelamente, o aumento da percentagem de alunos nos níveis superiores da escala global de proficiência em matemática.

As Figuras 6.4.8. a 6.4.10. mostram as alterações na distribuição percentual dos alunos portugueses nos dois níveis superiores da escala de proficiência (*Top performers* ou alunos de desempenho excelente – níveis de proficiência 5 e 6) e nos níveis inferiores (*Low performers* ou alunos de desempenho fraco – abaixo do nível 2 de proficiência), ao longo dos vários ciclos PISA e nos diferentes domínios avaliados.

Portugal aumenta em 5,2pp o contingente de alunos *Top performers* e reduziu igualmente 5,2pp o grupo dos *Low performers* na literacia matemática entre 2003 e 2012. A alteração mais significativa ocorre entre 2006 e 2009, período em que a percentagem de *Top performers* aumenta 3,9pp e a percentagem de *Low performers* decresce 7pp (Figura 6.4.8.).

Na literacia de leitura, o aumento da parcela de *Top performers* entre o ciclo de 2000 (ano com domínio principal em leitura) e o ciclo de 2012, é de 1,6pp, e a redução de *Low performers* alcança 7,5pp (Figura 6.4.9.). É, porém, entre os ciclos de 2006 e de 2009 que este decréscimo é mais evidente (7,3pp).

A mesma tendência retratada para os domínios anteriores manifesta-se nos desempenhos em literacia científica (Figura 6.4.10.). Entre o ciclo de 2006 (ano com domínio principal em ciências) e o ciclo de 2012, a percentagem de alunos *Top performers* aumenta 1,4pp e reduz a parcela de *Low performers* em 5,5pp. A redução mais significativa de *Low performers* em ciências ocorre entre os ciclos de 2006 e 2009 – redução em 8pp da parcela de *Low performers*.

Em todos os domínios, a percentagem de *Top performers* no ciclo de 2012 é superior à verificada para qualquer dos ciclos anteriores. Sublinhe-se, em particular, o aumento da parcela de *Top performers* na literacia matemática. No entanto, a percentagem de *Low performers* apresenta algumas oscilações ao longo dos cinco ciclos do Programa. Entre 2009 e 2012, por exemplo, a percentagem de alunos nos níveis inferiores das escalas de proficiência aumentou ligeiramente em todos os domínios.

Figura 6.4.8. *Top performers e Low performers (%) em Portugal entre 2003 e 2012 – Matemática*

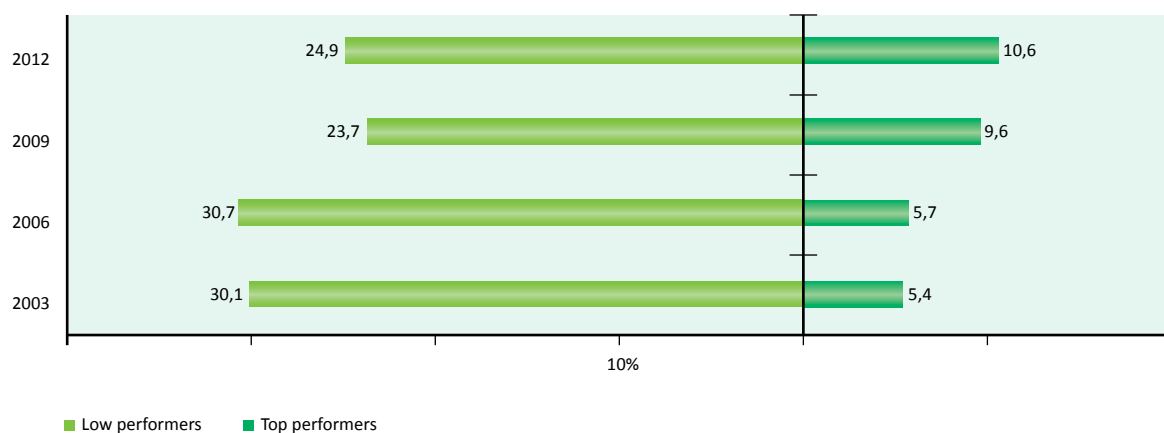


Figura 6.4.9. *Top performers e Low performers (%) em Portugal entre 2000 e 2012 – Leitura*

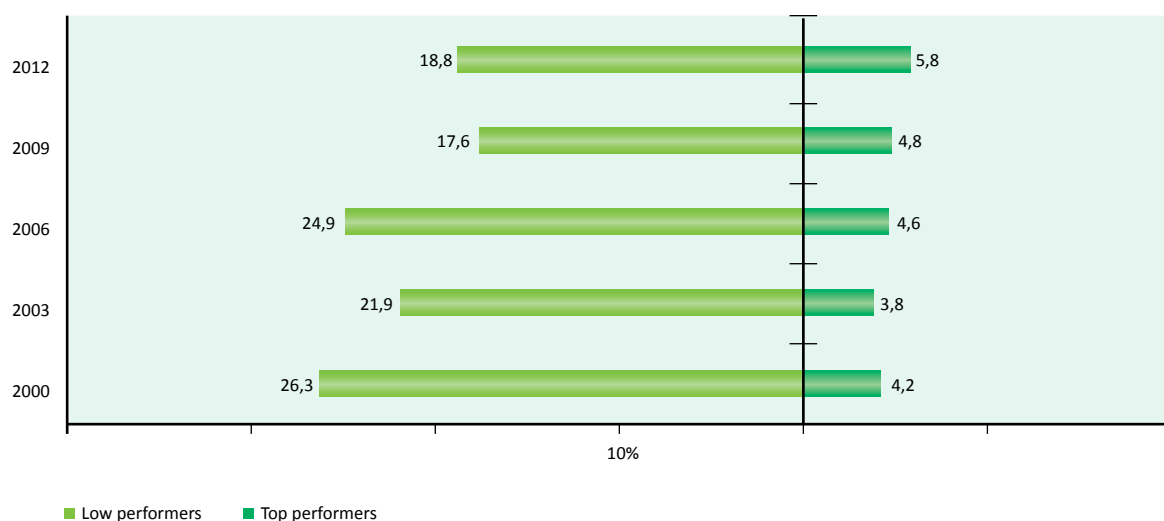
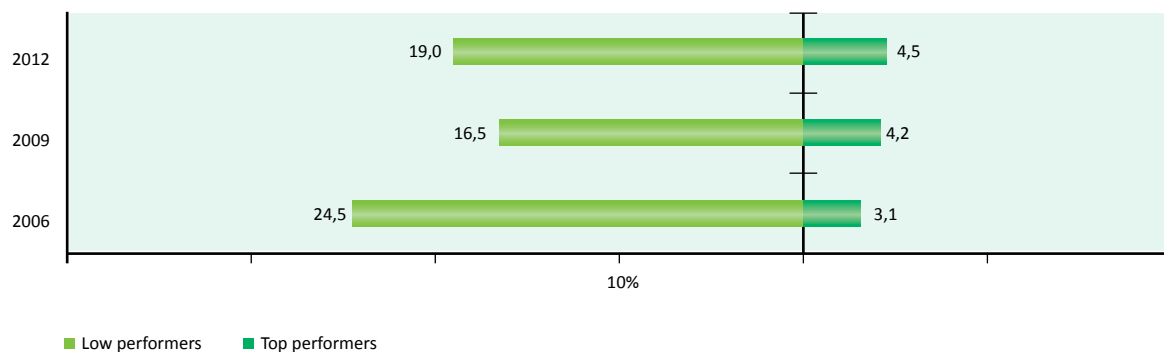


Figura 6.4.10. *Top performers e Low performers (%) em Portugal entre 2006 e 2012 – Ciências*



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA data bases

As Figuras 6.4.11. e 6.4.12. apresentam o conjunto de países que participaram nos dois ciclos PISA com avaliação da matemática. A primeira identifica os países com alterações na percentagem de *Top performers*, e a segunda as alterações registadas na categoria dos *Low performers*.

Portugal é, juntamente com a Polónia e a Itália, um dos três países da OCDE que simultaneamente aumentou a percentagem de *Top performers* e reduziu a percentagem de *Low performers* entre os ciclos de 2003 e 2012 na avaliação da literacia matemática. Este grupo de países conseguiu que a melhoria dos desempenhos nos seus sistemas educativos se difundisse por todos os níveis de proficiência (OCDE, 2012).

Os resultados de Portugal na literacia matemática evidenciam também uma contra tendência relativamente ao observado para o conjunto de países da OCDE que participaram nos dois ciclos (2003 e 2012). Neste grupo de países verificou-se, em média, um aumento de 0,7pp nos alunos *Low performers* e um decréscimo de 1,6pp nos alunos *Top performers*.

O enquadramento dos resultados nacionais no contexto internacional ganha relevo se se considerar que, no cômputo geral dos países participantes, as alterações de *Top* ou de *Low performers* são pouco expressivas ou revelam mudanças de sentido negativo.

Alguns países europeus evidenciam quebras claras na percentagem de alunos *Top performers*. Veja-se o caso da Finlândia (-8,1%); da Suécia (-7,8%); da Bélgica (-7,0%), da Holanda (-6,3%) da Dinamarca (-5,9%), da República Checa (-5,4%) e da Noruega (-2%). A Coreia do Sul e Macau, pelo contrário, engrossaram o contingente de alunos nas categorias mais exigentes, encontrando-se, já em 2003, entre os países com percentagens mais elevadas de alunos *Top performers*.

Entre o conjunto de países que mais diminuíram a parcela de *Low performers* encontra-se o México (-11,2%), a Turquia (-10,2%) e a Tunísia (-10,2%). A Suécia e a Finlândia estão entre os países que simultaneamente diminuíram o conjunto de *Top performers* e aumentaram a percentagem de *Low performers*.

Figura 6.4.11. Top performers (%) no domínio da matemática – variação entre 2003 e 2012

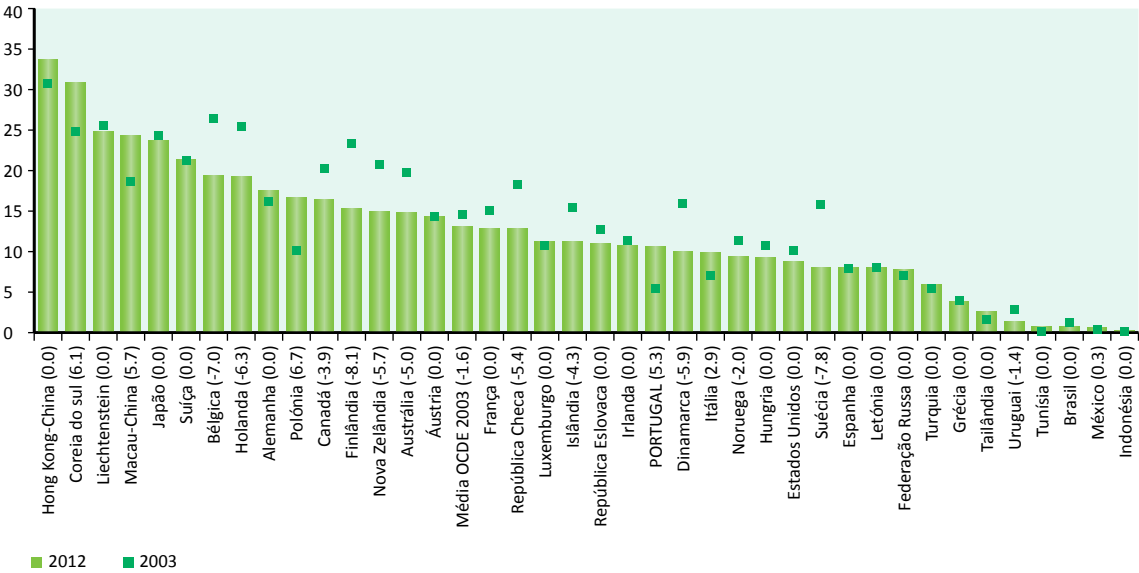
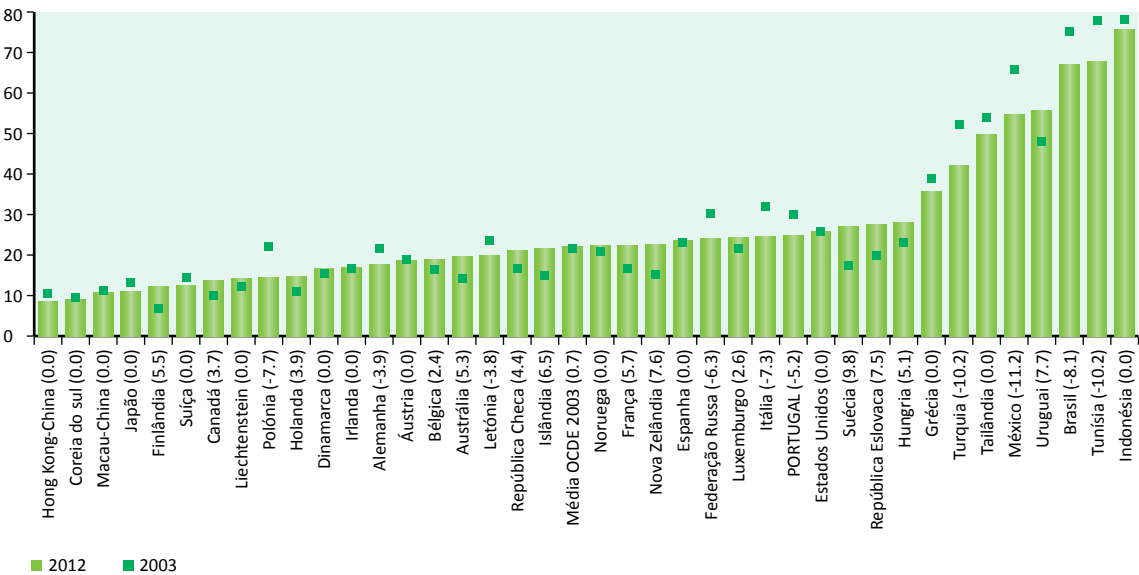


Figura 6.4.12. Low performers (%) no domínio da matemática – variação entre 2003 e 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

Contextualização sociodemográfica dos resultados

Em todos os estudos PISA, os resultados dos testes cognitivos são contextualizados com dados de caracterização social recolhidos através da aplicação de questionários aos alunos, aos diretores das escolas participantes e aos encarregados de educação. Esta informação permite identificar aspetos que podem beneficiar ou condicionar os desempenhos, e avaliar a *performance* dos países no que respeita à equidade dos sistemas educativos. A identificação de fragilidades ou de potencialidades dos sistemas permite aos países e economias delinear estratégias de intervenção mais informadas.

Entre os indicadores analisados para a avaliação da equidade⁶ dos sistemas educativos, destacam-se três: género; origem imigrante e estatuto socioeconómico e cultural (ESCS).

As Figuras 6.4.13. a 6.4.15. apresentam os resultados médios dos alunos portugueses por género⁷ e ciclo PISA, nos três domínios avaliados. Na comparação das pontuações médias entre rapazes e raparigas na avaliação da matemática, destacam-se os primeiros nos dois ciclos analisados (ciclos PISA com o mesmo domínio principal). Os rapazes registam melhores desempenhos do que as raparigas, cifrando-se a diferença em 12 pontos na escala da matemática. Esta diferença manteve-se nos dois ciclos, não obstante o aumento de 21 pontos no desempenho de ambos os sexos entre 2003 e 2012.

A tendência assinalada para a distribuição nacional das pontuações médias por sexo é equivalente à registada para o conjunto de países da OCDE na avaliação da literacia matemática. Neste caso, o desempenho médio dos rapazes difere em 11 pontos mais do que o das raparigas. Refira-se, no entanto, que no conjunto dos 65 países e economias participantes no ciclo de 2012, apenas 38 países apresentaram os rapazes com melhores desempenhos na literacia matemática do que as raparigas – um dado que contraria o estereótipo da mais elevada proficiência masculina na matemática.

No domínio da leitura a liderança altera-se, sobressaindo as raparigas de forma mais demarcada do que a observada na literacia matemática. Nos três ciclos PISA analisados, a diferença das médias entre rapazes e raparigas foi menor em 2009 – apenas 4 pontos os separou, depois de um aumento muito expressivo dos desempenhos médios dos rapazes entre 2000 e 2009 (33 pontos).

Embora já no ciclo de 2000 o desempenho médio das raparigas se tivesse destacado em 24 pontos, a diferença alargou-se acentuadamente em 2012 (40 pontos de diferença separou o desempenho médio das raparigas do desempenho médio dos rapazes). Saliente-se que a pontuação média das raparigas no último ciclo PISA foi de 508 pontos, sendo o melhor desempenho obtido no conjunto dos cinco ciclos.

As ciências são o único domínio que promove a alternância entre rapazes e raparigas na liderança dos desempenhos médios alcançados nos diferentes ciclos PISA. Em 2006, apenas sete pontos distinguia o melhor desempenho médio dos rapazes. Em 2012 (e já em 2009 também) o aumento das pontuações médias foi comum a ambos, no entanto, as raparigas destacaram-se, ultrapassando em 2 pontos a média obtida pelos rapazes.

6 O PISA define como equidade a capacidade dos sistemas garantirem a todos os alunos as mesmas oportunidades promovidas pela educação, independentemente do género, das suas origens sociais ou do seu estatuto socioeconómico.

7 No conjunto de alunos portugueses que participaram no estudo PISA em 2012, 49,9% correspondem a raparigas e 50,1 correspondem a rapazes.

Figura 6.4.13. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por sexo – Matemática

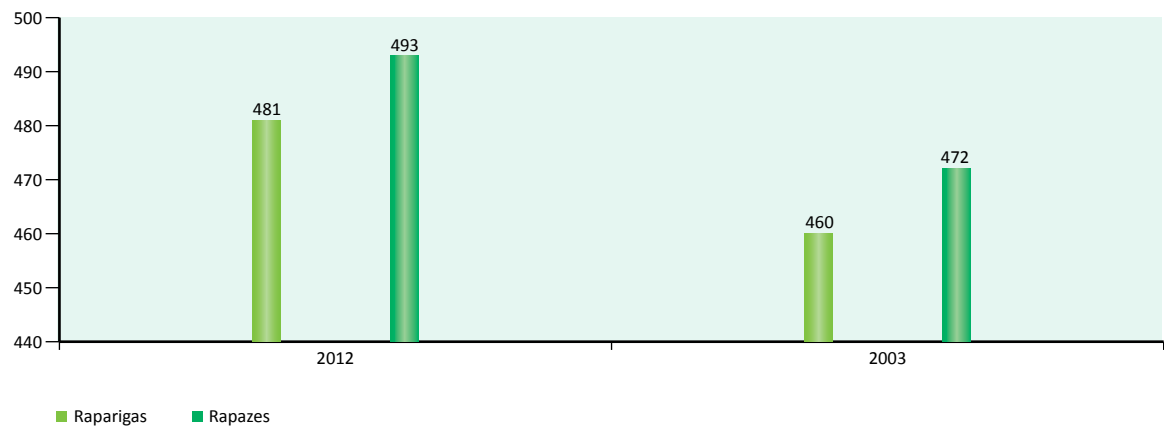


Figura 6.4.14. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por sexo – Leitura

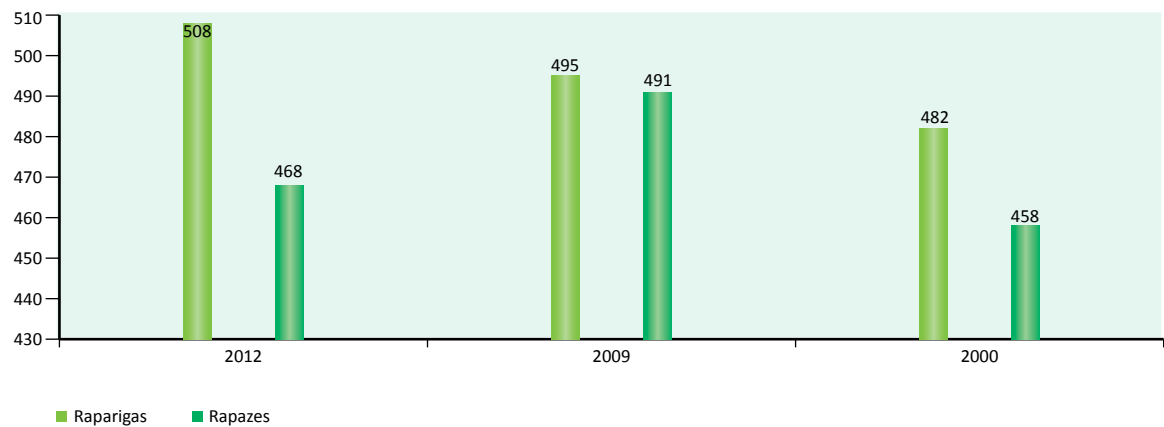
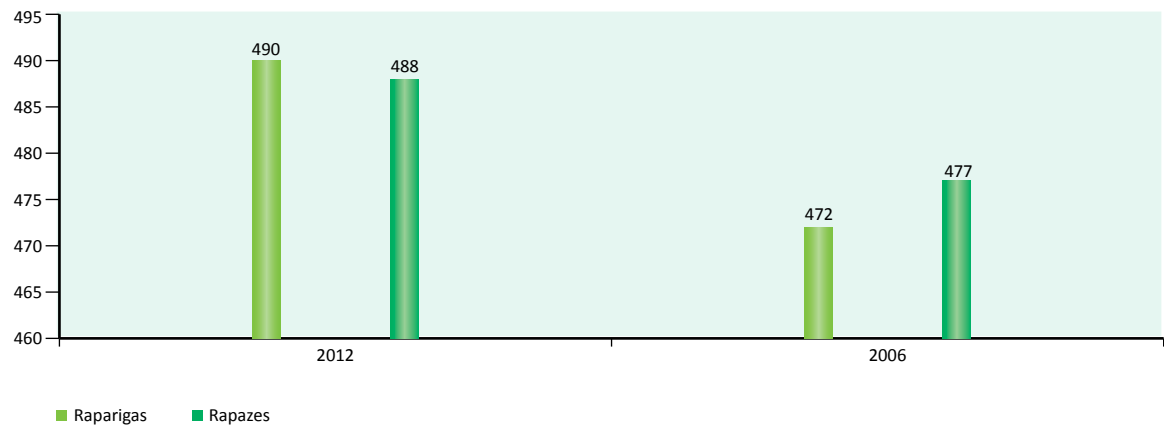


Figura 6.4.15. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por sexo – Ciências



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA data bases

A comparação do desempenho dos alunos autóctones e dos alunos de origem imigrante é também considerada um importante indicador da equidade dos sistemas educativos.

As diferenças de resultados entre os alunos autóctones e os alunos de origem imigrante são expressivas para todos os domínios e nos vários ciclos do Programa (Figuras 6.4.16. a 6.4.18.). A diferença mais significativa pode observar-se em 2003 na avaliação da literacia matemática. Entre os alunos autóctones e os alunos de origem imigrante os desempenhos médios distinguiram-se em mais de 60 pontos.

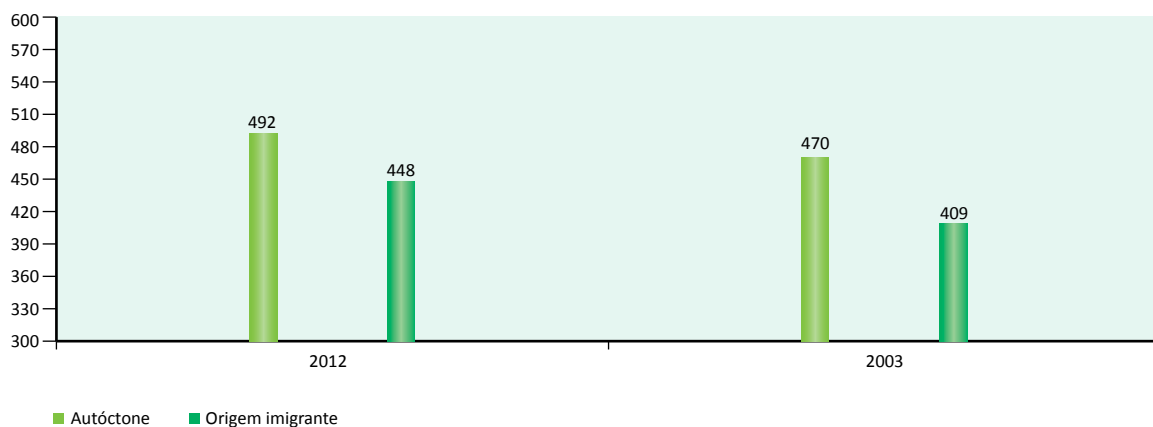
É neste domínio que se regista também o aumento mais relevante dos desempenhos médios dos alunos de origem imigrante (39 pontos entre 2003 e 2012). Apesar deste aumento, a diferença de resultados entre uns e outros mantém-se ainda em 42 pontos.

Na literacia de leitura as diferenças são menos vincadas mas entre o ciclo de 2009 e os de 2012, os desempenhos médios dos alunos de origem imigrante decresceram 11 pontos na escala global da leitura e os dos alunos autóctones aumentaram um ponto.

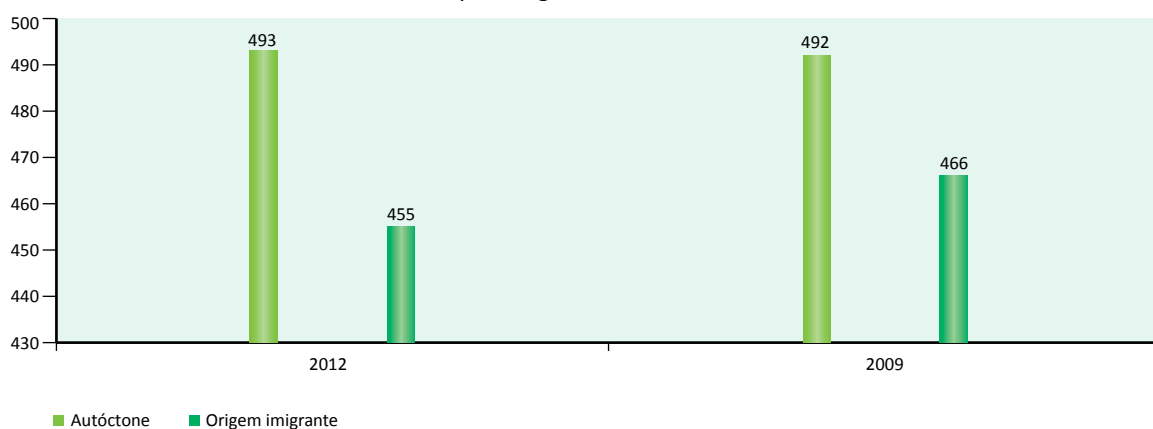
Nas ciências as diferenças de desempenho médio são fortes (44 pontos) e mantiveram-se entre os ciclos 2006 e 2012. Aliás, entre estes dois ciclos tanto alunos autóctones como alunos de origem imigrante progrediram em proporção idêntica, embora apenas 3 pontos.

8 A percentagem de alunos de origem imigrante no ciclo PISA 2012 foi de 7,1%, tendo sido, em 2003, de 4,2%.

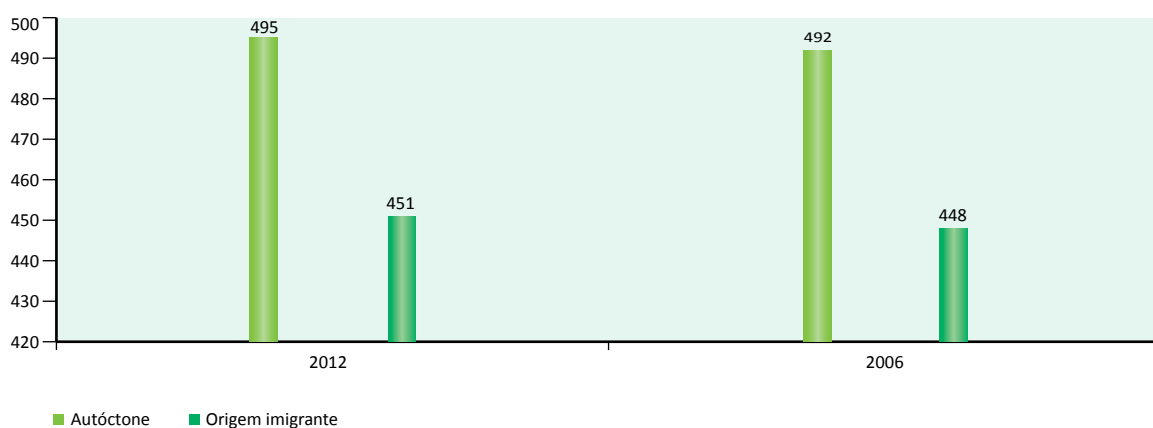
Figuras 6.4.16. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por origem – Matemática



Figuras 6.4.17. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por origem – Leitura



Figuras 6.4.18. Pontuação média dos alunos portugueses nos ciclos PISA por origem – Ciências



Fonte: CNE, a partir de OCDE PISA data bases

Um dos indicadores com maior relevo na avaliação dos sistemas educativos no PISA é o estatuto socioeconómico e cultural (ESCS). Este é um índice síntese construído a partir de um conjunto de indicadores sociais respeitantes ao nível de escolaridade e estatuto socioprofissional dos pais dos alunos participantes, e ainda de indicadores referentes à riqueza e bem-estar das famílias⁹. A avaliação da equidade dos sistemas educativos passa também pela análise do impacto deste indicador na variação dos resultados dos alunos.

A Figura 6.4.19. apresenta a distribuição dos países em função das pontuações médias obtidas na literacia matemática do ciclo PISA 2012, e da percentagem da variação dos desempenhos dos alunos que é explicada pela influência do estatuto socioeconómico e cultural. Os dois quadrantes superiores representam os países que estiveram acima da média da OCDE em literacia matemática (494 pontos) e os quadrantes inferiores os que ficaram abaixo desta média. Os quadrantes à esquerda do eixo representam os países que registam percentagens superiores à média da OCDE (14,8%) na variação dos desempenhos dos alunos que é explicada pelo ESCS. Desta forma, os países e economias situados à direita do eixo apresentam sistemas educativos onde a influência do ESCS tem menor impacto nos resultados dos alunos.

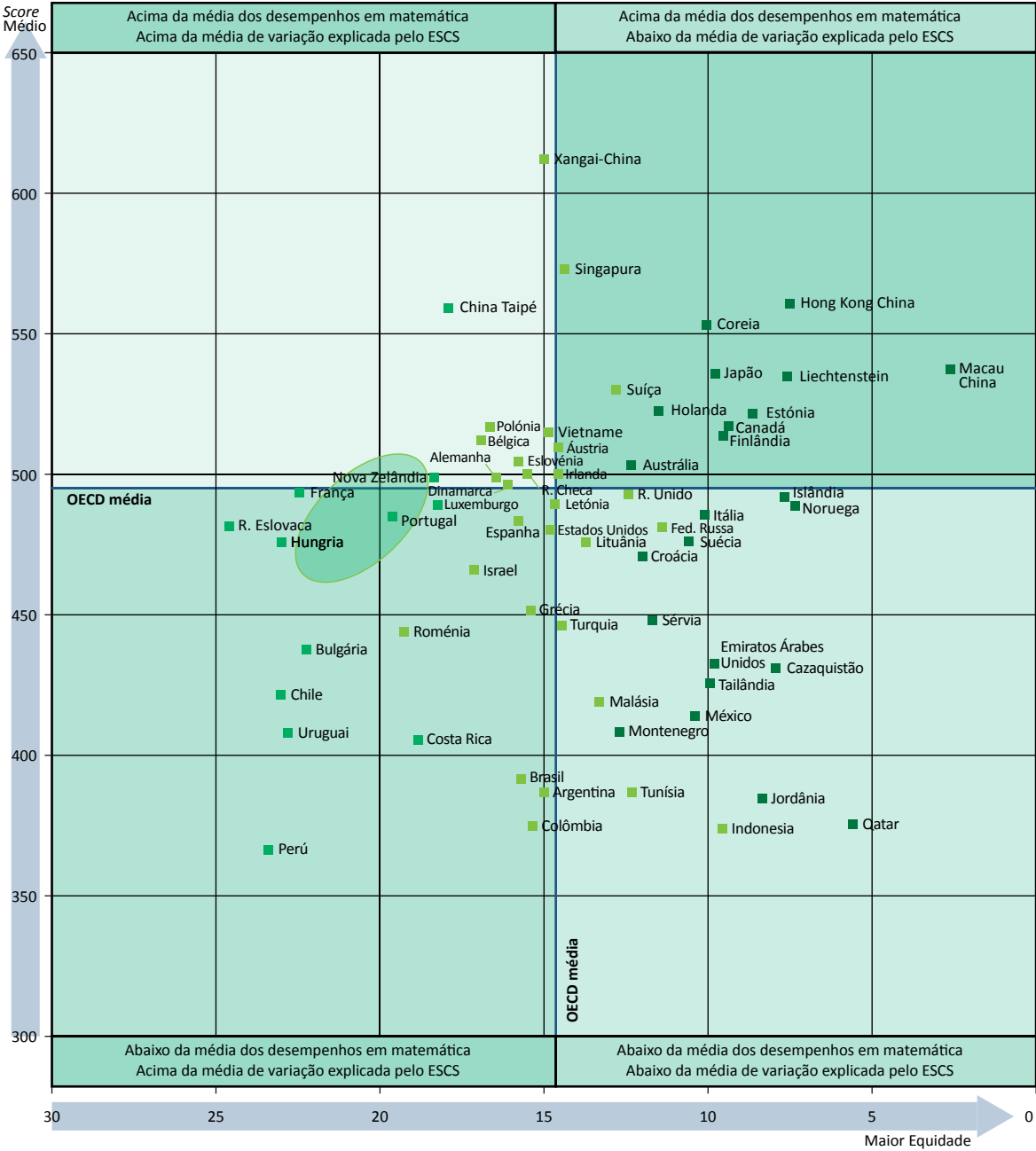
Os desempenhos de Portugal colocam-no no quadrante inferior esquerdo, ou seja, entre os países que obtiveram resultados médios inferiores à média da OCDE e cujo impacto do ESCS nos resultados dos alunos é superior ao verificado para a média do conjunto de países que integram a OCDE.

Portugal encontra-se entre os países que registam percentagens mais elevadas da variação explicada pelo ESCS nos resultados dos alunos (19,6%). Entre os países europeus, só a França (22,5%), a Bulgária (22,8%) e a República Eslovaca (24,6%) registam percentagens superiores.

Os países com melhores desempenhos, registando simultaneamente uma menor influência do estatuto socioeconómico e cultural (quadrante superior direito), foram Macau (2,6%) e Hong Kong (7,5%) e três países europeus – Liechtenstein (7,6%); Estónia (8,8%) e Finlândia (9,4%).

9 Para analisar o conjunto de indicadores e índices que compõe o indicador do Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS), veja-se PISA 2012 Results, Vol.II, pág.136.

Figura 6.4.19. Desempenhos em matemática e a relação com o estatuto socioeconómico e cultural no ciclo PISA 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

A Figura 6.4.20. estabelece a comparação entre os resultados médios dos países e economias e a influência do estatuto socioeconómico na variação dos desempenhos entre os ciclos de 2003 e 2012 (ciclos homólogos na avaliação da literacia matemática).

Nos quadrantes superiores é possível identificar o conjunto de países que melhoraram os resultados médios obtidos entre os dois ciclos. Os quadrantes opostos a estes mostram o grupo de países que, ao contrário, reduziram a pontuação média no ciclo de 2012. Os quadrantes à direita do eixo são ocupados pelos países que aumentaram a percentagem de influência que o estatuto socioeconómico tem na explicação da variação dos desempenhos. Quanto mais à direita do eixo, maior o impacto deste indicador na explicação da variação dos resultados médios alcançados pelos países e economias.

Portugal situa-se no quadrante superior direito, no grupo de países que melhoraram os desempenhos entre os dois ciclos (+21 pontos do que em 2003) e que simultaneamente aumentaram a influência que o indicador socioeconómico apresenta na explicação da variação de resultados. Portugal aumentou 1,1pp no impacto deste indicador – de 18,5% em 2003 passou para 19,6% em 2012. Esta percentagem, ainda que baixa, revela uma contra tendência dado que é superior à média da OCDE (-2pp no impacto do ESCS do que em 2003).

O Liechtenstein é o país que regista uma maior redução do impacto do ESCS entre 2003 e 2012, aumentando, paralelamente, a pontuação média obtida na avaliação da literacia matemática (quadrante superior esquerdo). Neste quadrante, e entre os países europeus, refira-se a Alemanha e a Suíça com reduções expressivas da influência do indicador socioeconómico nos desempenhos.

Entre os países que pioraram os seus resultados entre os dois ciclos de avaliação da matemática e que, simultaneamente, aumentaram a percentagem de variação explicada pelo ESCS nos desempenhos (quadrante inferior direito), encontra-se o Uruguai, país com o maior crescimento do impacto do indicador socioeconómico e cultural (6,9pp), mas também a França (2,2pp), o Luxemburgo (1,7pp), a República Eslovaca (1,0pp) e a Islândia (0,6pp).

Figura 6.4.20. Alterações na associação entre o ESCS e o desempenho em matemática nos ciclos PISA 2003 e 2012



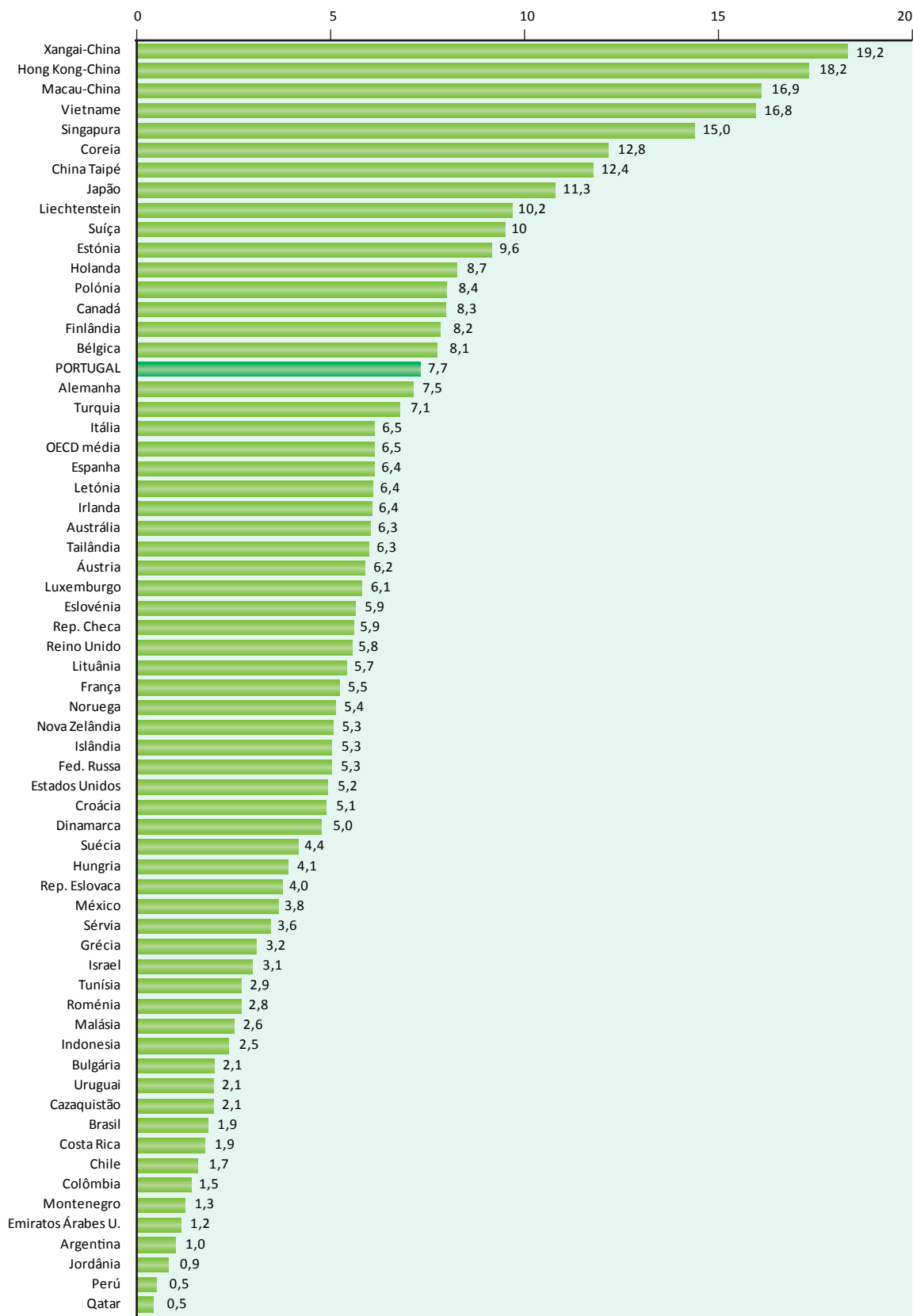
Fonte: OCDE, PISA 2012

Contrariando a correlação positiva entre o estatuto socioeconómico e cultural e o desempenho dos alunos (ou seja, um elevado estatuto socioeconómico conduz a uma melhor *performance*), nem sempre os contextos social e economicamente desfavorecidos condicionam a obtenção de bons resultados. Com efeito, é possível identificar em todos os países participantes no PISA 2012 alunos que contrariam a tendência, obtendo resultados que os colocam no quartil superior dos mais proficientes, não obstante ocuparem o quartil inferior do estatuto socioeconómico. A estes alunos o PISA chama *resilientes*.

A Figura 6.4.21. apresenta a percentagem de alunos resilientes no conjunto da população estudantil de cada país no ciclo PISA 2012. Os oito países com percentagens mais elevadas de alunos resilientes são asiáticos. Entre os alunos socialmente desfavorecidos de alguns destes países (Hong Kong; Coreia, Macau, Xangai e Vietnam), mais de metade são resilientes, ou seja, apresentam resultados médios no grupo dos 25% mais proficientes em literacia matemática. Recorde-se que são estes países e economias os que ocupam as primeiras posições na escala ordenada de resultados do PISA.

Os países europeus que registam percentagens mais elevadas de alunos resilientes são o Liechtenstein (10,2%), a Suíça (10%); a Estónia (9,6%) e a Holanda (8,7%). Portugal assinala uma percentagem de 7% de alunos resilientes – 1,2% mais do que a média da OCDE (6,5%).

Figura 6.4.21. Percentagem de alunos resilientes por país e economia participante no ciclo PISA 2012

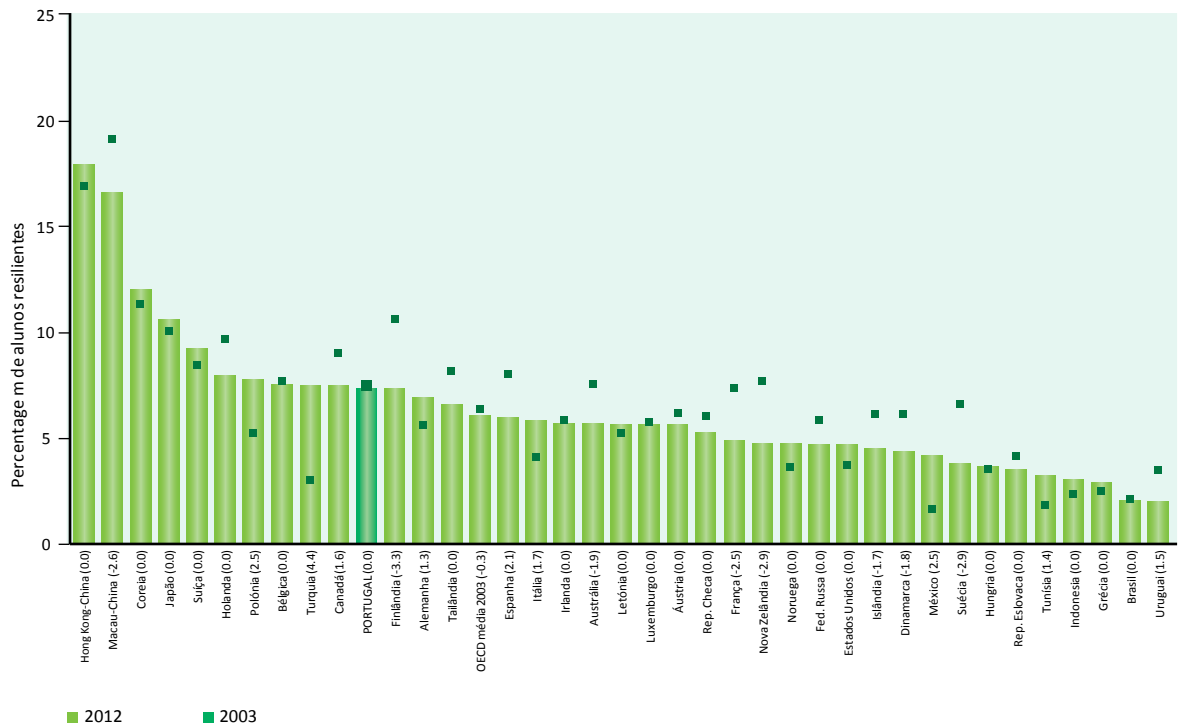


Fonte: OCDE, PISA 2012

A comparação da percentagem de alunos resilientes entre os ciclos PISA de 2003 e de 2012 (Figura 6.4.22.) destaca a Turquia, o México, a Polónia, a Tunísia e a Alemanha – países que revelam aumentos expressivos de alunos resilientes. Em Portugal, a percentagem de alunos resilientes não se altera entre os dois ciclos PISA considerados.

A comparação da percentagem de alunos resilientes entre os ciclos PISA é um dos indicadores de avaliação dos sistemas educativos que permite aferir se os países e economias promovem oportunidades para que os seus alunos possam ser *Top performers* independentemente das suas origens sociais.

Figura 6.4.22. Percentagem de alunos resilientes por país e economia participante no ciclo PISA 2012 e 2003



Fonte: OCDE, PISA 2012

Um dos aspetos distintivos do sistema educativo português relativamente a outros sistemas europeus é referente à mais elevada percentagem de retenções.

A Tabela 6.4.4. e a Figura 6.4.23. apresentam a distribuição das pontuações médias obtidas nos ciclos PISA de 2009 e de 2012 por ano de escolaridade. Portugal regista pouco mais de metade dos seus alunos no ano modal (57,5% em 2009 e 52,2% em 2012), ou seja, no ano correspondente ao nível de escolaridade de alunos de 15 anos de idade. Esta particularidade distingue-o de alguns congéneres europeus cujos sistemas não são tão marcados pela retenção dos alunos menos proficientes, mas aproxima-o de outros. Por exemplo, neste aspeto, existe semelhança com a Alemanha, Áustria, Bélgica, Irlanda, Luxemburgo ou com a República Checa. Regista-se, nesta questão, um afastamento da Noruega, Finlândia, Suécia, Sérvia, Polónia ou Grécia.

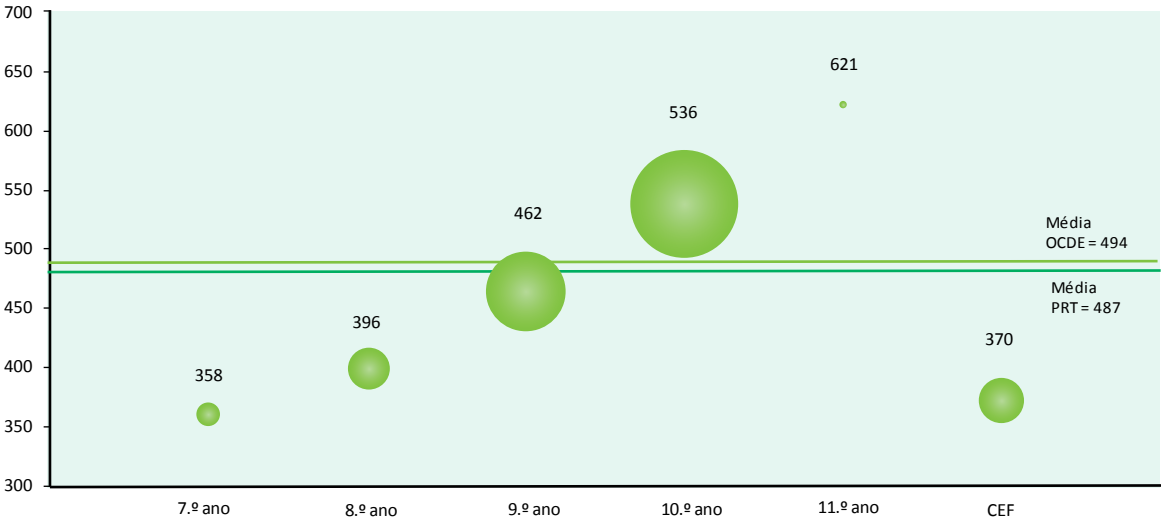
São os alunos no ano modal (10.º ano) ou superior que evidenciam pontuações médias mais elevadas em qualquer dos ciclos analisados. Em 2012, os alunos de 15 anos que frequentam o 10.º ano de escolaridade, pontuam, em média, mais 49 pontos do que a média dos alunos portugueses e mais 42 pontos do que a média dos alunos da OCDE.

Quanto mais afastada a frequência escolar do ano modal, piores os desempenhos médios. Em 2009, 144 pontos, em média, separaram as pontuações dos alunos de 15 anos que frequentavam o 7.º ano e os alunos de 15 anos que frequentavam o 10.º ano. Em 2012 esta diferença foi ainda mais expressiva (178 pontos).

A percentagem de alunos com uma ou mais retenções foi de 29,6% no ciclo de 2009 e 30,6% no de 2012 (Tabela 6.4.5.). A maior percentagem de alunos repetentes concentrou-se nos que frequentavam o 9.º ano de escolaridade (63,5% em 2009 e 64,6% em 2012). Refira-se no entanto, que uma percentagem não despreciable de alunos (11,3% em 2009 e 16,0% em 2016) encontrava-se no 9.º ano de escolaridade com 15 anos sem nunca ter repetido um ano escolar. Estes alunos poderão, eventualmente, ter iniciado mais tarde a entrada no 1.º ano de escolaridade.

Refira-se, por último que, no conjunto dos alunos repetentes no PISA, 7,8% em 2009 e 11,3% em 2012 é de origem imigrante. No conjunto destes alunos, 39,8% em 2009 e 45,1% em 2012 repetiu, pelo menos uma vez, um ano de escolaridade.

Figura 6.4.23. Pontuação média em matemática dos alunos portugueses no ciclo PISA 2012 por ano de escolaridade



Fonte: CNE, a partir de OCDE, PISA 2012 data base

Tabela 6.4.4. Pontuação média em matemática e percentagem de alunos portugueses por ano de escolaridade nos dois últimos ciclos PISA (2009 e 2012)

Níveis de escolaridade	2009		2012	
	Score	% de alunos	Score	% de alunos
7.º ano	367	2,1	358	2,4
8.º ano	398	8,2	396	8,0
9.º ano	460	24,8	462	28,3
10.º ano	531	57,5	536	52,2
11.º ano	617	0,4	621	0,2
CEF	374	7,0	370	9,0
Portugal	487	6 298	487	5 722

Fonte: ProjAVI (2013), PISA 2012. Portugal – Primeiros Resultados. Lisboa: ProjAVI – MEC.

Tabela 6.4.5. Percentagem de alunos portugueses repetentes e não repetentes por ano de escolaridade nos dois últimos ciclos PISA (2009 e 2012)

Níveis de escolaridade	2009			2012		
	Regular (%)	Repetente (%)	total (%)	Regular (%)	Repetente (%)	total (%)
7.º ano	0,2	7,3	2,3	0,2	7,5	2,4
8.º ano	0,6	28,3	8,8	0,7	26,8	8,7
9.º ano	11,2	63,5	26,7	16,0	64,6	30,9
10.º ano	87,4	0,9	61,8	82,9	1,1	57,8
11.º ano	0,6	0,0	0,4	0,3	0,0	0,2
total	70,4	29,6	5821	69,4	30,6	5125

Em 2009 não responderam às perguntas sobre o número de repetências ou sobre o ano de escolaridade 477 alunos.
Em 2012 não responderam às perguntas sobre o número de repetências ou sobre o ano de escolaridade 597 alunos.

Nota: Não foram considerados os alunos que frequentaram os Cursos de Educação e Formação.

Fonte: CNE, a partir de OCDE, PISA 2012 data base.

DESTAQUES

- As taxas de retenção e desistência em todos os ciclos do Ensino Básico regular, apesar de terem reduzido entre 2002 e 2013, são ainda muito elevadas e indicam que os percursos escolares marcados pelas retenções se iniciam em níveis educativos muito precoces, acentuando-se à medida que avança a escolaridade.
- Evolução globalmente positiva das taxas de conclusão do Ensino Básico entre 2002 e 2013, graças ao acréscimo de certificados de jovens (ofertas alternativas ao ensino regular), entre 2006 e 2008, e de adultos (ofertas de educação e formação de adultos), a partir de 2007.
- A taxa de conclusão do Ensino Básico regular em 2013 foi de 82,3%, isto é, 1pp abaixo do valor registado em 2002.
- Todas as modalidades educativas de nível secundário apresentam uma redução das taxas de retenção e desistência, com destaque para os cursos científico-humanísticos que baixaram 13pp, entre 2002 e 2012.
- Em 2013, a taxa de conclusão dos cursos gerais do Ensino Secundário foi de 64,4%, mais 11,7pp do que em 2002, e a dos cursos tecnológicos atingiu os 71,7%, isto é, 27pp acima da taxa de 2002.
- Taxas de transição de 85,6% nos cursos profissionais e de 78,4% nos cursos científico-humanísticos, em 2012/2013.
- As mulheres apresentam menos retenções e/ou abandono que os homens em todas as modalidades de ensino.
- Em 2013, houve mais 49 605 alunos que concluíram o nível secundário do que em 2002.
- Generalização das provas finais nacionais (avaliação sumativa externa) nas disciplinas de Português e de Matemática nos três ciclos do Ensino Básico.
- Além do efeito de mobilização de escolas, professores, alunos e encarregados de educação com vista à obtenção de melhores resultados, importa também assegurar que a avaliação externa seja indutora de um processo alargado de melhoria das aprendizagens, tendo em conta os pesos relativos da avaliação externa (30%) e interna (70%).
- Os resultados das provas finais nacionais de 2013 dos três ciclos do Ensino Básico revelam uma significativa percentagem de classificações que se situam nos níveis 1 e 2 (0 a 49%). Estes valores poderão ser preditores de insucesso em ciclos subsequentes e os alunos envolvidos merecem atenção e acompanhamento redobrados das escolas e dos professores.
- A comparabilidade interanual dos resultados das provas é limitada pelo facto de o sistema assentar em provas públicas e, portanto, originais a cada edição.
- O vasto conjunto de dados que a realização das provas e exames nacionais permite obter deveria ser apropriado pelas escolas de modo a alimentar uma reflexão e intervenção sustentadas. Mais útil do que usar os dados para estabelecer rankings locais seria trabalhá-los de forma a gerarem informação que sustente opções didáticas de implementação e de desenvolvimento do currículo, por exemplo, entre ciclos de escolaridade.
- A diferença entre a classificação interna final e a classificação de exame sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada das práticas de avaliação e dos instrumentos de classificação, nomeadamente no Ensino Secundário.

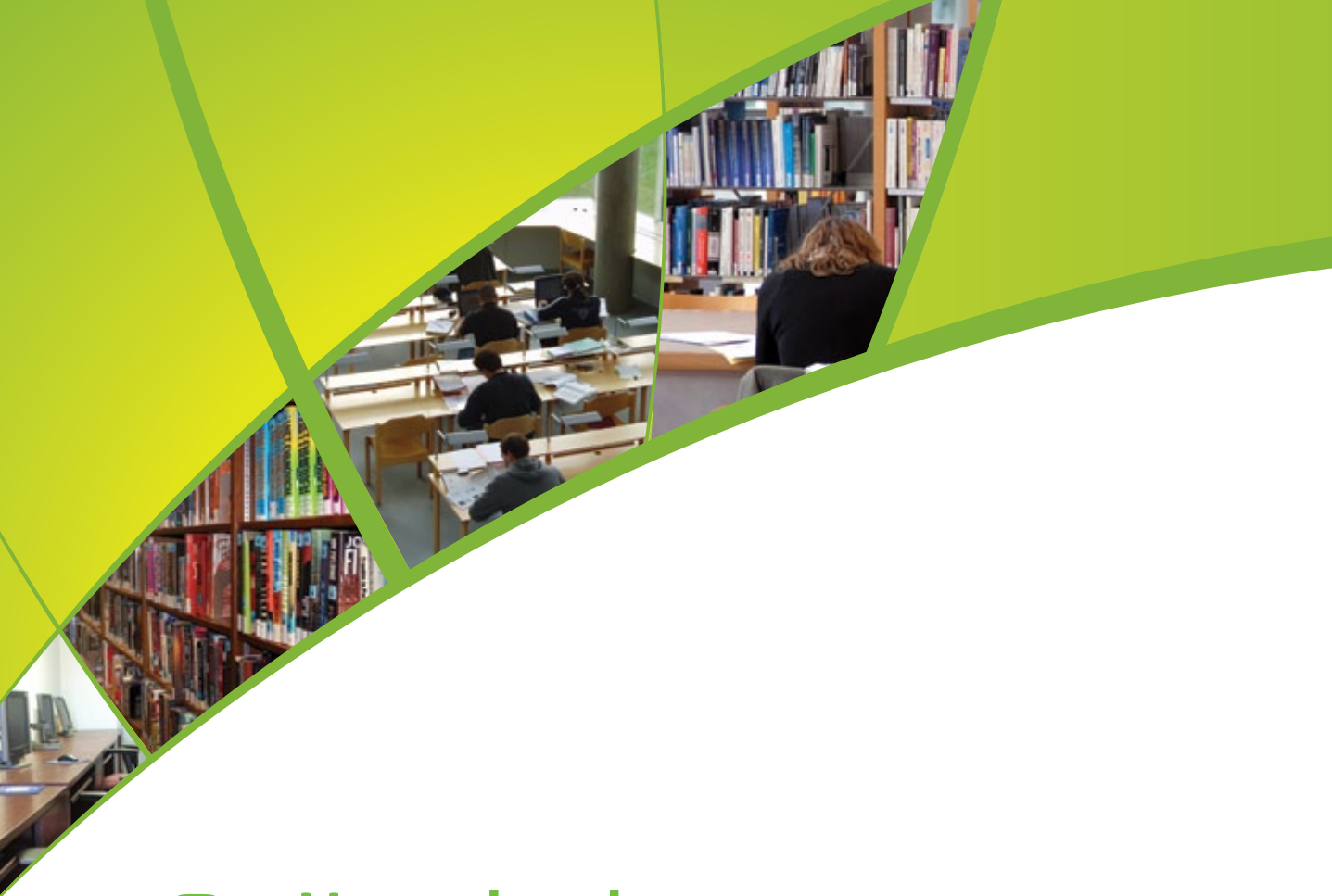
- Elevada dispersão dos resultados das provas em torno do padrão médio, indicando que existem escolas que inflacionam as classificações dos seus alunos, especialmente no Ensino Secundário, enquanto outras prejudicam os alunos com níveis de exigência excessivos.
- Parece existir um ajustamento dos critérios de avaliação interna ao perfil do aluno: alunos com resultados mais fracos no exame tendem a ser favorecidos pela avaliação interna.
- Melhoria gradual dos desempenhos nos três domínios avaliados ao longo dos cinco ciclos PISA. Nos dois últimos ciclos PISA (2009 e 2012), o País obteve resultados em Leitura e em Matemática que o colocaram pela primeira vez na média da OCDE, ou seja, entre os países que alcançaram *scores* médios que não são estatisticamente diferentes dos da OCDE.
- Melhoria clara dos desempenhos dos alunos portugueses em aspetos específicos da aprendizagem da Matemática.
- Aumento em 5pp do segmento dos alunos com desempenho excelente (*Top performers*) em literacia matemática, entre 2003 e 2012, a par da redução, também em 5 pontos, da percentagem de alunos com desempenho fraco (*Low performers*).
- O aumento de *Top performers* e a redução de *Low performers* é uma contra tendência, atendendo aos resultados médios da OCDE: redução da percentagem média de alunos excelentes (-1,6%) e aumento de alunos com desempenhos fracos (+0,7%). Portugal foi um de apenas três países da OCDE a alcançar esta performance no intervalo de quase uma década.
- O aumento gradual do desempenho dos alunos portugueses nos três domínios ao longo dos cinco ciclos PISA é explicado pela importância do estatuto socioeconómico das famílias, o que aponta para a necessidade do sistema criar oportunidades idênticas para todos os segmentos sociais da sociedade, como por exemplo para os alunos de origem imigrante.





Contributos da investigação em educação





1 Uma abordagem aos contextos socioeconómicos locais e efeitos nos resultados escolares¹

Susana Batista, Luísa Franco e Rui Santos*

Em Portugal, as diferenças territoriais na educação têm sido identificadas por vários autores, seja na questão do analfabetismo, nas classificações em exames ou nas taxas de conclusão e abandono do sistema de ensino (Diogo, 2008; Justino e Rosa, 2009; Verdasca, 2013). Na senda deste tipo de investigação, mais recentemente, apresentámos uma abordagem territorial aos efeitos dos contextos locais nos resultados dos exames nacionais no período de cinco anos de 2008-2012 (Justino et al., 2014: 62-77), de que procuraremos aduzir as principais conclusões e um descritivo dos resultados, atualizando os dados para o período de 2008-2013.

O estudo observa os efeitos do contexto essencialmente em termos de caracterização socioeconómica e educativa dos concelhos. Esta perspetiva local é de maior relevância, devido aos processos de autonomização das escolas e crescente importância dos níveis de ação e decisão locais na regulação do sistema educativo (Barroso, 2013) e da progressiva transferência de competências educativas para os municípios (Formosinho e Machado, 2013).

1 Este estudo foi desenvolvido no âmbito do trabalho no Projeto “ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência” (CESNOVA – FCSH/UNL) e do estudo “Atlas da Educação – Desempenho e potencial de sucesso e insucesso escolar por concelho” (EPIS – Empresários pela Inclusão Social e CESNOVA- FCSH/UNL). Uma fase inicial do processamento estatístico foi desenvolvida durante um trabalho final da Pós-Graduação do ISCTE-IUL de Análise de Dados para as Ciências Sociais em 2012/13, razão pela qual devemos um agradecimento às docentes, e em particular à orientadora do referido trabalho, Professora Patrícia Ávila, pelas úteis sugestões.

* Susana Batista, CesNova, FCSH-Nova.
Luísa Franco, CesNova, FCSH-Nova.
Rui Santos, CesNova e Departamento de Sociologia, FCSH-Nova.

Outra ordem de razões se acrescenta às anteriores, a dos dados estatísticos disponíveis. A recente realização dos Censos 2011 constitui uma oportunidade para a caracterização dos contextos locais, à escala concelhia. No entanto, apenas é possível aplicar esta fonte de dados para a região de Portugal Continental, tendo em conta as limitações de informação para as Regiões Autónomas que derivam dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE). Outra fonte de dados provenientes do MISI – Sistema de Informação do Ministério da Educação, obtida através do Conselho Nacional de Educação (CNE), reúne variáveis socioeconómicas de caracterização de todas as Unidades Escolares públicas do país (N=1073), relativas ao ano letivo de 2010-2011. Apesar de ser uma fonte de informação muito útil e antes indisponível, uma análise exploratória desta base de dados permitiu constatar a grande percentagem de não-respostas a algumas variáveis socioeconómicas, nomeadamente as relativas às profissões e nível de habilitações dos pais. Para evitar grandes enviesamentos, só considerámos as Unidades Escolares com percentagens de não resposta inferiores a 33,33%, garantindo assim a representação de pelo menos dois terços da população escolar (as restantes foram codificadas como não-respostas).

Tendo em conta o nosso principal objetivo de caracterizar os contextos socioeconómicos a nível concelhio e analisar os seus possíveis efeitos nos resultados escolares, optámos por constituir uma Base de Concelhos de Portugal Continental, a partir de i) agregação para a escala concelhia de algumas variáveis do nível das unidades orgânicas (MISI); ii) variáveis relativas à caracterização socioeconómica, educativa e demográfica dos concelhos, extraídas da base de dados *Marktest Sales Index* 6.3.3.1 (Marktest Computing, 2012)) e

provenientes dos Censos 2011 e de diversas outras fontes que identificaremos em nota (sempre com a data mais recente disponível); iii) médias dos resultados dos exames no 9º ano e no Ensino Secundário dos últimos seis anos (2008-2013), por concelho, provenientes do Júri Nacional de Exames.

A caracterização dos contextos socioeconómicos concelhios teve por base uma Análise Fatorial de Componentes Principais (AFCP), cujos resultados resumem as características dos concelhos num conjunto de novas variáveis matematicamente construídas, que exprimem diferentes componentes da diversidade socioeconómica dos municípios de Portugal Continental. Esta análise deu origem a um modelo com uma adequabilidade média ($KMO=0,774$) que corresponde a 77,3% da variância total e reteve cinco componentes com valores próprios superiores a 1. As componentes apuradas são, por ordem de importância no conjunto da AFCP:

«Urbano Qualificado – Atividade Serviços de Qualificação Elevada»: Nesta componente, que resume 28,2% da variância total, surgem com maior importância aspetos como a elevada densidade populacional, as classes sociais mais elevadas (correlação direta com a componente nas classes média e média-alta e correlação inversa na classe baixa), os níveis de instrução mais elevados, secundário e superior (correlação inversa com a população sem instrução), bem como o emprego nas profissões mais qualificadas do setor terciário e nos serviços de modo mais amplo. Apesar de relacionada com dimensões socioeconómicas mais favorecidas, verifica-se uma correlação elevada desta componente com a variável das rendas com apoio social, traduzindo em parte a diversidade socioeconómica interna dos grandes centros urbanos. Com *loadings* superiores a 0,4, encontramos a correlação com a componente do peso da população ativa e da população jovem, sendo de notar que há correlação inversa (de menor intensidade: -0,34) com o desemprego jovem.

«Atividade Industrial de Qualificação Média-baixa»: Esta componente, que resume 19,2% da variância total, está mais correlacionada positivamente com a percentagem de trabalhadores qualificados, o emprego na indústria transformadora, a classe média baixa e o nível de Ensino Básico (correlação próxima de 0,5), e, de maneira inversa, com a população sem instrução e com a classe baixa. O peso da percentagem de ativos e jovens é elevado (próximas de 0,7). A componente tem ainda uma correlação inversa com as Pessoas ao serviço no alojamento, restauração e similares (-0,31).

«Atividade de Turismo e Serviços de Qualificação Média»: Nesta componente, que resume 10,7% da variância total, destacam-se as percentagens de pessoas ao serviço no alojamento, restauração e similares e da população com Ensino Secundário ou Ensino Básico. A componente está ainda correlacionada na ordem dos 0,4 com as variáveis de empregados dos serviços, comércio e administrativos (0,47) e assim se compreende que apresente correlação com a classe média (0,46). É nesse sentido que referimos esta componente como de «Turismo e Serviços», pois pode ter uma configuração claramente de hotelaria e restauração, mas corresponde ainda a serviços em centros de pequena ou média dimensão. O pessoal ao serviço da indústria transformadora tem uma correlação inversa com esta componente (-0,37).

«Desvantagem Socioeconómica (Exclusão)»: Esta componente resume 10,4% da variância total e é principalmente definida pelas variáveis socioeconómicas indicadoras de populações mais desfavorecidas, como a percentagem de desempregados em geral, de desempregados jovens (menores de 25 anos) e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção. A outra variável que serve como indicador da dimensão de exclusão, a de percentagem de alojamentos familiares com arrendamentos de apoio social, tem uma correlação de 0,4 com a componente.

«Agrícola – Atividade Agrícola de Qualificação Baixa»: A quinta componente, que resume 8,8% da variância total, apresenta uma correlação considerável com a Superfície Agrícola Utilizável, mas também com o

emprego no setor agrícola e a população sem instrução (0,41).

Para a AFCP recorreremos essencialmente a indicadores sociodemográficos (densidade populacional, percentagem de jovens na população residente, percentagem de ativos na população residente)²; de atividade económica (percentagem de residentes ao serviço por sector de atividade³, taxas de desemprego total e na população com menos de 25 anos⁴, percentagem de superfície agrícola útil no território do concelho⁵); de estratificação socioeconómica (percentagem da população residente por classes socioeconómicas e grupos ocupacionais⁶); de escolarização (percentagem da população segundo o nível de escolaridade⁷) e de desvantagem socioeconómica (percentagem de residentes beneficiários de Rendimento Social de Inserção⁸, percentagem de alojamentos familiares com rendas com apoio social⁹).

A estrutura socioeconómica de cada concelho é então caracterizada pelos valores de cada uma dessas componentes, refletindo o seu peso relativo no território concelhio. Com vista a completar o leque de variáveis a utilizar como explicativas dos resultados escolares do 9º e do Secundário recorreremos ainda a uma variável mais específica de caracterização da população escolar (percentagem das mães dos alunos das escolas públicas do concelho que completaram o Ensino Superior), que resulta da agregação de dados provenientes do MISI, por ser o que se revelou mais eficaz como preditor estatístico das variações de resultados dos exames. Em alguns casos de concelhos para cujos estabelecimentos de ensino esta informação era insuficiente ou omissa, imputámos um valor baseado na percentagem com habilitação escolar superior da população feminina residente, dentro do grupo de idades 25-44 anos¹⁰.

Os modelos finais a que chegámos¹¹ representam os efeitos dos contextos socioeconómicos nos resultados dos exames do termo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade) e dos exames a todas as disciplinas do Ensino Secundário nos concelhos de Portugal Continental, para todas as escolas e agrupamentos¹². Em ambos os casos, usámos as médias dos resultados de seis anos, 2008 a 2013, que retêm as diferenças estáveis abstraindo de flutuações interanuais aleatórias. Obtivemos valores de explicação da variação dos resultados escolares médios superiores a 50%, mais concretamente: de 54,8% para o 9º ano de escolaridade; e 54,1% no Ensino Secundário, ambos com significância estatística (Tabela 1). A variância explicada é elevada, o que nos permite afirmar que as oportunidades e desempenhos escolares estão fortemente condicionados pelas diferenças socioeconómicas e, a nível do território, concluir sobre a persistência de desigualdades objetivas entre os concelhos de Portugal Continental. No entanto, se os contextos socioeconómicos explicam um pouco mais de metade das diferenças de resultados escolares,

2 Instituto Nacional de Estatística (INE), *Censos 2011*.

3 Ministério da Segurança Social e do Trabalho (MSST), *Classificação Portuguesa de Atividades Económicas (CAE) 3*, 2010, Instituto Nacional de Estatística (INE). As percentagens foram calculadas a partir das variáveis originais em número, com base no Total de Pessoas ao Serviço nos estabelecimentos.

4 Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 2011. As percentagens foram calculadas, a partir das variáveis originais em número, com base na População Total para a Percentagem de Desemprego Total e na População dos 15 aos 24 anos para a percentagem desempregados <25 anos.

5 INE, 2009. A percentagem de superfície agrícola utilizada (variável original em hectares) foi calculada a partir da sua divisão pela área (ha) (Fonte: DGA/IPCC, 1998), multiplicada por 100.

6 Marktest Computing, 2012, dados referentes a 2010.

7 INE, Censos 2011. Percentagens calculadas com base na População Total do concelho.

8 Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social (IGFSS), 2010. Percentagem calculada com base na População Total do concelho (INE, Censos 2011).

9 INE, Inquérito à Caracterização da Habitação Social, 2011. Percentagens calculadas da seguinte forma: Contratos de Arrendamento com Renda Social ou apoiada / Total de Alojamentos Familiares X 100.

10 INE, Censos 2011. Considerámos como insuficiente a informação dos concelhos em que a variável era conhecida para menos de dois terços dos alunos (7 concelhos). O valor imputado resulta de uma transformação da variável “percentagem de mulheres 25-44 anos com Ensino Superior no concelho”, multiplicando-a pelo rácio entre a percentagem de mães dos alunos das escolas públicas com Ensino Superior e a percentagem de mulheres 25-44 anos com Ensino Superior na população residente, apurado sobre a população total dos concelhos do Continente para que dispomos das duas variáveis.

11 Ambos cumprem os pressupostos e são adequados, como demonstra o Teste F, com $p < 0.001$.

12 Apesar de a variável da escolaridade das mães proveniente da Base MISI se referir somente às unidades orgânicas do sistema público, considerámos como variável dependente da regressão linear múltipla o conjunto dos estabelecimentos, dos subsistemas público e privado, uma vez que as restantes variáveis utilizadas na análise são de caracterização dos concelhos.

outra metade da variância será devida ou a outros fatores socioeconómicos não controlados no presente estudo, ou a efeitos de escola, assim como às singularidades dos alunos e outros atores educativos, em suma, “metade do copo está cheio” e há margem para a mudança em função da agencialidade dos atores e dos processos educativos a desenvolver localmente.

Tabela 1. Regressão linear múltipla dos resultados médios de exames (média 2008-13) de todas as escolas nos concelhos de Portugal Continental sobre variáveis socioeconómicas

9º ano		Ensino Secundário
N=278		N=243
Constante (A)	2,576***	46,025***
Variáveis explicativas	B	Beta
Mães com Ensino Superior (%)	0,015	0,509***
Componente «Urbano Qualificado»	0,012	0,074
Componente «Industrial»	0,040	0,239***
Componente «Turismo e Serviços»	-0,032	-0,188***
Componente «Exclusão»	-0,032	-0,188***
Componente «Agrícola»	-0,066	-0,392***
R2 ajustado	0,548***	0,541***
F	57 010	58 160
	(6 271)	(5 237)

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Vejamos sucintamente o que nos dizem os modelos. Para o 9º ano de escolaridade, tendo em conta o efeito conjunto das variáveis, as três variáveis com maior poder explicativo, por ordem decrescente, são: a percentagem de mães com Ensino Superior; a componente Agrícola; e a componente Industrial. As componentes Agrícola, de Exclusão e de Turismo e Serviços têm um efeito negativo nos resultados escolares, enquanto a escolaridade das mães ao nível do Ensino Superior e a componente Industrial favorecem os resultados neste nível de ensino. A componente de Urbano Qualificado tem um efeito positivo mas não significativo sobre os resultados escolares, embora integre o modelo. Se nos ativermos ao efeito de cada variável¹³, a componente Agrícola é a variável que mais contribui para a explicação dos resultados escolares, já que tem um efeito negativo nestes resultados de 15,2%, por contraste com a percentagem de mães com Ensino Superior, com um efeito positivo de 11,9%; as restantes componentes têm um efeito isolado menor, sendo a mais elevada a componente Industrial, com um efeito positivo de 5,6%.

No Ensino Secundário, a componente de Turismo e Serviços já não contribui para um maior poder explicativo do modelo, pelo que foi retirada. As componentes de Urbano Qualificado e Industrial têm um efeito positivo nos resultados, em conjunto com a escolaridade de Ensino Superior das mães dos alunos, ao contrário das componentes Agrícola e de Exclusão, com efeitos negativos nos resultados. Todas as variáveis têm um efeito significativo. Ao ordenarmos o efeito conjunto das variáveis por ordem decrescente, teremos, em primeiro lugar, a percentagem de mães com Ensino Superior. Seguem-se as componentes Industrial e Urbano Qualificado. Se analisarmos o efeito isolado de cada variável, a componente Industrial é a variável que mais contribui para a explicação dos resultados escolares, já que tem um efeito positivo nestes resultados de 14,4%. A percentagem de mães com Ensino Superior tem um efeito positivo de 8,0%; as restantes componentes têm um efeito isolado menor, sendo a mais elevada a componente Agrícola, com um efeito negativo de 7,0%,

13 R² semi-parcial.

seguida da componente Urbano Qualificado, com um efeito positivo de 4,3%.

Em relação aos efeitos do contexto geográfico local, e controlando os efeitos das outras características socioeconómicas do contexto e população escolar, podemos verificar que a Componente «Urbano – Atividade de Serviços de qualificação superior» não tem um efeito significativo no 9º ano e apresenta um efeito pouco forte¹⁴ nas classificações médias de exame do Ensino Secundário. Isso pode ser explicado, em certa medida, por esse efeito ser parcialmente absorvido pelo da percentagem de mães com Ensino Superior. As restantes Componentes têm um sentido idêntico na relação com as classificações médias nos dois ciclos de ensino: a Componente «Atividade Industrial de qualificação média baixa» tem um efeito positivo (quanto maior, maior a classificação média); pelo contrário, as restantes componentes têm um efeito negativo. Assim, são as características relativas ao desenvolvimento socioeconómico e a uma maior urbanização que mostram um efeito positivo nos resultados, ao contrário de características de menor desenvolvimento económico, pouca qualificação e de ruralidade. Num outro aspeto, a componente «Atividade de Turismo e Serviços», apesar de correlacionada com variáveis que apontam para uma qualificação média da população, não se comporta como um contexto socioeconomicamente desenvolvido, tendo efeito negativo nos resultados escolares do 9º ano de escolaridade. Já não tem efeito significativo ao nível do Ensino Secundário, onde já se pode ter verificado um efeito de seleção relativamente ao nível de ensino do 9º ano de escolaridade.

A partir dos modelos apurados, realizámos duas operações: a estimação de valores de resultados dos exames do 9º ano e Secundário, a partir das condições socioeconómicas de cada concelho, aplicando os modelos estatísticos, e o cálculo das diferenças dos valores observados aos valores assim estimados (designados como “desvios”, positivos ou negativos).

Representámos cartograficamente os valores observados, isto é, as médias de classificações nos exames (Figuras 1 e 2), os valores estimados (Figuras 3 e 4) e os desvios entre os valores observados e estimados (Figuras 5 e 6). Para tal, utilizámos uma divisão por percentis em que as posições centrais, entre o 1º quartil e o 3º quartil (50% da distribuição, em torno da mediana) têm pouca variação (representados com cores amarelas: grupo 4, negativo, com amarelo esbatido e grupo 5, positivo, com amarelo forte), fazendo sobressair na restante distribuição os casos que mais se afastam do centro, os grupos 3 (cor de laranja esbatido, com valores negativos, do percentil 10 ao 25) e 6 (verde esbatido, com valores positivos, do percentil 75 ao 90), com 15% da distribuição. Restam mais dois pares de grupos de valores positivos e negativos com 5% da distribuição cada, fazendo sobressair os extremos (positivos: grupo 7, a verde claro, grupo 8 a verde escuro; grupos negativos: grupo 2 a laranja escuro e a vermelho, o grupo 1). Se considerarmos apenas os grupos extremos, 1 e 8, teremos, respetivamente, os concelhos mais e menos performativos, ou seja, os que mais se distanciam da média dos desvios entre valores observados e estimados, respetivamente pela positiva ou pela negativa.

14 R^2 semi-parcial de 4,3%.

Figura 1. Médias do 9º ano
(2008-2013)

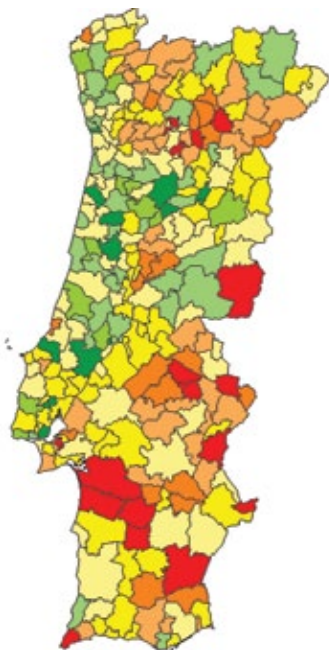


Figura 2. Médias do Ensino
Secundário (2008-2013)

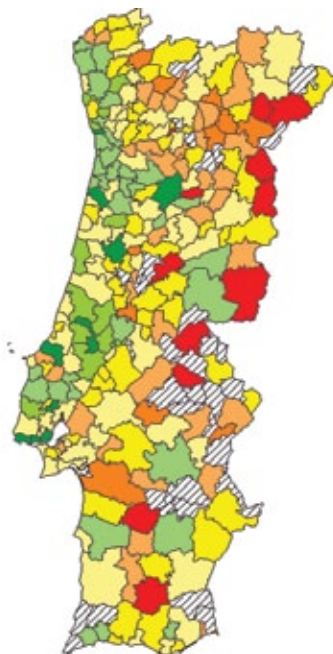


Figura 3. Valores estimados do
9º ano (2008-2013)

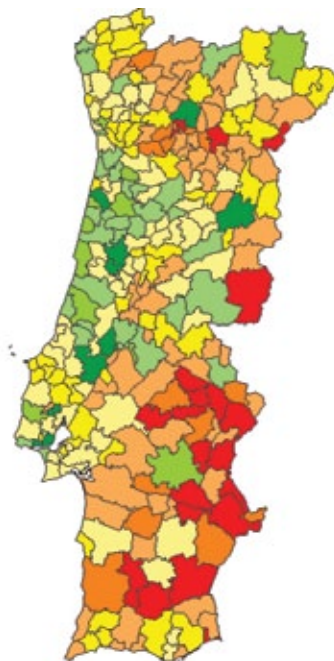


Figura 4. Valores estimados do
Ensino Secundário (2008-2013)

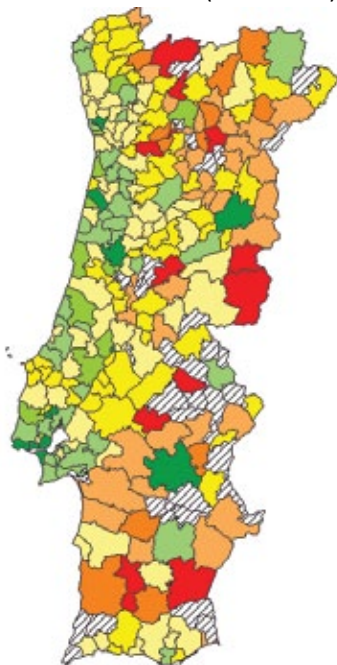


Figura 5. Desvios do 9º ano
(2008-2013)

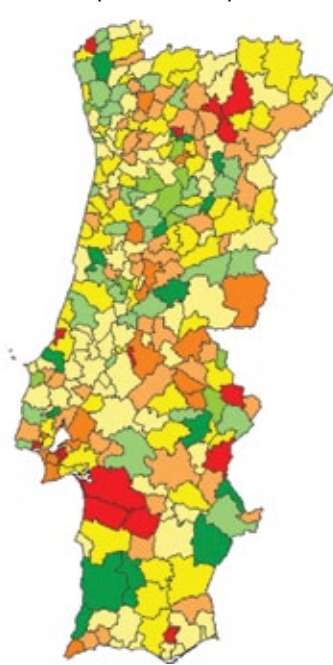
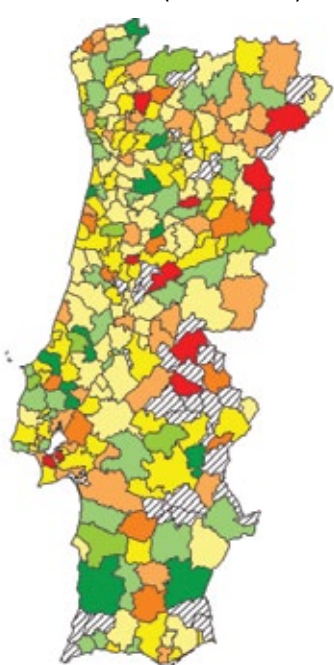


Figura 6. Desvios do Ensino
Secundário (2008-2013)



Legenda

- | | |
|-----------|-----------|
| ■ Grupo 1 | ■ Grupo 5 |
| ■ Grupo 2 | ■ Grupo 6 |
| ■ Grupo 3 | ■ Grupo 7 |
| ■ Grupo 4 | ■ Grupo 8 |

Mapas elaborados com o Programa Sales Index 2013, v.6.4.2.

Uma leitura dos mapas do 9º ano permite verificar que, no que respeita aos resultados escolares, sobressaem as zonas do litoral e norte do país como aquelas onde os resultados escolares são melhores, por oposição ao interior centro e sul. Quando confrontamos este mapa com aquele dos desvios entre os valores estimados e os observados, quer dizer, tendo em conta as características socioeconómicas, verificamos que essa divisão se esbate e que a sul apenas permanecem como abaixo do esperado alguns concelhos do Alentejo. Descrevendo apenas os grupos extremos, teremos como concelhos mais performativos, que têm desempenhos dos alunos muito acima do estimado tendo em conta os contextos socioeconómicos, os de Aljezur, Arruda dos Vinhos, Caldas da Rainha, Carregal do Sal, Estremoz, Fornos de Algodres, Montemor-o-Velho, Mourão, Odemira, Oleiros, Ourique, Penedono, Peso da Régua, Ponte de Lima e Serpa. No extremo oposto, os concelhos menos performativos são os de Alandroal, Alcácer do Sal, Arronches, Barreiro, Carraceda de Ansiães, Constância, Ferreira do Alentejo, Grândola, Mirandela, Moita, Murça, Nazaré, Oeiras, Santa Marta de Penaguião, São Brás de Alportel e Vila Nova de Cerveira.

No Ensino Secundário, os resultados indicam melhores desempenhos nos exames no litoral norte e centro e algumas zonas do sul, em contraste com os piores resultados do interior, em particular no norte. Quando comparamos com os desvios entre o estimado e o observado, vemos que ao considerar as características socioeconómicas, o sul melhora substancialmente e o norte interior também, apesar de permanecerem no norte interior resultados muito abaixo do estimado, assim como muitos concelhos sem este nível de ensino, o que indicia a desertificação relativa do interior. Na Área Metropolitana de Lisboa, é mais uma vez a zona do sul desta que se apresenta com maiores dificuldades. Ao considerarmos os extremos da distribuição, teremos como mais performativos, os concelhos de Alcanena, Azambuja, Baião, Batalha, Caldas da Rainha, Carregal do Sal, Melgaço, Mértola, Murtosa, Odemira, Redondo e São Pedro do Sul. Os menos performativos, que têm desempenhos nos exames muito abaixo do estimado tendo em conta os contextos socioeconómicos são os de Almeida, Alter do Chão, Fafe, Figueira de Castelo Rodrigo, Mogadouro, Moita, Nisa, Pampilhosa da Serra, Penalva do Castelo, Seixal e Vila Nova de Poiares.

Em conclusão, a análise de dados realizada permite mapear os resultados dos alunos do 9º ano de escolaridade e do Ensino Secundário nos exames (no período 2008-2013), à escala concelhia, tendo em conta os contextos socioeconómicos em que estão localizados, indo muito além de uma análise em bruto dos resultados nos exames nacionais.



Referências

- Barroso**, João. 2013. “A Emergência do Local e os Novos Modos de Regulação das Políticas Educativas”. Educação: Temas e Problemas 12-13: 13-25.
- Diogo**, Ana Isabel. 2008. *Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Oeiras: Celta.
- Formosinho**, João e Joaquim Machado. 2013. “A Regulação da Educação em Portugal: Do Estado Novo à Democracia”. Educação: Temas e Problemas 12-13: 27-40.
- Justino**, David e Maria João Valente Rosa. 2009. “Contexto Envolvente e Factores Condicionantes do Trabalho Infantil (Demográficos, Económicos, Sociais e Culturais)”. In *Infância Interrompida: Caracterização das Actividades Desenvolvidas pelas Crianças e Jovens em Portugal*, org. por Manuel Lisboa. Lisboa: Colibri.
- Justino**, David, Liliana Pascueiro, Luísa Franco, Rui Santos, Sílvia Almeida e Susana Batista. 2014. *Atlas da Educação: Contextos Sociais e Locais do Sucesso e Insucesso: Portugal, 1991/2012*. Lisboa: Cesnova/Epis. <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>
- Marktest Computing**. 2012. *Sales Index*, v. 6.3.3.1.
- Marktest Computing**. 2013. *Sales Index*, v.6.4.2.
- Verdasca**, José L. C.. 2013. “Rankings Escolares: ‘A César o que É de César, a Deus o que É de Deus’ ”. Educação: Temas e Problemas 12-13: 175-199.



2 Retenção escolar em Portugal: evidência dos dados PISA¹

Manuel Coutinho Pereira e Hugo Reis*

1. Âmbito do estudo, dados utilizados e principais conclusões

Os países têm abordagens diferenciadas quanto à gestão das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Em quase todos os países europeus, de acordo com a legislação, um aluno pode repetir o ano durante a escolaridade obrigatória, em particular no Ensino Básico.

A repetência é uma prática que consiste em reter um aluno no mesmo grau de escolaridade por mais um ano, em vez de o fazer progredir para o seguinte, no pressuposto de lhe dar uma oportunidade adicional para este melhorar as suas capacidades e o seu nível de aprendizagem. Mesmo quando são fornecidas atividades de apoio durante o ano letivo para colmatar problemas de aprendizagem, a repetência é proposta como a medida última de apoio. Esta prática também afeta crianças que pareçam ser imaturas para a sua idade. A ideia é simplesmente dar-lhes uma oportunidade para obterem o nível de capital humano necessário para uma boa integração no ano seguinte. A repetência é também defendida por aqueles que advogam que esta torna o sistema de ensino mais eficiente ao criar grupos de colegas mais homogêneos, e garante uma maior responsabilização das escolas. No entanto, a existência de alunos que repetem o ano implica custos, incluindo a despesa de fornecer um ano adicional de educação, bem como o custo para a sociedade em atrasar a entrada do aluno no mercado de trabalho. Além disso, os opositores da repetência enfatizam os efeitos psicológicos desta política. Em particular, destacam a redução da

1 O presente artigo é um resumo alargado do artigo "Retenção escolar no Ensino Básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes" publicado no Boletim Económico do Banco de Portugal de junho de 2014.

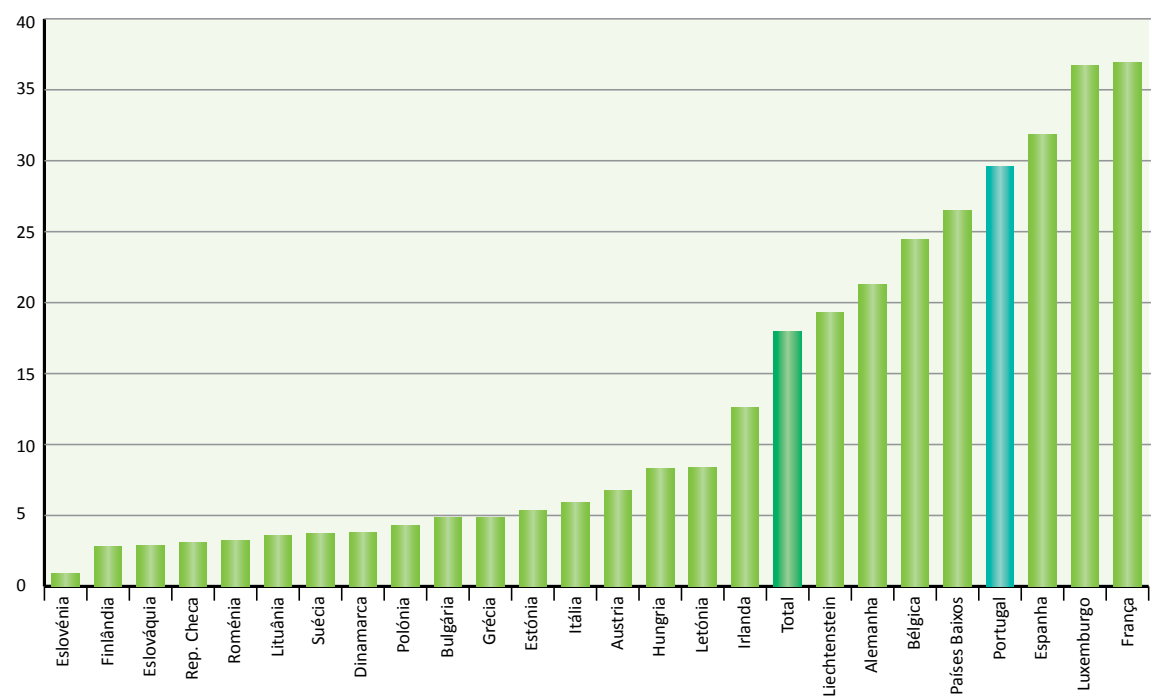
* Banco de Portugal

autoestima, a deterioração da relação com os colegas, o afastamento da escola e, conseqüentemente, a maior probabilidade de um abandono escolar. Deste modo, e tendo em conta a literatura sobre os impactos da repetência, o impacto no desempenho do aluno e na acumulação de capital humano é ainda uma questão em aberto.

Alguns países europeus, como é o caso da Noruega e Islândia, optaram por instituir uma progressão automática ao longo de toda a escolaridade obrigatória, e proporcionam outras medidas de apoio educativo aos alunos em dificuldades. Nos outros países europeus, os alunos que não preencherem os critérios regulamentados têm de repetir o ano. Os critérios mais comuns prendem-se com não obter os resultados esperados, a assiduidade e o comportamento. A percentagem de alunos que repete um ano letivo não é homogênea nos países europeus, mesmo entre aqueles com regras similares. A figura 1 apresenta uma comparação internacional sobre a percentagem de alunos que repetiram pelo menos uma vez no Ensino Básico. Para além de Portugal que apresenta uma taxa a rondar os 30 por cento, destacam-se países como a Espanha, o Luxemburgo e a França onde esta percentagem atinge valores superiores a 35 por cento. Em contraste, cerca de metade dos países apresenta valores inferiores a 5 por cento, o que evidencia uma apreciável heterogeneidade de práticas relacionadas com a repetência. Estes níveis mais baixos evidenciam também, de algum modo, a tendência europeia de limitação desta prática, fomentada por algumas instituições internacionais, nomeadamente a OCDE (ver, por exemplo, OCDE, 2012).

Assim, a repetência é uma prática comum no sistema de ensino português. Apesar de alguma tendência de queda na última década, os números oficiais do Ministério da Educação mostram que, no ano letivo 2011/12, a taxa de retenção e desistência foi de 15.6 por cento no 3º ciclo, e de 11.2 e 4.4 por cento no 2º e no 1º ciclo, respetivamente.

Figura 1. Percentagem de alunos que repetiram uma ou mais vezes no Ensino Básico



Fonte: PISA 2003 e 2009.

O nosso artigo estuda as determinantes da repetência numa fase inicial e numa fase mais tardia do Ensino Básico, e avalia o seu impacto no desempenho educativo. Esta análise é efetuada para Portugal e para um conjunto de países europeus² em 2003 e 2009, onde a repetência se encontra regulamentada e é efetivamente praticada, usando os dados do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da OCDE. As variáveis do estudante, da família e da escola incluídas na análise são essencialmente as já utilizadas em estudos anteriores com dados do PISA, como em Pereira e Reis (2012). Há, no entanto, algumas variáveis que merecem destaque: i) o indicador de repetência para a CITE 1 e a CITE 2, calculado a partir de perguntas incluídas num questionário dirigido aos estudantes; ii) os indicadores da frequência do ensino pré-primário; iii) os indicadores sobre a idade de entrada no Ensino Básico e sua relação com a data regulamentada por lei; e iv) o indicador que procura refletir a maturidade do aluno. A partir dos dados do PISA, constroem-se ainda variáveis que tentam refletir a variabilidade a nível da escola (colegas) e da região. A análise e lista completa de todas as variáveis usadas, bem como as respetivas médias, pode ser vista na secção 2 em Pereira e Reis (2014).

2 Os países considerados são a Áustria, a Alemanha, a Bélgica, a Dinamarca, a Eslováquia, a Espanha, a Finlândia, a França, a Grécia, a Hungria, a Irlanda, a Itália, a Letónia, o Liechtenstein, o Luxemburgo, os Países Baixos, a Polónia, Portugal, a República Checa, e a Suécia para os quais existe informação para 2003 e 2009. Em 2009 foram ainda considerados a Bulgária, a Eslovénia, a Estónia, a Lituânia e a Roménia.

Assim considera-se separadamente a repetência para dois níveis distintos do Ensino Básico, de acordo com a Classificação Internacional Normalizada da Educação: a CITE 1 e a CITE 2. Para Portugal, o 1º nível corresponde ao 1º e 2º ciclos (1º ao 6º ano de escolaridade) e o 2º nível corresponde ao 3º ciclo (7º ao 9º ano de escolaridade).³

A tabela 1 apresenta para 2003, 2009 e para o conjunto dos dois anos, a percentagem de alunos na amostra que repetiram apenas na CITE 1, apenas na CITE 2, nos dois níveis e aqueles que não repetiram durante o Ensino Básico. As colunas 1 a 3 apresentam os resultados para o conjunto total de países, e as últimas três colunas apresentam os valores para Portugal. Os resultados para 2003 e 2009 são muito semelhantes, mesmo verificando-se a inclusão de mais países em 2009 do que em 2003.

Tabela 1. Repetência em Portugal e num conjunto de países europeus

	Amostra total			Portugal		
	Percentagem (%)			Percentagem (%)		
	2003	2009	Total	2003	2009	Total
Não-repetentes	81,5	82,5	82,0	70,5	70,4	70,4
Repetentes apenas na CITE 1	6,5	6,4	6,4	12,8	13,7	13,2
Repetentes apenas na CITE 2	10,5	9,7	10,1	12,6	12,8	12,7
Repetentes na CITE 1 e CITE 2	1,5	1,5	1,5	4,1	3,2	3,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Por memória:			
Número de países	20	25	

Fonte: PISA 2003 e 2009.

Nota: Para Portugal, a CITE 1 equivale ao 1º e 2º ciclos em conjunto e a CITE 2 ao 3º ciclo. Para os restantes países europeus, o número de anos de escolaridade em cada nível CITE difere (ver Eurydice, 2013).

Para o conjunto total de países, a percentagem de alunos que nunca repetiu ascende a 82 por cento, o que compara com apenas 70 por cento em Portugal. Esta diferença reflete essencialmente o número de repetentes durante a CITE 1, onde a percentagem em Portugal ronda os 13 por cento, cerca do dobro da média dos restantes países. No que se refere à CITE 2, Portugal apresenta igualmente valores perto dos 13 por cento, mais próximos da média dos restantes países que atinge valores acima dos 10 por cento.

A tabela 2 apresenta a média e os desvios-padrão das pontuações do PISA nos testes de matemática e leitura, por nível de repetência, comparando Portugal com o total de países considerados. A tabela evidencia não só uma diferença entre repetentes e não repetentes, como também heterogeneidade nos resultados dentro do grupo dos repetentes. Em particular, os que foram retidos na CITE 2 apresentam pontuações superiores aos que repetiram na CITE 1, que por sua vez apresentam resultados melhores do que os que repetiram nos dois níveis de ensino. Ao comparar Portugal com a média dos restantes países, é interessante constatar

3 Para os restantes países europeus o número de anos de escolaridade em cada nível CITE é semelhante mas não necessariamente o mesmo. Para mais detalhes sobre cada país, ver Eurydice (2013).

que só existem diferenças importantes no grupo dos alunos que repetiram apenas na CITE 1 ou na CITE 2, onde Portugal apresenta valores inferiores. No que diz respeito aos alunos que nunca repetiram e aos que repetiram em ambos os níveis, as pontuações médias são muito semelhantes às dos restantes países europeus.

Tabela 2. Pontuações nos testes em função da repetência - média e desvio-padrão

	Total		Portugal	
	Matemática	Leitura	Matemática	Leitura
Não-repetentes	508,4 (87,9)	505,0 (86,4)	512,6 (71,2)	520,7 (65,7)
Repetentes apenas na CITE 1	418,0 (81,6)	411,2 (83,6)	396,6 (60,8)	406,4 (66,8)
Repetentes apenas na CITE 2	448,5 (83,5)	442,1 (86,5)	426,2 (59,6)	428,7 (63,0)
Repetentes na CITE 1 e CITE 2	378,8 (81,1)	373,4 (86,3)	372,7 (55,4)	371,0 (64,3)
Total	497,6 (91,5)	493,7 (91,0)	481,2 (84,1)	488,4 (82,9)

Fonte: PISA 2003 e 2009

Nota: Esta tabela apresenta as médias das pontuações dos testes e entre parêntesis os desvios-padrão.

Uma questão de relevo quando se pretende avaliar o efeito da repetência é o facto de ser impossível fixar simultaneamente a idade e o ano de escolaridade quando um aluno repete. Os testes do PISA, ao abrangerem estudantes com cerca de 15 anos, são adequados para medir o primeiro tipo de efeito, ou seja, comparar o desenvolvimento cognitivo mantendo a idade do aluno fixa (ver Cooley, *et al.* (2011) e Schwerdt e West (2012) para uma discussão mais detalhada sobre as duas abordagens). Tal contrasta com a maioria dos estudos nesta área cuja amostra está confinada ao mesmo grau de escolaridade.

Neste estudo, os efeitos da retenção escolar são estimados utilizando uma metodologia de efeitos de tratamento, em que a seleção para o tratamento (isto é, a retenção) é endógena, ou seja, está correlacionada com o próprio desempenho. O nosso estudo insere-se na literatura sobre o impacto da repetência no desempenho educativo. Em contraste com as contribuições iniciais que não abordavam questões de endogeneidade e de seleção, estudos mais recentes fornecem alguma evidência no sentido de eventuais impactos positivos, essencialmente no curto prazo. Refiram-se nomeadamente Jacob e Lefgren (2009) e Schwerdt e West (2012), que usam abordagem de regressões de descontinuidade, para os Estados Unidos, e Mahjoub (2012), Elodie (2013) e Gary-Bobo, *et al.* (2014) para a França. De referir também Baert, *et al.* (2013) que utilizando um modelo estrutural de escolha dinâmica com dados para a Bélgica encontram igualmente alguns efeitos positivos sobre o desempenho no ano seguinte, bem como alguma persistência. Todos estes trabalhos realizam essencialmente uma comparação para o mesmo ano de escolaridade. Com a base de dados PISA mas usando abordagens um pouco diferentes da efetuada neste artigo, Díris (2012) e García-Pérez *et al.* (2014) encontram de uma forma geral efeitos negativos da repetência para um conjunto de países da OCDE e Espanha, respetivamente.

Os resultados deste artigo apontam para a importância das características individuais, da família e dos colegas como determinantes da repetência. Em particular, em Portugal os alunos com menor maturidade e com piores condições socioeconómicas têm uma maior probabilidade de repetir. Apesar de os aspetos socioeconómicos

serem importantes não são os únicos fatores que ajudam a explicar a repetência. Os resultados sugerem igualmente a relevância das características da escola, diferenças a nível regional e diferenças ao nível do país (por exemplo, questões de caráter institucional).

Neste artigo estima-se ainda que a retenção escolar durante a CITE 1 produza efeitos negativos sobre o desempenho dos estudantes no longo prazo (entendido como um horizonte superior a três anos - recorde-se que os testes do PISA avaliam o desempenho dos alunos no final e após a conclusão do CITE 2). Numa perspetiva de política educativa, parece existir assim margem de intervenção no sentido de substituir, pelo menos parcialmente, esta prática por outros procedimentos de apoio aos alunos, os quais poderão ainda revelar-se menos dispendiosos do ponto de vista da utilização de recursos.

Os efeitos da repetência na CITE 2 são positivos no curto-prazo (mais uma vez, tendo em conta o momento de realização dos testes do PISA), não obstante de magnitude reduzida. Embora o nosso exercício não permita tirar conclusões quanto aos efeitos no longo prazo neste caso, a evidência não contradiz a utilização da retenção em níveis mais avançados do percurso escolar.

2. Determinantes da repetência

A análise das determinantes da repetência é realizada separadamente para os alunos que repetiram o ano (uma ou mais vezes) na CITE 1 e na CITE 2, usando para o efeito o modelo probit. Os estudantes que repetiram nos dois níveis são excluídos das amostras⁴. Além disso, no resto do artigo, consideram-se apenas 23 países, tendo sido excluída a França, por não ter informação sobre a escola, e a Eslovénia por apresentar uma percentagem de alunos que reprovaram inferior a 1 por cento.

2.1. Resultados principais

A tabela 3 apresenta os resultados em termos das determinantes da repetência para a CITE 1 e CITE 2, em Portugal e para o conjunto dos países na amostra.

Em relação à CITE 1, os resultados nas colunas 1 e 2 mostram de uma forma clara que tanto as características individuais, como as de família e dos colegas são determinantes de relevo da repetência. De uma maneira geral, todas as variáveis são estatisticamente significativas para o total da amostra; contudo, para Portugal, a frequência da escolaridade pré-primária não aparece como significativa. De realçar que os efeitos tendem a ser mais fortes em Portugal do que para o conjunto dos países europeus na amostra. Em Portugal, a probabilidade de um aluno repetir na CITE 1 diminui em cerca de 3.5 pontos percentuais (p.p.) com um aumento de um desvio-padrão na maturidade. A mesma probabilidade diminui numa magnitude semelhante se o aluno for do género feminino. Para o conjunto dos países, o efeito da maturidade é também o mais importante, mas menor, atingindo cerca de 2 p.p.. O outro efeito também muito relevante para o total da amostra está relacionado com a frequência da escolaridade pré-primária durante pelo menos dois anos, ao diminuir a probabilidade de repetir na CITE 1 em cerca de 1.4p.p..

4 O estudo do impacto sobre o desempenho para este grupo de estudantes requereria uma abordagem metodológica um pouco diferente, designadamente efeitos de tratamentos múltiplos.

No que diz respeito à família, as variáveis mais importantes estão relacionadas com a educação dos pais e com os livros em casa (variável que mede diferenças no rendimento). Tal como nas características individuais, os efeitos para Portugal são mais fortes do que os registados para o total dos países na amostra. Em particular, a probabilidade de um aluno repetir na CITE 1 diminui em cerca de 4.5 p.p. para os alunos que têm mais livros em casa (efeito de cerca de 1.5 p.p. para o total). A mesma probabilidade diminui em Portugal mais do que 2 p.p., se os pais tiverem níveis de educação mais elevados (efeito de cerca de 1 p.p. para o total). Outro fator igualmente importante está relacionado com a estrutura familiar. Por exemplo, em Portugal, a probabilidade de um aluno repetir o ano aumenta em cerca de 3.3 p.p., se este pertencer a uma família monoparental.

No que diz respeito à CITE 2, os resultados nas colunas 3 e 4 mostram muitas semelhanças face à CITE 1, apesar de as magnitudes dos efeitos serem diferentes. Tal como no caso anterior, os efeitos para Portugal são, em termos gerais, mais fortes do que os observados para o conjunto dos países. Em particular, é de destacar a importância das características individuais. Em Portugal, a probabilidade de um aluno repetir na CITE 2 diminui em cerca de 3 p.p. com um aumento de um desvio-padrão na maturidade. Para o conjunto dos países, o efeito da maturidade é também o mais importante, mas menor, atingindo cerca de 1.3 p.p.. Para o total da amostra, a frequência da escolaridade pré-primária durante pelo menos dois anos é igualmente importante e diminui a probabilidade de repetir na CITE 2 em cerca de 1 p.p.. Ainda para o total da amostra, outro fator que se destaca como determinante da repetência relaciona-se com a idade de entrada. Assim, os resultados sugerem que entrar no sistema de ensino um ano mais tarde (independentemente da idade de entrada oficial) diminui a probabilidade de repetir na CITE 2 em cerca de 3 p.p.. De destacar que este efeito é menor para a CITE 1 (inferior a 1 p.p.). Para Portugal, a variável em causa não aparece como significativa, em particular na CITE 2, o que se relaciona, em parte, com a não implementação efetiva de uma regra para a data-limite. Assim, a variável idade de entrada e entrada tardia coincidem, não se podendo separar um efeito de entrar com atraso face à idade oficial. Os efeitos das características da família são igualmente importantes, destacando-se, para Portugal, a educação dos pais, o número de livros em casa e a estrutura monoparental. Todas estas características têm um impacto semelhante sobre a probabilidade de um aluno repetir na CITE 2 (cerca de 3 p.p.).

Os resultados econométricos mostram ainda que os aspetos socioeconómicos são importantes, mas não os únicos fatores relevantes na explicação da repetência. As variáveis de colegas, de escola, de região e de país influenciam também a retenção nos dois níveis de ensino analisados.

Tabela 3. Determinantes da repetência em dois níveis do Ensino Básico

	CITE 1		CITE 2	
	Total	Portugal	Total	Portugal
Variáveis individuais				
Género feminino (b)	-0,009 (0.001)***	-0,034 (0.007)***	-0,026 (0.002)***	-0,044 (0.007)***
Pré-primária – 1 ano (b)	-0,002 (0.002)	0,003 (0.011)	-0,004 (0.003)	0,016 (0.012)
Pré-primária – 2 anos ou mais (b)	-0,014 (0.002)***	-0,008 (0.009)	-0,011 (0.003)***	0,012 (0.009)
Idade de entrada	-0,008 (0.002)***	- -	-0,028 (0.003)***	-0,012 (0.019)
Entrada tardia	0,021 (0.002)***	0,039 (0.023)*	0,008 (0.004)*	- -
Maturidade	-0,003 (0.000)***	-0,007 (0.001)***	-0,002 (0.000)***	-0,006 (0.001)***

Variáveis de família				
Livros em casa (25-200) (b)	-0,011 (0.001)***	-0,044 (0.009)***	-0,013 (0.002)***	-0,015 (0.008)*
Livros em casa (>200) (b)	-0,015 (0.001)***	-0,046 (0.011)***	-0,019 (0.002)***	-0,032 (0.010)***
Educação secundária inferior (b)	0,000 (0.002)	-0,023 (0.009)**	-0,002 (0.003)	0,002 (0.009)
Educação secundária superior (b)	-0,010 (0.002)***	-0,033 (0.009)***	-0,009 (0.003)***	-0,014 (0.009)
Educação terciária (b)	-0,011 (0.002)***	-0,023 (0.011)**	-0,015 (0.003)***	-0,027 (0.010)***
Família monoparental (b)	0,008 (0.002)***	0,033 (0.012)***	0,023 (0.003)***	0,027 (0.012)**
Sem pais em casa (b)	0,019 (0.006)***	0,000 [0.027]	0,027 (0.008)***	0,004 (0.024)
Imigrante (b)	0,018 (0.003)***	-0,063 (0.012)***	0,014 (0.004)***	0,015 (0.021)
Língua falada em casa diferente da ling. do teste (b)	-0,007 (0.001)***	- -	0,002 (0.004)	- -
Língua estrangeira em casa (b)	0,004 (0.003)	0,089 (0.058)	0,002 (0.005)	0,033 (0.035)
Recursos educativos em casa	-0,005 (0.000)***	-0,017 (0.005)***	-0,007 (0.001)***	-0,009 (0.004)**
Ocupação intelectual - não especializada (b)	-0,007 (0.001)***	-0,015 (0.008)*	-0,002 (0.002)	-0,002 (0.008)
Ocupação intelectual - especializada (b)	-0,013 (0.001)***	-0,04 (0.011)***	-0,006 (0.002)***	-0,022 (0.009)**
Variáveis dos colegas				
Livros em casa (25-200) - colegas	-0,024 (0.013)*	-0,235 (0.133)*	0,000 (0.011)	-0,280 (0.090)***
Livros em casa (>200) - colegas	-0,016 (0.017)	-0,503 (0.225)**	0,002 (0.014)	-0,360 (0.133)***
Educação secundária inferior - colegas	-0,018 (0.022)	0,172 (0.137)	0,004 (0.021)	0,094 (0.101)
Educação secundária superior - colegas	-0,064 (0.020)***	-0,048 (0.140)	0,002 (0.017)	0,010 (0.096)
Educação terciária - colegas	-0,054 (0.021)***	0,098 (0.152)	-0,033 (0.018)*	0,192 (0.104)*
Família monoparental - colegas	0,057 (0.013)***	0,615 (0.189)***	0,044 (0.014)***	0,261 (0.112)**
Sem pais em casa - colegas	0,065 (0.033)*	0,412 (0.266)	0,079 (0.038)**	0,214 (0.199)
Imigrante - colegas	0,01 (0.016)	0,3 (0.155)*	0,036 (0.012)***	-0,053 (0.131)
Recursos educativos em casa - colegas	-0,012 (0.004)***	-0,132 (0.050)***	-0,010 (0.004)**	-0,152 (0.035)***
Ocupação intelectual - não especializada - colegas	-0,011 (0.014)	0,033 (0.129)	0,004 [0.013]	0,009 (0.090)
Ocupação intelectual - especializada - colegas	-0,04 (0.014)***	-0,271 (0.141)*	-0,010 [0.012]	-0,109 (0.091)
Outras variáveis de controlo				
	Variáveis de escola	Variáveis de escola	Variáveis de escola	Variáveis de escola
	Variáveis regionais	Variáveis regionais	Variáveis regionais	Variáveis regionais
	Efeito-fixe de ano	Efeito-fixe de ano	Efeito-fixe de ano	Efeito-fixe de ano
	Efeitos-fixos de país	-	Efeitos-fixos de país	-
Número de alunos	233 935	8 620	236 666	8 619

Nota: Na tabela mostram-se os efeitos marginais estimados através de um modelo probit. As variáveis assinaladas com (b) são binárias. Desvios-padrão entre parêntesis. * significativo a 10%; ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.

3. Impacto da retenção escolar

Os efeitos da retenção escolar são avaliados no quadro de um modelo de efeitos de tratamento, em que a seleção para tratamento - isto é, a seleção dos estudantes a reter - é endógena (ver, por exemplo, Wooldridge, 2002, Cap. 18, ou Blundell e Costa-Dias, 2009). No modelo considerado, o impacto das determinantes observadas pelo investigador sobre as pontuações difere conforme exista, ou não, retenção do estudante. Cada um destes casos dá origem a uma função de produção de educação distinta. Refira-se ainda que, na medida em que o tratamento interage com as restantes variáveis na determinação das pontuações, está-se na presença de heterogeneidade observada nos efeitos do tratamento. Por outro lado, existem fatores que o investigador não observa, por exemplo, as capacidades e a motivação do estudante, e que determinam igualmente as pontuações. Neste modelo, permite-se que repetência interaja com fatores não observados ou, de forma equivalente, existe heterogeneidade não observada nos efeitos da repetência.

3.1. Impacto sobre os resultados dos testes

A tabela 4 apresenta as estimativas dos efeitos médios do tratamento (ATE) para o conjunto dos estudantes portugueses no PISA, bem como para os repetentes (ATET) e para os não repetentes (ATENT). Considera-se alternativamente a reprovação durante a CITE 1 e durante a CITE 2, e como medida do desempenho as pontuações em leitura e matemática no PISA.

As estimativas do impacto da retenção escolar diferem substancialmente consoante estejamos a considerar a fase inicial do Ensino Básico ou uma fase mais tardia. Estima-se um efeito negativo e estatisticamente significativo da reprovação na CITE 1 sobre o desempenho em Portugal, quer para os que foram submetidos a tratamento (ATET), quer para os que não o foram, se o tivessem sido (ATENT). Ao contrário do que seria de esperar, o impacto do tratamento é (ligeiramente) mais negativo no primeiro destes grupos, não obstante a diferença não seja estatisticamente significativa. Em termos relativos, no caso da leitura, as estimativas na tabela 4 correspondem a cerca de -19 e -14 por cento da pontuação média, respetivamente, para os repetentes e os não repetentes. Em contraste, para a reprovação na CITE 2, verificam-se efeitos claramente diferenciados conforme o grupo que estejamos a considerar. Assim, estima-se um efeito positivo e estatisticamente significativo da reprovação no desempenho dos repetentes, embora de pequena magnitude (cerca de 4 por cento da respetiva pontuação média, para a leitura). Para os não repetentes, continua a estimar-se um impacto negativo, caso o tratamento tivesse ocorrido, mas de menor dimensão (em torno de -4 por cento da pontuação média do grupo, para a leitura). Refira-se, por último, que a consideração das pontuações em matemática ou em leitura conduz de um modo geral às mesmas conclusões.

Tabela 4. Efeitos médios da reprovação escolar no Ensino Básico em Portugal

	CITE 1				CITE 2			
	Leitura		Matemática		Leitura		Matemática	
ATE	-74.3	(6.2)***	-83.4	(6.0)***	-15.7	(4.9)***	-21.4	(4.7)***
ATET	-76.5	(6.5)***	-87.9	(5.9)***	15.7	(5.3)***	14.0	(5.1)***
ATENT	-73.9	(6.6)***	-82.6	(6.5)***	-21.4	(5.3)***	-27.8	(5.1)***

Nota: Entre parêntesis encontram-se os desvios-padrão. * significativo a 10%; ** significativo a 5% e *** significativo a 1%.

A evidência apresentada na tabela 4 é complementada com as figuras 2A e 2B em que se mostra a distribuição dos ganhos do tratamento pela população estudantil, para os repetentes e os não repetentes - pontuações

em leitura (as figuras correspondentes para as pontuações em matemática dão indicações semelhantes). Note-se que quando se medem os ganhos provenientes do tratamento relativamente a um dado estudante é preferível utilizar a variação relativa das pontuações do que a variação absoluta. Para esse fim, para cada um dos grupos de estudantes, toma-se como referência a situação na ausência de reprovação (que será contrafactual ou observada, consoante o grupo em que nos encontremos).

A figura 2A mostra que a distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 1 para os que foram tratados se encontra deslocada um pouco para a esquerda relativamente à distribuição dos efeitos potenciais do tratamento nos que não reprovaram. Assim, este fenómeno verifica-se não só para a média, como indicado na tabela 4, mas para a distribuição como um todo. Além disso, estima-se que a repetência na CITE 1 tenha um impacto negativo ao longo de toda a distribuição, para ambos os grupos de estudantes. Relativamente à retenção na CITE 2, a figura 2B indica diferenças claras entre as distribuições dos ganhos efetivos do tratamento para os repetentes e dos ganhos potenciais para os não repetentes. Enquanto para este último grupo se observam perdas praticamente ao longo de toda a distribuição, estima-se que os repetentes retirem na sua maioria benefícios do tratamento.

Figura 2.A. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 1 para os repetentes (ATET) e os não repetentes (ATENT) em Portugal, pontuações em leitura

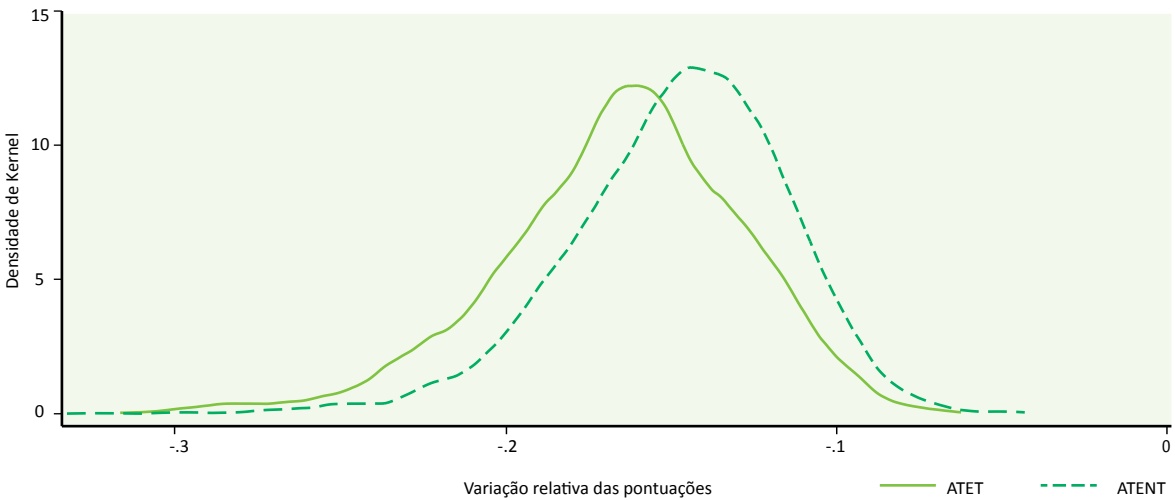
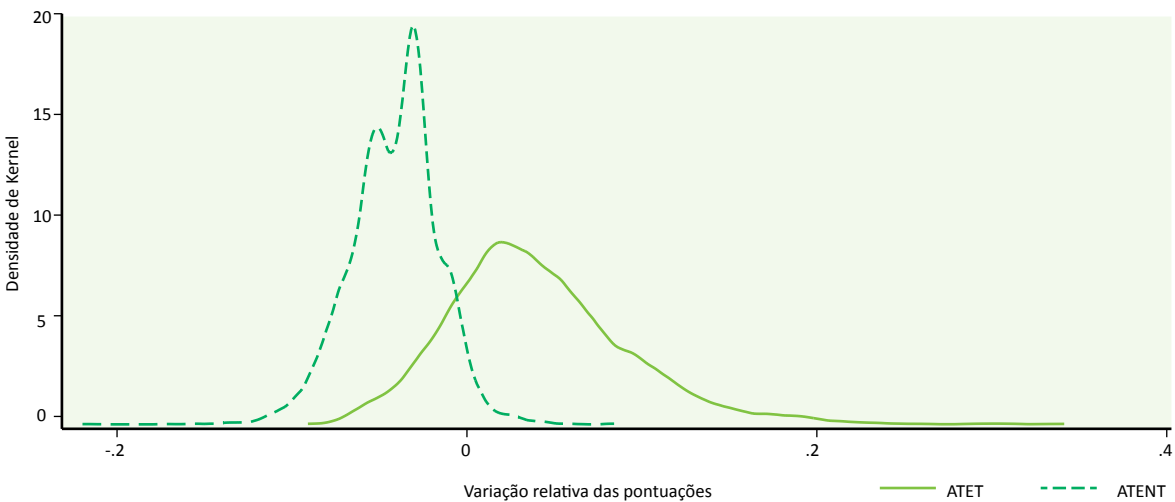


Figura 2.B. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 2 para os repetentes (ATET) e os não repetentes (ATENT) em Portugal, pontuações em leitura



3.2. Interpretação dos resultados

Os efeitos de tratamento estimados têm subjacente uma comparação entre estudantes com aproximadamente a mesma idade e que frequentam anos de escolaridade diferentes. Os estudantes que reprovaram frequentam um grau académico inferior ao que frequentariam na ausência de reprovação, o que se reflete negativamente nas estimativas dos efeitos de tratamento acima apresentadas, fruto de diferenças entre currículos, tempo de instrução, qualidade dos professores, ou mesmo trajetórias educacionais. Não é possível isolar este impacto específico por via do grau académico dos outros impactos da reprovação sobre o desempenho no PISA, mas a sua magnitude deverá ser substancial.

As estimativas apresentadas na tabela 4 indicam, em primeiro lugar, um efeito bastante negativo da reprovação na CITE 1 sobre o desempenho no PISA. Como as provas do PISA são realizadas em torno do final do CITE 2, trata-se aqui portanto de um efeito de longo prazo (designadamente, entre 4 e 9 anos após o aluno ter reprovado). Este resultado contraria a perceção comum de que a reprovação numa fase inicial do trajeto educativo pode ser benéfica (ou, pelo menos, relativamente menos prejudicial) para a criança, na medida em que confere a esta a oportunidade para atingir um grau de maturidade compatível com as exigências da vida escolar⁵ (por exemplo, Tomchin e Impara, 1992, para os Estados Unidos). Refira-se que a evidência empírica tende a refutar esta perceção, sendo possível citar estudos que encontraram efeitos negativos da retenção precoce no desempenho de longo-prazo (Baenen, 1988, Pagani *et al.*, 2001, entre outros). Os resultados neste artigo estão assim, de uma forma geral, em linha com esta corrente da literatura.

Os resultados econométricos sugerem também um baixo grau de endogeneidade na escolha dos estudantes para a reprovação durante a CITE 1. Por outras palavras, os fatores não observáveis que determinam o desempenho dos alunos numa fase mais tardia do percurso educativo não parecem ter um papel importante na escolha dos estudantes a reter numa fase inicial do mesmo. O facto de as perdas com o tratamento dos que reprovaram (*ATET*) serem um pouco superiores às perdas potenciais dos que não reprovaram (*ATENT*) indicia também uma falha na seleção para tratamento. Refira-se que este fenómeno não está relacionado com características observáveis. No que se refere a estas características, mostra-se abaixo que os alunos que mais tendem a beneficiar com o tratamento são regra geral os que têm mais propensão para ser escolhidos. Em conclusão, a evidência apresentada neste artigo indica que a retenção numa fase inicial da vida escolar - prática particularmente prevalecente em Portugal (ver tabela 1) - parece ser prejudicial para o desempenho educativo no longo prazo. Desta forma, poderá haver vantagem em substituir, em parte, esta prática por programas alternativos de apoio. Em Portugal, um exemplo deste tipo de ações é o Programa Mais Sucesso Escolar cujo objetivo consiste em apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no Ensino Básico.

Além disso, os resultados sugerem que o mecanismo de seleção não consegue escrutinar eficazmente, numa fase precoce da vida escolar das crianças, aquelas que beneficiariam do tratamento em termos do desempenho escolar no longo prazo. Dois tipos de razões poderão explicar este último resultado. Por um lado, as características desfavoráveis dos estudantes nas etapas iniciais da vida escolar, por exemplo, imaturidade, poderão ser superadas em etapas mais avançadas, e deixarem de desempenhar um papel

5 Esta perceção por parte dos professores sobre possíveis efeitos benéficos da repetência abrange tipicamente a Educação Pré-Escolar e os graus iniciais da educação básica.

importante no desempenho. Os dados afastam todavia uma interpretação de que este processo seja uma consequência do tratamento, isto é, que a reprovação na CITE 1 pudesse ter levado a que os alunos tivessem alterado traços da sua personalidade com impacto negativo no desempenho. Com efeito, se tal tivesse acontecido, os repetentes deveriam retirar mais benefícios (menos prejuízos) do tratamento do que os não repetentes, o que não é o caso. Por outro lado, a escolha para a reprovação durante a CITE 1 é feita com base em menos informação e tem uma maior componente de julgamento subjetivo por parte dos intervenientes no processo (designadamente, professores e pais) do que numa fase mais tardia. Recorde-se, por exemplo, que nos graus iniciais do CITE 1 tal decisão se baseia principalmente na apreciação de um só professor.

No que se refere à reprovação na CITE 2, as estimativas apresentadas na tabela 4 indicam um efeito positivo de pequena magnitude sobre o desempenho em Portugal. Neste ponto, os nossos resultados estão em linha com estudos recentes como por exemplo, Gary-Bobo, et al. (2014) para a França e Baert, et al. (2013) para a Bélgica. Literatura mais antiga, como é o caso de Hagborg, et al. (1991) tendia a encontrar efeitos particularmente negativos da repetência numa fase tardia). Por outro lado, as provas do PISA são realizadas em torno do final do CITE 2, pelo que neste caso a retenção precede o momento de realização do teste entre 1 e 3 anos. Assim, na interpretação destes resultados não se pode afastar a hipótese de os efeitos positivos da reprovação escolar se limitarem aos anos imediatamente posteriores ao tratamento. Existem diversos estudos que concluíram que os ganhos da repetência em termos do desempenho estão confinados ao curto-prazo (por exemplo, Mantzicopoulos et al., 1992, e Roderick e Nagaoka, 2005). O PISA avalia a utilização dos conhecimentos escolares, não como um teste formal às matérias estudadas, mas do ponto de vista prático. Tal sugere a possibilidade de persistência nos ganhos do tratamento, apesar de não ser possível tirar conclusões firmes relativamente a este ponto.

3.3. Efeitos da retenção em função das características dos repetentes

Nesta secção consideram-se os efeitos da reprovação escolar para alguns grupos de estudantes submetidos ao tratamento, segundo as suas características observáveis. Considera-se o impacto da reprovação escolar no desempenho, em função do estrato socioeconómico, do género e da situação em termos de coabitação com os pais. Comentam-se apenas os resultados com base nas pontuações em leitura, uma vez que as pontuações em matemática dão indicações muito semelhantes.

O estrato socioeconómico dos alunos é medido pelo número de livros em casa (um indicador comumente utilizado neste contexto) em três escalões. As figuras 3A e 3B mostram que os ganhos (perdas) da repetência são maiores (menores) para os estudantes provenientes de estratos mais desfavorecidos nos dois níveis de ensino considerados. Para a CITE 2, o tratamento produz ganhos de 0.3, 3.2 e 5.6 por cento nas pontuações dos estudantes tratados, do escalão mais alto para o escalão mais baixo. A diferença entre os escalões extremos é estatisticamente significativa. Relativamente à retenção na CITE 1, os valores correspondentes são -19.4, -17.5 e -14.7 por cento; neste caso, mesmo para os estudantes com um contexto familiar mais desfavorecido, estimam-se efeitos de tratamento negativos ao longo de toda a distribuição. Os estudantes provenientes de famílias desfavorecidas tendem a ser escolhidos para a retenção com maior probabilidade; conclui-se agora que também são estes os estudantes que mais beneficiam ou menos perdem com o tratamento.

Figura 3.A. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 1 segundo o estrato socioeconómico dos repetentes, pontuações em leitura

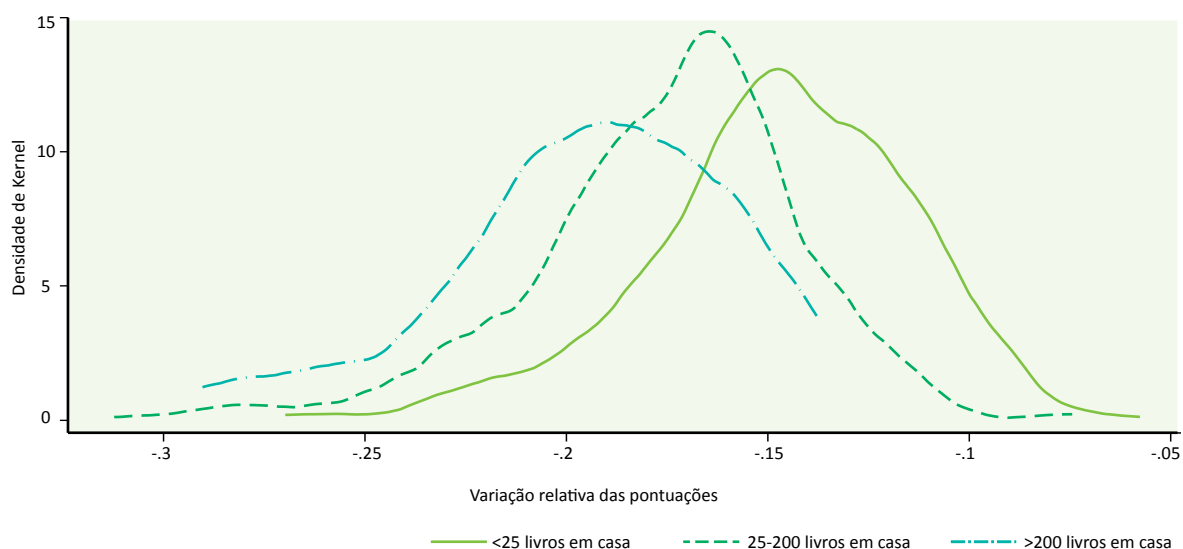
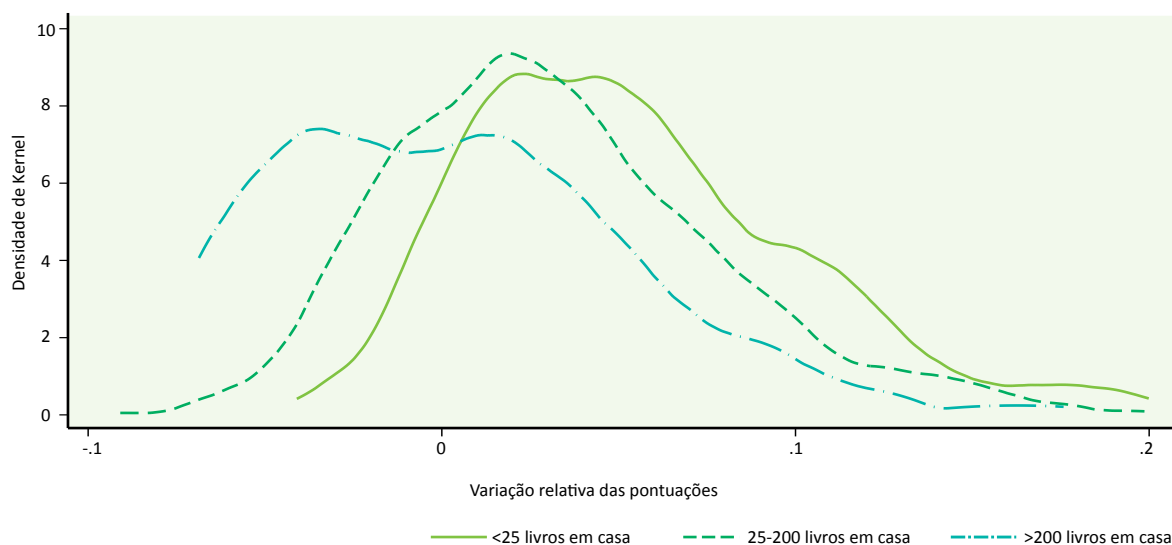


Figura 3.B. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 2 segundo o estrato socioeconómico dos repetentes, pontuações em leitura



No que se refere ao género dos estudantes, as alunas obtêm variações mais positivas das pontuações com a repetência, quando submetidas a tratamento, do que os estudantes do sexo masculino (não mostrado). Os ganhos do tratamento situam-se, respetivamente, em 6.0 e 2.5 por cento das pontuações para a retenção na CITE 2 (-14.6 e -17.4 por cento, na CITE 1). As diferenças entre estimativas não são, contudo, estatisticamente significativas. Apesar de os estudantes do sexo masculino tenderem a beneficiar menos (ou a perder mais) com tratamento uma vez escolhidos, a probabilidade de o serem é relativamente maior.

Por último consideram-se os efeitos diferenciados da repetência sobre as pontuações, conforme a situação dos alunos repetentes em termos de coabitação com os pais (Figuras 4A e 4B). Constata-se que os alunos que não coabitam com pelo menos um dos pais têm uma variação mais positiva das pontuações, sendo os

resultados a este respeito mais claros na CITE 1 do que na CITE 2. O tratamento traz variações de -14.0 e 5.5 por cento nas pontuações dos repetentes, respetivamente, na CITE 1 e na CITE 2 (-16.6 e 3.7 por cento para os que coabitam com ambos os pais).

Em termos gerais, constata-se que a variação dos efeitos da repetência em função das principais características observáveis vai na mesma direção, quer a repetência ocorra na CITE 1, quer na CITE 2. Por outro lado, no que respeita às variáveis de família, a seleção tende a abranger os que mais beneficiam (ou menos perdem) com o tratamento. Assim, como se referiu, a estimativa um pouco mais negativa para o ATET face ao ATENT que se obtém para a CITE 1 (Tabela 4 e Figura 2A) parece refletir a interação com características não observáveis.

Figura 4.A. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 1 segundo a situação dos repetentes em termos de coabitação com os pais, pontuações em leitura

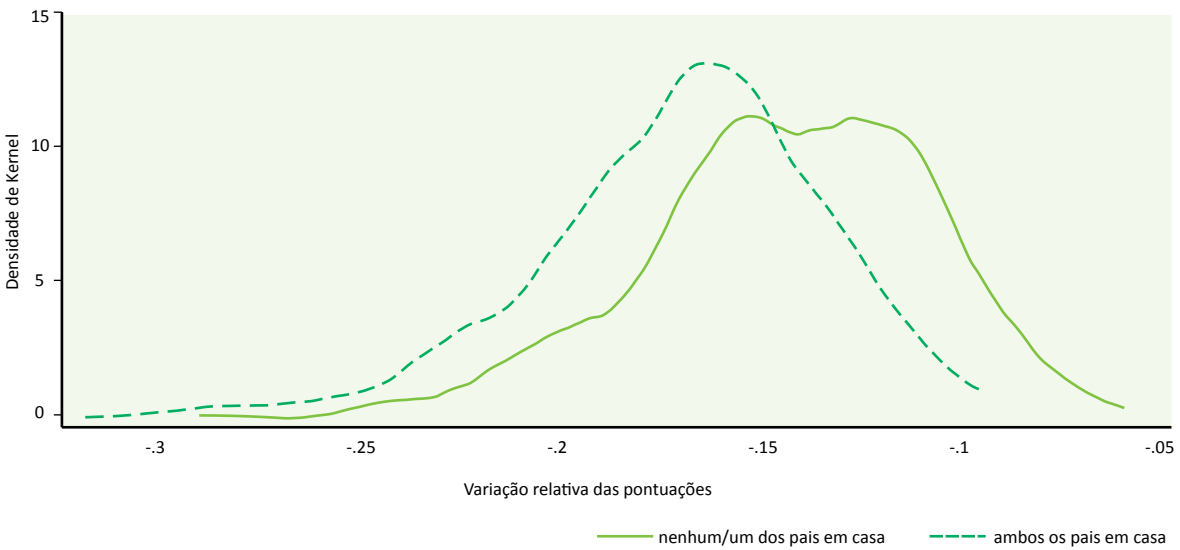
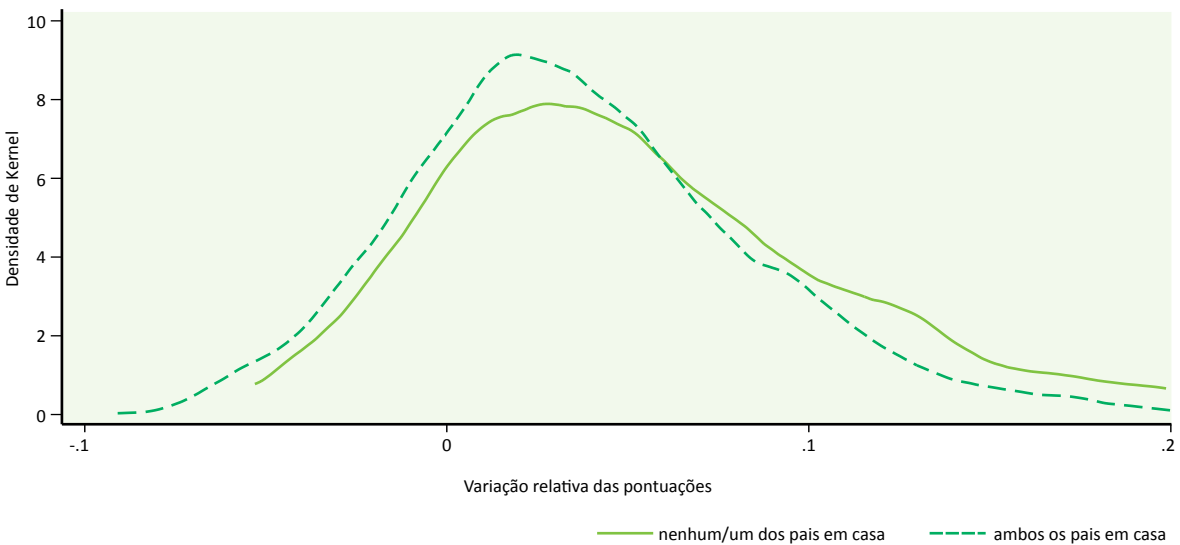


Figura 4.B. Distribuição dos efeitos da reprovação na CITE 2 segundo a situação dos repetentes em termos de coabitação com os pais, pontuações em leitura



Referências

- Baenen, N. R.** (1988). *Perspectives after five years – Has grade retention passed or failed?* [Comunicação apresentada em] The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Baert, S., Cockx, B. & Picchio, M.** (2013). *On Track Mobility, Grade Retention and Secondary School Completion*. Ghent University [texto não publicado].
- Blundell, R. & Costa-Dias, M.** (2009). *Alternative Approaches to Evaluation in Empirical Microeconomics*. Journal of Human Resources, 44 (3), pp.565-640.
- Cooley, J., Navarro, S. & Takakashi, Y.** (2011). *How the Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects*. Centre for Human Capital and Productivity Working Papers 20117, University of Western Ontario
- Diris, R.** (2012). *Estimating the Impact of Grade Retention: A Heterogenous Analysis*. [texto não publicado].
- Elodie, A.** (2009). *Is grade repetition a second chance?* Toulouse School of Economics [texto não publicado].
- Garcia-Perez, J.; Hidalgo-Hidalgo, M.; Robles-Zurita J.** (2014). *Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain*. Applied Economics, 46(12), pp.1373-1392.
- Gary-Bobo, R.; Gousse, M.; Robin, J.M.** (2014). *Grade Retention and unobserved heterogeneity* [Cemmap working paper, CWP14/14]
- Eurydice** (2013). *The structure of the European education systems 2012/13: schematic diagrams*. Comissão Europeia.
- Hagborg, W. J. et al.** (1991). *A Follow-Up Study of High School Students with a History of Grade Retention*. Psychology in the Schools, 28(4), 310–317.
- Jacob, B. & Lefgren, L.** (2009). *The Effect of Grade Retention on High School Completion*. American Economic Journal: Applied Economics, 1(3), pp.33-58.
- Mahjoub, M.** (2009). *The treatment effect of Grade Repetitions*, Paris School of Economics [texto não publicado].
- Mantzicopoulos, P. Y. et al** (1989). *Nonpromotion in kindergarten: The role of cognitive, perceptual, visual-motor, behavioral, achievement, socioeconomic, and demographic characteristics*. Educational Research Journal, 26(1), 107–121.
- Ministério da Educação** (2013). *Educação em Números - Portugal 2013*. Lisboa: DGEEC
- OCDE** (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OCDE.
- Pagani, L., et al** (2001). *Effect of grade retention on academic performance and behavioral development*. Development and Psychopathology. 13, 297–315.
- Pereira, M. C. & Reis, H.** (2012). *Diferenças Regionais no Desempenho dos Alunos Portugueses: Evidência do Programa PISA da OCDE*, Boletim Económico de Inverno. Banco de Portugal.
- Pereira, M. C., & Reis, H.** (2014). *Retenção escolar no Ensino Básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes*. Boletim Económico de Junho, Banco de Portugal.

Roderick, M., & Nagaoka, J. (2005). *Retention under Chicago's High-Stakes Testing Program: Helpful, harmful, or harmless?* Educational Evaluation and Policy Analysis, 27(4), 309–340.

Schwerdt, G. e West, M., (2012). *The Effects of Test-Based Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida*. Program on Education Policy and Governance. Working Papers Series - PEPG 12-09

Tomchin, E. M. & Impara J. C. (1992). *Unraveling teachers' beliefs about grade retention*. American Educational Research Journal, 29, 199-223.

Wooldridge, J. M. (2002). *Econometric Analysis of Cross Section and Panel Data*. Cambridge, MA: The MIT Press



3 O que se passa que os alunos não passam?

Isabel Flores, Rosário Mendes e Paula Velosa

1. Introdução

Num sistema de ensino democrático, onde o acesso é efetivamente universal, o recurso à repetição de anos tem de ser minorado e a escola deve abandonar o seu modelo coercivo e de seleção, encontrando formas de motivar os alunos, sem diminuir a qualidade das aprendizagens.

Em Portugal, o equilíbrio entre garantir que os alunos aprendem e prosseguem a sua carreira escolar está ainda longe de ser atingido. Hoje sabemos que reter alunos não contribui para uma melhor aprendizagem nem para alcançar os objetivos pedagógicos em anos subsequentes, mas aumenta a probabilidade de abandono e diminui a autoestima (Jimerson, 2001). Enquanto o sistema de ensino se mantiver com este cariz seletivo, temos apenas uma ilusão de democratização da educação, em que todos entram mas acabam por ser forçados a desistir e a abandonar o sistema sem ter atingido um nível de qualificação adequado para a vida.

Este é um problema de toda a sociedade, não diz respeito só à escola, nem só aos governos, “é possível ter ensinos massificados que sejam fortemente inclusivos e que cumpram com os níveis de exigência” (Justino, 2012).

Resultados deste estudo apontam para o facto de Portugal ter mais problemas ao nível da inclusão do que da exigência, dado que os alunos com sucesso apresentam um excelente desempenho nos testes internacionais.

* Isabel Flores, estudante de Doutoramento em Políticas Públicas, ISCTE
Rosário Mendes, pós graduada em Análise de dados em Ciências Sociais, ISCTE
Paula Velosa, pós graduada em Análise de dados em Ciências Sociais, ISCTE

Envolver toda a sociedade, repartindo as responsabilidades, é provavelmente o caminho para reduzir o enorme problema da retenção escolar. Um estudo desenvolvido pela Eurydice¹ (Eurydice, 2011) constatou a inexistência de relação clara entre legislação e práticas de retenção de alunos, concluindo que se trata de um procedimento de raiz cultural.

O objetivo global deste trabalho é estudar a realidade das repetições de ano em Portugal, com base nos dados recolhidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2009 e 2012, através do seu instrumento PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Em primeiro lugar, proceder-se-á à caracterização do fenómeno da repetição escolar e à medição dos seus efeitos: i) a nível de aprendizagem e desempenho dos alunos de 15 anos nos testes PISA, ii) a nível de custos diretos para o Estado, iii) e a nível dos custos pessoais e sociais presentes e futuros.

De seguida, explora-se o poder explicativo de algumas variáveis sobre o fenómeno da repetição de ano sendo que se investigaram diversas variáveis ligadas aos três principais intervenientes no processo educativo: alunos, pais e escolas. O impacto de variáveis ligadas à leitura e interpretação é analisado na segunda parte² deste estudo, dado que estas variáveis sobressaíram em análises intermédias.

1 Departamento de Estudos sobre educação da União Europeia

2 O estudo de 2012 é dedicado à matemática e não tem questionário sobre hábitos de leitura, donde foram utilizados os dados de 2009.

Para terminar desenvolveu-se um modelo global que incluiu as variáveis com maior capacidade explicativa do fenómeno, controlando a influência do estatuto económico, social e cultural.

2. Dados e Metodologia

Os dados trabalhados fazem parte da base PISA 2012 e 2009 publicada e fornecida gratuitamente pela OCDE³. O programa PISA tem como objetivo testar os alunos de 15 anos, em diversos países, de forma a aferir os seus conhecimentos funcionais⁴ em relação a Leitura, Matemática e Ciências.

O exercício avaliativo do PISA é acompanhado por uma bateria de questionários que pretendem aferir sobre as condições sociais, económicas, familiares e políticas dos alunos, dos seus pais e das escolas. A associação dos questionários aos resultados dos exercícios permite compreender como se comporta o desempenho dos alunos em função de diversas variáveis suscetíveis de terem peso na educação.

Ao selecionar a população alvo com base na idade encontram-se, naturalmente, estudantes a frequentar anos diferentes (dependendo da idade com que iniciaram a sua escolaridade e das retenções a que foram sujeitos) e vertentes de ensino distintas. No entanto, aos 15 anos, os alunos aproximam-se do final da escolaridade obrigatória ou estão prestes a escolher vias de ensino que conduzem a uma especialização.

O processo de amostragem é estratificado em duas etapas: inicialmente são selecionadas, de forma aleatória, as escolas e, posteriormente, os alunos. Em cada país é selecionada uma amostra mínima de 150 escolas, das quais se selecionam de forma aleatória simples não mais de 40 alunos que cumpram o critério de idade, sendo que se garante que todos os matriculados nas escolas do sistema de ensino nacional têm igual probabilidade de ser selecionados. Esta forma de amostragem conduz a uma grande base de dados, tipicamente entre 4.500 e 10.000 alunos por país.

A população para a qual se procurará inferir neste estudo, com base na análise dos resultados da amostra PISA, são os alunos de 15 anos que, em 2012, estavam inscritos no sistema de ensino português, i.e., 108.728 indivíduos.

Em Portugal, em 2012, foi recolhida uma amostra de 5722 alunos provenientes de 195 escolas. As taxas de participação e de resposta foram muito elevadas - 96% para as escolas, 87% para os alunos e 85% para os pais.

Para a realização deste estudo, acedeu-se à base de dados facultada pela OCDE, e utilizou-se o software IBM SPSS Statistics 20 para a análise dos dados, tendo em atenção a utilização dos ponderadores e das técnicas de “replicate” sempre que apropriadas. A par destes dados, a OCDE faculta nas bases de dados uma série de índices já testados, construídos a partir das variáveis dos questionários, que permitem estudar as relações existentes entre diversas variáveis. Neste estudo, sempre que possível, foram utilizados estes índices.

Atendendo a que o objetivo principal é analisar a situação portuguesa, foi feita uma seleção dos casos para Portugal, sendo estes o foco das análises realizadas.

³ <http://pisa2009.acer.edu.au/>

⁴ Os testes não estão relacionados com os currículos de cada país, procuram antes testar a capacidade de interpretar e utilizar conhecimentos quando colocados perante situações quotidianas, visando avaliar requisitos que são vistos como fundamentais para entrar no mercado de trabalho.

2.1. Índices Utilizados

Dado que a utilização de índices é, ao longo deste trabalho, uma constante, torna-se importante clarificar o seu significado.

Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS) – mede o estatuto profissional e académico dos pais assim como a posse de produtos indicadores de riqueza e de cultura.

Estratégias de Controlo de Estudo (CSTRA T) – identifica com que frequência os alunos fazem as seguintes atividades enquanto estudam: memorização, compreensão, confirmação da aquisição de conhecimentos, identificação de dúvidas identificação de pontos chave e esclarecimento cativo de dúvidas.

Prazer na Leitura (JOYREAD) – Identifica o entusiasmo pela leitura, medido por uma bateria de perguntas realizadas aos alunos.

Atividades Parentais de Estimulação da Leitura no 1º Ano (PRESUPP) – identifica a participação dos pais no incentivo à leitura, remetendo para a infância.

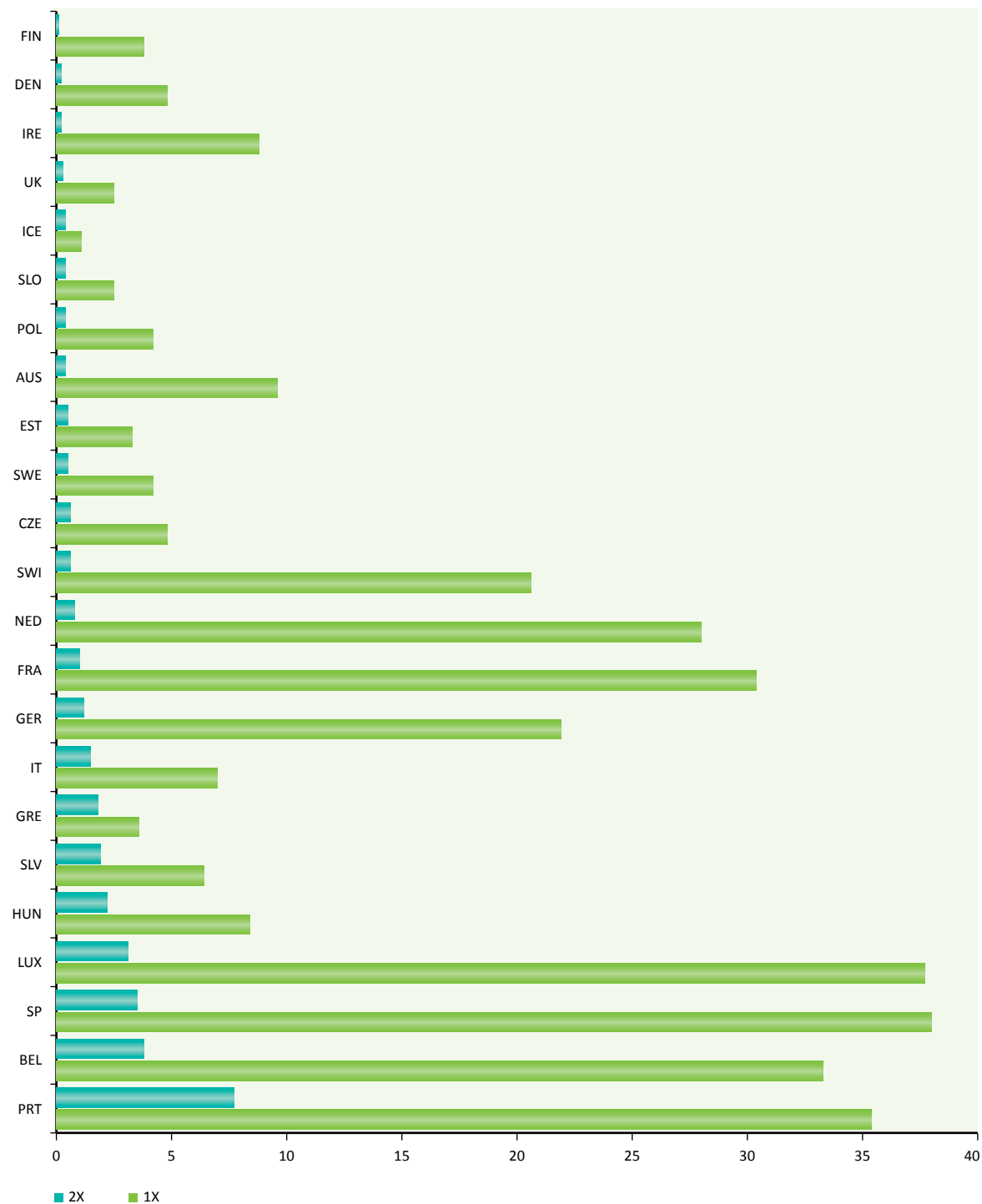
Recursos de leitura em casa (READRES) – Identifica um conjunto de recursos disponíveis na residência dos alunos.

Tamanho da Escola (SCHLSIZE) – Calculado a partir do número total de raparigas e rapazes inscritos na escola.

Liderança do Diretor da Escola (LDRSHP) – Identifica o envolvimento do diretor das escolas nas atividades de gestão e controlo do funcionamento escolar.

3. Contextualização das repetições de ano em Portugal

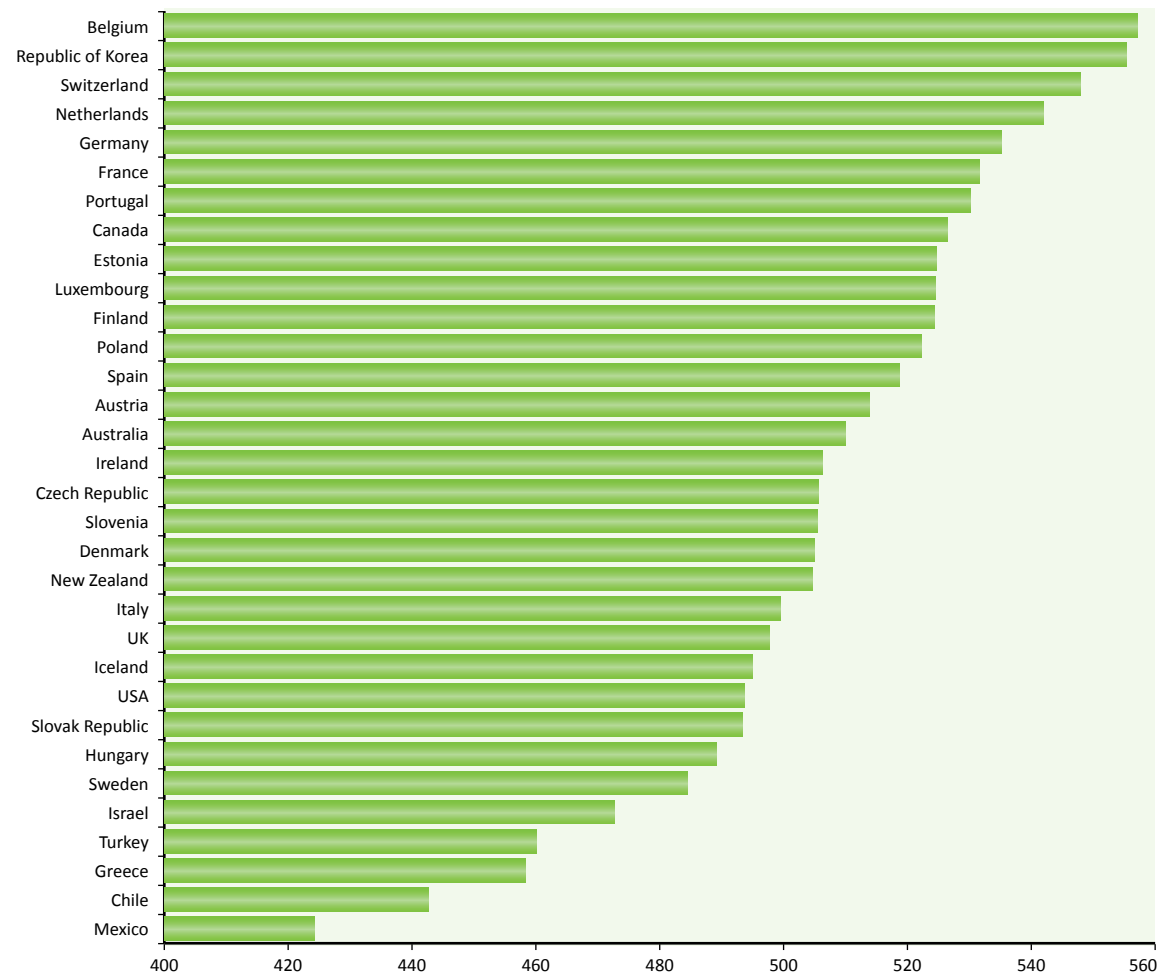
Figura 1. Percentagem de alunos que repetiram o ano em países da Europa, por número de repetições.
Dados organizados por percentagem de repetências 2x ou mais.



Em 2012, Portugal apresentou resultados nas provas de competência próximos da média da OCDE (preestabelecida em 500 para todas as competências), mantendo classificações similares às de 2009, alcançou valores médios de 488 em Leitura, 487 em Matemática e 491 em Ciências⁵, colocando o país numa posição semelhante à de países como Noruega, Luxemburgo, Espanha e Itália entre outros parceiros da OCDE.

No entanto, Portugal apresenta um elevado número de alunos que repetem (cf. Figura 1) o ano. Segundo os dados PISA 2012, cerca de 35% dos alunos com 15 anos já repetiram pelo menos uma vez. Como consequência, estes alunos encontram-se em anos mais atrasados, logo com menos conhecimentos. A situação torna-se ainda mais grave ao verificarmos que o número de duas ou mais repetições é o maior da Europa, sendo que 7,5% dos alunos já repetiram duas vezes ou mais.⁶

Figura 2. Classificação a matemática selecionando os alunos que nunca repetiram, PISA 2012.



Se fossem excluídos os alunos que já repetiram pelo menos um ano, e considerados apenas os alunos que evoluíram positivamente no sistema de ensino (cf. Figura 2), a classificação dos alunos portugueses seria

5 Informação retirada de <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>.
6 Os alunos com mais de 3 repetições não estão representados na base de dados PISA pois esta só abrange alunos de 15 anos que frequentem o 3º ciclo, secundário ou equivalente.

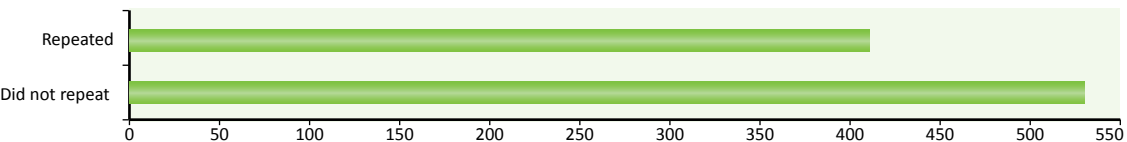
absolutamente fantástica com uma média de 530 (DP=73,29) em Matemática i.e., mais de 40 pontos acima da classificação média nacional. Ao fazermos esta análise para todos os países da OCDE, verificamos que Portugal viria para um honroso 8º lugar, com uma média muito acima da da OCDE (M=495, DP = 91).

Esta enorme subida no “*ranking*” internacional sinaliza que, de facto, os alunos que repetem são os que não atingiram um patamar satisfatório de conhecimentos. Como vamos ver são poucos os países que ainda optam por reter alunos, sendo que a maioria dos parceiros da OCDE tem vindo a optar por uma política de não reter, mesmo quando as metas não são atingidas.

Estes resultados mostram que o ensino em Portugal, para os que consistentemente transitam de ano, parece estar a ser eficaz e a alcançar plenamente os objetivos e as metas internacionalmente estabelecidas. O maior problema é que continuamos a ter uma fatia alargada da população que está ainda longe de conseguir acompanhar e os que não conseguem ficam muito abaixo do desejável, perpetuando um ciclo de iliteracia.

Se apenas fossem contabilizados os alunos que já trazem pelo menos uma repetição no currículo, os resultados PISA seriam desastrosos, respetivamente, 410 (DP =64,35) em Matemática o que atiraria o país para os últimos lugares da tabela (cf. Figura 3).

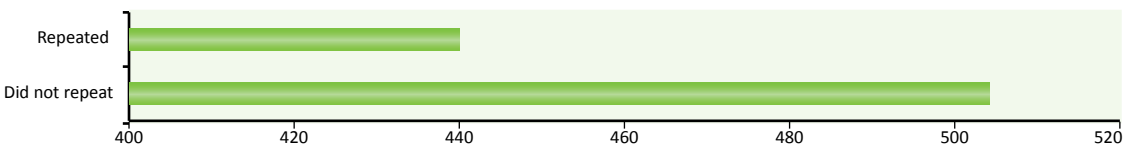
Figura 3. Pontuação média a Matemática, PISA 2012 – Portugal, comparando os alunos que repetiram com os que nunca repetiram



Constata-se, ainda, que no que toca às provas de Matemática, o facto de “nunca repetir/ repetir pelo menos uma vez” explica 39,4% ($R^2 = 0,394$) dos resultados obtidos pelos alunos, sendo que os que nunca repetiram classificam em média 109,64 pontos acima dos que já repetiram pelo menos uma vez.

Uma outra perspetiva prende-se com o argumento do número de anos de escolaridade. Podemos afirmar que os alunos têm piores resultados simplesmente porque estão atrasados um ano (ou mais) e por tal ainda não sabem tanto como os seus colegas que já estão no 10º ano, mas lá chegarão. Neste sentido, fez-se um estudo só para os alunos que estão no 9º ano sendo que encontramos alunos que nunca repetiram (terão começado a escolaridade mais tarde) e alunos que repetiram apenas uma vez. Os resultados são muito elucidativos (cf. figura 4), os alunos que estando no 9º ano e que nunca repetiram obtiveram um resultado médio a matemática de 504 (DP=70,93) e os alunos que também estão no 9º ano, mas que já repetiram uma vez, obtiveram 440 (DP=57,29). Estes resultados mostram bem que se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem que não são corrigidas pela repetição de ano.

Figura 4. Pontuação média a Matemática PISA 2012- Portugal, apenas para os alunos do 9º ano de escolaridade comparando os alunos que repetiram um ano com os que nunca repetiram



Segundo o relatório da OCDE (2012), a população de 15 anos era de 108,728 indivíduos. Assim sendo, todos os anos cerca de 37 000 alunos juntam-se ao grupo do insucesso escolar para quem o sistema está a falhar.

Dado este cenário é imperativo identificar medidas que se direcionem aos alunos que repetem, no sentido de os ensinar, de melhorar as suas capacidades efetivas e reduzir a retenção como medida corretiva.

3.1. Custos económicos e sociais da repetição de ano

As repetições são um enorme problema no sistema de ensino português, um número muito superior à média da OCDE, que ronda os 14%. Para além disso, repetir um ano tem enormes custos para o país, tanto a nível imediato de Orçamento de Estado – cada aluno custa em média cerca de 4415 EUR por ano⁷. Se se considerar que aos 15 anos 35% de alunos reprovaram pelo menos uma vez ao quais se juntam 7,5% com duas ou mais repetições, o custo direto para o país é de cerca de 200.000.000€ por ano!

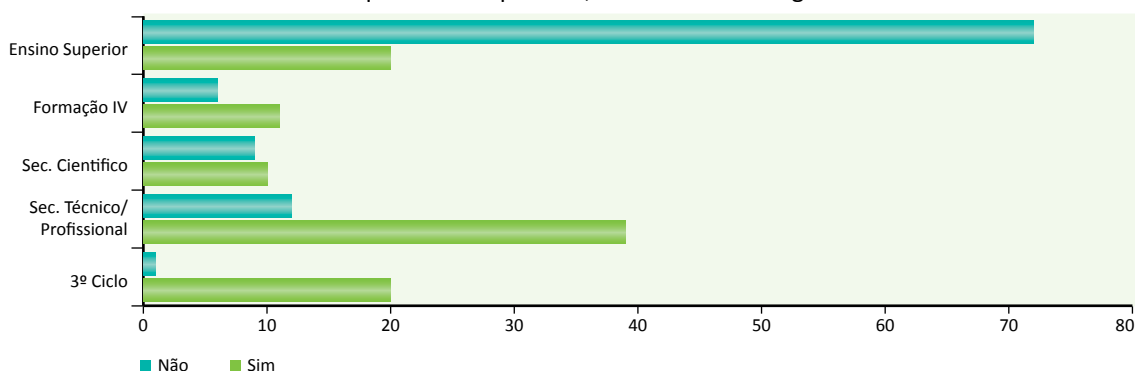
Será que esse dinheiro poderia ser utilizado para diminuir o número de reprovações? Quantos professores seria possível contratar com este dinheiro? Quantos programas de incentivo à leitura e ao estudo seria possível apoiar? Quantas escolas seria possível melhorar? Quantas formações seria possível proporcionar a professores? Quantos pais seria possível trazer para estudar? Quantas famílias poderiam melhorar o seu nível económico, social e cultural?

Onde se distribuem os recursos é uma escolha. Este dinheiro está gasto, vai para o lixo juntamente com a esperança, a autoconfiança e o futuro de 37.000 jovens e também a capacidade competitiva de um país inteiro por várias gerações, ano após ano. Até quando? Numa fase em que tanto se fala em diminuir despesa pública, educar melhor para o sucesso seria uma maneira inteligente de poupar.

Se ao custo direto se acrescentar o facto de que estes alunos têm expectativas de formação muito inferiores aos alunos que nunca repetiram, este é um custo que se perpetuará por vidas inteiras, tanto a nível financeiro, como de capacidade criativa e produtiva destes jovens, e consequente contribuição em capital humano e financeiro para todo o sistema.

De acordo com os dados PISA 2012, em que os alunos responderam à pergunta “qual a sua expectativa de formação?” a distribuição de respostas entre os alunos que já repetiram e os que nunca repetiram é extraordinariamente assimétrica (cf. Figura 5).

Figura 5. Expectativas de qualificação máxima, comparando os alunos que já repetiram com os que nunca repetiram, PISA 2009 – Portugal



7 Segundo o Tribunal de Contas, dados de dezembro de 2012.

No grupo dos alunos que nunca repetiram, mais de 70% tem como ambição ir para a universidade, em comparação com 30% dos alunos que já repetiram. Por sua vez, os cursos profissionalizantes são particularmente atrativos para os alunos com um percurso já pontuado com insucesso.

3.2. Repetições e Estatuto Económico, Social e Cultural

É frequente assumir-se intuitivamente que o insucesso escolar está mais associado à pobreza, tanto financeira como sociocultural, pelo que as escolas que estão inseridas em zonas mais pobres devam sempre ser alvo de maiores investimentos e ter uma educação mais integrante.

A OCDE desenvolveu o índice de Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS) que contempla variáveis das três dimensões e que tem sido muito trabalhado no contexto de explicar as diferenças entre os desempenhos dos diversos países.

É curioso observar que apenas existem 3 países da OCDE com um índice abaixo do português e que são países fora da UE (Turquia, México e Chile).

Este índice mede as posses de bens indicadores de riqueza e cultura (telemóveis, livros, televisões, espaço para estudar, etc.), o nível de escolaridade dos pais e ainda o tipo de atividade profissional dos pais. Curiosamente, no que respeita a posses Portugal não é um país pobre, bem pelo contrário estamos acima da média da OCDE. O que nos puxa para baixo é a qualificação dos pais mas acima de tudo o tipo de emprego que é em média de estatuto inferior aos países considerados (de acordo com a classificação ISCO internacionalmente aceite).

3.2.1. Comparação com os parceiros da OCDE

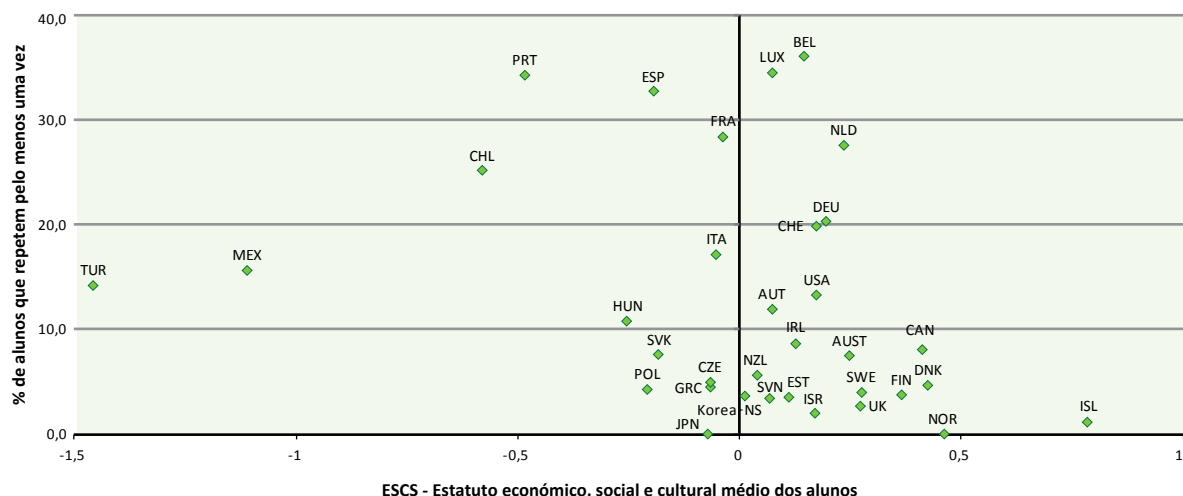
Ao agrupar, através da base de dados internacional, todos os países da OCDE tendo em conta o seu nível de ECSC e a percentagem de repetições, surgem 4 grupos distintos de países (cf. Figura 6).

Portugal, Espanha, França, Luxemburgo, Bélgica e Holanda agrupam-se com a mais elevada percentagem de repetições, sendo que apenas Espanha e Portugal apresentam um Estatuto Económico, Social e Cultural abaixo da média. É curioso verificar que países com excelentes resultados no PISA têm elevadas taxas de repetição, assinalando que os alunos nestes países apesar de ficarem retidos, têm um bom desempenho no teste PISA de matemática.

Da análise da Figura 6 é possível concluir que a forte associação entre ESCS e repetições que se verifica em Portugal não é extensível à maioria dos países.

Seria ainda interessante perceber por que motivo existem países com taxas de retenção tão elevadas e outros que não apresentam este problema. Será possivelmente cultural por se acreditar que repetir faz bem aos alunos, pois se estes não conseguiram atingir o nível mínimo de conhecimentos para progredir, dá-se-lhes uma segunda oportunidade para recuperar; sendo que a escola ainda não se terá libertado de um dos seus tradicionais pilares de instituição cuja missão é filtrar e selecionar. (Borodankova e Coutinho, 2011).

Figura 6. Agrupamento dos países da OCDE, de acordo com o Estatuto Económico, Social e Cultural e a percentagem de repetições, PISA 2009



4. Relacionar as repetições com atitudes do sistema

Na educação, enquanto sistema social extraordinariamente dinâmico e com muitos intervenientes, as responsabilidades do sucesso e do insucesso são partilhadas por todos.

Nos últimos anos, têm-se feito diversas intervenções no sistema educativo, tanto em Portugal, como um pouco por todo o mundo. Os especialistas em educação multiplicam-se e existe cada vez mais informação disponível para que a tomada de decisão seja adequadamente sedimentada.

Muitas das alterações que se procura implementar são ao nível da escola, pois esta é a unidade de educação por excelência e onde, porventura, a intervenção é mais direta. Muitas das medidas, por calendário político, não chegam a ter tempo de serem testadas, e intervenções sucessivas a nível curricular e do funcionamento diário das escolas são suscetíveis de causar muita instabilidade e desconfiança para com o sistema.

Os resultados deste estudo apontam claramente para o estatuto económico, social e cultural das famílias como determinante no sucesso escolar dos alunos, embora existam outras variáveis onde se pode intervir e que também poderão influenciar a diminuição do número de repetições de ano.

Por esta razão, foi elaborado um modelo de regressão logística hierárquica⁸, onde sucessivamente foram introduzidas variáveis relacionadas com os alunos, a família, a escola e, por fim, o estatuto económico, social e cultural (ESCS). Foi feita uma seleção progressiva das variáveis que ao longo das várias análises apresentaram maior capacidade de explicação do fenómeno da repetição. Assim, surgiu um modelo que revela a forma como aqueles intervenientes se relacionam.

O modelo final explica 71,2%⁹ da possibilidade de não repetir o ano, sendo que o modelo se adapta bem aos dados.

⁸ Informação detalhada sobre este estudo pode ser obtida contactando as autoras

⁹ (Pseudo $R^2 = 0,712$), é validado de forma significativa (Hosmer and Lemeshow Test $\chi^2 (8) = 9,338$, $p < 0,315$, com um $\chi^2 (8) = 3327,462$ $p < 0,001$)

Os resultados dos alunos (cf. Tabela 1) indicam que tanto o prazer na leitura (JOYREAD) como as estratégias de estudo (CSTRAT) têm um efeito positivo na possibilidade de não repetir o ano, com um poder explicativo de 16,8%. Isto implica que os alunos, e quem os apoia, devem olhar cuidadosamente para estes dois aspetos e criar estímulos para a sua melhoria, já que são cruciais para melhorar o desempenho escolar dos alunos.

Tabela 1. Fatores determinantes para a não repetição: modelo com os vários intervenientes na educação (Regressão Logística Hierárquica)

Variáveis Predictoras		Não Repetir		
		Amostra total		
		B	SE	Δ Pseudo R ²
1	Sexo Raparigas	-0,01	0,07	0,168***
	Prazer na Leitura (JOYREAD)	0,464***	0,05	
	Estratégia de Estudo com Controlo (CSTRAT)	0,637***	0,04	
	X ² (3)	597,82		
2	Sexo Raparigas	0,05	0,07	0,032***
	Prazer na Leitura (JOYREAD)	0,422***	0,05	
	Estratégia de Estudo com Controlo (CSTRAT)	0,581***	0,04	
	Incentivo à leitura na Infância (PRESUPP)	0,119***	0,03	
	Posse de Materiais de Leitura (READRES)	0,394***	0,04	
	X ² (2)	124,18		
3	Sexo Raparigas	0,06	0,019	0,06***
	Prazer na Leitura (JOYREAD)	0,410***	0,012	
	Estratégia de Estudo com Controlo (CSTRAT)	0,538***	0,04	
	Incentivo à leitura na Infância (PRESUPP)	0,112***	0,03	
	Posse de Materiais de Leitura (READRES)	0,386***	0,04	
	Dimensão da Escola (ZSCHSIZE)	0,585***	0,04	
	Liderança da Escola (LDRSHPC)	-0,03	0,05	
	X ² (2)	239,56		
4	Sexo Raparigas	0,652***	0,11	0,452***
	Prazer na Leitura (JOYREAD)	0,433***	0,07	
	Estratégia de Estudo com Controlo (CSTRAT)	0,345***	0,06	
	Incentivo à leitura na Infância (PRESUPP)	-0,153***	0,05	
	Posse de Materiais de Leitura (READRES)	0,183***	0,06	
	Dimensão da Escola (ZSCHSIZE)	0,463***	0,05	
	Liderança da Escola (LDRSHPC)	-0,01	0,07	
	Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS)	3,043***	0,1	
	Constante	2,6	0,11	
	X ² (1)	3 327,46		
		Pseudo R ²	0,712***	
		X ² (8)	3 327,46	

** p<0,01 *** p<0,001

Fonte: Pisa 2009, cálculos dos autores

Ao acrescentar as variáveis relacionadas com os pais, sem considerar o seu ESCS ou variáveis a ele associadas, o poder explicativo aumenta pouco em relação ao modelo anterior, em 3,2%¹⁰. Observa-se que é importante facilitar o acesso a materiais de leitura (READRES), que podem ser num formato digital ou de papel, sendo que se a leitura for de acesso fácil é mais provável que os alunos leiam e logo aumentem a sua possibilidade de sucesso escolar. Os estímulos à leitura na infância (PRESUPP) representam também uma relação positiva e significativa neste modelo, embora de dimensão mais moderada.

10 (Δ Pseudo R² = 0,032)

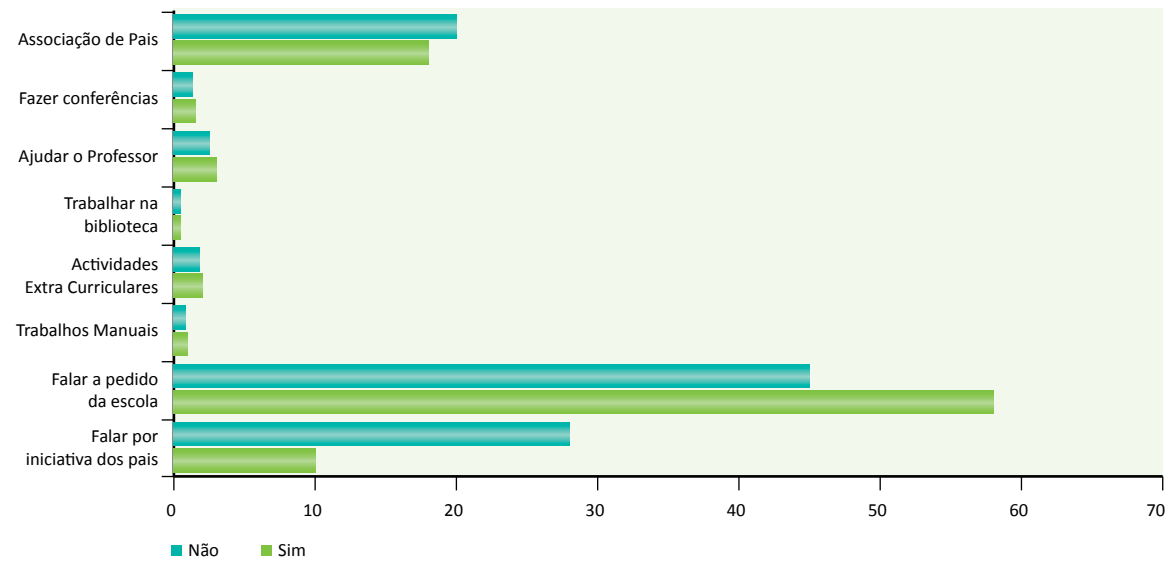
Quando se acrescentam os aspetos relativos à escola, em apenas duas variáveis, a dimensão da escola (ZSCHLSIZE) e a liderança (LDRSHPC), verifica-se que os alunos que estão inseridos em comunidades de maior dimensão têm mais possibilidade de sucesso e que a atual liderança das escolas em nada afeta a possibilidade de não repetir o ano. Estas variáveis são responsáveis por apenas 6% da capacidade explicativa do modelo.

Finalmente, com a inclusão do estatuto económico, social e cultural (ESCS) da família o modelo aumenta em muito a sua capacidade explicativa e é introduzida uma nova dimensão nas forças motoras deste sistema. Se até aqui a introdução de novas variáveis no modelo não havia causado nenhuma mudança quanto ao sentido e dimensão da influência das variáveis anteriores, com a entrada do ESCS assiste-se ao aumento da importância de ser rapariga. Constata-se ainda uma grande diminuição da importância da estimulação da leitura na infância (PRESUPP), que surge com uma influência negativa na possibilidade de sucesso (i.e., não repetição escolar). Uma possível explicação poderá ser que os benefícios destas atividades acabem por ser absorvidos por outros fatores como o prazer pela leitura (JOYREAD), estratégias de estudo (CSTRAT) e pelo próprio ESCS, já que famílias com um estatuto mais elevado poderão ter acesso a mais atividades deste tipo na infância.

Assim, se se utilizar o ESCS como variável de controlo conclui-se que, de uma forma agregada, para o mesmo nível económico, social e cultural as raparigas têm uma menor possibilidade de repetir anos, assim como os alunos com maior prazer na leitura e aqueles que apresentam técnicas de estudo mais eficazes.

Por outro lado, a dimensão da escola revela também uma correlação fortemente positiva com a possibilidade de não repetir nenhum ano. Já a influência dos pais (PRESUPP e READRES) fica muito diluída pelo ESCS, sendo por tal difícil identificar outras ações parentais que apresentem um impacto relevante.

Figura 7. Envolvimento dos pais na vida escolar por tipo de atividade realizada e por ocorrência de Repetir / Não Repetir



Ao longo desta investigação uma das variáveis que se apresentou como alvo de reflexão foi a influência negativa da participação dos pais na vida da escola, i.e. quanto mais os pais afirmavam ir à escola, maior a possibilidade do seu filho repetir o ano. Este resultado revelou-se contraintuitivo até compreendermos que em Portugal, de acordo com os dados PISA 2009, os pais só se deslocavam à escola quando havia problemas (cf. Figura 7).

Será caso para sugerir aos pais idas à escola para colaborar e para incentivar os filhos a aprender. Este será um dos grandes problemas do relacionamento escola - família em Portugal. As famílias estão afastadas da vida regular das escolas, e talvez a influência deste índice se pudesse inverter se o motivo das viagens à escola fosse outro.

Quanto à influência da escola, foi apenas a dimensão que se mostrou diferenciadora na questão do sucesso. O estatuto da escola privado/público surge sem significância no modelo global, possivelmente devido ao desnível quantitativo das amostras, dado que apenas 13% dos alunos de 15 anos frequentam escolas do ensino privado e cooperativo, e que a taxa de repetição de ano é mais baixa para as escolas privadas, refletindo possivelmente a diferença de ESCS.

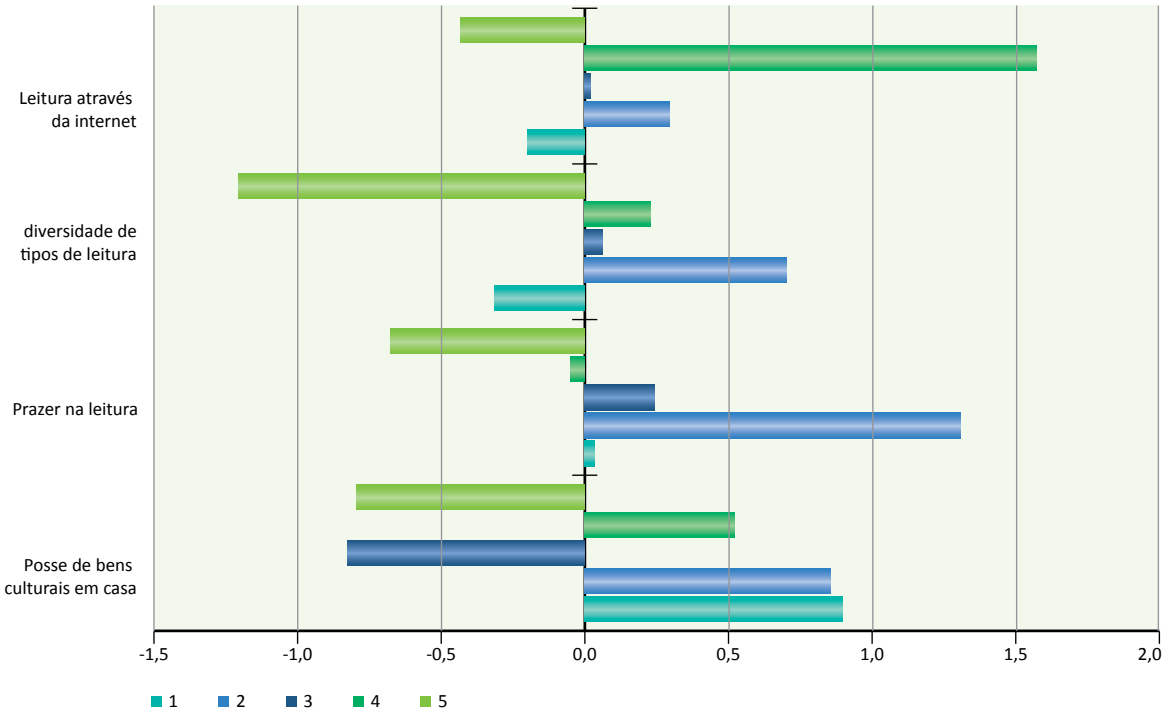
O impacto da liderança das escolas é um aspeto a valorizar quando se considera o fenómeno da repetição, sendo que os diretores devem refletir sobre o seu papel na escola e tentar estabelecer mecanismos de utilização da autonomia escolar para intervir na melhoria dos resultados dos alunos. Será que a direção é só uma figura de gestão corrente, sem grande importância, ou pelo contrário um bom líder é capaz de arrastar consigo multidões? Das respostas ao índice Liderança da Escola (LDRSHP) destaca-se que em Portugal os diretores admitem nunca dar aulas de substituição de professores em falta (92,7% dizem nunca ou quase nunca) e também admitem não ser prática sua observar aulas (91,5% diz que essa prática nunca ou quase nunca acontece). Mais de 50% também se considera afastado do trabalho de monitorização dos alunos. Por outro lado, estão muito empenhados na formação contínua de professores e em garantir que o projeto pedagógico da escola seja cumprido por todos. Comparando com o estudo internacional, em média, os líderes das escolas portuguesas assumem menos responsabilidades de liderança do que os seus pares.

4.1. Caracterização dos alunos em relação aos hábitos de leitura

Na sequência das análises realizadas tornou-se oportuno caracterizar o comportamento dos alunos face à leitura, de forma a definir estratégias que melhorem este comportamento.

A leitura surge, inevitavelmente, como variável determinante do sucesso escolar (cf. secção anterior), pelo que foi desenvolvido um modelo de classificação dos alunos da amostra face aos seus hábitos de leitura, identificando os alunos de cada grupo e que aspetos os caracterizam. Os indivíduos foram agrupados de acordo com as variáveis: JOYREAD – prazer na leitura; DIVREAD – diversificação de materiais e tipos de leitura; CULTPOSS – posse de bens de cultura em casa e ONLNREAD – leitura em suportes digitais. Todas as variáveis são significativas para a distinção entre grupos, sendo que a posse de bens culturais (CULTPOSS) é a que apresenta um maior peso relativo. Surgiram, então, cinco padrões de hábitos de leitura (cf. Figura 8) que correspondem a 5 grupos com comportamentos muito diferentes entre eles no que respeita à leitura. Serão caracterizados, de seguida, em termos de ESCS, sexo e repetição escolar (cf. Figura 9).

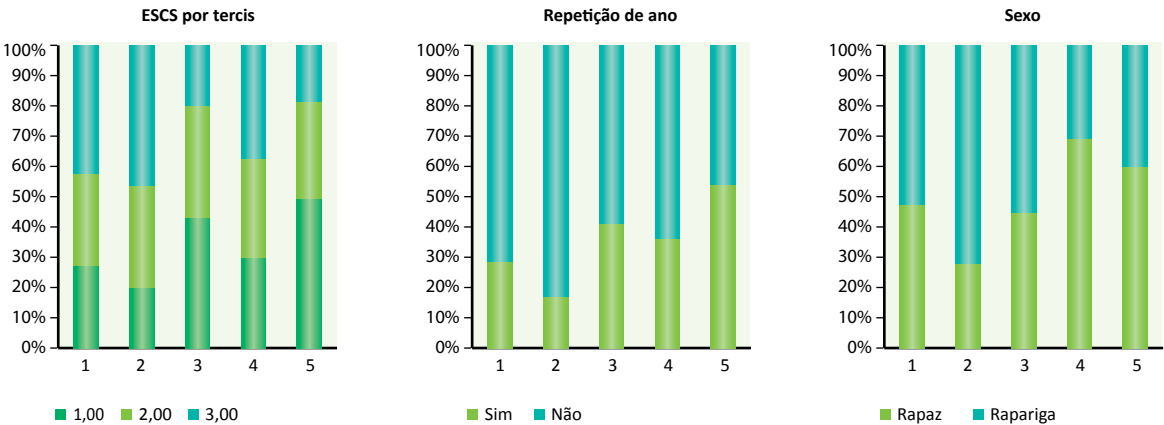
Figura 8. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos aos 15 anos. PISA 2009- Portugal



Os alunos do **grupo 2 – “Leitura: Sempre!”**, ao qual pertence mais de 20% da nossa amostra, apreciam a diversidade das leituras independentemente do suporte (ainda assim, parecem preferir formas mais tradicionais) e têm bastantes materiais culturais em casa. Estes alunos são, naturalmente, os que repetem menos, são também maioritariamente raparigas e, como esperado, o seu ESCS situa-se maioritariamente no terceiro tercil (i.e., no patamar superior de ESCS), embora surjam bastantes ocorrências associadas ao segundo tercil.

No extremo oposto surge o **grupo 5 – “Leitura: Nunca!”** que representa 16% da amostra. Declara não ter recursos de leitura em casa, não retirar qualquer prazer da leitura e, consequentemente, não diversifica os tipos de leitura. Faz uma utilização diminuta dos meios digitais, embora dentro do seu enquadramento seja o meio que mais valoriza. De todos os grupos, é o que apresenta uma maior taxa de retenção, sendo maioritariamente masculino e com mais de 50% dos seus membros possuindo um ESCS pertencente ao tercil mais baixo.

Figura 9. Caracterização dos grupos face ao ESCS, repetição de ano e sexo. PISA 2009 - Portugal



Os **grupos 1** (27% da amostra) e **4** (13% da amostra) possuem ambos bastantes bens culturais em casa, mas têm uma atitude distinta face ao prazer que retiram da leitura e também face à diversidade de conteúdos.

Assim, os indivíduos do **grupo 1** – “**Leitura: os pais querem mas nós não!**”, não se diferenciam pelo género, declaram não retirar grande prazer da leitura (estão na média) e, consequentemente, não valorizam a diversidade, tanto em papel como no formato digital. Apesar de serem leitores moderados, a sua taxa de repetição de ano está abaixo da nacional, e são oriundos maioritariamente do tercil mais alto do estatuto económico, social e cultural.

Por sua vez, os indivíduos do **grupo 4** – “**Leitura: só em suporte digital!**”, embora apresentem um prazer pela leitura ligeiramente abaixo da média, procuram diversificar o tipo de leitura e são os grandes utilizadores do digital. São maioritariamente do sexo masculino, a sua taxa de repetição está em linha com a realidade nacional e estão distribuídos por todos os tercils do estatuto económico, social e cultural.

Finalmente, o **grupo 3** – “**Leitura: não temos mas queremos!**” (23% da amostra) reúne os alunos que, apesar de não terem recursos em casa (muito abaixo da média), tiram algum prazer da leitura e procuram diversificar as fontes, sendo que a utilização do digital faz também parte dos seus hábitos, embora sem exageros. São de ambos os sexos, a taxa de repetições está ligeiramente acima da média nacional, sendo maioritariamente provenientes do primeiro tercil de ESCS.

É curioso verificar como estes perfis estão tão bem marcados. Torna-se, então, essencial compreender que ações de motivação direcionadas a cada grupo podem melhorar os hábitos de leitura e consequentemente o desempenho escolar.

5. Conclusão

Na sequência da análise da informação anteriormente apresentada, é possível agora delinear algumas recomendações, que podem parecer simples e até óbvias, mas que estão devidamente fundamentadas pelos resultados obtidos e que não é demais lembrar.

Aos alunos:

- Leiam, aprendam a gostar de ler. Não é necessário muito, nem tampouco livros muito sofisticados. O que interessa é despender algum do vosso tempo diário a ler. Quando leem, trabalham a língua, a interpretação, a concentração, a cultura – tudo capacidades que serão extraordinariamente úteis pela vida fora. Cada dia tem 1440 minutos, se derem 15 minutos por dia estão a mudar a vossa vida, o vosso futuro, a melhorar o futuro do país.
- Se vão estudar, não vale a pena saber tudo de cor. Estruturar o vosso estudo, saber o que é importante e compreender conceitos é o que realmente interessa. Repetir vezes sem conta o mesmo procedimento e esperar que o resultado seja diferente não vale a pena. Einstein um dia disse: *“Insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes. Procure ser uma pessoa de valor, em vez de procurar ser uma pessoa de sucesso. O sucesso é consequência”*.

Aos Pais:

- Recheie a sua casa com materiais de leitura e acesso a informação, crie alguns hábitos de leitura para si mesmo. Uma hora por semana (10 minutos por dia com direito a uma folga) já chega para fazer a diferença no sucesso do seu filho, até para poderem continuar a conversar.
- As brincadeiras e as histórias da infância têm efeitos de longo prazo, aos 15 anos os seus filhos continuam a agradecer.
- Visite a escola por bons motivos, não vale a pena ir falar com os professores porque as coisas estão a correr mal, a probabilidade é de correrem ainda pior. Os problemas antecipam-se, não se remedeiam.

Às Instituições ligadas à Educação:

- Um aumento da participação dos professores e dos diretores na vida e gestão das escolas poderá ter resultados a nível do sucesso dos alunos.
- Será importante conceder autonomia educativa vocacionada para ensinar e não tanto para avaliar, com apoio aos alunos no sentido de os ajudar a compreender e não a memorizar.
- Devem criar-se melhores incentivos à leitura desde o início do percurso.
- Deverá ser dada atenção particular aos primeiros sinais de insucesso, a ação atempada impede o desenvolvimento de grandes problemas futuros.
- Repetir o ano, por si só, não contribui para uma melhor aprendizagem. Embora não acreditemos que os alunos devam transitar sem atingir patamares mínimos de conhecimento, é importante pensar em estratégias para evitar que os alunos cheguem a um ponto sem retorno.

Aos Governos:

É necessário o desenvolvimento e implementação de políticas de combate à desigualdade económica, social e cultural, que é uma das grandes responsáveis pelo insucesso da aprendizagem. E estas políticas devem passar não só por pacotes económicos de apoio financeiro aos desfavorecidos, mas também pelo aumento da escolaridade de adultos e contribuições efetivas para a aquisição de mais cultura. Siga-se o exemplo do Brasil que recentemente introduziu um cheque cultural (*Cultura Pass*) destinado a promover o consumo de atividades e/ou bens culturais em família.

É difícil encontrar um sistema de Educação bem sucedido em países fortemente desiguais. O objetivo enquanto país tem de ser criar educados, para que todos possamos ser “*ricos*”.

Bibliografia Consultada

- Ara, M. J., & Durán, E. J. (2011). *PISA y el triángulo de la evaluación*. Psicothema, 23(4), 701-706.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). *Oceans of innovation: The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. London: IPPR, the Institute for Public Policy Research. <http://www.pearson.com/oceans.html>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Mckinsey and Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance*. OECD Education Working Papers, 71, 1-32. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdqffr28-en>
- Carvalho, H., Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011). *Competências dos alunos: Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES - Instituto Universitário de Lisboa.
- Chua, A. (2011). *Why Chinese Mothers are Superior*. The Wall Street Journal, 8 January 2011.
- Conboy, J. (2011). *Retention and science performance in Portugal as evidenced by PISA*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 12, 311–321.
- Borodankova, E., Coutinho, A. (2011). *Grade retentions in schools in Europe: Huge differences between countries*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency,
- Botelho, M. e Luareano, R. (2012) *SPSS - O Meu Manual de Consulta Rápida* (2ª Edição). Lisboa. Edições Silabo.
- Eurydice. (2011). *Grade retention in schools in Europe: huge differences between countries*. Eurydice Network.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (Fourth edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004). *What accounts for International Differences in Student Performance?* CESifo working papers, 1235.
- Jimerson, S. R. (2001). *Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century*. School Psychology Review, 30(3), 420–437. Retrieved <http://researchroom.wikispaces.com/file/view/meta+analysis+of+grade+ret+research.pdf>
- Jose, P. E. (2008). *ModGraph-I: A programme to compute cell means for the graphical display of moderational analyses: The internet version*, Version 2.0. Victoria University of Wellington, New Zealand. Retrieved from <http://www.victoria.ac.nz/psyc/paul-jose-files/modgraph/>
- Justino, D. (2012). *O sentido de futuro na política de educação*. In M. L. Rodrigues & P. A. Silva (Eds.), *Políticas Públicas em Portugal* (359-370). Lisboa: INCM e ISCTE.
- Kielstra, P. (2012). *The learning curve: Lessons in country performance in education*. The Economist Intelligence Unit. Pearson. www.thelearningcurve.pearson.com
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Report Number.

Mourshed, M., Farrel, D., & Barton, B. (2007). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey and Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education-to-Employment_FINAL.pdf

OECD. (2009). *Pisa Data Analysis Manual SPSS*. Second Edition. OECD Publishing.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, Volume IV*. PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264091559-en

OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*, PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264176232-en

OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Preacher, K. J., & Leonardelli, G.J. (2013). *Calculation for the Sobel Test: An interactive tool for mediation tests*, <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

Viana, C. (2013). *Memorização está de volta como um dos motores da aprendizagem*. Jornal Público, 24 abril 2013.

Yamamoto, K., & Byrnes, D. (1987). *Primary children's ratings of the stressfulness of experiences*. Journal of Research in Childhood Education, 2, 117-121.

Sítios consultados:

<https://mypisa.acer.edu.au/>

<http://pisa2009.acer.edu.au/>

www.ncee.org/

<http://thelearningcurve.pearson.com/articles/article/the-secrets-of-asian-education-success>

<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/pisa2009technicalreport.htm>

<http://www.rasch-analysis.com/rasch-analysis.htm>

http://br.sodexo.com/brpo/services/chequescartoes/produtos/cultura_pass/cultura_pass.asp

http://www.victoria.ac.nz/psyc/paul-jose-files/modgraph/continuous_slopes.php

<http://www.wordle.net/>



4 Abandono Escolar Precoce: Portugal no contexto da União Europeia e nos Censos de 1991, 2001 e 2011¹

Sílvia de Almeida*

Introdução

Na União Europeia (UE), o abandono escolar precoce (AEP) é definido em função dos jovens que abandonam o sistema educativo com uma certificação do Ensino Básico e que não frequentaram nenhuma ação de ensino ou de formação profissional. Trata-se, assim, dos jovens que apenas concluíram o Ensino Básico ou um curso técnico-profissional com duração inferior a dois anos sem acesso ao Ensino Superior, compreendendo aqueles que dispõem apenas de uma formação pré-profissional ou profissional desprovida de um diploma do Ensino Secundário (GHK, 2011).

Este conceito é medido com base no total de indivíduos do grupo etário 18-24 anos que não concluíram o Ensino Secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada cem indivíduos do mesmo grupo etário. O indicador surgiu em 1999, com o objetivo de monitorizar e reduzir o AEP entre os estados membros. Na UE, a principal fonte de informação do AEP é o Inquérito ao Emprego (Labour Force Survey) que distingue os jovens, desempregados, inativos ou inseridos no mercado de trabalho.

¹ Este artigo consiste numa reflexão alargada enquadrada no âmbito do projeto Atlas da Educação, realizado no Centro de Estudos de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa financiado pela EPIS – Empresários para a Inclusão Social, com o objetivo de tipificar no território nacional contextos de abandono e de insucesso escolares.

* CESNOVA, FCSH-UNL

Este indicador europeu apresenta algumas vantagens, por um lado, a possibilidade de comparação internacional, uma vez que os países diferem na definição de abandono e na duração da escolaridade obrigatória e, por outro, não se reporta apenas à permanência no sistema de educação/formação até uma determinada idade, na qual se baseiam as metas traçadas na maioria dos países, mas estabelece-se como uma medida de sucesso consubstanciada na obtenção de um nível de escolaridade que implica uma política educativa ambiciosa (Estêvão e Álvares, 2013).

A entrada do AEP na agenda política internacional sugere que é considerado como um problema social, contruído à medida que se reforça a perceção da premência das qualificações na mobilidade social e melhoria da competitividade dos países europeus numa economia do conhecimento (Castells, 2000). Os jovens que abandonam o sistema educativo não adquirem as qualificações necessárias para concretizar uma transição de êxito para o mercado de trabalho e para a participação plena numa economia baseada no conhecimento.

O AEP implica, por um lado, elevados custos sociais ao configurar para os jovens situações extremas de exclusão social ao longo da vida, operando como mecanismo de reprodução das desigualdades, tornando-os mais vulneráveis ao desemprego, aos trabalhos mal remunerados ou temporários. Por outro lado, implica elevados custos económicos, um estudo na Irlanda (Smyth e McCoy, 2009) estimou em

29300 Euros a despesa anual para o Estado em prestações sociais e da perda de receitas fiscais por cada jovem do sexo masculino que abandona a escola. Para além dos custos económicos do ponto de vista da competitividade nacional.

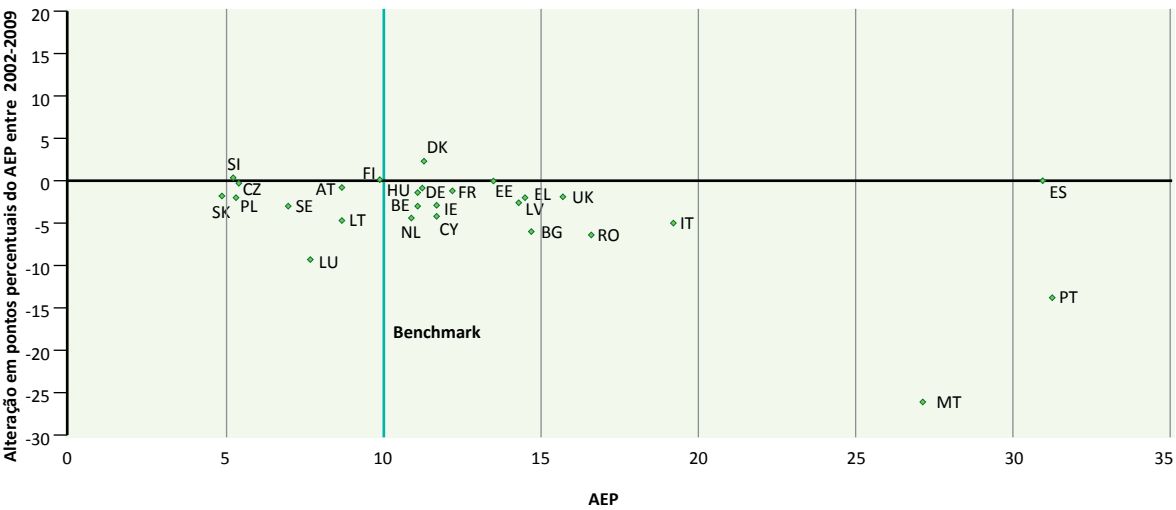
O presente artigo aborda as tendências na última década do AEP na União Europeia com base nos dados do Eurostat e, para o caso português, a evolução nos últimos três Censos. Procuramos, ainda, explicar as taxas de AEP a partir de indicadores construídos com base nos dados dos Censos de 2011. Esta fonte permite construir uma matriz de variáveis educacionais e socioeconómicas suscetíveis de um tratamento sistematizado das relações que se estabelecem entre elas numa perspetiva diacrónica.

1. Tendências do Abandono Escolar Precoce na União Europeia

O empenho da UE em reduzir o AEP traduz-se num quadro de ação, apoios financeiros aos Estados-Membros e estabelecimento de metas. A Estratégia de Lisboa inclui-o nos objetivos prioritários, estipulando a meta da redução da taxa de AEP na UE para 10% até 2010 que não foi alcançada. Daí que o mesmo objetivo tenha sido estabelecido, em Maio de 2009, na reunião do Conselho Educação, Juventude e Cultura para 2020, tornando-se numa das metas centrais da Estratégia Europa 2020.

Em 2009, segundo dados do Eurostat, apenas 9 países atingiram a meta dos 10% na taxa de AEP e a percentagem de 14,1% alcançada pela UE-27 ficou aquém do previsto. Se analisarmos o valor da taxa neste ano e a alteração em pontos percentuais entre 2002² e 2009 dos países da UE-27 (ver Figura 1), podemos constituir três grupos de países. Um primeiro grupo que subiu em pontos percentuais neste período, a Eslovénia, Finlândia e a Dinamarca, mesmo assim os dois primeiros permanecem abaixo da meta dos 10%.

Figura 1. Taxa de AEP em 2009 na UE-27 e alteração em pontos percentuais entre 2002-2009



Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (extraído a 2 de agosto de 2014)

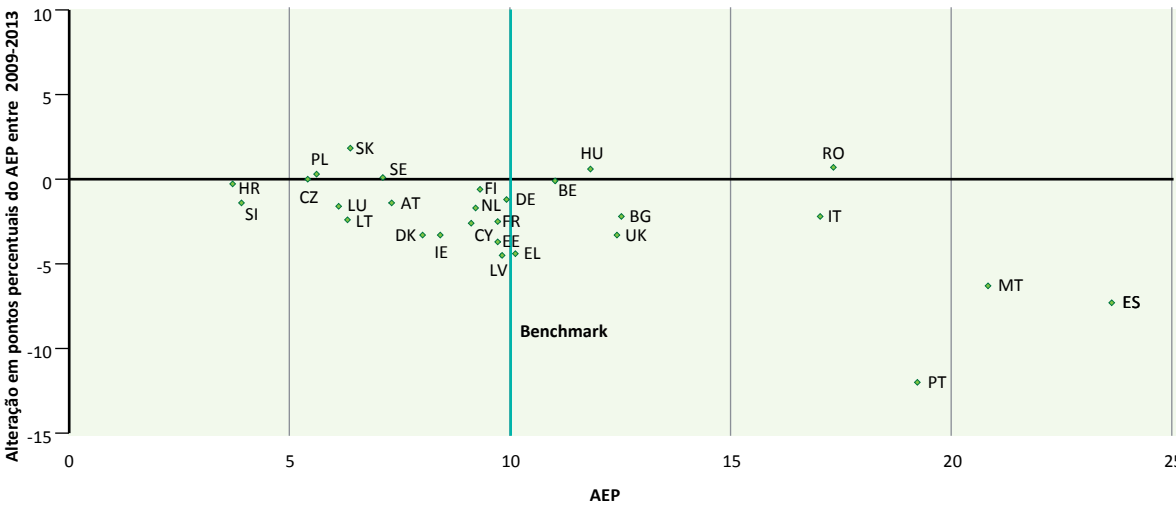
Um segundo grupo que reduziu a taxa de AEP, cujos países se distinguem entre os que permanecem abaixo dos 10%, a Eslováquia, Polónia, República Checa, Suécia, Lituânia, Áustria e Luxemburgo; e os restantes países que se aproximam da meta proposta: Alemanha, Estónia, Bélgica, Irlanda, França, Reino Unido, Letónia,

2 O Eurostat apenas disponibiliza dados para todos os países da UE-27 a partir de 2002.

Hungria, Bulgária, Países Baixos, Chipre e Grécia. Um terceiro grupo de países que reduziu a taxa de AEP mas mantém-se muito aquém da meta traçada, especificamente a Roménia (16,6), Itália (19,2), Malta (27,1) e Portugal (31,2). A Espanha surge isolada por se tratar do único país que se manteve estável e com uma taxa muito elevada, de 30,9. Portugal destaca-se, assim, como o país a apresentar a taxa de AEP mais elevada da UE-27.

Se tomarmos em consideração os dados mais recentes, em 2013, 17 países atingiram a meta dos 10% na taxa de AEP e a UE-27 reduziu para 12,0%. A taxa obtida neste ano e a sua alteração em pontos percentuais entre 2009 e 2013 dos países da UE-27 (ver Figura 2), permite a constituição de um primeiro grupo de países que subiu em pontos percentuais, a Eslováquia, Polónia, Suécia, Roménia e a Hungria. À exceção destes dois últimos, os outros atingiram e ultrapassaram a meta da redução dos 10%.

Figura 2. Taxa de AEP em 2013 na UE-27 e alteração em pontos percentuais entre 2009-2013

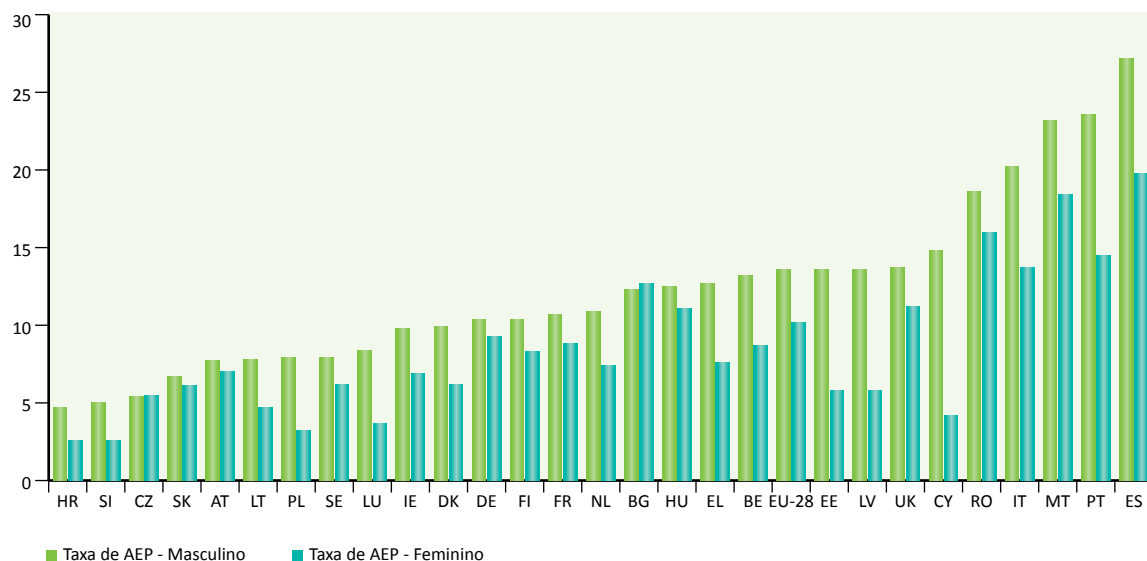


Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (extraído a 2 de agosto de 2014)

Um segundo grupo que reduziu a taxa de AEP, permanecendo abaixo dos 10%, a Finlândia, Alemanha, Áustria, Eslovénia, Luxemburgo, Países Baixos, Lituânia, França, Chipre, Irlanda, Dinamarca, Estónia e Letónia; e outros que se afastam da meta em menos de cinco pontos percentuais, a Bélgica, Bulgária, Reino Unido, Grécia. Um terceiro grupo de países que reduziu a taxa de AEP mas mantém-se muito aquém da meta traçada, especificamente a Itália (17,0), Portugal (19,2), Malta (20,8) e a Espanha (23,6). A República Checa foi o único país que se manteve estável, porém, com uma taxa baixa de AEP, de 5,4. Na UE-27, em 2013, Malta apresenta a taxa de AEP mais elevada. Portugal passou para o segundo país com taxa de AEP mais alta, com uma redução assinalável de 12 pontos percentuais mas, ainda assim com uma proporção elevada.

A tendência de 2002 para 2013 é de diminuição da taxa de AEP na UE-27, embora os países da Europa do Sul mantenham valores altos. Esta tendência revela, em parte, o impacto da dinâmica da escolarização feminina que deu um grande contributo para a redução do abandono precoce na UE. Nas últimas décadas tem-se verificado na UE, valores mais elevados de AEP entre os jovens do sexo masculino. No período de 2002 a 2013, na UE-27 a taxa de AEP é, geralmente, mais baixa entre os jovens do sexo feminino. Em 2013, como se pode constatar na Figura 3, apenas na Bulgária a taxa de AEP feminina é superior à masculina.

Figura 3. Taxa de AEP por sexo na UE-28, em 2013



Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (extraído a 2 de agosto de 2014)

Nos últimos anos, a atenção crescente conferida aos resultados obtidos nos exames dos Inquéritos internacionais (PISA, PIRLS, TIMSS), a redução nas retenções, no AEP e o investimento nos estudos superiores, a favor dos jovens do sexo feminino, manteve a investigação relativa às diferenças de género como um tema comum nos estudos internacionais (Skolverket, 2006; Euridyce, 2010).

2. Abandono Escolar Precoce nos Censos de 1991, 2001 e 2011

Em Portugal, tendo como fonte os últimos três Censos, a taxa de AEP atingiu valores alarmantes, embora se tenha verificado uma redução substancial: de 63,7% em 1991 para 44,8% em 2001 e 27,1% em 2011.

O desvio entre a taxa de AEP masculina e feminina cifrava-se em 9,31 pontos percentuais em 1991, 14,39 em 2001 e 11,04 em 2011. Se consideramos os concelhos, em 1991, apresentavam um valor mínimo de -1,87 e um máximo de 26,19. É de mencionar que apenas em dois concelhos as taxas de AEP masculinas apresentavam valores superiores às femininas, a saber, Mesão Frio e Marvão. Nos Censos de 2001, este desvio atingia um valor mínimo de 3,98 pontos percentuais e um máximo de 33,32 e, em 2011, 0,82 e 35 respetivamente. Nos dois últimos censos nenhum concelho mostrava uma taxa de AEP masculina inferior à feminina. Nas Figuras 4, 5 e 6, apresentamos uma cartografia dos desvios nos três momentos censitários entre as duas taxas.

Figura 4. Desvios entre a taxa de AEP masculina e feminina, Censos de 1991

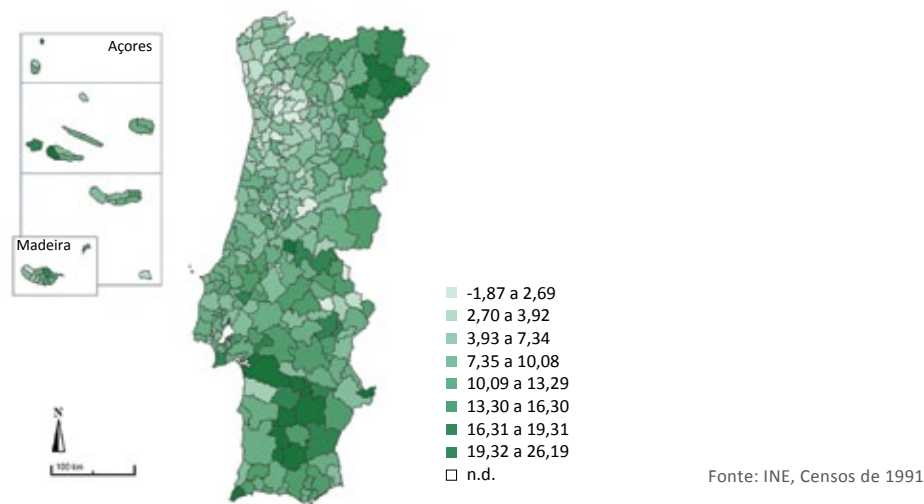


Figura 5. Desvios entre a taxa de AEP masculina e feminina, Censos de 2001

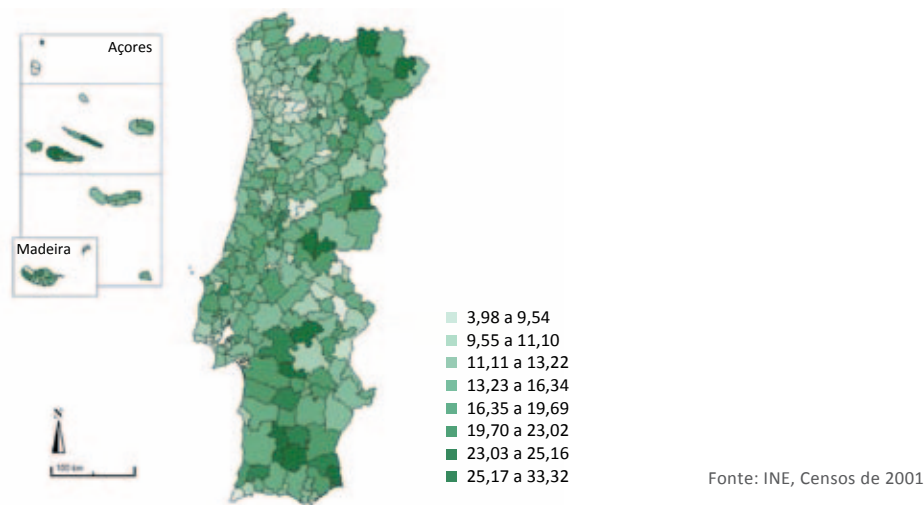
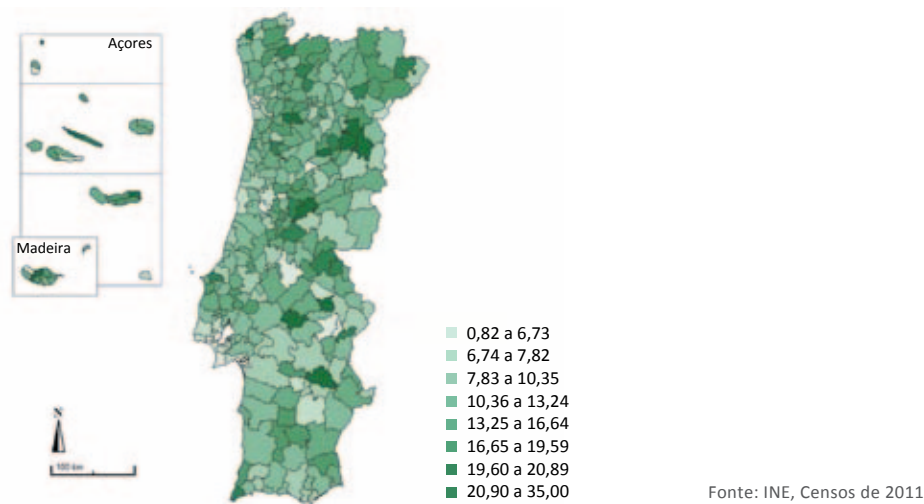


Figura 6. Desvios entre a taxa de AEP masculina e feminina, Censos de 2011



Nos Censos de 1991, os desvios³ mais consideráveis nas taxas de AEP entre jovens do sexo masculino e do feminino configuravam um padrão regional bem delimitado, ao se circunscreverem, sobretudo, aos concelhos dos distritos de Beja, Bragança, Évora e Região Autónoma dos Açores e, ainda, em menor dimensão, aos distritos de Castelo Branco, Santarém, Setúbal, Portalegre, Faro e Madeira, num total de 10 distritos. Nos Censos de 2001, dos distritos com maior desvio nas taxas destacavam-se Faro, Bragança, Beja, Évora, Castelo Branco e os da Região Autónoma dos Açores. Abrangendo um menor número de concelhos, os distritos de Lisboa, Leiria, Aveiro, Viseu, Guarda e Vila Real e os da Região Autónoma dos Açores. O que totalizava 13 distritos. Nos Censos de 2011, evidenciavam-se os distritos da Guarda, Braga, Évora, da Região Autónoma dos Açores e, ainda, com menor expressão os de Portalegre, Bragança, Viseu, Madeira, Coimbra, Vila Real, Leiria, Castelo Branco, Aveiro, Faro e Viana do Castelo, num total de 15 distritos.

Assim, nos três momentos censitários, parte-se de uma situação de delimitação regional dos desvios nas taxas de AEP por sexo para um alargamento tendencial aos vários distritos do país. Porém, os distritos de Évora e da Região Autónoma dos Açores permanecem nos três censos com um número mais elevado de concelhos a evidenciarem maiores desigualdades nas taxas de AEP por sexo.

3. Causas do Abandono Escolar Precoce

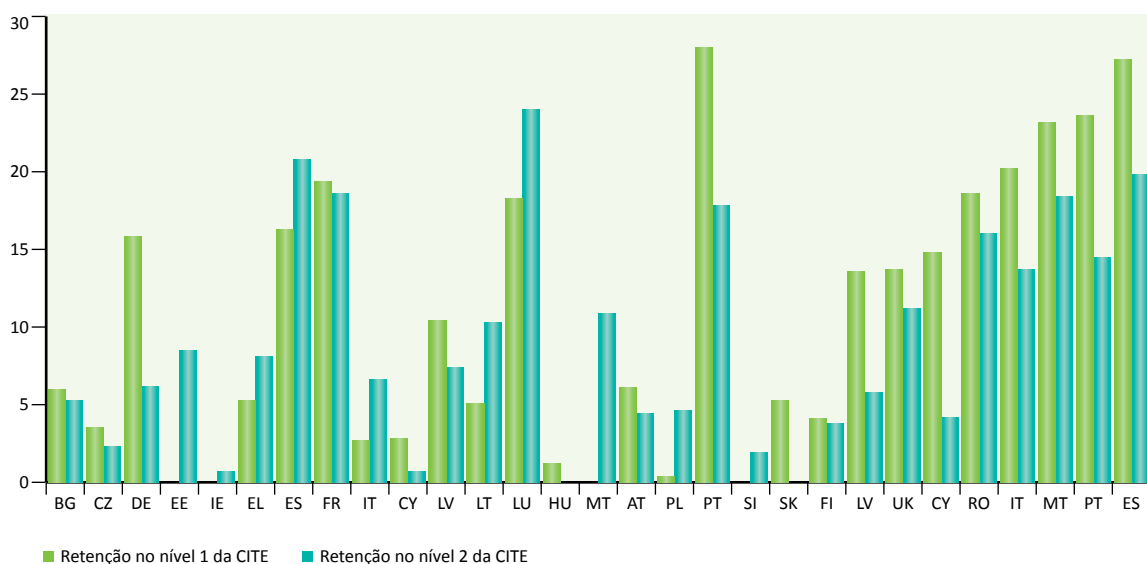
Os jovens abandonam o sistema de ensino por diversos motivos individuais, quer se trate de problemas pessoais (Byrne e Smyth, 2010; Irving e Nevala, 2010; Gracey e Kelly, 2010), familiares, de saúde, quer seja a partir de um processo cumulativo de insatisfações com os professores, os colegas, a escola, o currículo, etc. Como fenómeno social, no entanto, o AEP segue determinados padrões similares no contexto europeu mas também específicos de cada região. No caso português, apesar do consenso quanto ao carácter multifacetado do abandono escolar, a literatura tem desenvolvido algumas determinantes centrais como as repetências, a inserção precoce no mercado de trabalho, o capital cultural familiar e o contexto económico e social das regiões em que estão inseridos os jovens.

As repetências são amplamente consideradas como causa do abandono (Benavente et al., 1994; Roldão, 2004; Martínez, Enguita, Gómez, 2010), caracterizadas por uma menor incidência nos jovens do sexo feminino. A Figura 7 apresenta uma aproximação à taxa de retenção nos países da UE-27, entre 2007-2008, segundo dados do Eurostat sobre os alunos por nível de CITE⁴ e idade (Eurydice, 2011). Para cada país, a estimativa baseia-se na idade oficial de entrada nos níveis da CITE e no número de jovens matriculados num nível com idade superior à idade normal para a sua frequência, no total de alunos com idade ajustada àquele.

3 Optámos pela divisão dos desvios em percentis para melhor se perceber a sua variabilidade nos concelhos nos três momentos censitários.

4 Classificação Internacional Normalizada da Educação: para Portugal, o 1º nível corresponde ao 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e o 2º nível ao 3º Ciclo.

Figura 7. Estimativa da retenção no nível 1 e 2 da CITE, 2007/2008



Fonte: Eurydice, 2011.

A partir da Figura 7, é possível distinguir dois grandes grupos de países⁵. No primeiro, Portugal, França, Luxemburgo, Espanha, Alemanha e Letónia, com uma percentagem elevada de alunos que repetem, pelo menos um ano no nível 1 da CITE. Portugal apresentava a taxa mais elevada, de 28%. No segundo grupo (Áustria, Bulgária, Grécia, Eslováquia⁶, Lituânia, Finlândia, República Checa, Chipre, Itália, Hungria e Polónia), salientam-se os países com uma percentagem mais baixa de alunos que repetem, pelo menos um ano no nível 1 da CITE. No nível 2 da CITE, dos países com uma percentagem mais elevada de alunos repetentes, destacam-se o Luxemburgo (24,0), a Espanha (20,8), a França (18,6) e Portugal (17,3). Portugal encontrava-se, assim, na quarta posição entre os países da UE-27.

No que respeita ao sexo, as maiores diferenças verificavam-se na progressão até ao CITE 2, em que o diferencial era menos de 2% apenas em cinco países (República Checa, Chipre, Reino Unido e Islândia). Nos países da Europa do Sul, Leste e Países Baixos era superior a 5% e, nos países do Báltico, a tendência balizava-se entre 8 a 11% (Eurydice, 2010).

Os Censos da população permitiram-nos contruir uma variável de aproximação à repetência que designámos por “Taxa de atraso”, ao comparar o ciclo que um aluno frequenta com a sua idade, à semelhança do indicador anterior calculado a partir dos dados do Eurostat. Comparando os resultados obtidos nos três Censos é possível identificar algumas tendências.

⁵ Apresentamos apenas os países com dados, pelo menos, para uma das estimativas.

⁶ Na Eslováquia, os alunos apenas podem ser retidos um ano durante o nível 1 da CITE. Para uma revisão da aplicação das restrições legislativas em matéria de retenção escolar consultar Eurydice (2011).

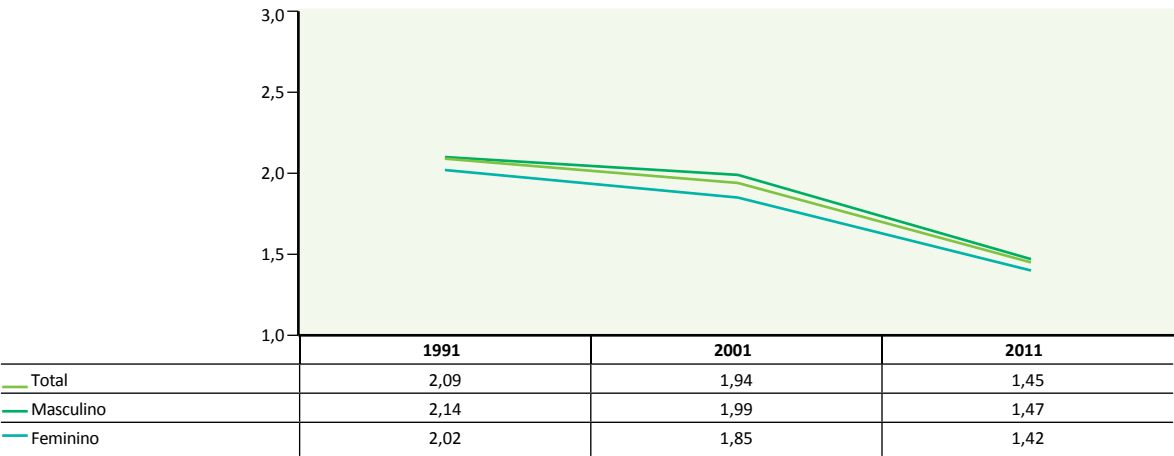
Tabela 1. Taxas de atraso por ciclos de ensino nos Censos de 1991, 2001 e 2011

		Taxa de atraso	Taxa de atraso: Feminino	Taxa de atraso: Masculino
1º Ciclo	1991	24,71	22,73	26,51
	2001	19,19	17,62	20,63
	2011	13,29	12,50	14,03
2º Ciclo	1991	50,44	46,44	54,08
	2001	43,52	39,34	47,25
	2011	30,16	26,95	33,07
3º Ciclo	1991	41,07	39,24	42,98
	2001	30,84	27,55	34,08
	2011	29,05	25,81	32,09
Secundário	1991	50,69	49,60	52,03
	2001	41,34	39,53	43,38
	2011	39,42	37,10	41,80

Fonte: INE, Censos de 1991, 2001 e 2011 (Cálculos próprios)

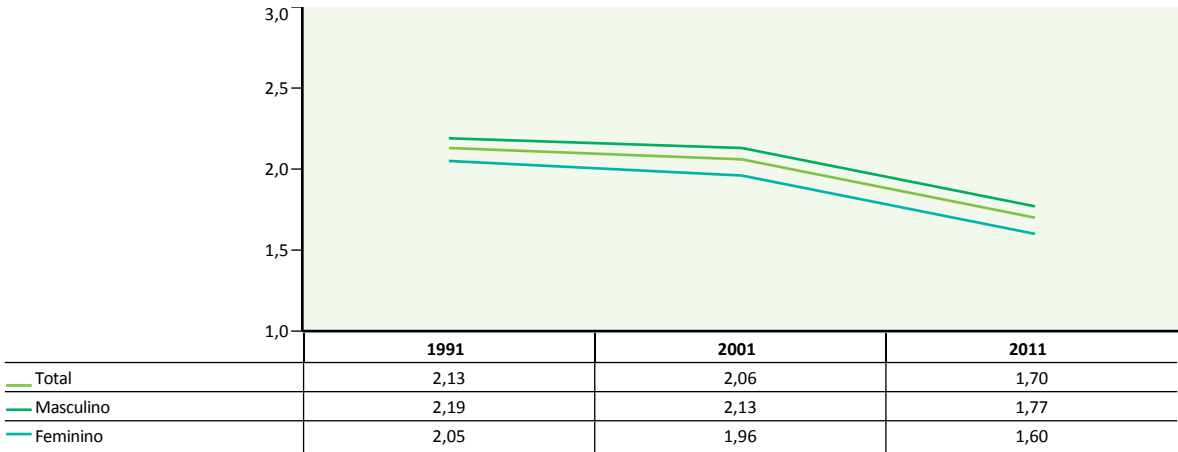
A percentagem de alunos a frequentar os diferentes ciclos de ensino com idade superior às idades ajustadas tem vindo a diminuir desde 1991. Essa redução é mais acentuada no 1º e 2º ciclos que no 3º e Secundário. O 2º Ciclo apresentava em 1991 um valor muito elevado, semelhante ao do Secundário, acentuando-se a redução já na última década. A partir da década de 90, o 3º Ciclo e o Secundário estabilizaram a proporção dos alunos com idade superior à idade ajustada. O que significa que naqueles dois ciclos não se conseguiu reduzir de forma significativa a acumulação da retenção. A partir das taxas de atraso, calculámos o número médio de anos de atraso.

Figura 8. Número médio de anos de atraso no 1º Ciclo



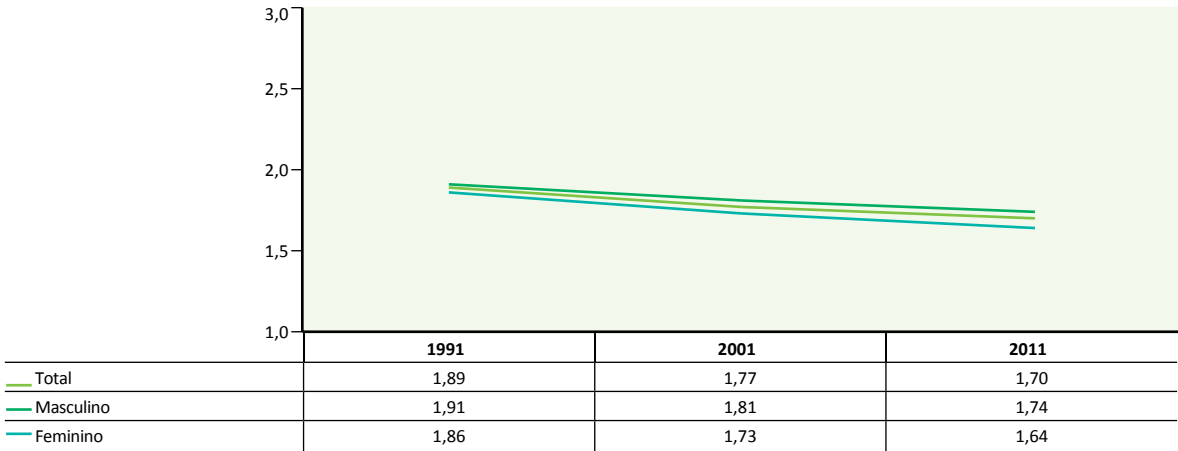
Fonte: INE, Censos de 1991, 2001, 2011 (cálculos próprios)

Figura 9. Número médio de anos de atraso no 2º Ciclo



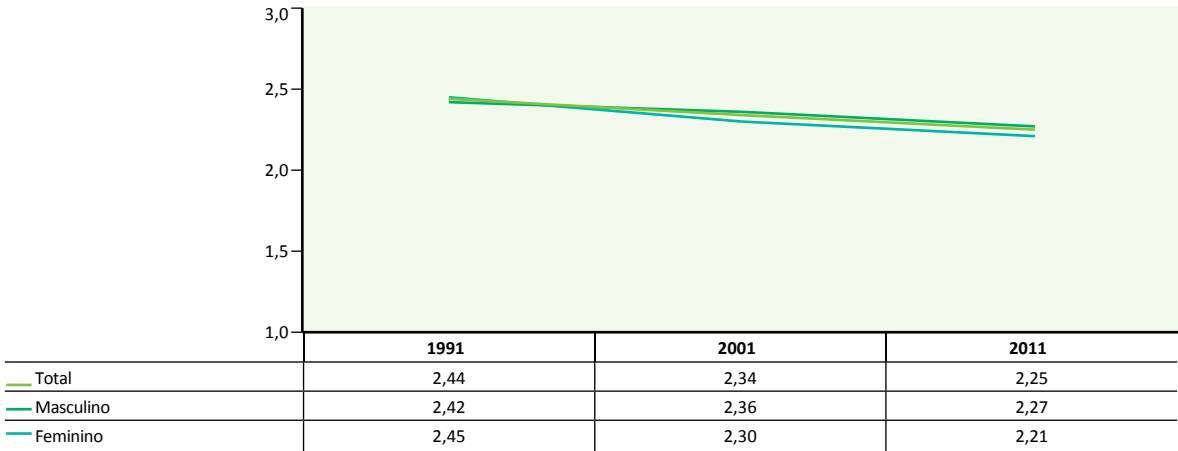
Fonte: INE, Censos de 1991, 2001 e 2011 (Cálculos próprios)

Figura 10. Número médio de anos de atraso no 3º Ciclo



Fonte: INE, Censos de 1991, 2001 e 2011 (Cálculos próprios)

Figura 11. Número médio de anos de atraso no Secundário

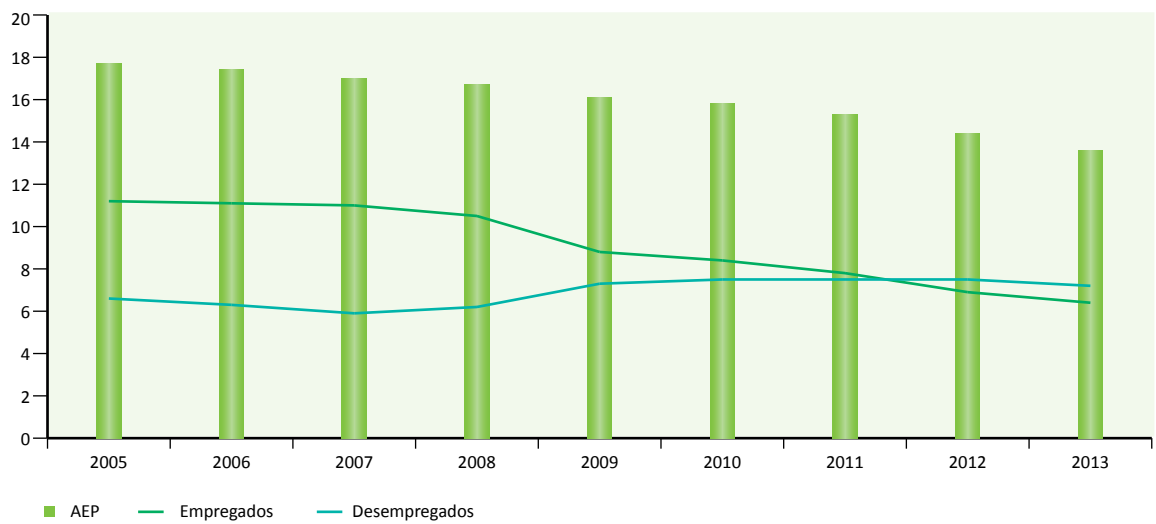


Fonte: INE, Censos de 1991, 2001, 2011 (cálculos próprios)

O número médio de anos de atraso ilustra bem a acumulação da retenção no 3º Ciclo e no Secundário e apresenta um valor preocupante: uma média de 2 anos de atraso para os jovens retidos.

A literatura tem privilegiado, ainda, como causas do AEP a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho (Alves, 1998; Ferrão, 2001; Azevedo, 1999; Azevedo e Fonseca, 2007; Justino e Rosa, 2009). Em países onde existem boas oportunidades para os trabalhadores menos qualificados (como a Irlanda, Grécia, Espanha e até mesmo os Países Baixos), o fator de atração do mercado de trabalho é um motivo importante para o abandono escolar precoce (GHK, 2011). Porém, a tendência, como se pode verificar pelas Figuras 12 e 13, a partir da crise económica de 2008/2009 foi para os jovens trabalhadores perderem o emprego. Daí, registar-se na UE um aumento do desemprego jovem, que atingiu um total de 5,2 milhões no segundo trimestre de 2010 (European Employment Observatory, 2011). Os jovens com níveis de escolaridade mais baixos foram, sobretudo, os mais atingidos.

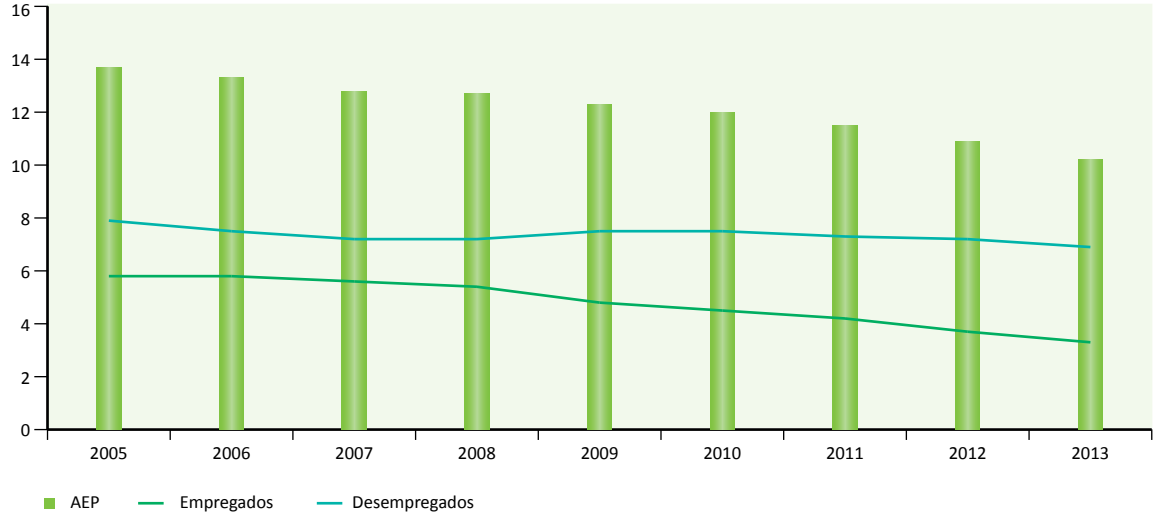
Figura 12. Taxa de AEP masculina e situação no trabalho, na UE-27, de 2005 a 2013



Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (extraído a 2 de agosto de 2014)

O desemprego jovem, no caso feminino aumentou de forma acentuada a partir de 2008.

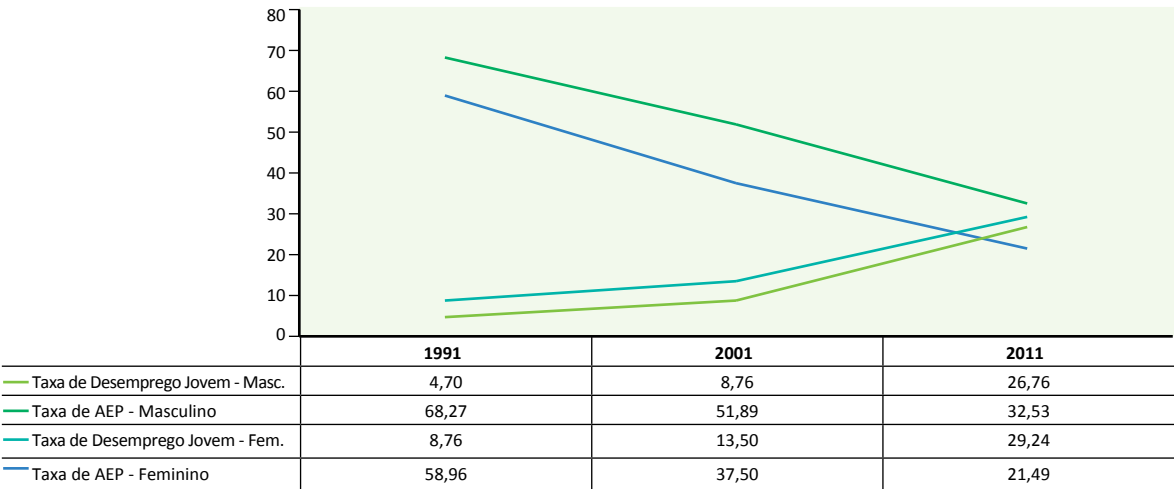
Figura 13. Taxa de AEP feminina e situação no trabalho, na UE-27, de 2005 a 2013



Fonte: Eurostat, Inquérito ao Emprego (extraído a 2 de agosto de 2014)

Entre os Censos de 1991 e 2011, registámos uma subida do desemprego jovem, embora não necessariamente vinculado aos jovens em AEP. Porém, a tendência apontava para a descida das taxas de AEP e das taxas de desemprego jovem.

Figura 14. Evolução das Taxas de AEP e das Taxas de desemprego jovem por sexo, nos Censos de 1991, 2001 e 2011



Fonte: INE, Censos de 1991, 2001 e 2011 (cálculos próprios para 1991 e 2001)

Outros motivos têm sido apresentados pela literatura como determinantes do AEP, como a importância do capital cultural familiar, especialmente das mães (Smyth e McCoy, 2009, Justino et al, 2014); a dimensão geográfica, pois tem-se verificado diferenças nas taxas de AEP em função do nível de desenvolvimento económico regional, e de áreas urbanas ou rurais (Justino e Rosa, 2009; Justino et al, 2014). De forma geral, o AEP verifica-se tendencialmente em centros urbanos de maior dimensão e encontra-se menos disseminado nas cidades de menor dimensão e zonas rurais, eventualmente, por as áreas urbanas apresentarem mais distrações ou oportunidades de emprego.

4. Análise do AEP via Modelos de Regressão Linear Múltipla Hierárquica

Pretendemos, agora, com base nos contributos teóricos mencionados, tendo como fonte os Censos de 2011, aferir se o AEP varia em função dos indicadores do mercado de trabalho, o desemprego jovem; educacionais, o nível de escolarização da população do grupo etário 25-44 anos que nos dá uma aproximação ao capital cultural dos pais dos alunos em AEP; escolares, as taxas de atraso no 1º, 2º e 3 ciclos do Ensino Básico; e dos contextos geográficos definidos a partir dos scores fatoriais das quatro componentes retidas através do método de Análise de Componentes Principais⁷.

Interessa-nos perceber se as características do contexto geográfico têm efeito nas taxas de AEP a nível concelhio, controlando os efeitos dos restantes indicadores. Tendo em conta este objetivo, realizámos uma análise de Regressão Linear Múltipla Hierárquica. Na Tabela 2, no Modelo1 (M1), avaliam-se os efeitos do desemprego jovem, do nível de escolarização da população do grupo etário 25-44 anos e das taxas de atraso. No Modelo 2 (M2), afere-se os efeitos do contexto geográfico através das quatro componentes retidas na Análise de Componentes Principais, controlando o efeito do primeiro grupo de variáveis.

7 Para uma leitura dos procedimentos utilizados no método de Análise de Componentes Principais e da formulação dos indicadores apresentados neste artigo consultar: Justino et al (2014). Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011. Lisboa: CESNOVA/EPIS/ FCSH-UNL.

Tabela 2. Indicadores explicativos da taxa de AEP, Censo 2011 (concelhos)

Taxa AEP		
	M 1	M 2
Taxa de atraso no 1º Ciclo	-0,054	-0,063
Taxa de atraso no 2º Ciclo	0,278***	0,225***
Taxa de atraso no 3º Ciclo	0,225***	0,281***
Percentagem de homens sem instrução (25-44 anos)	0,157*	0,234***
Percentagem de mulheres sem instrução (25-44 anos)	-0,185**	-0,075
Percentagem de mulheres com Ensino Superior (25-44 anos)	-0,409***	-0,445***
Taxa de desemprego jovem	-0,063	-0,081
Rural, envelhecido de qualificação baixa	-	-0,338***
Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta	-	0,081
Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média	-	-0,109*
Exclusão social	-	0,119
R ² ajustado	0,470***	0,580***
	F(7 300)	F(11 296)
	39 895	39 528

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Fonte: INE, Censos de 2011

O M1 explica 47% da variação das taxas de AEP ($R^2_{\text{ajustado}}=0,470$). As taxas de atraso apresentam efeitos positivos: quanto maior a percentagem das taxas de atraso, maior as taxas de AEP, mantendo tudo o resto constante. Porém, apenas as taxas de atraso no 2º e 3º Ciclo é que têm um efeito significativo e positivo na explicação do AEP (Beta=0,278, $t=4,624$, $p < 0,001$; Beta=0,225, $t=3,970$, $p < 0,001$). Verifica-se, assim uma tendência para o abandono quando as taxas de atraso se manifestarem a partir do 2º Ciclo do Ensino Básico. A percentagem de homens do grupo etário 25-44 anos sem nível de escolarização tem um efeito significativo e positivo sobre o abandono: quanto maior a sua percentagem, maior a taxa de AEP (Beta=0,157; $t=2,439$, $p < 0,05$). Tanto a percentagem de mulheres do grupo etário 25-44 anos sem nível de escolaridade (Beta=-0,185; $t=-3,034$, $p < 0,01$), como as que possuem Ensino Superior apresentam um efeito negativo sobre o AEP (Beta=-0,410; $t=-8,528$, $p < 0,001$). O que se encontra em consonância com outros estudos: as mulheres tendem, mesmo com pouca instrução, a manifestar um efeito mais benéfico sobre o percurso escolar dos filhos. Como seria de esperar, esse efeito aumenta nas mulheres com níveis de escolarização mais elevados⁸. O desemprego jovem tem um efeito negativo: quanto mais desemprego menos abandono, no entanto, não é estatisticamente significativo.

Hierarquizando, agora, o efeito das variáveis no AEP destacam-se pela seguinte ordem: percentagem de mulheres com Ensino Superior do grupo etário 25-44 anos (Beta= -0,409), taxa de atraso no 2º Ciclo (Beta=0,278), taxa de atraso no 3º Ciclo (Beta= 0,225), percentagem de mulheres sem instrução do grupo etário 25-44 anos (Beta=-0,185) e percentagem de homens sem instrução do grupo etário 25-44 anos (Beta=0,157).

A variância explicada pelo M2 é de 58% ($R^2_{\text{ajustado}}=0,580$), o que significa que as variáveis do contexto geográfico contribuem para o aumento da capacidade explicativa do AEP. É de ressaltar que a inclusão de variáveis de contexto geográfico anula o efeito da variável percentagem de mulheres sem nível de escolarização do grupo

8 Com a inclusão da variável percentagem de homens com Ensino Superior do grupo 25-44 anos não se respeitava um dos pressupostos da regressão linear múltipla: a independência das variáveis explicativas ou inexistência de multicolinearidade, por se correlacionar com a variável percentagem de mulheres com Ensino Superior do grupo 25-44 anos. Optámos pela segunda variável por possuir uma maior capacidade explicativa ($R^2_{\text{semi-parcial}}$).

etário 25-44 anos, mas aumenta a importância do peso da taxa de atraso no 3º Ciclo, da percentagem de homens sem instrução (25-44 anos), da percentagem de mulheres com Ensino Superior (25-44 anos) e da taxa de desemprego jovem, embora esta permaneça sem efeito significativo.

No que se refere aos efeitos do contexto geográfico, e controlando os efeitos das restantes variáveis, podemos verificar que a Componente “Rural, envelhecido de qualificação baixa” e “Urbano, Atividade terciária e turismo de qualificação média” têm um efeito significativo e negativo sobre o AEP, ou seja, é nos contextos rurais e urbanos de menor dimensão que ocorre menos AEP. As Componentes “Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta” e “Exclusão social” têm um efeito positivo mas não significativo, o que pode ser explicado, em parte, por esse efeito ser absorvido pela percentagem de mulheres com Ensino Superior e pela Componente “Rural, envelhecido de qualificação baixa”. Como seria expectável, são as características relativas ao menor desenvolvimento socioeconómico e a uma maior ruralidade que apresentam um efeito negativo no AEP.

Assim, mantendo constantes os efeitos do contexto, a variável que mais contribui para a explicação do AEP continua a ser a percentagem de mulheres com Ensino Superior no grupo etário 25-44 anos, seguindo-se a Componente “Rural, envelhecido de qualificação baixa”, a taxa de atraso no 3º Ciclo, a taxa de atraso no 2º Ciclo, a percentagem de homens sem nível de escolaridade no grupo etário 25-44 anos e a Componente “Urbano, Atividade terciária e turismo de qualificação média”.

A título conclusivo, constata-se que a Estratégia de Lisboa foi determinante para colocar o AEP entre uma das prioridades da formulação de políticas educativas, daí a tendência para a sua redução a nível europeu. Contudo, o atraso considerável de Portugal em relação aos restantes países exige a definição de estratégias mais eficazes para aumentar os níveis de conclusão do Ensino Secundário em idade ajustada, pelos efeitos negativos da saída escolar precoce, a nível individual e social.

O combate ao AEP é dificultado pelo seu carácter multifatorial. Porém, o capital cultural familiar dos alunos, as repetências e os contextos geográficos assumem especial relevância como indicadores explicativos, tal como revelaram os modelos de Regressão Linear Múltipla. Pensamos que seria importante o desenvolvimento de estudos sobre o funcionamento da instituição escolar e de algumas políticas nacionais/regionais que podem contribuir para o AEP, por exemplo que conduzem à segregação educativa (Van Zanten, 2005) ou favorecem a repetição de ano. Tendo em conta o nível das retenções em Portugal, torna-se necessário refletir sobre uma cultura da retenção que parece estar implementada na Europa que, muitas vezes, ultrapassa os limites impostos pela legislação oficial: “Esta cultura parece ser particularmente viva na Bélgica, nomeadamente, na Comunidade francófona, mas também em Espanha, França, Luxemburgo, Países Baixos e Portugal. Esta crença nos benefícios da repetição do ano é maioritariamente partilhada por pais e docentes, o que explica a subsistência desta prática, muitas vezes apesar dos limites impostos pela legislação oficial” (Eurydice, 2011: 38).

Referências

- Alves**, Natália (1998). *“Escola e Trabalho: atitudes, projetos e trajetórias”* in Manuel Vilaverde Cabral e José Machado Pais (coord.), *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa: Celta e Secretaria de Estado da Juventude.
- Azevedo**, Joaquim (1999). *Voos de borboleta*. Escola, trabalho e profissão. Lisboa: Asa.
- Azevedo**, Joaquim e António M. Fonseca (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Benavente**, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994). *Renunciar à Escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Byrne**, D. and Smyth, E., (2010). *No Way Back, The Dynamics of Early School Leaving*. Dublin: Economic and Social Research Institute.
- Castells**, Manuel (2000). *The Information Age. Economy, Society, and Culture. The Rise of the Network Society* (Vol. 1). Oxford: Blackwell Publishers.
- Estêvão**, Pedro e Maria Álvares (2013). *A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo*. CIES e-Working Paper N.º 157.
- European Employment Observatory** (2011). *European Employment Observatory Review: Youth Employment Measures, 2010*. Comissão Europeia: Bruxelas.
- Eurydice** (2010). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice** (2011). *A Retenção Escolar no Ensino Obrigatório na Europa Legislação e Estatísticas*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Ferrão**, João (org.) (2001). *Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspetos da Situação, Causas e Perspetivas em Termos de Emprego e Formação (1999-2000)*. Lisboa: GEOIDEIA, Observatório do Emprego e Formação.
- GHK** (2011). *Reducing early school leaving in the EU*. Bruxelas: DG EAC.
- Gracey**, Sarah and Kelly, Scott (2010). *Changing the NEET mindset: Achieving more effective transitions between education and work*. London: Learning and Skills Network.
- Justino** et al (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Justino**, David, e Maria João Valente Rosa (2009). *“Contexto envolvente e Fatores condicionantes do Trabalho Infantil”*. In Manuel Lisboa (org.). *Infância Interrompida – Caracterização das Atividades Desenvolvidas pelas Crianças e Jovens em Portugal*. Colibri: Cesnova, Socinova, pp. 35-81.
- Mena Martínez**, L., Fernández Enguita, M. e Riviére Gómez, J. (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar*. *Revista de Educación*, número extraordinário 2010, pp. 119-145.
- Roldão**, Maria do Céu (2004). *“Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: obrigatoriedade porquê? E insucesso de quem?”* in *As bases da educação: [actas] / Seminário Lei de Bases da educação. Conselho Nacional de Educação (Org.)*.
- Skolverket**, (2006). *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.

Smyth, E. and McCoy, S. (2009). *Investing in Education: Combating Educational Disadvantage*. Dublin: Economic and Social Research Institute.

Van Zanten, Agnès (2005). *"New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies."* European Educational Research Journal 43, pp. 155-169.

Referências Bibliográficas

A3ES (2014). *Acreditação de ciclos de estudos, 2014*. Disponível em: <http://www.a3es.pt>

ANEFA (2002). *A Aprendizagem dos Adultos em Portugal – Exame Temático no âmbito da OCDE*. Lisboa: Autor.

Ávila, P. (2004). *Relatório de Avaliação dos Cursos EFA – 2002-2003*. Lisboa: DGFV.

Azevedo, J. (coord.) (2014). *Por um Portugal amigo das crianças, das famílias e da natalidade (2015-2035): remover os obstáculos à natalidade desejada*. Lisboa: Instituto Francisco Sá Carneiro.

Bairrão, J. (coord.) (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: CNE.

Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/>

Candeias, A. (2001). *Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português*. In Stephen Stoer, Luísa Cortezão e José Alberto Correia (Org.). *A transnacionalização da Educação: da crise da educação à educação da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 23-89.

Carneiro, R. (coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa*. Lisboa: ANQ.

Casas-Novas, T.; Gaspar, T.; Perdigão R. (2014). *Relatório Técnico sobre Políticas Públicas da Educação Especial*. Lisboa: CNE. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf

CNE (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Autor.

CNE (2008). *De olhos postos na Educação Especial*. Lisboa: Autor.

CNE (2011). *Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa: Autor.

CNE (2013). *Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Autor.

Conselho da União Europeia (2011). *Recomendação do Conselho de 28 de junho de 2011 sobre as*

políticas de redução do abandono escolar precoce (2011/C 191/01).

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).

Couceiro, M. & Patrocínio, T. (2002). *Cursos de Educação e Formação de Adultos em observação em 2000/2001 – Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA.

DGEEC-MEC (2012). *Estatísticas da Educação 2010/2011*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2013). *A Educação em Números Portugal 2013*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2013). *Estatísticas da Educação 2011/2012*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2014). *Estatísticas da Educação 2012/2013*. Lisboa: Autor.

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-MEC (2014). *Estatísticas da Educação 2012/2013*. Lisboa: Autor.

DGES-MEC (2014). *Provas de Ingresso 2014. Ensino Superior Privado e Universidade Católica Portuguesa*. Lisboa: Autor.

DGES-MEC. *Concurso Nacional de Acesso 2013*.

Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/cn2013.htm>

DGES-MEC (2013). *Provas de Ingresso 2013 - Ensino Superior Público*.

Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/15920249-6F88-40EA-AD78-45BFF76994E4/6874/GuiadasProvasdeIngressoPC3BAblico2013.pdf>

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
- DGIDC** (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Lisboa: Autor.
- DGPGE** (2004). *Orçamento por ações*. Lisboa: Autor. Disponível em: <http://www.dgpge.mec.pt>
- EUROSTAT**. Disponível em: <http://www.epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Fernandes, D.** (coord.) (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico. Relatório Final*. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/>
- Figueiredo, A.** (coord.) (2013). *Avaliação Estratégica do QREN – Lote 1. Relatório Final*. Quaternaire Portugal/IESE.
- Figueiredo, A.** (coord.) (2013). *Estudo de Avaliação do Contributo do QREN para a redução do Abandono Escolar Precoce*. Lisboa: Observatório do QREN. Disponível em: <http://www.qren.pt/np4/np4/?newsId=3886&fileName=file1000.pdf>
- Fundação para a Ciência e a Tecnologia** (2014). *Estatísticas*. Disponível em: <http://www.fct.pt/estatisticas/>
- GEPE-ME/ INE**, I.P. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*, Volume III. Lisboa: Autor.
- IGFSE** (2011). *Intervenção do FSE no período 2007-2010. Contributo do FSE para a qualificação no contexto da Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: Autor.
- Instituto Nacional de Estatística** (INE). Disponível em: <http://www.ine.pt>
- Justino et al** (2014). *Atlas da Educação*. Portugal 1991-2001-2011. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Lima, F.** (coord.) (2012). *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*. Lisboa: CEG-IST.
- Lima, F.** (coord.) (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. CEG-IST.
- Observatório da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://www.observatorio-lp.sapo.pt>
- 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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Palma, J.B. et al** (2003). *O sistema Educativo Nacional de Portugal*. Madrid: Ministério da Educação de Portugal e Organização dos Estados Iberoamericanos.
- Pinto, J.** (coord.) (1998). *Ensino Recorrente – Relatório de Avaliação*. Lisboa: ME.
- Pires, R.** (coord.) (2014). *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*. Lisboa: Observatório da Emigração.
- POPH** (2014). *Relatório de Execução Programa Operacional do Potencial Humano, 2013*. Lisboa: Autor.

PORDATA. Disponível em : <http://www.pordata.pt/>

ProjAVI (2013). *PISA 2012. Portugal – Primeiros Resultados*. Lisboa: ProjAVI - MEC.

Segurança Social. Disponível em: <http://www4.seg-social.pt/deficiencia>

SPGM – Sociedade de Investimento (2012). *Empréstimos a estudantes com garantia mútua*.

Disponível em: <http://www.spgm.pt/>

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

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.

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.

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.

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

Centros Novas Oportunidades (CNO)

Unidades orgânicas atualmente integradas 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.

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.

CITE

Classificação Internacional Tipo da Educação (ou ISCED – International Standard Classification of Education) – 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: primeiro nível de terciário	Nível 5: curta duração terciária
	Nível 6: bacharelato ou equivalente
	Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 6: segundo nível de terciário	Nível 8: doutoramento ou equivalente

Coeficiente de Gini (ou índice de Gini)

Coeficiente concebido e utilizado para medir as desigualdades de distribuição do rendimento ou da riqueza, presta-se também a ser usado para medir o grau de desigualdade educacional entre os indivíduos de um determinado grupo (município, região, estado, país, etc). O *Índice de Gini* para Educação é um importante indicador que proporciona uma reflexão mais apurada acerca das características do capital humano da região analisada, permitindo investigar a sua dispersão relativa. Este índice varia entre 0 e 1, em que um é atribuído à situação de extrema desigualdade entre os indivíduos e zero ao cenário de perfeita igualdade entre eles, e corresponde à proporção da área da Curva de Lorenz observada numa determinada distribuição em relação ao máximo de área possível de dispersão.

Este último cenário, em que todos os indivíduos possuem a mesma quantidade de anos de estudo, é representado por um Gini para a Educação (GE) igual a zero. Nessa situação, temos, por exemplo, um país, em que 10% da população detém 10% de todos os anos de estudo realizados pelos seus indivíduos, que 30% da população concentra 30% de todo o nível educacional da nação, etc.

A fórmula de cálculo usada no presente relatório foi a seguinte:

$$k = n - 1$$

$$G = 1 - \sum (X_{k+1} - X_k) (Y_{k+1} + Y_k)$$

$$k = 0$$

G = coeficiente de Gini

X = proporção acumulada da variável "população"

Y = proporção acumulada da variável "escolarização"

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

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

Cursos que se destinam, 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

Cursos que se destinam, 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

Cursos que 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

Cursos criados em 2012 que se destinam 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 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino privado dependente do Estado

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
3º ciclo incompleto	7.5
3º ciclo completo	9
Secundário incompleto	10.5
Secundário completo	12
Médio incompleto	10.5
Médio completo	12
Superior incompleto	14
Superior completo	16

Estabelecimento de ensino (não superior)

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.

Indicador ESCS (PISA)

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), 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*) - 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.

Low performer (PISA)

Alunos que não conseguem alcançar o nível 2 de proficiência na avaliação PISA.

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.

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

Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - **NUTS I, NUTS II e NUTS III**:

NUTS I - Portugal Continental; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II - Portugal Continental: Norte; Centro; Lisboa; Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS III – **Norte**: Alto Trás-os-Montes, Ave, Cávado, Douro, Entre Douro e Vouga, Grande Porto, Minho Lima, Tâmega; **Centro**: Baixo Mondego, Baixo Vouga, Beira Interior Norte, Beira Interior Sul, Cova da Beira, Dão-Lafões, Médio Tejo, Oeste, Pinhal Interior Norte, Pinhal Interior Sul, Pinhal Litoral, Serra da Estrela; **Lisboa**: Grande Lisboa, Península de Setúbal; **Alentejo**: Alentejo Central, Alentejo Litoral,

Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo; **Algarve**; **Região Autónoma dos Açores**; **Região Autónoma da Madeira**.

Paridades do Poder de Compra (PPC)

Preços relativos que mostram o rácio dos preços nas moedas nacionais para o mesmo bem ou serviço em diferentes países.

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 escolar

Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

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)

Quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

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.

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 auto-biográfico, 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 Pública de Educação

Rede que integra os estabelecimentos de educação 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

Relação que tem como referência os 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.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

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.

Taxa de escolarização por idade

Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente em cada uma das idades.

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 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.

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

Identificação dos estabelecimentos pelos níveis de educação e/ou ensino que ministram. As tipologias atuais resultam da seguinte evolução:

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.

Unidades de Formação de Curta Duração

Módulos de 25 ou 50 horas em que se estrutura o Catálogo Nacional de Qualificações.

Antes de 2010	Após 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 ciclos		
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 ciclos		
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	EBS - Escola básica e secundária	
EB2,3/ES - Escola básica do 2º e 3º ciclos com Ensino Secundário		
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	

A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

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

ASIGQ Auditoria ao Sistema Interno de Garantia da Qualidade

CA Contrato de Associação

CC Contrato de Cooperação

CDAF Contratos de Desenvolvimento de Apoio à Família

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

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

CP Contrato de Patrocínio

CQEP Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRI Centro de Recursos para a Inclusão

CSAF Contratos Simples de Apoio à Família

DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES Direção-Geral do Ensino Superior

DGFV Direção-Geral de Formação Vocacional

DGIDC Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGPGF Direção-Geral de Planeamento e Gestão Financeira do Ministério da Educação e Ciência

EB Ensino Básico

EFA Educação e Formação de Adultos

ES Ensino Secundário

EVT Educação Visual e Tecnológica

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FMC Formações Modulares Certificadas

H Homens

HM Homens e Mulheres

I&D Investigação e Desenvolvimento

IEFP Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGFSE Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu

IM Instituto de Meteorologia

INO Iniciativa Novas Oportunidades

IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social
IST Instituto Superior Técnico
LFS Labour Force Survey
LVT Região de Lisboa e Vale do Tejo
M Mulheres
ME Ministério da Educação
MEC Ministério de Educação e Ciência
NDLD Desempregados há menos de um ano
NEE Necessidades Educativas Especiais
PCA Percursos Curriculares Alternativos
PE Pré-escolar
PEI Programa Educativo Individual
PIB Produto Interno Bruto
PIEF Programa Integrado de Educação e Formação
PNAEBA Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
POPH Programa Operacional de Potencial Humano
PORDATA Base de Dados de Portugal Contemporâneo
PPC Paridades do Poder de Compra
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
RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNIP Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SPGM Sociedade de Investimento, SA - Sociedade de Garantia Mútua
TEIP Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE União Europeia
UFCD Unidades de Formação de Curta Duração
UO Unidade Orgânica

UE 28	
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 (desde 1.07.2013)
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



CNE
CONSELHO
NACIONAL^D
EDUCAÇÃO

