



Estado da Educação 2014



CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

The background features several overlapping, curved teal lines of varying thicknesses, creating a dynamic and abstract composition. The lines sweep across the page from the top and left towards the bottom and right.

Estado da
Educação **2014**

Título: Estado da Educação 2014

Direção: David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação

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

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

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

Parte II — Contributos da investigação em educação — integra artigos da autoria de: Aldina Silveira Lobo, Carla Sá, Cecília Galvão, Domingos Fernandes, Elisabete Brito, Estela Costa, Gil Nata, José Augusto Pacheco, Leonor Santos, Maria Assunção Flores, Maria Eugénia Ferrão, Orlanda Tavares, Paula Serra, Paulo Cardoso, Susana Batista, Tiago Neves.

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente a Ana Sousa Ferreira e Isabel Flores pela coprodução do texto do Capítulo 1, Ana Paula Monteiro, Bruno Silva, Carlos Malaca, Eva Gonçalves, Gonçalo Xufre, Hélder Sousa, João Matos, Joaquim Santos, José Alberto Duarte, José Passos, José Vítor Pedroso, Lília Copa Vaz, Luís Farrajota, Luís Monteiro, Luís Santos, Luísa Loura, Nuno Cunha, Paulo André, Teresa Evaristo, Vera Palma, 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 Portugal; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Fundação para a Ciência e a Tecnologia; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; 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 — Governo Regional da Madeira.

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

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico: Finepaper

Impressão: Tipografia Lousanense

Tiragem: 500 exemplares

ISBN: 978-972-8360-91-7

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 000

© 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	6
I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA	12
1. Educação e desenvolvimento económico	12
1.1. Resultados PISA e desenvolvimento económico de diversos países	13
<i>Portugal e os dez países selecionados: desempenho 2000-2012</i>	15
1.2. Qualidade da educação e estimativas de crescimento económico	18
<i>Melhoria do acesso à educação e da qualidade das aprendizagens: projeções a partir de três cenários</i>	20
2. Rede de estabelecimentos	24
2.1. Rede e população escolar dos ensinos básico e secundário	24
Rede pública	25
<i>Unidades orgânicas</i>	25
<i>Estabelecimentos de educação e ensino</i>	29
<i>Comparações internacionais</i>	30
<i>Ensino básico</i>	32
<i>Ensino secundário</i>	33
<i>Região Autónoma dos Açores</i>	33
<i>Região Autónoma da Madeira</i>	34
<i>Alunos por unidade orgânica e por estabelecimento de educação e ensino</i>	35
<i>Comparações internacionais</i>	36
Rede privada	37
2.2. Rede do ensino pós-secundário e do ensino superior	43
Rede de instituições	43
Oferta de formação	46
<i>Cursos de especialização tecnológica</i>	46
<i>Cursos técnicos superiores profissionais</i>	47
<i>Ciclos de estudos acreditados</i>	48
<i>Oferta de formação inicial graduada</i>	49
Destaques	53
3. População, escolarização e oferta de educação e formação	54
3.1. Caracterização da população	54
População residente	54
Qualificação da população	60
Relação entre a qualificação e o emprego	63
3.2. Acesso e frequência do sistema educativo: educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário	65
Educação pré-escolar	69
Ensinos básico e secundário	70
3.3. Orientação escolar e vocacional	80
3.4. Medidas para a promoção da equidade/inclusão	82
Intervenção precoce na infância e educação especial	82
Programa Mais Sucesso Escolar	92
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)	95
EPIS - Empresários Pela Inclusão Social	101
Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência	103
Rede de bibliotecas escolares	105
Plano Nacional de Leitura	107

Português para Falantes de outras línguas	108
Comparações Internacionais	110
3.5. Acesso e frequência dos ensinos pós-secundário e superior	112
Evolução dos matriculados no ensino pós-secundário	113
<i>CET no ensino superior</i>	113
Taxa de escolarização no ensino superior	116
Vagas e inscritos pela 1ª vez no ensino superior	117
Frequência no ensino superior	125
Relação entre a oferta e a procura de ensino superior público	128
Programas de mobilidade internacional	129
Apoios sociais aos estudantes	132
Destaques	136
4. Docentes	138
4.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário	138
Educação pré-escolar	141
<i>Comparações internacionais</i>	143
Ensino básico e secundário	144
<i>1º ciclo do ensino básico</i>	144
<i>Comparações internacionais</i>	147
<i>2º ciclo do ensino básico</i>	148
<i>3º ciclo do ensino básico e ensino secundário</i>	152
<i>Comparações internacionais</i>	155
Educação especial	156
Ensino profissional	158
Prova de avaliação de conhecimentos e capacidades	158
4.2. Docentes do ensino superior	160
Destaques	169
5. Avaliação e Resultados	170
5.1. Ensino básico e secundário	170
Retenção e conclusão	170
Avaliação interna e avaliação externa	174
Ensino básico	177
Ensino secundário	184
Provas e exames finais nacionais	194
<i>Provas finais nacionais – Ensino básico</i>	194
<i>Exames finais nacionais – Ensino secundário</i>	199
Evolução de resultados	200
<i>Português e Matemática A – Evolução de resultados médios 2008-2014</i>	200
Comparações internacionais	202
5.2. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior	203
Diplomados em CET	203
<i>Diplomados em CET no ensino superior</i>	204
Diplomados no ensino superior	205
Abandono no ensino superior	210
Destaques	212
6. Financiamento da educação	214
6.1. Despesas do Estado em educação, Portugal e Continente, UE27	214
6.2. Financiamento da União Europeia	217
6.3. Despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário: execução orçamental	218
Educação pré-escolar pública e privada	218

Ensinos básico e secundário público e privado	218
Ensino profissional público e privado	219
Educação especial	221
Educação e formação de adultos	221
Complementos educativos	222
Administração e serviços tutelados	222
Ação social escolar	223
Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza	224
6.4. Despesa do Estado com o ensino superior 2004-2014: execução orçamental	225
Despesas de Funcionamento e Investimento. Receitas gerais	225
Ação social no ensino superior	228
Destaques	229
II – CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO	231
Introdução	232
1 - A (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos: uma perspetiva europeia Susana Batista	236
2 - Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior José A. Pacheco	244
3 - Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola Estela Costa	254
4 - Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar Maria Assunção Flores	262
5 - (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: que constrangimentos? Que alternativas? Elisabete Brito	278
6 - Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível Domingos Fernandes	290
7 - Avaliação interna e qualidade das aprendizagens: uma relação possível? O que nos diz a investigação Leonor Santos	304
8 - Exames nacionais de Biologia e Geologia e avaliação formativa: para uma reconciliação Paula Serra e Cecília Galvão	312
9 - Vestir a camisola do exame e a da prática letiva Aldina Silveira Lobo	320
10 - Investigação em educação e os resultados do PISA: análise estatística da retenção através do PISA 2012 Maria Eugénia Ferrão	328
11 - Orientação vocacional e escolaridade obrigatória Paulo Cardoso	338
12 - As escolhas dos estudantes no acesso ao ensino superior. Preferências, mobilidade geográfica e consistência Orlanda Tavares e Carla Sá	346
13 - “Inflação” de notas e o seu impacto no acesso ao Ensino Superior Gil Nata e Tiago Neves	356
Referências Bibliográficas	366
Glossário	370
Siglas	380

Introdução

Economia e educação: 1985-2014

No próximo ano de 2016 completar-se-ão trinta anos sobre duas datas que simbolizam outras tantas alterações estruturais na sociedade portuguesa: a adesão plena de Portugal à União Europeia (à época Comunidade Económica Europeia) e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ambas representam um novo enquadramento institucional que em muito tem contribuído para o desenvolvimento da economia, o aumento do bem-estar e a qualificação dos portugueses.

A integração numa comunidade económica alargada e o forte investimento, público e privado, nacional e comunitário, de que Portugal beneficiou, sustentaram um dos períodos de assinalável crescimento económico e de ineludível convergência com a média comunitária. Essa dinâmica prolongou-se durante cerca de quinze anos após a adesão. Os quinze anos seguintes revelaram uma dinâmica claramente diferente: não obstante a continuidade e o reforço do investimento, agora maioritariamente público, e do alargamento do espaço comunitário a outras geografias, a economia portuguesa teve um comportamento mais modesto, diríamos mesmo próximo da estagnação, apenas entrecortada por efémeros períodos de limitado crescimento económico.

De forma sintética, basta dizer que o PIB *per capita* português, entre 1985 e 1999, foi multiplicado por cinco, enquanto nos quinze anos seguintes não foi além de 33%.

Como se comportou o sistema educativo nestes dois períodos?

De uma forma geral, identifica-se uma evolução linear da escolarização média da população portuguesa: cada português, em 1991, tinha em média 4,6 anos de escolarização, 6 anos em 2001 e 7,4 anos em 2011. Se em vez da população adulta considerarmos apenas o grupo etário dos 25 aos 44 anos, que poderemos identificar como a geração dos pais das crianças que frequentam o sistema de ensino básico e secundário, essa evolução é mais marcante: 6,5 anos em 1991, 8,3 em 2001 e 10,4 em 2011.

Porém, ainda que lento e impercetível, este progresso não ultrapassou dois problemas graves do sistema de ensino: o abandono e o insucesso escolares. Durante os primeiros quinze anos a redução das taxas de abandono escolar precoce terá sido mais lenta, mantendo-se no final do século perto dos 45%, quando nos quinze anos seguintes essa proporção foi reduzida para 17%. Trata-se de uma das maiores reduções observadas, durante aquele período, entre os países membros da União Europeia. O progresso registado nas taxas de retenção escolar não foi, infelizmente, tão acentuado: apesar do aumento da escolarização e da redução do abandono, as taxas de retenção escolar continuam muito elevadas e a sua redução ficou muito aquém do verificado com o abandono escolar precoce.

Mais surpreendentes, especialmente para aqueles que estão habituados a ver a educação em Portugal como um

espaço de instabilidade, turbulência e conflito, foram os resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes internacionais.

Não dispondo de informação que nos permita avaliar qual o progresso relativo registado no período 1985-1999, a presente edição do *Estado da Educação* apresenta em destaque no seu primeiro capítulo os resultados do estudo comparativo dos resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes PISA promovidos pela OCDE.

A evolução registada entre os anos 2000 e 2012 coloca Portugal entre os países que maior progresso obtiveram no conjunto dos três testes, mas terá sido um dos piores no que respeita ao crescimento económico.

Essa melhoria do desempenho dos alunos portugueses revelou ainda o facto de ela ter resultado da diminuição da percentagem de alunos com baixo desempenho e de um ligeiro aumento da proporção dos que tiveram melhores resultados. O estudo promovido pelo Conselho Nacional de Educação permite ainda concluir que as melhorias obtidas no *score* médio estão fortemente correlacionadas com a melhoria do desempenho dos alunos mais fracos.

A conclusão construída sobre a análise dos resultados não poderia ser mais explícita: o desempenho educativo de Portugal foi claramente superior ao desempenho económico. Se existe uma relação estreita entre condições económicas e desenvolvimento educativo, então será fácil concluir que a educação progrediu mais do que a economia, pelo menos, nos últimos quinze anos.

Voltando aos trinta anos em análise tem sentido considerar que nos primeiros quinze a economia teve melhor desempenho que a educação. Esta terá respondido com algum atraso e não teve capacidade de produzir qualificações, na quantidade e qualidade, que esse crescimento económico exigiria. Nos segundos quinze anos, a situação ter-se-á invertido: a economia não foi capaz de absorver as qualificações produzidas pelo sistema de ensino.

As consequências deste desfasamento são conhecidas: no primeiro período, *deficit* de qualificações, baixo desemprego de jovens, especialmente de licenciados,

reduzidos fluxos migratórios, valorização salarial dos mais qualificados; no segundo período, excesso relativo de qualificações, tendência para o agravamento do desemprego dos jovens, aumento da emigração e potencial desvalorização salarial das ocupações mais qualificadas.

Economia e educação: os próximos quinze anos

É neste contexto que importa refletir sobre os cenários e os desafios prováveis que se colocarão à sociedade portuguesa e, em função deles, identificar as grandes opções quanto ao desenvolvimento do sistema educativo. Não se trata de um mero exercício académico de reflexão prospetiva. É, antes de mais, a concretização de um dever da sociedade e do Estado para com as novas gerações: identificar objetivos de desenvolvimento estratégico da educação, traçar metas, mobilizar recursos e construir uma base de compromisso político suscetível de assegurar a continuidade e prossecução das políticas públicas de educação.

A educação e o sistema de ensino precisam de uma clarificação sobre as opções de médio e longo prazo a fazer nos seguintes domínios que correspondem a pontos de tensão ou de bloqueio:

1. **Educação de infância** – Nos últimos quinze anos o número de nascimentos sofreu uma redução de 120 mil para pouco mais de 82 mil, equivalente a uma quebra de 32%. Entre 2000 e 2007 a redução foi de 18 mil nascimentos e entre 2008 e 2014 foi de 20 mil. Esta queda mais acentuada vai ter repercussões imediatas sobre o afluxo de novos alunos ao sistema de ensino, durante os próximos cinco anos. Mais grave ainda é o facto de essa quebra não se refletir na mesma proporção sobre todo o território nacional. As regiões de mais baixa densidade e mais envelhecidas vão ser as mais afetadas colocando-se, a prazo, um evidente problema de coesão territorial. É neste contexto que assistiremos a situações de excesso de oferta educativa com infraestruturas e outros recursos subaproveitados. É urgente construir uma visão integrada da educação de infância e conceder a máxima prioridade à qualificação do serviço público de educação, com especial atenção ao ensino

pré-escolar e ao 1º ciclo, canalizando os recursos em excesso para a melhoria das aprendizagens e para a prevenção do insucesso escolar. Por outro lado, o enorme esforço que foi desenvolvido nos últimos doze anos no reordenamento da rede de oferta do 1º ciclo do ensino básico e que recentemente tinha sido estabilizado é provável que tenha de ser retomado, tornando-se imperiosa a ação concertada entre autoridades nacionais e locais de forma a assegurar a qualidade deste nível de ensino.

2. O sucesso escolar como foco principal das políticas educativas

– A Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário veio colocar na agenda da educação em Portugal um dos problemas mais complexos e ao mesmo tempo mais lesivos do desenvolvimento económico, social e cultural dos Portugueses. O repto lançado pelo CNE teve acolhimento nas comunidades educativas e entre os atores políticos que, de uma forma geral, consagraram nos programas eleitorais dos respetivos partidos uma elevada prioridade às medidas visando superar o problema da retenção e do insucesso escolares. Com o número total de alunos em manifesto decrescendo, não podemos silenciar a destruição sistemática de capital humano e a reprodução incessante das desigualdades educativas – que antecipam as expressivas desigualdades sociais – que marcam a sociedade portuguesa. Tratando-se de um problema de ineficiência do sistema educativo, ele é, acima de tudo, um problema de iniquidade pouco compatível com o desenvolvimento social. Alguns sectores da opinião pública confundiram, decerto inadvertidamente, a posição do Conselho Nacional de Educação sobre retenção escolar como sendo de oposição ao sistema de exames. Nada mais falso. Até porque quem conhece o sistema educativo sabe que o contributo dos exames nacionais para a retenção é residual e não é nos anos de exame que as taxas de retenção são maiores. Muitas das críticas que foram formuladas à Recomendação do CNE, sendo legítimas, expressam de forma mais evidente que existe mesmo uma “cultura de retenção” e que a aceitação do princípio da seletividade está profundamente impregnada em alguns sectores da sociedade portuguesa. Podemos mudar rapidamente as leis, ou mesmo as organizações, mas as culturas só se mudam a médio e longo prazo. Este é um desígnio para os próximos quinze anos e não se espere que o mesmo seja concretizado a curto prazo. Daí a urgência em criar condições para que essa cultura mude de forma gradual e sustentada. Face aos resultados modestos da adoção de sucessivos planos nacionais de combate ao insucesso, torna-se cada vez mais evidente que a mudança terá de surgir das

bases, das comunidades locais e regionais, das escolas e das famílias. Ao governo central compete coordenar, facilitar, mobilizar, consensualizar metas e afetar recursos, completando a sua ação com uma rigorosa e sistemática avaliação dos processos adotados e dos resultados obtidos.

3. **Condição docente** – O capítulo 4 da presente edição do *Estado da Educação* traça um retrato muito rigoroso dos docentes que lecionam nas escolas portuguesas. O facto mais saliente e já destacado na anterior edição é o progressivo envelhecimento do corpo docente, especialmente na rede pública sob tutela do Ministério da Educação e Ciência. Em todas as categorias os profissionais com 50 ou mais anos de idade representam pelo menos um terço do total dos docentes. Porém, no 2º ciclo de ensino essa proporção atinge os 44% e no 3º ciclo e secundário os 37%. Significativamente, é nestes níveis onde o recurso aos professores contratados é mais expressivo (15% e 17% respetivamente). Para além do envelhecimento, com as vantagens e inconvenientes que esta característica possa representar, adivinha-se uma elevada instabilidade do corpo docente que afetará, muito provavelmente, as escolas localizadas em contextos mais desfavorecidos, logo menos atrativas para o exercício profissional. As perspetivas para os próximos quinze anos centram-se, assim, na oportunidade de rejuvenescimento - que poderá envolver cerca de um terço do atual corpo docente – e na criação de condições de acesso e de fixação dos jovens professores às escolas, especialmente àquelas localizadas em contextos menos favoráveis. Esta é uma oportunidade para integrar na carreira uma parte dos docentes contratados, mas também uma oportunidade para o MEC assegurar critérios de qualidade e mérito na sua seleção, profissionalização e recrutamento. Uma parte significativa da promoção do sucesso escolar passa, necessariamente, pela obrigação de a escola pública escolher os melhores profissionais e assegurar a estabilidade e valorização das suas carreiras. Quanto aos docentes já integrados torna-se cada vez mais urgente proporcionar-lhes a oportunidade de se qualificarem através de um plano de formação contínua que corresponda às prioridades de política educativa que venham a ser definidas. Só assim poderemos conferir sustentabilidade à melhoria das aprendizagens e à valorização profissional da classe docente.

4. **Conhecimento escolar** – Os últimos trinta anos representam um dos períodos mais ricos mas também mais complexos dos últimos séculos em que os processos de mudança económica, social e cultural tendem a sustentar a imagem da aceleração da história. A globalização das economias, a inovação contínua

nas tecnologias, o acesso e o excesso de informação disponível e a hibridização das culturas representam outros tantos desafios para o conhecimento e para as maneiras de pensar os problemas sociais e humanos. Perante as perspetivas abertas por este quadro de mudança importa questionar: o que ensinar? Que tipo de conhecimento deverá ser mobilizado para capacitar as novas gerações para enfrentar os problemas do futuro? Que tipo de competências deverão ser desenvolvidas para tornar profícuo esse conhecimento? Em síntese, que tipo de currículo deveremos promover? Esta reflexão não se pode confinar à opacidade dos serviços ou dos gabinetes do MEC, uma vez que vai muito para além da exigível tecnicidade que os deve suportar, tornando-se um desafio que deverá envolver a sociedade portuguesa, especialmente os sectores com capacidade para estruturar uma visão prospetiva da educação em Portugal. O desafio centra-se em conciliar a estabilidade, que qualquer currículo nacional deverá assegurar, com a inovação gradual e planeada dos seus conteúdos. A recente adoção do sistema de metas curriculares pode ser o caminho escolhido, mas torna-se indispensável a sua avaliação periódica, nomeadamente da forma como essas metas são apropriadas em contextos de aprendizagem. Estabilidade curricular não significa estagnação ou imobilismo. Em contextos de acelerada mudança social e cultural, importa centrar o esforço de aprendizagem no domínio dos conceitos, no conhecimento consolidado de base cultural e científica e, cada vez mais importante, nas maneiras de pensar, formular e resolver os problemas.

5. **Ajustar as qualificações à estratégia de desenvolvimento do país** – Os sistemas nacionais de ensino continuam, especialmente em sociedades abertas e democráticas, a prosseguir três tipos de finalidades: educar pessoas na integridade do seu desenvolvimento, formar cidadãos livres, autónomos e responsáveis e capacitar futuros profissionais. Os sistemas educativos não se podem limitar a formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas não podem ignorar a importância dessa terceira dimensão. Quando atrás afirmámos que nos últimos quinze anos a economia não teve capacidade de absorver as qualificações produzidas pelo sistema de ensino, não esquecemos que uma parte dessa inadequação resulta do facto de o sistema de ensino ter mantido a oferta de qualificações desajustadas às necessidades objetivas da economia e da sociedade. Há cursos de características profissionalizantes, quer de nível secundário, quer de nível superior, cuja empregabilidade é manifestamente reduzida. São cursos que formam diretamente para o desemprego, desperdiçando recursos públicos e

destruindo capital humano potencial. Que o ensino privado possa orientar a sua oferta em função da procura num contexto de liberdade de escolha dos percursos formativos, ainda que contestável, é aceitável. O mesmo não poderemos dizer da oferta pública: esta tem de se configurar em função dos interesses e das necessidades do país e não criar expectativas que, sabemos à partida, dificilmente poderão ser concretizadas. As escolas que lecionam estes cursos e que mais próximas estão do processo de transição para o mercado de trabalho não se podem alhear do destino dos seus formandos e não podem continuar a oferecer cursos que respondem mais aos problemas internos dos seus recursos humanos excedentes, do que ao futuro dos seus alunos. Mais do que espartilhar a rede de instituições, importa racionalizar a oferta de cursos e promover o que poderemos designar por especialização inteligente criando condições para a afirmação de centros de excelência quer no ensino e formação, quer na investigação científica.

Estes cinco domínios representam outros tantos desafios que não são suscetíveis de se transformar em medidas de curto prazo. Representam alterações estruturais que exigem debate, visão de futuro, compromisso político e capacidade de assegurar a continuidade das respetivas políticas. Em democracia a alternância política não pode significar errância das políticas, especialmente no domínio da educação cujo tempo é bem mais longo que o dos ciclos políticos. Esta exige convergência, visibilidade e continuidade das opções estratégicas, confiança dos atores diretamente envolvidos e capacidade para os mobilizar para a prossecução dos objetivos de médio e longo prazo.

Orientado por estes princípios, o Conselho Nacional de Educação irá iniciar um ciclo de debates em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo que se prolongará até ao final do próximo ano de 2016. Pretende-se, ao fim de trinta anos de vigência daquele diploma, avaliar o seu papel no desenvolvimento do sistema educativo nacional, identificar as insuficiências ou desvios na sua concretização, as desadequações dos seus propósitos, os desajustamentos nas suas formulações, enfim, traçar os caminhos para o futuro. Mais do que ambicionar a sua substituição, pretende-se avaliar o seu poder estruturante e o seu potencial de mudança. Longe das polémicas que contaminam a reflexão e o debate franco e aberto, pretendemos contribuir para que os próximos quinze anos possam representar um salto qualitativo na educação das novas gerações de portugueses.

David Justino

Presidente do Conselho Nacional de Educação





Estado da Educação: dados de referência





1 Educação e desenvolvimento económico

As relações e a influência da educação no desenvolvimento económico e social têm sido estudadas em contextos variados e sob orientação de diversas escolas e metodologias de investigação. A temática é complexa e, por vezes, controversa. No entanto, os recursos económicos atualmente disponibilizados para a educação justificam que as sociedades tenham mais e melhor conhecimento sobre os impactos diretos e indiretos da educação no desenvolvimento social e económico dos países.

Neste âmbito, o presente capítulo pretende expor uma perspetiva sobre as relações entre o desenvolvimento da educação e o contexto socioeconómico, em Portugal e noutros países, tendo como referencial de análise o período pós-2000 (ano da primeira participação portuguesa no PISA – *Programme for International Student Assessment*¹). Para esta reflexão recorreu-se a duas abordagens que se apresentam, de forma sintética,

nos subcapítulos 1.1. e 1.2.: (i) as conclusões preliminares de uma das análises realizadas pelo estudo aqEDUto: Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação; e (ii) as projeções apresentadas no relatório da OCDE *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain* (Hanushek & Woessmann, 2015). Recorreu-se, ainda, como referência, à tese de Goldin e Katz publicada no livro *The Race between Education and Technology*.

Goldin e Katz (2008) dedicam um capítulo à análise, aplicada ao caso norte-americano, da evolução do que designam como os diferenciais remuneratórios da educação, isto é, a evolução das diferenças de ganhos salariais resultantes das habilitações académicas (qualificações de nível secundário e pós-secundário). O trabalho destes autores conduz a um modelo explicativo para os ganhos salariais da educação (no período 1890-2005) baseado no equilíbrio entre procura e oferta, como se de uma *corrida* entre tecnologia (e economia) e educação se tratasse. Assim, um aumento do crescimento de oferta de qualificações em período de escasso desenvolvimento económico provoca uma diminuição do ganho esperado como resultado de qualificações académicas mais

¹ 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, 2012 e 2015).

elevadas, ou seja, perante um caudal maior de oferta do que de procura as qualificações perdem valor e, por isso, os diferenciais diminuem. Contrariamente, perante uma desaceleração de crescimento da oferta regista-se um aumento do valor das qualificações.

O enquadramento de Goldin e Katz (2008) serve a lógica de que os ciclos de desenvolvimento económico e os ganhos em educação andam muitas vezes desencontrados. Por um lado, porque o impacto

económico da atividade de indivíduos que recebem uma melhor educação só se faz sentir vários anos após a frequência escolar, e, por outro, porque a educação tende a responder a períodos de grande procura (crescimento), produzindo mais indivíduos qualificados, em busca de acentuados ganhos marginais da qualificação. No entanto, estes ganhos diminuem à medida que o número de indivíduos com qualificações aumenta, havendo conseqüentemente uma menor motivação para a formação.

1.1. Resultados PISA e desenvolvimento económico de diversos países

O projeto **aqEDUto: Avaliação, Qualidade e Equidade na Educação**² tem como propósito construir um quadro explicativo sobre avaliação, qualidade e equidade em educação, baseado em investigação comparada a partir das bases de dados dos alunos portugueses que participaram nos sucessivos ciclos de testes PISA. Pretende-se contribuir para uma matriz de conhecimento sobre o sistema, discriminando e sistematizando os fatores que se relacionam com os resultados PISA, nomeadamente os fatores responsáveis pela evolução positiva verificada em Portugal no período 2000-2012. O estudo tem como objetivo responder à pergunta principal *De que forma podemos explicar a variação dos resultados dos alunos portugueses nos testes PISA?* considerando três eixos fundamentais: (i) os alunos, i.e., alterações na condição social, económica, cultural, comportamental e motivacional dos alunos e das famílias; (ii) as escolas, i.e., mudanças na organização escolar; e (iii) o país, i.e., variações nas condições económicas a nível macro do país.

É no âmbito do terceiro eixo que a contribuição que se publica nesta edição do *Estado da Educação* se

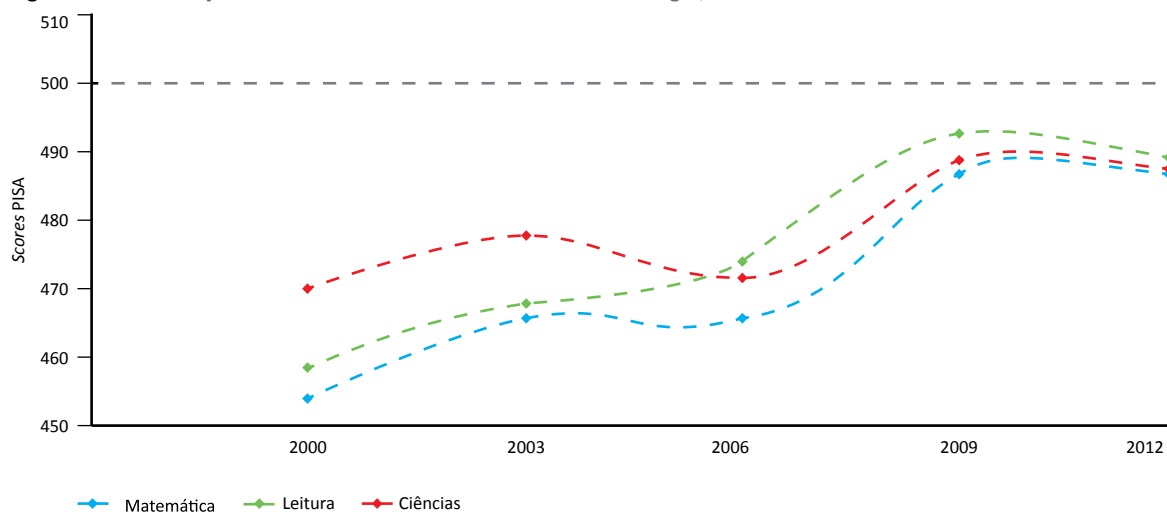
enquadra, mobilizando, nesta fase, além dos resultados PISA, informação sobre evolução económica e social de Portugal e de outros países, recorrendo a indicadores como o Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Tem-se como ponto de partida a reconhecida evolução positiva dos resultados de Portugal nos diferentes ciclos PISA³, registando-se uma subida sustentada em todos os domínios avaliados (Figura 1.1.1.), com destaque para a Matemática, domínio em que a subida foi muito acentuada (de um *score* médio de 454 pontos, em 2000, para 487 pontos, em 2012). Nesta primeira etapa, o estudo centra-se na análise comparada entre qualidade da educação (medida por *scores* PISA) e desenvolvimento económico. Procura-se, deste modo, dar resposta à questão: *A evolução dos resultados obtidos pelos alunos portugueses é melhor que a evolução do desenvolvimento do país?*

² Projeto de investigação patrocinado pelo CNE. A equipa aqEDUto é multidisciplinar, composta por investigadores provenientes de diferentes áreas científicas. A equipa congrega especialistas em política educativa, avaliação, comparabilidade, racionalidade económica, comunicação e estatística/análise de dados.

³ Relativamente aos dados sobre os resultados PISA 2000-2012, consulte-se as edições de 2010, 2011, 2012 e 2013 do *Estado da Educação*.

Figura 1.1.1. Evolução dos *scores* PISA nos três domínios. Portugal, 2000-2012



Nota: Na linha dos 500 pontos assinala-se a média da OCDE⁴.

Fonte: OCDE, PISA 2000-2012

Para reduzir o número de países sob análise, tornando os gráficos de mais fácil leitura e as interpretações do posicionamento de Portugal face aos seus pares na Europa mais evidentes, procedeu-se a estudos de agrupamento de países (classificação). Selecionaram-se variáveis, para proceder ao método de análise classificatória⁵ ou de agrupamentos, que refletem características estruturantes dos países face aos resultados em educação.

No caso concreto, utilizaram-se variáveis em que as três vertentes do estudo aqEDUto se encontrassem refletidas. Deste modo, as variáveis que permitiram agrupar os países foram: (i) o PIB *per capita* médio de cada país (que permite posicionar os países quanto à sua produção de riqueza e também relativamente ao nível de vida das famílias); (ii) o nível de desempenho em Matemática no PISA 2012 (que permite a comparação do nível de conhecimento alcançado pelos alunos de 15 anos); (iii) o nível económico, social e cultural dos alunos (medido pelo indicador ESCS⁶) e a formação dos pais, medida através do índice PARED; e finalmente (iv) a percentagem de alunos de 15 anos com pelo menos um ano de repetência (REPEAT — índice que transmite informação sobre o percurso escolar dos alunos, mas também sobre as práticas escolares enraizadas na cultura institucional de cada país).

Na sequência desta análise, foi possível encontrar sete grupos, em que os países revelam semelhanças no comportamento das variáveis descritas. A estratégia prosseguida foi a de utilizar um representante de cada grupo (exceção para o grupo que integra a Polónia, grupo para o qual este país foi adicionalmente selecionado por se tratar de um caso de sucesso exemplar), bem como todos os países que se posicionaram no mesmo grupo de Portugal (Figura 1.1.2.).

Figura 1.1.2. Grupos de países obtidos pelo método de análise classificatória



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

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

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

Portugal e os 10 países selecionados: desempenho 2000-2012

A análise de dados comparada entre Portugal e os restantes dez países selecionados conduziu a conclusões que encontram identidade com as apresentadas pelo relatório *Universal basic skills: What countries stand to gain* (Hanushek & Woessmann, 2015), objeto de síntese no subcapítulo que se segue (1.2.).

Ao analisar a relação entre a evolução do PIB *per capita* e a evolução dos *scores* PISA ao longo do período 2000-2012 (Figura 1.1.3.), verifica-se que não basta ter um nível elevado de rendimento, nem um crescimento do PIB, para garantir um bom domínio das competências avaliadas. Dito de outro modo, nem todos os países ricos conseguem alcançar um nível médio de educação de elevada qualidade.

Ao longo dos doze anos sob análise, Portugal aumentou o seu desempenho médio a Matemática em 33 pontos da escala PISA, sendo que não apresenta um crescimento assinalável do PIB e que este é um dos mais baixos de entre os países considerados.

Todos os outros países registaram um aumento do PIB, mas nem todos melhoraram o desempenho na educação. Aliás, esta análise permite-nos verificar que, entre os pares, países como a Finlândia, a Holanda a França e a Dinamarca

reduziram os *scores* PISA em cerca de 20 pontos ao longo do período considerado, apesar de se encontrarem ainda acima da fasquia de 500 pontos (com exceção de França, que se encontra com um *score* ligeiramente abaixo da média OCDE), tendo vivido um período de crescimento económico.

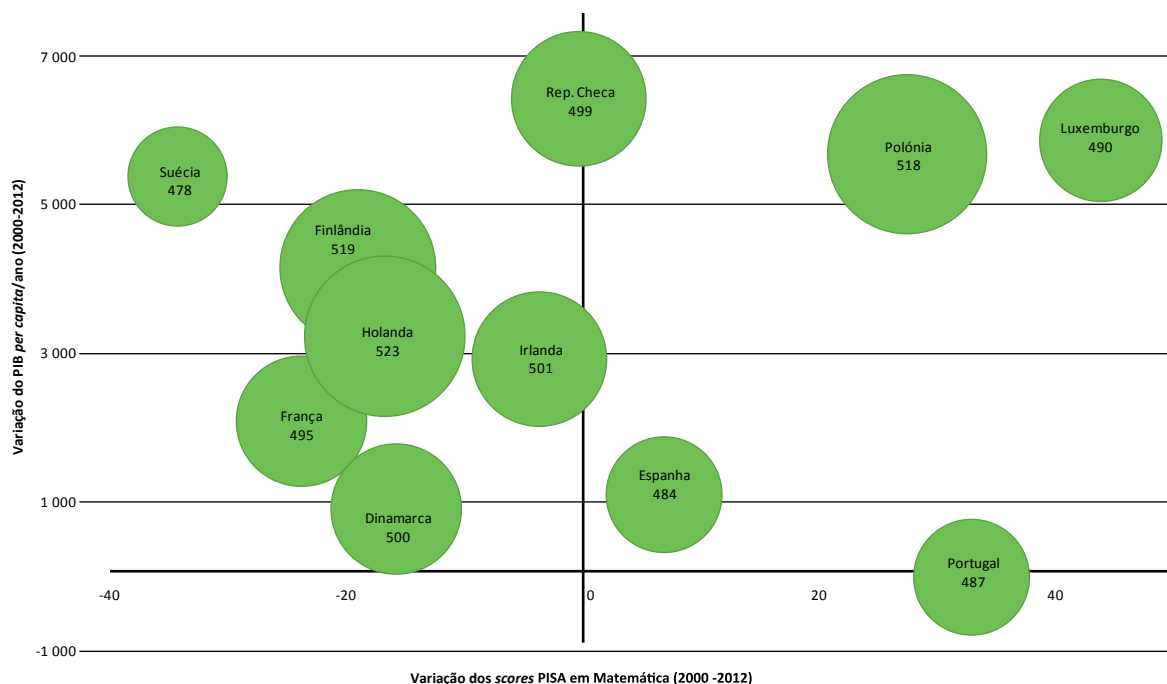
A Suécia apresenta o cenário mais desfavorável entre crescimento económico e resultados da aprendizagem. No período 2000-2012, o país viu o desempenho dos seus alunos reduzido em cerca de 30 pontos, apesar de o seu PIB ter aumentado em mais de 5 000 USD *per capita* no mesmo período.

A Polónia e o Luxemburgo foram os únicos países onde ambas as variáveis sob análise cresceram – o PIB aumentou em cerca de 5 000 USD *per capita* e os resultados do PISA também cresceram.

Da análise dos dados apresentados, é possível concluir que, por um lado, no contexto da OCDE, o crescimento económico não significa melhor desempenho escolar e, por outro, que Portugal consegue, em exclusivo, conjugar uma melhoria do desempenho escolar dos seus alunos com uma variação do PIB praticamente nula.

Numa primeira leitura dos resultados, a tese de Goldin e Katz (2008) do desencontro dos ciclos de crescimento económico e dos de produção de qualificações é confirmada.

Figura 1.1.3. Relação entre a variação dos *scores* PISA (Matemática) e a evolução do PIB em 11 países da Europa, 2000-2012



Nota: A área dos círculos representa o *score* médio do PISA em Matemática em 2012.

Fontes: OCDE.Stat, 2000-2012; OCDE, PISA 2000-2012

Em Portugal, esta melhoria na educação terá certamente contribuído para o crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), mostrando a importância relativa do PIB. O estudo da OCDE (Hanushek & Woessmann, 2015), que se aborda de seguida, aponta o desenvolvimento dos recursos humanos e do conhecimento como um caminho para o aumento da riqueza dos países a médio-longo prazo. Uma força de trabalho mais qualificada leva a um maior caudal de ideias, o que por sua vez impulsiona o progresso tecnológico. A melhoria sustentada dos resultados de Portugal posiciona o país com um olhar positivo para o futuro.

Quando, além dos *scores* médios que cada país alcança, a análise se centra nos níveis de proficiência⁷ alcançados pelos alunos de cada país nos vários ciclos PISA, ou seja, na distribuição dos alunos pelos níveis da escala de aprendizagem e na contribuição dessa distribuição para o apuramento do *score* médio nacional, é possível construir uma visão mais clara dos fatores que suportam a evolução e, assim, sustentar as melhorias, através de intervenções orientadas pela informação substantiva que cada uma das descrições de proficiência

apresentam. Na prática, tem merecido especial atenção a proporção de alunos de desempenho fraco, uma vez que são estes que, não demonstrando dominar competências de nível básico, em Matemática, Leitura ou Ciências, verão comprometidas a sua capacidade de progressão nas aprendizagens e de intervenção na sociedade. Aliás, os indivíduos que não atingem este patamar mínimo, apesar de saberem ler e escrever, são considerados funcionalmente iletrados aos olhos das novas exigências do mercado de trabalho. Não basta saber ler, escrever e contar. Hoje é indispensável que os indivíduos consigam utilizar, refletir e pensar de forma crítica sobre conceitos linguísticos, matemáticos e científicos. Só estas condições lhes garantirão participação plena no mundo atual.

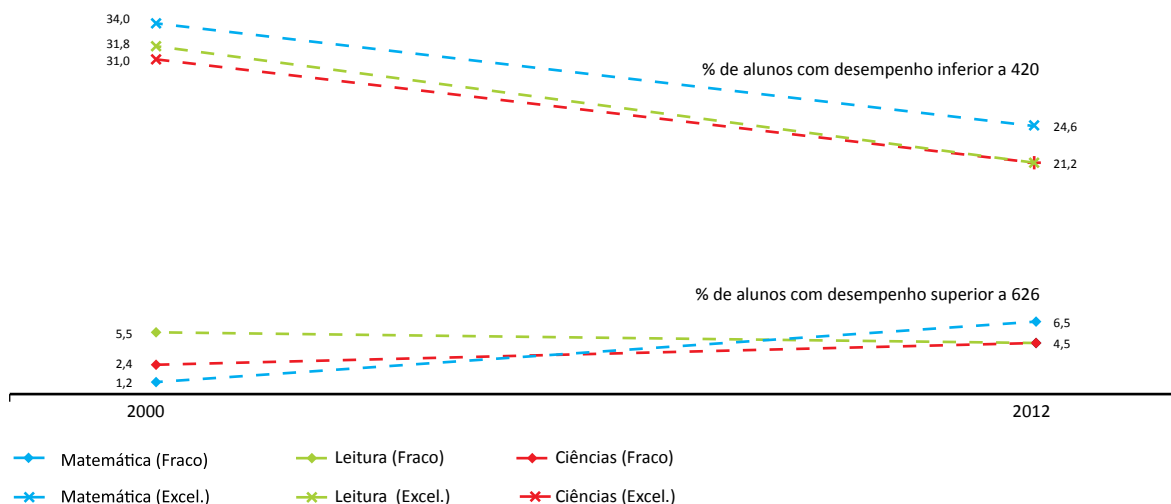
Ao longo de doze anos, em Portugal, a percentagem de alunos com desempenho fraco (com um *score* inferior a 420 pontos), em Matemática, diminuiu de 34% para 24,6% (Figura 1.1.4.). Por outro lado, a percentagem de alunos com um desempenho excelente aumentou, passando de 1,2%, em 2000, para 6,5%, em 2012.

Existe uma elevada correlação ($R^2=0.85$) a nível agregado entre a percentagem de alunos com baixo desempenho e a média nacional do PISA de cada país. Por cada 1% de redução na percentagem de alunos com desempenho muito baixo é expectável que a média nacional suba 2,7 pontos. (Figura 1.1.5.). De facto, no período sob análise, Portugal conjugou um decréscimo da percentagem de alunos muito fracos (cerca de 10%) com uma evolução positiva do seu *score* médio (33 pontos).

7 Nível 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.

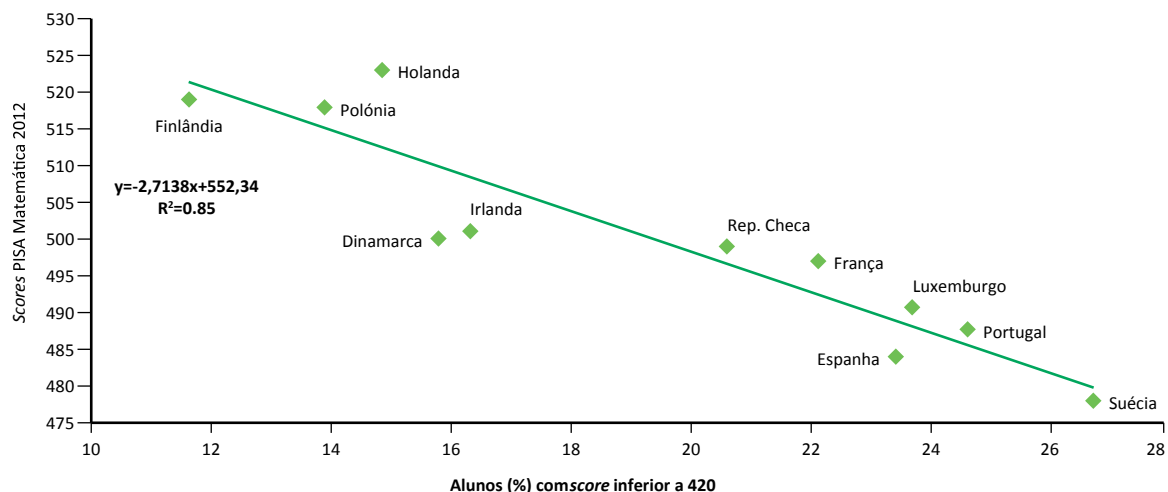
Neste estudo, adota-se para cálculo da proporção de alunos com desempenho fraco os com desempenho inferior a 420 pontos e estabelece-se o patamar dos 626 pontos para os de desempenho excelente.

Figura 1.1.4. Evolução dos alunos com desempenho fraco e excelente. PISA, 2000 e 2012



Fonte: OCDE, PISA 2000-2012

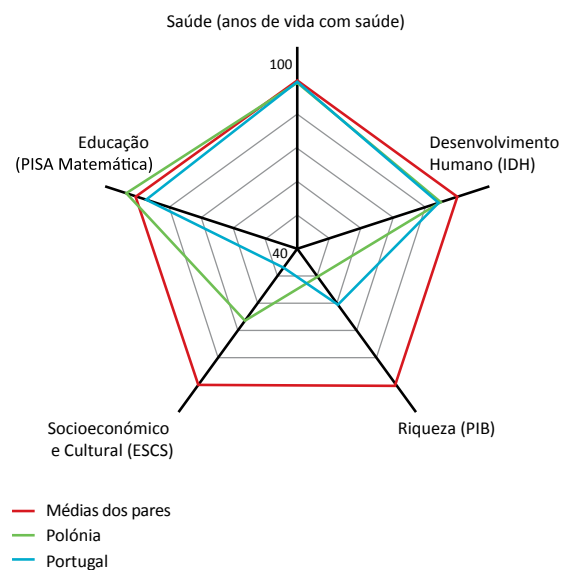
Figura 1.1.5. Relação entre a percentagem de alunos com *score* inferior a 420 pontos e o *score* médio dos países. PISA (Matemática), 2012



Fonte: OCDE, PISA 2012

A Figura 1.1.6. apresenta o posicionamento de Portugal e da Polónia em Educação (PISA, Matemática), Saúde (anos de vida com saúde), Desenvolvimento Humano (IDH), Riqueza (PIB) e Nível Socioeconómico e Cultural (ESCS) relativamente às médias do agrupamento de países considerado nesta fase do estudo. Para permitir a leitura da comparação entre os vários indicadores, estes foram convertidos para um índice de base 100 (em que a média dos 11 países corresponde a 100). A linha a encarnado contém o valor 100 dos 11 países pares, em cada um dos eixos, a linha a azul liga os valores de Portugal e a linha a verde representa a Polónia (todos os valores foram convertidos na mesma base). Assim, quando há proximidade entre os pontos das linhas, verifica-se uma similitude de desempenhos em relação às médias do grupo — o que se regista na Saúde, na Educação e, até certo ponto, no Desenvolvimento Humano, indicador em que se atinge, em Portugal, 93% da média dos pares. A Polónia, país de referência na educação, tem indicadores semelhantes a Portugal — um pouco acima da média na educação e em linha com os restantes pares no que se refere a Saúde e a Desenvolvimento Humano. Nas situações de afastamento (com maior ou menor proximidade do centro da teia), Portugal regista valores distintos das médias do grupo — o que se observa no Nível Socioeconómico e Cultural (ESCS), com Portugal a apresentar um valor de 47% da média e na Riqueza (PIB), com 64%. A Polónia também se afasta dos pares europeus nestes dois eixos, embora apresente um indicador de Nível Socioeconómico e Cultural mais favorável (72%) e o PIB seja ainda mais diminuto do que o de Portugal (55%).

Figura 1.1.6. Posicionamento de Portugal e da Polónia em cinco eixos face aos pares. PISA (Matemática), 2012



Fontes: Comissão Europeia, 2015; OCDE.Stat, 2000-2012; OCDE, PISA 2000-2012; UNDP 2015

Regressando à pergunta de partida *A evolução dos resultados obtidos pelos alunos portugueses é melhor que a evolução do desenvolvimento do país?* e tendo em conta os indicadores apresentados, reúnem-se condições que permitem afirmar que os resultados dos alunos portugueses são melhores que o nível de desenvolvimento do país, evoluíram em contraciclo com a economia, e que poderão ser a médio prazo o motor de desenvolvimento nacional.

1.2. Qualidade da educação e estimativas de crescimento económico

O relatório da OCDE *Universal basic skills: What countries stand to gain*, da autoria de Eric Hanushek e Ludger Woessmann (2015), demonstra como o crescimento económico e o desenvolvimento social de um determinado país estão diretamente relacionados com o acesso à educação e com a qualidade das aprendizagens da população. Importa, pois, que todos os jovens, além de terem acesso à escola, adquiram, pelo menos, as competências⁸ básicas necessárias a uma participação na atual economia global. Para os autores, este deve ser um objetivo central da agenda de desenvolvimento pós-2015.

Por competências básicas entende-se o desempenho equivalente a, pelo menos, o nível 1 de proficiência

do PISA⁹ (420 pontos)¹⁰, que se define, globalmente, como a capacidade de identificar informação e efetuar procedimentos de rotina de acordo com instruções diretas.

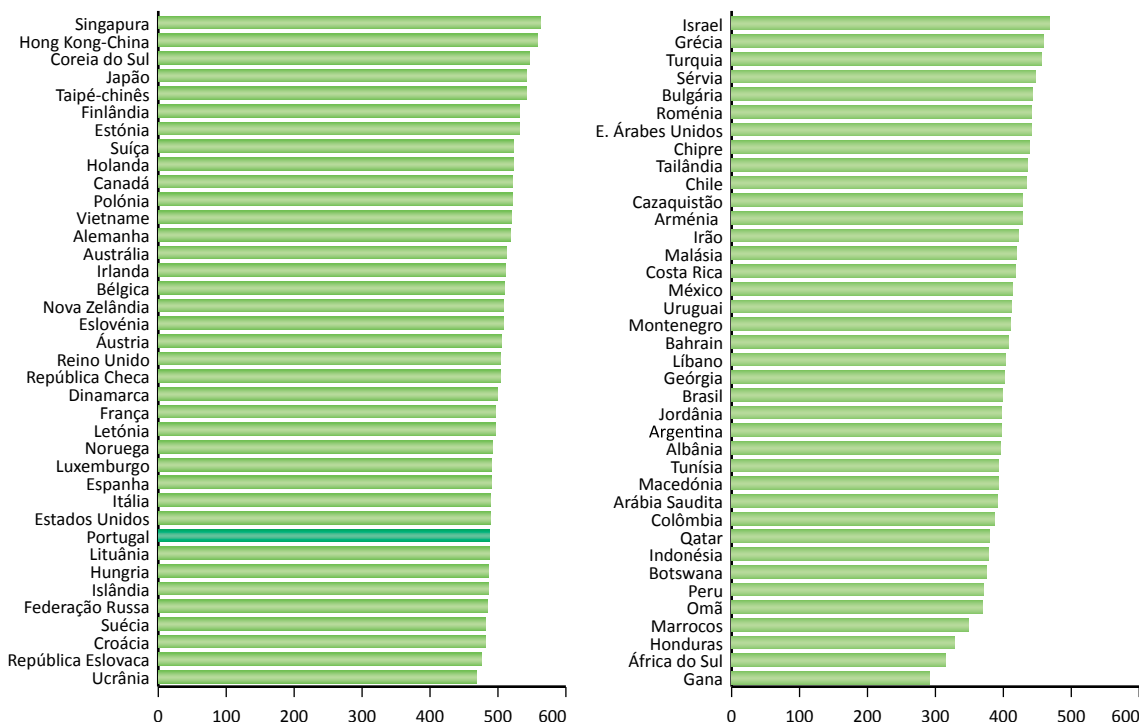
O estudo que sustenta o relatório convoca os resultados em educação de 76 países: 62 países foram comparados com base nos resultados PISA e os outros 14 países, que não tendo participado no PISA 2012, foram incluídos considerando os resultados TIMSS 2011 para o 8º ano de escolaridade, resultados que foram convertidos para a escala PISA. A análise abrangeu, assim, 76 países com dados passíveis de comparação quer em termos de qualidade das aprendizagens, quer em termos económicos (a partir do indicador PIB).

8 Adota-se a definição de competências apresentada pelo relatório OECD *Skills Strategy Diagnostic Report – Portugal*: “The OECD Skills Strategy defines skills (or competences) as the bundle of knowledge, attributes and capacities that can be learned and that enable individuals to successfully and consistently perform an activity or task, and that can be built upon and extended through learning.” (OCDE, 2015, p.21).

9 No nível 1 de proficiência do domínio da Matemática, 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 (PISA 2012. Portugal – Primeiros Resultados. ProjAVI-MEC, 2013).

10 O limite entre os níveis 1 e 2 em ciências é ligeiramente inferior (407 pontos), no entanto os autores optaram por usar o limite de 420 pontos para ambos os domínios.

Figura 1.2.1. Scores médios obtidos em avaliações internacionais no conjunto dos domínios da Matemática e das Ciências. Países/economias que participaram no PISA 2012 ou no TIMSS 2011



Fonte: *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OCDE, 2015

Comparando os 76 países com base nos *scores* médios obtidos em avaliações internacionais no conjunto dos domínios da Matemática e das Ciências, Portugal situa-se em 30º lugar com 488 pontos (Figura 1.2.1.). Singapura é o país que lidera a pontuação de um conjunto de cinco países asiáticos que apresentam os melhores desempenhos: Singapura (563 pontos), Hong Kong-China (558), Coreia do Sul (546), Japão (542) e Taipé-chinês (542). A Finlândia (532), a Estónia (531), a Suíça (523) e a Holanda (523) são os países europeus que apresentam os melhores resultados.

O relatório defende como prioritário na agenda pós-2015 o objetivo *competências básicas para todos (basic skills for all)*, estabelecendo-o como premissa para a promoção de desenvolvimento inclusivo. A Figura 1.2.2. apresenta a proporção de jovens que frequentam a escola e que obtiveram desempenhos em Matemática e Ciências abaixo do limite superior do nível 1 de proficiência (abaixo de 420 pontos), para os 76 países considerados. “De facto, o valor do coeficiente de correlação entre o *score* médio [de um país] e a percentagem de alunos que apresentam um desempenho abaixo de 420 pontos é de -0,989” (Hanushek & Woessmann, 2015, p. 37). Assim, existe uma forte relação inversa entre as duas variáveis, indicando que quanto menor for a percentagem de alunos com

um desempenho abaixo dos 420 pontos maior é o *score* médio do país.

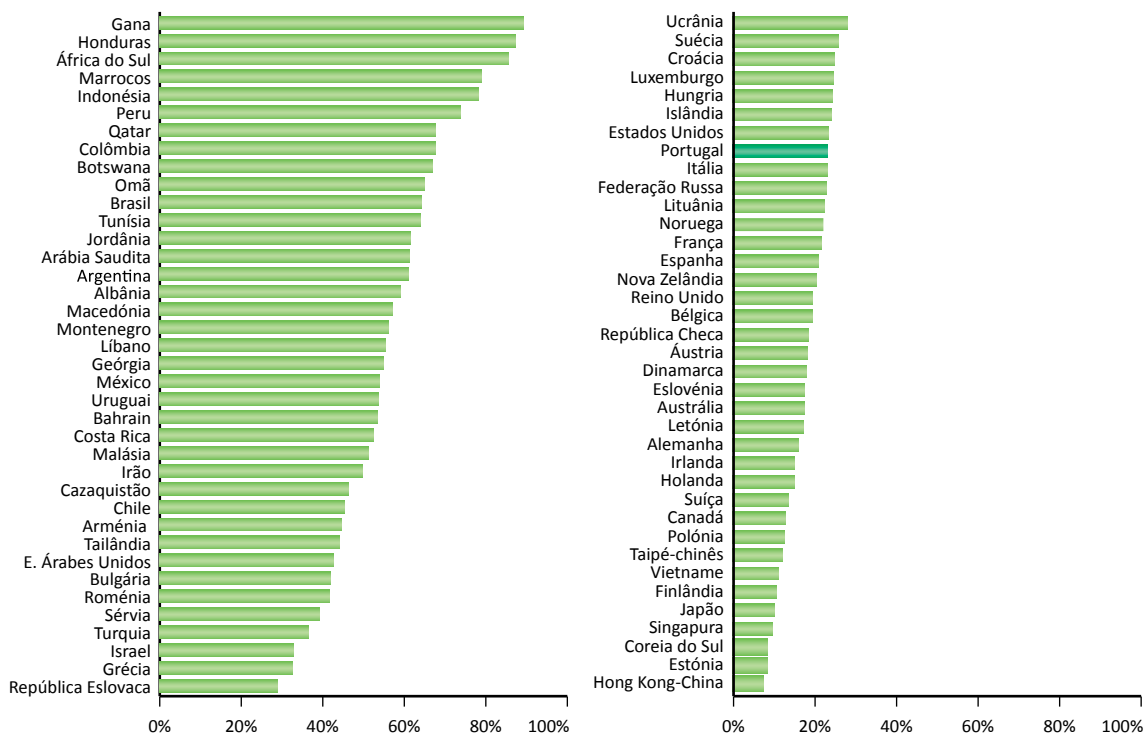
Em nove dos países/economias (Gana, Honduras, África do Sul, Marrocos, Indonésia, Perú, Qatar, Colômbia e Botswana) mais de dois terços dos alunos não adquiriram o nível de competências básicas. Hong Kong-China, Estónia, Coreia do Sul e Singapura encontram-se no outro extremo, com a menor percentagem de alunos com um desempenho abaixo dos 420 pontos. No caso de Portugal, esse valor corresponde a 23%, ou seja, cerca de um em cada quatro jovens não adquiriu as competências básicas em Matemática e em Ciências. Importa ainda destacar a existência de uma percentagem significativa de alunos de nível 1 em países que pertencem ao grupo dos mais ricos – Luxemburgo, 25%; EUA, 24%; Noruega, 22%; e Suíça, 14%.

Em suma, todos os 76 países enfrentam o desafio, em maior ou menor escala, de assegurar que todos os jovens adquirem o nível de competências básicas.

Para a definição do designado *capital de conhecimento*¹¹ de um país, além dos *scores* obtidos, importa também ter em conta a percentagem de jovens com 15 anos que está

11 Capital de conhecimento, *knowledge capital*, no original, refere-se às competências cognitivas agregadas da população de um país (Hanushek & Woessmann, 2015).

Figura 1.2.2. Alunos (%) que não adquiriram as competências básicas em avaliações internacionais no conjunto dos domínios da Matemática e das Ciências. Países/economias que participaram no PISA 2012 ou no TIMSS 2011



Fonte: *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OCDE, 2015

a frequentar a escola¹². Em 44 países, verifica-se que mais de 95% desses jovens se encontra a frequentar a escola (Figura 1.2.3.). Pelo contrário, em 17 países, menos de 80% desses jovens está na escola. Portugal apresenta uma taxa de 100%. “O valor do coeficiente de correlação entre o *score* médio [de um país, obtido em avaliações internacionais no conjunto dos domínios da Matemática e das Ciências] e a taxa de frequência escolar na amostra dos 76 países é de 0,659” (Hanushek & Woessmann, 2015, p. 43). Ou seja, existe uma relação direta entre as duas variáveis, mostrando que quanto maior é a taxa de frequência escolar maior é o *score* médio de um país.

Melhoria do acesso à educação e da qualidade das aprendizagens: Projeções a partir de três cenários

Perante os atuais níveis de acesso e de desempenho de cada um dos 76 países/economias considerados, o relatório *Universal basic skills: What countries stand to gain* (Hanushek & Woessmann, 2015) apresenta projeções que pretendem mostrar o crescimento económico de um país ao assegurar que os jovens adquirem o nível

¹² Para os países que participaram no PISA, essa taxa corresponde ao total de jovens com 15 anos a frequentarem pelo menos o 7º ano de escolaridade, dividido pelo total da população desse país com 15 anos. Para os países que participaram unicamente no TIMSS, esse valor corresponde à taxa real de escolarização no ensino secundário.

de competências básicas num período de 15 anos (até 2030). Essas projeções consideram o facto de os efeitos das reformas educativas não serem imediatos, bem como o facto de o mercado de trabalho se modificar à medida que entram pessoas mais qualificadas.

As projeções baseiam-se em três cenários:

- Cenário 1: os alunos que atualmente se encontram na escola adquirem as competências básicas (pelo menos 420 pontos).
- Cenário 2: todos os jovens com 15 anos frequentam a escola mantendo os atuais níveis de desempenho.
- Cenário 3: todos os jovens com 15 anos frequentam a escola e adquirem as competências básicas.

A análise realizada pelos autores do relatório assume que as competências básicas adquiridas pelos alunos entre 2015 e 2030 começarão a influenciar o mercado de trabalho durante os 40 anos seguintes. As estimativas de crescimento económico foram determinadas tendo em consideração o impacto que o desenvolvimento das competências básicas da força de trabalho terá sobre o PIB entre 2015 e 2095¹³.

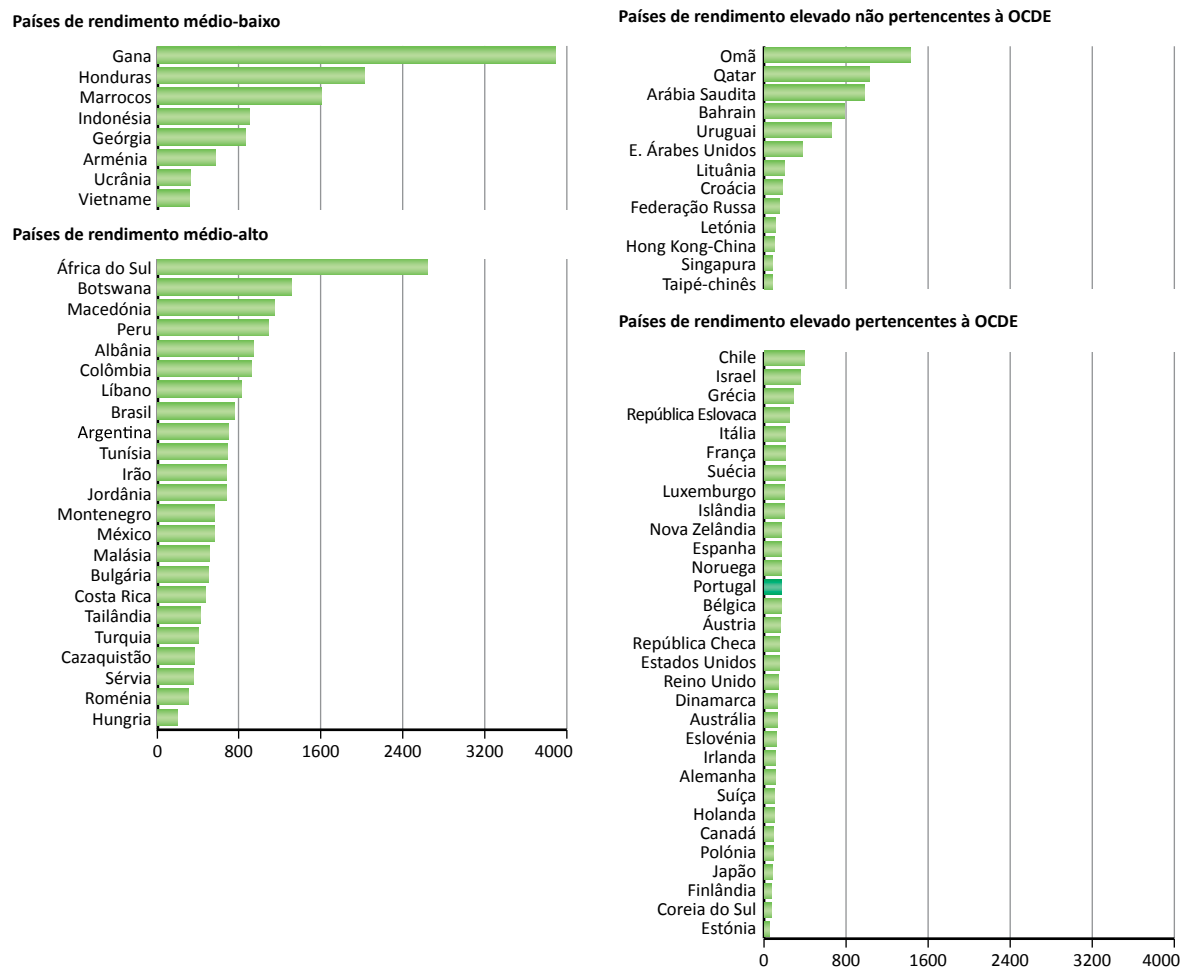
¹³ A projeção é realizada para um período de 80 anos de modo a corresponder à esperança média de vida de uma pessoa que nasça em 2015.

Figura 1.2.3. Jovens com 15 anos (%) a frequentarem a escola. Países/economias que participaram no PISA 2012 ou no TIMSS 2011



Fonte: *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OCDE, 2015

Figura 1.2.4. Efeito no PIB de todos os jovens adquirirem competências básicas (em % do PIB corrente). Países/economias que participaram no PISA 2012 ou no TIMSS 2011



Fonte: *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OCDE, 2015

No **cenário 1**, que tem em conta o número de jovens que atualmente frequenta a escola, todos os alunos que foram avaliados acima dos 420 pontos mantêm o seu desempenho e aqueles que obtiveram desempenhos abaixo dos 420 pontos melhoram. Deste modo, todos os alunos que atualmente se encontram na escola adquirem as competências básicas.

No **cenário 2**, assume-se que os jovens que atualmente não frequentam a escola passam a frequentá-la e têm um nível de desempenho médio igual ao percentil 25 dos que estão atualmente na escola no seu país. Para os cálculos realizados, o desempenho dos alunos que já se encontram na escola mantém-se.

No **cenário 3**, que resulta da conjugação dos dois cenários anteriores, alcança-se o objetivo de todos os jovens, além de terem acesso à escola, adquirirem, pelo menos, as competências básicas até 2030.

No caso de Portugal, uma vez que os indicadores mostram que 100% dos jovens com 15 anos se encontram a frequentar a escola, o cenário 2 não prevê ganhos económicos e os cenários 1 e 3 apresentam, naturalmente, valores iguais. Deste modo, optou-se por analisar as projeções de crescimento económico dos 76 países/economias quando se considera o cenário 3 de *competências básicas para todos*.

A Figura 1.2.4. mostra a projeção dos ganhos potenciais no valor do PIB em 2035 em comparação com o PIB corrente, por grupos de países¹⁴, devido à implementação da reforma educativa correspondente ao terceiro cenário. Existe uma heterogeneidade considerável dentro e entre os grupos de países, prevendo-se os maiores ganhos económicos nos

¹⁴ Os países foram agrupados de acordo com a classificação do Banco Mundial dos grupos de rendimento: países de rendimento médio-baixo, países de rendimento médio-alto, países de rendimento elevado não pertencentes à OCDE e países de rendimento elevado pertencentes à OCDE.

países de rendimentos mais baixos. O Gana, por exemplo, dificilmente alcançará a reforma educativa até 2030, mas se o fizesse apresentaria, até 2095, ganhos de 4 526 mil milhões de dólares. O objetivo é mais realista para outros países de rendimentos intermédios, porque mais facilmente exequível, e os resultados continuam a corresponder, de acordo com os autores, a importantes ganhos económicos.

No grupo dos países de rendimento elevado não pertencentes à OCDE, é salientado o impacto da reforma nos países produtores de petróleo. O desenvolvimento das competências básicas nos países de Omã, de Qatar e da Arábia Saudita permite estimar ganhos que excedem oito vezes o PIB corrente desses países. Na eventualidade de o petróleo se esgotar, esses países terão de considerar as competências das suas populações, que ainda estão aquém do objetivo proposto para a agenda pós-2015.

No grupo dos países da OCDE de rendimento elevado, destaca-se o facto de a maioria desses países já ter alcançado o acesso universal à escola, mas todos continuarem a ter uma parte dos jovens que ainda não adquiriu as competências

básicas. Ao alcançarem esse objetivo, as projeções indicam que oito desses países (Chile, Israel, Grécia, República Eslovaca, Itália, França, Suécia e Luxemburgo) apresentarão ganhos que excedem mais do dobro do PIB corrente.

No caso específico de Portugal, os ganhos potenciais, em 2095, ascendem a 166% do PIB atual, o que, no grupo dos 31 países de rendimento elevado pertencentes à OCDE, coloca o país, na 13ª posição (a par da Bélgica) de um subgrupo dos 24 países que nesta projeção apresentam ganhos (com percentagens superiores a 100%). Deste modo, embora exista um potencial ganho de riqueza que pode advir da diminuição do número de iletrados em Portugal, este ganho acabaria por ser relativamente baixo. Se este cenário fosse alcançado hoje, o PIB português estaria 3,6% acima do seu valor atual (Hanushek & Woessmann, 2015).

A Tabela 1.2.1. estabelece a comparação do efeito das reformas educativas, previstas no conjunto dos três cenários, nos diferentes grupos de países. As projeções para os diferentes grupos de países atribuem ganhos mais elevados no caso de os alunos adquirirem as competências

Tabela 1.2.1. Síntese dos ganhos económicos de acordo com diferentes reformas educativas. Países/economias que participaram no PISA 2012 ou no TIMSS 2011

	Países de rendimento médio-baixo	Países de rendimento médio-alto	Países de rendimento elevado não pertencentes à OCDE	Países de rendimento elevado pertencentes à OCDE
Cenário 1: Competências básicas mantendo níveis de escolarização				
Em % do PIB corrente	627	480	362	142
Em % do PIB futuro descontado ¹⁵	13,4	10,3	7,7	3,0
Crescimento a longo prazo ¹⁶	0,83	0,66	0,50	0,21
Cenário 2: Escolarização para todos mantendo níveis de desempenho				
Em % do PIB corrente	206	134	60	19
Em % do PIB futuro descontado	4,4	2,9	1,3	0,4
Crescimento a longo prazo	0,30	0,20	0,09	0,03
Cenário 3: Competências básicas para todos				
Em % do PIB corrente	1302	731	473	162
Em % do PIB futuro descontado	27,9	15,6	10,1	3,5
Crescimento a longo prazo	1,42	0,94	0,63	0,24
Informação de base				
Número de países	8	23	14	31
Taxa de escolarização	0,752	0,83	0,93	0,977
Score médio (PISA)	395,4	410,7	460,8	502
Proporção de alunos com pontuações abaixo de 420 pontos	0,585	0,545	0,355	0,201

15 Aplicou-se uma taxa de desconto de 3% ao ano para que possamos comparar, a preços correntes, qual seria a melhoria do PIB se acontecesse hoje. Por exemplo, se todos os países de rendimento elevado da OCDE já estivessem no cenário 3 a melhoria média do PIB seria de 3,5%.

16 Refere-se ao aumento (em %) da taxa anual de crescimento do PIB que pode ser atribuído ao facto de toda a população ter atingido o nível mínimo de qualificações. Assim, estima-se um crescimento anual adicional de 0,24% do PIB em média para os países desenvolvidos da OCDE que pode ser atribuída somente a um maior nível de conhecimentos da população.

básicas (cenário 1) quando comparado com os ganhos do acesso universal (cenário 2). Em todos os países, os ganhos estimados são ainda maiores na implementação da reforma das *competências básicas para todos* (cenário 3).

Neste último cenário, destaca-se a necessidade de construir sociedades mais equitativas, em que todos os alunos alcançam pelo menos o nível 1 da escala PISA (420 pontos). As projeções evidenciam que políticas que visam reduzir o insucesso dos alunos com maiores dificuldades resultam em crescimento económico. Apesar dos progressos já verificados, existe ainda um longo caminho a percorrer no combate ao insucesso, dado que nenhum país consegue atingir qualidade nas aprendizagens se não conseguir reduzir o número de alunos que não desenvolvem competências básicas.

Embora se esteja perante uma abordagem muito sintética ao estudo conduzido por Hanushek e Woessmann (2015), importa destacar os dois eixos de conclusões que advêm da análise dos dados e das projeções apresentados. Em primeiro lugar, a necessidade de se considerarem os benefícios económicos resultantes de se alcançar o patamar de *competências básicas para todos (universal)*. Em segundo lugar, a necessidade de se considerarem as relações entre a prossecução desta meta e o desenvolvimento de política educativa de nível macro, guiada por objetivos claros.

Neste sentido, o desenvolvimento económico que resulta da universalização das competências básicas deve contribuir para a redução de pobreza, melhores cuidados de saúde, desenvolvimento de tecnologias inovadoras e sustentáveis, assim como de outros progressos que provêm de uma maior quantidade de recursos. Em suma, apenas um *capital de conhecimento* com mais qualidade irá tornar possíveis objetivos sociais a grande escala.



2 Rede de Estabelecimentos

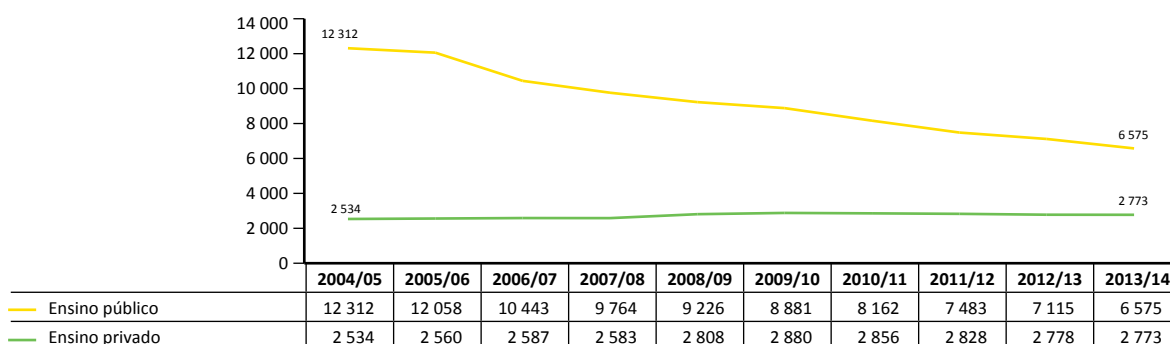
2.1. Rede e população escolar dos ensinos básico e secundário

Para garantir a todos os cidadãos o direito de acesso à educação e à cultura e a liberdade de ensinar e de aprender, o Estado promove uma rede pública de educação e ensino, ao mesmo tempo que reconhece uma rede privada.

A Figura 2.1.1. mostra a evolução do número de estabelecimentos de educação e ensino em Portugal, segundo a sua natureza. O ensino público reduz, em dez

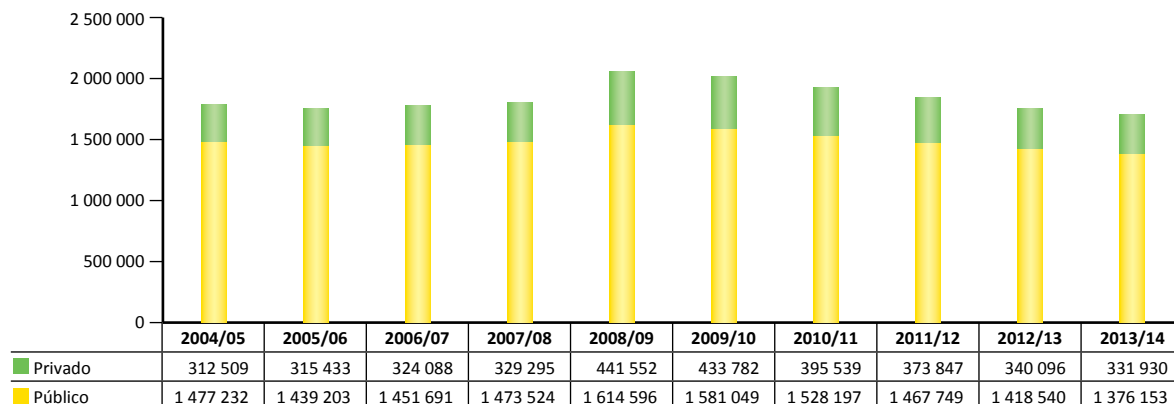
anos, quase metade dos seus estabelecimentos, enquanto o ensino privado regista um aumento que, no final da década, totaliza mais 239 estabelecimentos, apesar da quebra nos últimos quatro anos. Assim, relativamente ao início da série, em 2013/2014 verifica-se um decréscimo de 37% do número total de estabelecimentos, embora numa apreciação por natureza institucional, se verifique que essa redução ocorre apenas no ensino público (46,6%).

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



Fonte: Educação em números. Portugal, 2014; Estatísticas da Educação 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 2.1.2. Alunos (Nº) matriculados no nível de ensino não superior, por natureza institucional. Portugal



Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2012/2013. Educação em números 2010 a 2014, DGEEC-MEC

Conforme se verá no próximo capítulo, apesar da diminuição acentuada do número de estabelecimentos de ensino ao longo da década, o ensino público mantém uma frequência equilibrada, com o número de alunos inscritos a oscilar entre 1 477 232 em 2004/2005, 1 614 596 em 2008/2009 e 1 376 153 em 2013/2014. Neste último ano, o ensino privado apresenta um aumento relativamente ao início da década, passando de 312 509 para 331 930 alunos. Os anos de 2008 a 2010 são os que registam o número mais elevado de matriculados (quer no ensino público, quer no ensino privado), devido às ofertas para adultos do programa Novas Oportunidades (Figura 2.1.2.).

Rede Pública

O reordenamento da rede escolar pública tem como objetivo adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono escolar. Nesta perspetiva, o reordenamento em curso,

há cerca de dez anos, tem promovido a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum que articule níveis e ciclos de ensino distintos.

Na sua fase mais recente, o processo de reorganização da rede procurou integrar os alunos oriundos de 311 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) em centros escolares ou outros estabelecimentos de ensino com melhores condições.

Unidades Orgânicas

Na Tabela 2.1.1., em 2013/2014, observa-se, relativamente ao ano anterior, um decréscimo do número de agrupamentos com dez ou mais estabelecimentos e o desaparecimento das unidades orgânicas com 35 ou mais estabelecimentos, ao mesmo tempo que se regista um acréscimo das unidades orgânicas com cinco a nove estabelecimentos (mais 24 UO) e com dois a quatro estabelecimentos (mais sete UO).

Tabela 2.1.1. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino públicos do MEC, por unidade orgânica. Continente

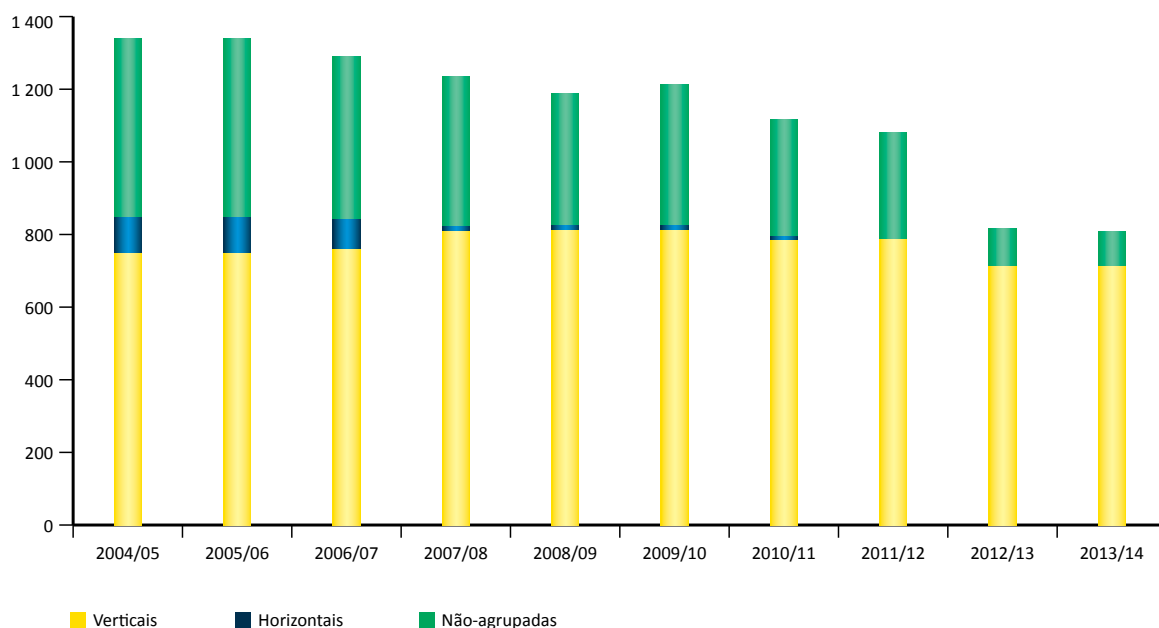
	2004/2005		2008/2009		2012/2013		2013/2014	
	Unidades Orgânicas		Unidades Orgânicas		Unidades Orgânicas		Unidades Orgânicas	
	Agrupamentos	Esc. Não-Agrupadas	Agrupamentos	Esc. Não-Agrupadas	Agrupamentos	Esc. Não-Agrupadas	Agrupamentos	Esc. Não-Agrupadas
0-1	0	493	1	364	1	103	1	95
2-4	98	0	136	0	131	0	138	0
5-9	292	0	347	0	324	0	348	0
10-14	187	0	165	0	143	0	140	0
15-19	94	0	92	0	61	0	51	0
20-24	66	0	48	0	26	0	19	0
25-29	39	0	22	0	14	0	11	0
30-34	29	0	8	0	8	0	5	0
≥ 35	42	0	5	0	5	0	0	0
Total	847	493	824	364	713	103	713	95

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A Figura 2.1.3. mostra a evolução dos diversos tipos de Unidades Orgânicas (UO): agrupamentos verticais, agrupamentos horizontais e escolas não-agrupadas. De 2004/2005 para 2013/2014 houve um decréscimo de 39,7% no número total de unidades orgânicas. Em 2013/2014 manteve-se o número de agrupamentos verticais e horizontais do ano anterior, mas o número de escolas não-agrupadas caiu de 103 para 95.

Uma análise dos estabelecimentos de educação e ensino por tipo de unidade orgânica (Tabela 2.1.2.) relewa a redução de 40,6% do número total de estabelecimentos pertencentes a agrupamentos verticais de 2004/2005 para 2013/2014. No mesmo período, destaca-se igualmente um decréscimo muito acentuado (99,1%) do número de estabelecimentos em agrupamentos horizontais, passando de 1 067 estabelecimentos para apenas 10. Também o número de estabelecimentos não-agrupados baixou para 95 em 2013/2014, (-80,7% que em 2004/2005).

Figura 2.1.3. Unidades orgânicas (Nº) por tipologia. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.2. Evolução (Nº) dos estabelecimentos de educação e ensino públicos do MEC, por tipo de unidade orgânica. Continente

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Verticais	10 265	10 064	8 798	8 804	8 336	7 981	7 383	6 789	6 615	6 096
Horizontais	1 067	1 021	747	96	83	68	44	11	11	10
Não-agrupados	493	493	450	414	364	389	322	295	103	95
Total	11 825	11 578	9 995	9 314	8 783	8 438	7 749	7 095	6 729	6 201

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

No que concerne à localização das unidades orgânicas no Continente (Figura 2.1.4.), a maioria concentra-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, embora os distritos de Setúbal e Braga também registem um número elevado de UO. Destaca-se, igualmente, o facto das unidades orgânicas com mais alunos se situarem no litoral: Viana do Castelo, Braga, Porto, Aveiro, Coimbra, Leiria, Santarém, Lisboa, Setúbal e Faro.

É no interior onde se encontra um menor número de unidades orgânicas por distrito, sobretudo em Bragança,

Guarda e Évora. Nos distritos de Portalegre e Beja constata-se maior ocorrência de unidades orgânicas com menos de 750 alunos.

Na cartografia respeitante ao ano letivo 2013/2014 (Figura 2.1.5.) verifica-se que os estabelecimentos de educação e ensino e as sedes das unidades orgânicas se concentram nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, apresentando um número reduzido no interior, comparativamente com o litoral. Observa-se, também, que as escolas não-agrupadas são praticamente inexistentes.

Figura 2.1.4. Unidades Orgânicas do MEC, por distrito. Público, Continente, 2012/2013

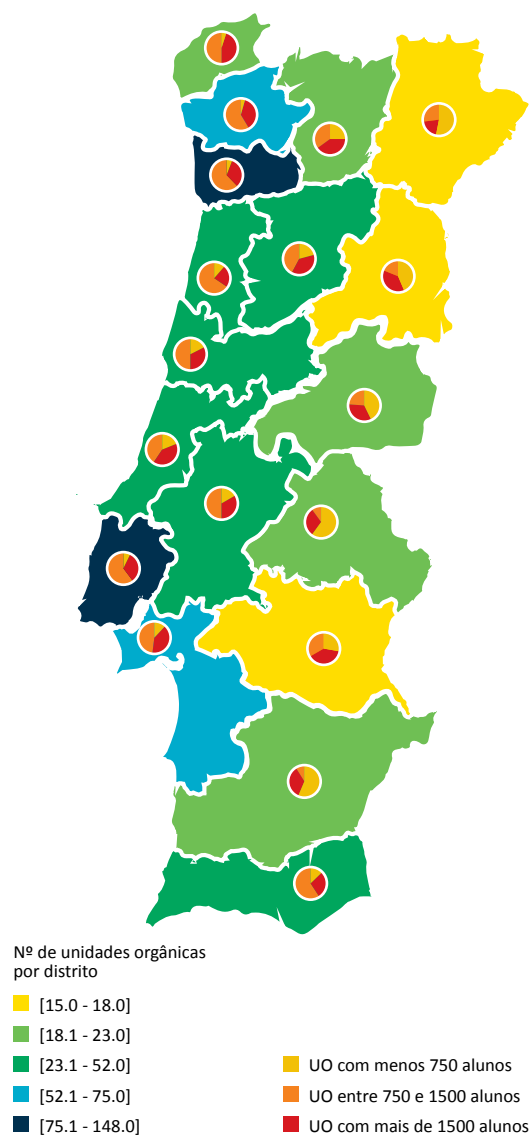


Figura 2.1.5. Distribuição das escolas não-agrupadas, escolas agrupadas e sedes de unidades orgânicas do MEC. Continente, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC - Dados atualizados em novembro de 2014¹

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

1 Informação retirada de: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/>

O reordenamento da rede ao longo do período de 2005-2014 (Figura 2.1.6.) mostra uma redução gradual do número de agrupamentos de escolas, de escolas agrupadas e de escolas não-agrupadas. Assim, houve um decréscimo de 15,8% dos agrupamentos de escolas, enquanto o número de escolas agrupadas teve uma redução de 48,6% e as escolas não-agrupadas diminuíram 80,7%. De referir que, os últimos dois anos, o número de agrupamentos e de escolas não-agrupadas manteve-se inalterado.

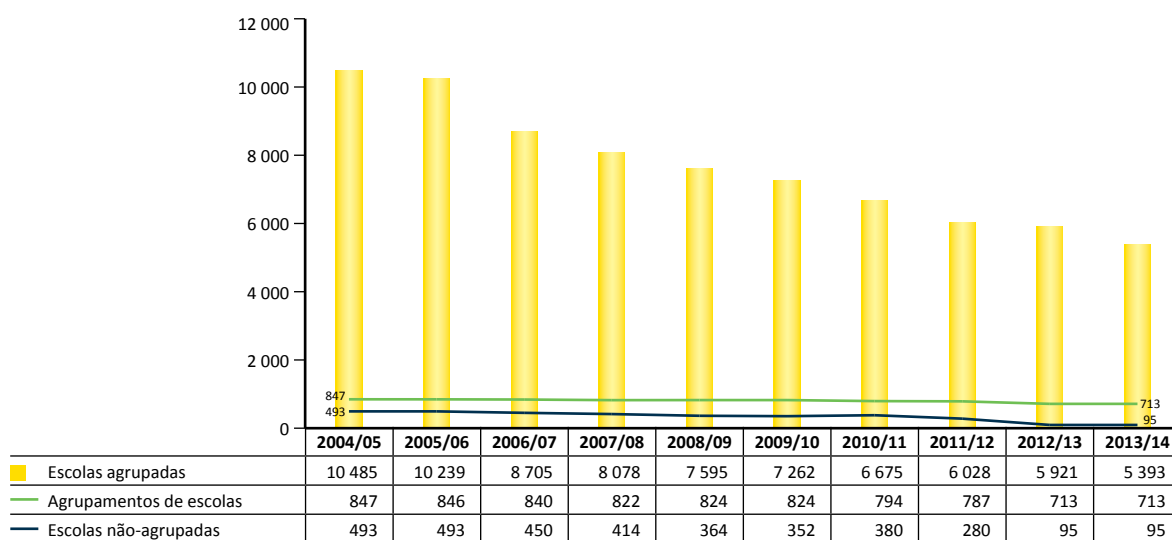
Do total de estabelecimentos de educação e ensino públicos do Continente, a maioria (4 347) localiza-se no

Norte e Centro. Apenas 232 estão na região do Algarve e 647 pertencem à região do Alentejo. Na Área Metropolitana de Lisboa estão situados 975 (Tabela 2.1.3.).

Relativamente às escolas agrupadas e escolas sede, 36,6% encontram-se na região Norte e 33,7% na região Centro. O Algarve continua a ser a região que regista a percentagem mais baixa com 3,8%, seguida do Alentejo com 10,5%. A Área Metropolitana de Lisboa conta com 15,5%.

Quanto às não-agrupadas, a maior percentagem (37,9%) situa-se no Norte, seguida da Área Metropolitana de Lisboa com 31,6% e do Centro com 21,1%.

Figura 2.1.6. Agrupamentos de escolas, escolas agrupadas e escolas não-agrupadas públicas (Nº) do Ministério da Educação e Ciência. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.3. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino públicos do MEC, escolas agrupadas, escolas não-agrupadas, escolas sede por NUTS II, 2013/2014

NUTS II	Total de Estabelecimentos de educação e ensino	Escolas agrupadas	Escolas sede	Escolas não-agrupadas
Norte	2 269	1 980	253	36
Centro	2 078	1 888	170	20
A. M. de Lisboa	975	778	167	30
Alentejo	647	554	85	8
Algarve	232	193	38	1
Total	6 201	5 393	713	95

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Estabelecimentos de educação e ensino

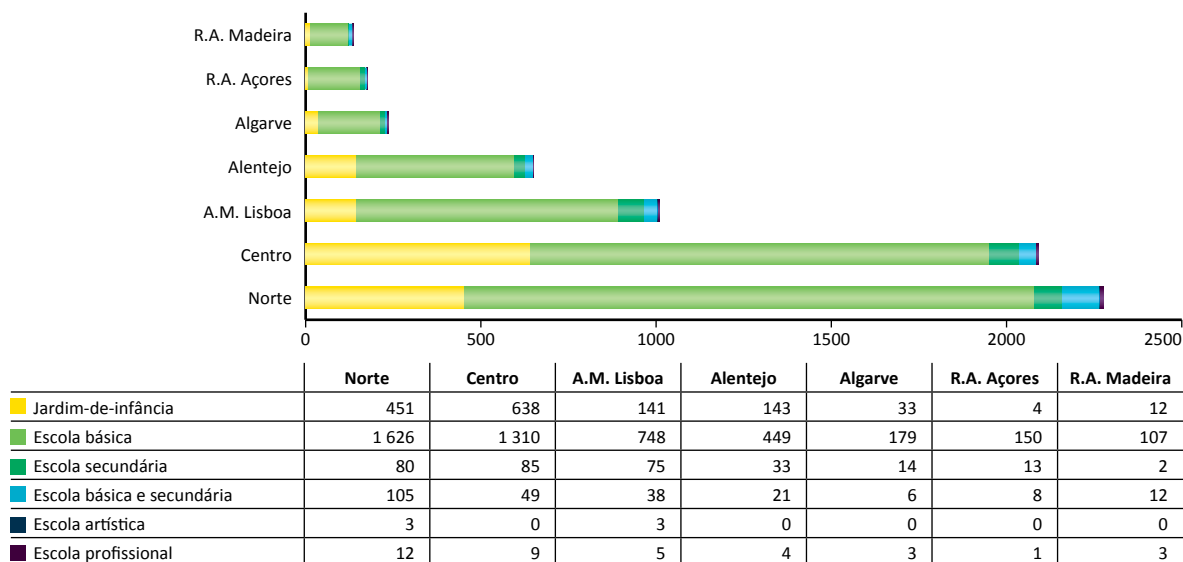
A tipologia mais expressiva a nível nacional é a escola básica, que representa 69,5% do total de estabelecimentos, seguida do jardim de infância que representa 21,6%. Esta relação verifica-se em todas as regiões do Continente.

Do total de estabelecimentos de educação e ensino, apenas 4,7% se situa nas regiões autónomas. Também aqui se constata a primazia da tipologia escola básica, embora a segunda mais representativa seja na RAA a escola secundária e na RAM as tipologias jardim de infância e básica e secundária, que apresentam o mesmo número (Figura 2.1.7.).

Em 2013/2014 verifica-se um aumento de 316 estabelecimentos da tipologia EB1/JI, o que poderá estar relacionado com a redução de 528 estabelecimentos de tipologia JI e de 409 de tipologia EB1. Assim, em 2013/2014, a tipologia EB1/JI é a mais expressiva a nível nacional (35,4%) ainda que, as tipologias JI e EB1 continuem a representar, respetivamente, 22,1% e 23,5% do total de estabelecimentos públicos de educação e ensino.

Saliente-se que, em 2013/2014, mais de metade dos estabelecimentos públicos de educação e ensino (51,7%) agregavam mais do que um ciclo de ensino, a avaliar pelas tipologias existentes (Tabela 2.1.4.).

Figura 2.1.7. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino públicos, por tipologia e NUTS II, 2013/2014



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 nº 299/2007 de 22 de Agosto.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.4. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino públicos do MEC, por tipologia do estabelecimento. Continente

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
EB1	6 332	6 053	4 507	3 850	3 389	3 127	2 579	2 110	1 868	1 459
EB1,2	4	5	7	4	5	6	11	15	14	18
EB1/JI	1 149	1 259	1 353	1 460	1 480	1 579	1 624	1 868	1 881	2 197
EB2	25	31	25	20	19	16	14	13	15	13
EB2,3	611	615	593	568	522	510	486	474	464	448
EB2,3/ES	81	75	88	121	140	158	168	165	181	206
EB3	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
EBI	54	53	70	80	106	102	106	98	93	94
EBI/JI	28	30	32	39	41	47	58	75	80	86
EBM	35	16	1	1	1	1	1	1	1	1
EP	17	17	18	17	16	16	16	17	17	17
ES	65	64	61	55	54	40	44	44	41	35
ES/EB3	317	317	303	274	267	275	262	270	266	252
ESA	3	3	3	3	5	6	6	6	6	6
JJ	3 104	3 040	2 934	2 822	2 738	2 555	2 373	1 938	1 801	1 368
Total	11 825	11 578	9 995	9 314	8 783	8 438	7 749	7 095	6 729	6 201

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Comparações internacionais

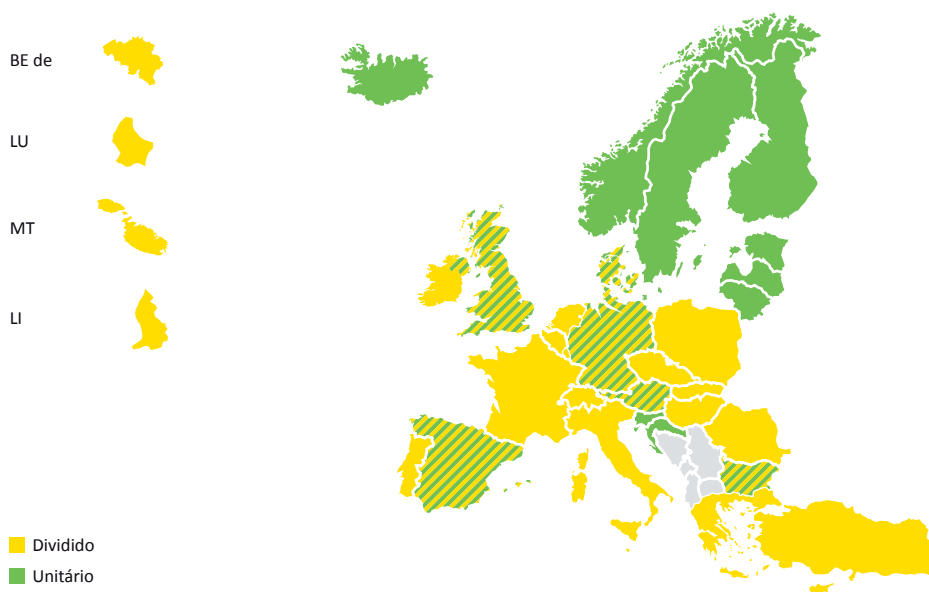
Todos os países da UE têm um sistema formal de educação pré-escolar. Contudo, a organização deste sistema varia de país para país. Na maioria dos países a educação de infância está dividida em duas fases (Figura 2.1.8.), de acordo com a idade das crianças. No caso de Portugal, esta divisão traduz-se na existência de creches e jardins de infância. A Figura referida mostra ainda que alguns países adotam um tipo de organização unitária e outros em que coexistem os dois tipos de organização.

Na maioria dos países europeus, à exceção dos países nórdicos, não existe uma oferta universal de educação dos 0 aos 3 anos de idade. Um grande número de países determina, no entanto, a obrigatoriedade de frequência de pelo menos dois anos de educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos). No que respeita à oferta e procura de vagas em centros de educação pré-escolar públicos verifica-se que principalmente para crianças mais novas, até aos três anos, na maioria dos países europeus, à exceção dos países nórdicos, a procura é superior à oferta. A situação equilibra-se quando se analisa a procura e oferta de vagas

para crianças mais velhas, o que está relacionado com o facto de num grande número de países as crianças mais velhas terem legalmente direito a educação pré-escolar, bem como a frequência de pelo menos dois anos na educação pré-escolar ser obrigatória (Key data on Early Childhood and Care in Europe, 2014). Um terço dos países europeus apresenta desequilíbrios entre a oferta e a procura na educação pré-escolar (Figura 2.1.9.). Esses desequilíbrios fazem-se notar igualmente a nível interno apresentando alguns países assimetrias regionais, urbano/rural, litoral/interior, como é o caso de Portugal, Áustria e Alemanha (Comissão Europeia, 2014).

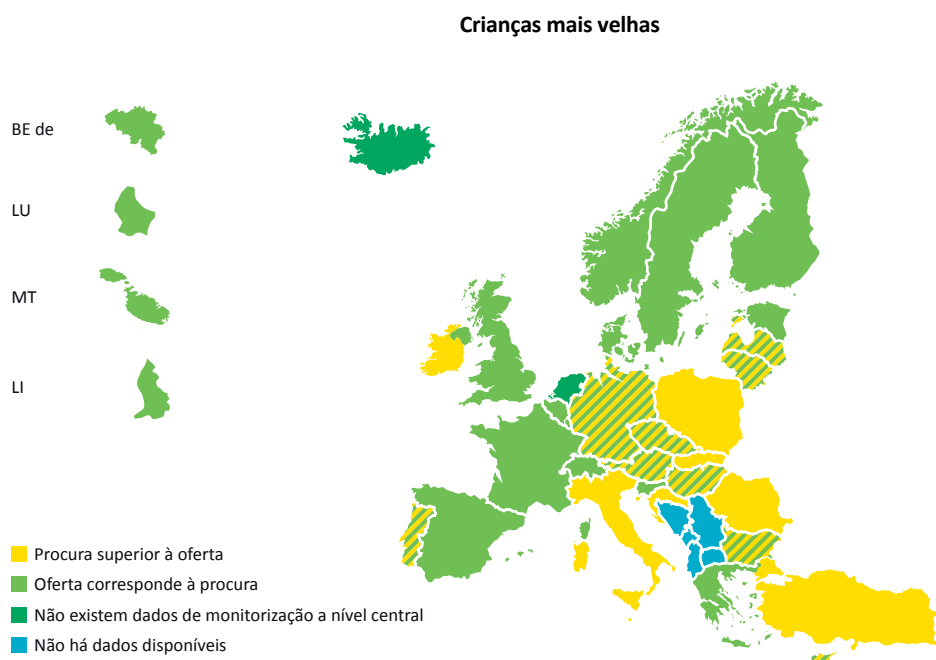
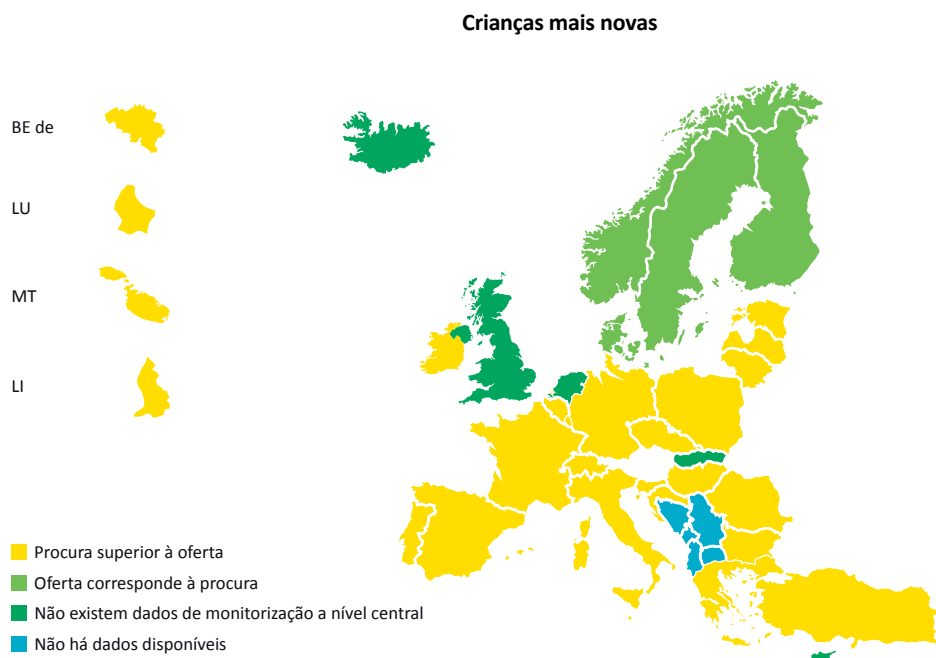
De acordo com a mesma fonte, um número significativo de países (Espanha, Alemanha, Áustria, Polónia, Suíça e Portugal) está a tomar medidas no sentido de melhorar a resposta à procura de educação pré-escolar, nomeadamente através de financiamento para a criação de novos estabelecimentos. Em Portugal, por exemplo, estão a ser construídas 500 novas salas de educação pré-escolar, através de um Programa cofinanciado por fundos nacionais e europeus.

Figura 2.1.8. Organização dos sistemas de educação pré-escolar, UE, 2012/2013



Fonte: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014, European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat

Figura 2.1.9. Oferta e procura de vagas em estabelecimentos de educação pré-escolar públicos, 2012/2013



Nota: A definição de crianças mais velhas e crianças mais novas difere de país para país. A divisão ocorre normalmente aos 3 anos de idade, mas em alguns países pode ser aos 2 anos e meio ou aos 4 anos.

Fonte: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014, European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat

Ensino básico

No quadro do reordenamento da rede escolar iniciado em 2005, a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, determinou que as escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico deveriam funcionar com, pelo menos, 21 alunos. Apesar de até ao final do ano letivo de 2010/2011 terem sido encerradas bastantes escolas com menos de 21 alunos, persistem algumas com um número inferior, conforme se pode observar na Tabela 2.1.5. Em 2013/2014 o número destes estabelecimentos mostra uma redução de 25% relativamente ao ano anterior e de 92% em relação ao início do período analisado.

A distribuição dos 241 estabelecimentos públicos do 1º CEB com menos de 21 alunos no Continente, em 2013/2014, mostra que o número mais elevado se encontra na região Centro (52,7%). A Área Metropolitana de Lisboa apenas regista 12 estabelecimentos e o Algarve cinco (Tabela 2.1.6.).

Ao observar a série da Tabela 2.1.7., é de realçar que os estabelecimentos que ministram o 1º CEB decresceram cerca de 45% (menos 3 751 estabelecimentos), enquanto os que ministram o 2º CEB e o 3º CEB aumentaram, ainda que ligeiramente.

Tabela 2.1.5. Estabelecimentos (Nº) do 1º ciclo do ensino básico públicos do Ministério da Educação e Ciência (*), com menos de 21 alunos. Continente

Ano letivo	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Estabelecimentos com menos de 21 alunos	3 064	2 915	1 383	905	591	602	648	308	323	241

(*) Escolas de tipologia EB1 - Escolas básicas do 1.º Ciclo

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.6. Estabelecimentos (Nº) do 1º ciclo do ensino básico públicos do Ministério da Educação e Ciência⁽¹⁾, com menos de 21 alunos. NUTS II, 2013/2014

NUTS II	Estabelecimentos com menos de 21 alunos
Continente	241
Norte	42
Centro	127
Área Metropolitana de Lisboa	12
Alentejo	55
Algarve	5

(1) Escolas de tipologia EB1 - Escolas básicas do 1.º Ciclo

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.7. Estabelecimentos (Nº) que ministram o ensino básico, por ciclo de estudo e natureza do estabelecimento⁽¹⁾. Portugal

Ciclo e Natureza	Ano letivo	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
1º Ciclo	Total	8 396	8 234	6 793	6 259	5 865	5 711	5 221	4 991	4 753	4 645
	Público	7 883	7 711	6 268	5 730	5 303	5 151	4 665	4 437	4 207	4 108
	Privado	513	523	525	529	562	560	556	554	546	537
2º Ciclo	Total	1 144	1 134	1 128	1 147	1 159	1 171	1 170	1 177	1 189	1 201
	Público	899	887	885	902	906	909	904	909	919	937
	Privado	245	247	243	245	253	262	266	268	270	264
3º Ciclo	Total	1 397	1 438	1 487	1 509	1 515	1 524	1 516	1 514	1 487	1 469
	Público	1 152	1 163	1 179	1 183	1 177	1 181	1 169	1 169	1 163	1 155
	Privado	245	275	308	326	338	343	347	345	324	314

(1) Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os ciclos de estudo que ministra

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Ensino secundário

No que diz respeito a escolas públicas com ensino secundário houve um aumento de 19 estabelecimentos de 2005 para 2014. De igual modo, o ensino privado registou, no mesmo período, um acréscimo de 38 estabelecimentos (Figura 2.1.10.).

Região Autónoma dos Açores²

A rede pública da Região Autónoma dos Açores é composta por 40 Unidades Orgânicas: 17 Escolas Básicas Integradas; 8 Escolas Secundárias; 13 Escolas Básicas e Secundárias; 1 Escola de Ensino Profissional e 1 Conservatório Regional. Para além dos ensinos regular, recorrente e profissional, esta rede oferece diferentes programas: Programa Oportunidade que visa recuperar o aluno e reintegrá-lo no currículo do ensino regular (Portaria nº 60/2013, de 1 de agosto); Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), criado pela Resolução nº 216/97, de 13 de novembro, destinado a qualificar jovens com idades

compreendidas entre os 14 e os 18 anos e promover a sua inserção no mercado de trabalho; Programas Específicos do Regime Educativo Especial – PEREE.

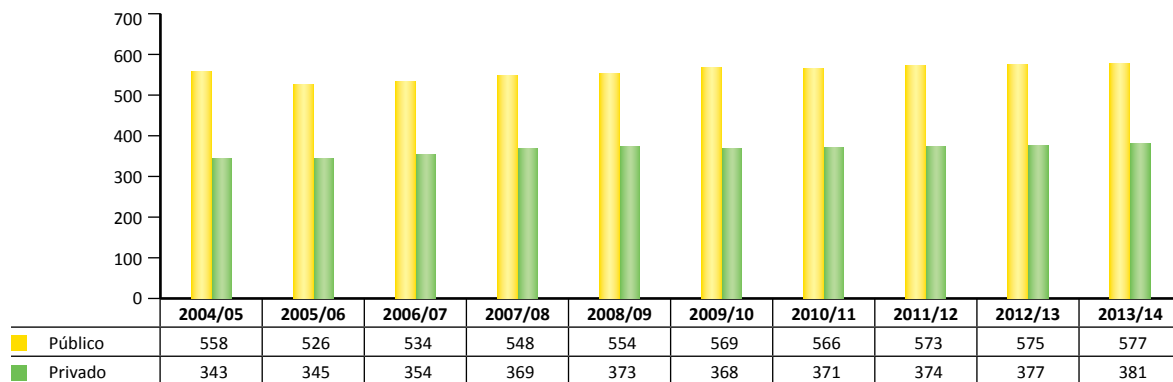
A maior parte (91%) dos inscritos no ano letivo 2013/2014 (Tabela 2.1.8.) encontra-se no ensino regular.

A Tabela 2.1.9. relativa à distribuição dos estabelecimentos de educação e ensino por ilha mostra que a maioria dos estabelecimentos de educação e ensino se localiza nas ilhas de São Miguel e Terceira. De notar que mais de metade (53%) das escolas básicas públicas situam-se na ilha de São Miguel. No caso dos jardins de infância, as ilhas de São Miguel e do Pico são as únicas que registam estabelecimentos públicos desta tipologia.

O ensino privado apenas apresenta alguma predominância nas tipologias escolas profissionais e jardins de infância.

² Informação retirada de: <https://www.edu.azores.gov.pt>.

Figura 2.1.10. Estabelecimentos (Nº) que ministram o ensino secundário⁽¹⁾, por natureza do estabelecimento. Portugal



(1) Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os ciclos de estudo que ministra

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.8. Inscritos (Nº) por nível, segundo o sexo, via e programa de educação e ensino. Público, RAA, 2013/2014

Crianças/Alunos inscritos/matriculados														
Níveis de Ensino	Ensino Regular		Ensino Recorrente		Programa Oportunidades		PROFU		Ensino Profissional		PEREE		Subtotal	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Jl	2 567	2 421											2 567	2 421
1.º Ciclo	5 760	5 374	21		207	115					564	227	5 988	5 489
2.º Ciclo Nível I	3 122	2 978	13		543	254							3 678	3 232
3.º Ciclo Nível II	4 090	4 444	4	9	623	407	530	326					4 717	4 860
Secundário	Cursos Cient. Humanísticos		2 300	3 077			290	249	604	523			3 162	3 885
	Cursos Tecnológicos		139	154	119	131								
Subtotal	17 978	18 448	157	140	1 373	776	820	575	604	523	564	227	20 112	19 887
Total	36 426		297		2 149		1 395		1 127		791		39 999	

Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura, RAA (Estatísticas da Educação 2013/2014)

Tabela 2.1.9. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino por ilha, segundo a tipologia e a natureza institucional. RAA, 2013/2014

Nível de educação e ensino	Jardim-de-Infância		Escola Básica		Escola Básica e Secundária		Escola Secundária		Escola Profissional	
	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público	Total	Público
Total	54	4	157	150	14	13	8	8	18	1
Santa Maria	1	0	5	5	1	1	0	0	0	0
São Miguel	23	2	84	79	4	3	5	5	12	1
Terceira	16	0	33	32	1	1	2	2	3	0
Graciosa	1	0	4	4	1	1	0	0	0	0
São Jorge	4	0	7	7	2	2	0	0	1	0
Pico	5	2	11	11	3	3	0	0	1	0
Faial	2	0	11	10	0	0	1	1	1	0
Flores	1	0	2	2	1	1	0	0	0	0
Corvo	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0

Fonte: Secretaria Regional da Educação e Cultura, RAA (Estatísticas da Educação 2013/2014)

Região Autónoma da Madeira³

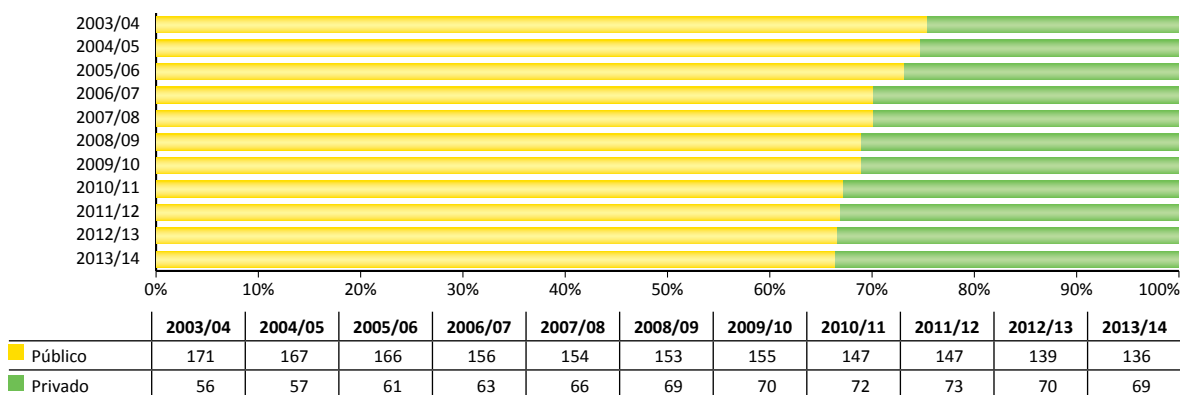
A rede pública da Região Autónoma da Madeira (RAM) oferece as mesmas modalidades de educação e formação do Continente.

De acordo com a Figura 2.1.11., a rede escolar da RAM é predominantemente de natureza pública, 75% em 2004 e 66% em 2014, embora o número de estabelecimentos de ensino privado tenha vindo a aumentar ao longo deste período.

A distribuição dos estabelecimentos de educação e ensino, por concelho, em 2014, (Tabela 2.1.10.), põe em evidência que o maior número de estabelecimentos, em qualquer dos níveis e ciclos de ensino representados na tabela, se encontra no concelho do Funchal. Aliás, é neste concelho que se situam as duas escolas secundárias e as três escolas profissionais existentes na RAM.

³ Informação retirada de: <http://www.madeira-edu.pt/osecram/Estat%3ADsticadaEduca%C3%A7%C3%A3o/tabid/1621/Default.aspx>

Figura 2.1.11. Estabelecimentos (Nº e %) de educação e ensino não superior, por natureza institucional. RAM



Fonte de dados: GEPE- 2003/2004 a 2006/2007; OSERAM- a partir 2007/2008

Tabela 2.1.10. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino não superior por concelho, natureza institucional e tipologia. RAM, 2013/2014

Concelho Natureza e Tipologia	Total	Calheta	Câmara de Lobos	Funchal	Machico	Ponta do Sol	Porto Moniz	Porto Santo	Ribeira Brava	Santa Cruz	Santana	São Vicente
Total	205	11	26	91	13	10	3	5	12	20	8	6
Público	136	9	21	43	11	9	3	4	12	12	7	5
Jardim de Infância	12	0	1	5	2	1	0	1	1	1	0	0
Escola básica	107	8	19	31	8	7	2	2	10	10	6	4
Escola secundária	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Escola básica e sec.	12	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Escola profissional	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Ministério de Educação e Ciência - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2015
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Observatório do Sistema Educativo da Região Autónoma da Madeira (OSERAM), 2015

Alunos por Unidade Orgânica e por estabelecimento de educação e ensino

Os dados da Tabela 2.1.11. registam a existência de 34 e 26 unidades orgânicas com 3 000 ou mais alunos, em 2012/2013 e 2013/2014, respetivamente. No último ano da série em análise as unidades orgânicas que aparecem em maior número são as que têm entre 900 e 1 799 alunos.

A Tabela 2.1.12. mostra que, em 2013/2014 e comparando com o ano anterior, o número de escolas do Continente com 100 a 499 alunos aumentou e o número de escolas

com 2 000 ou mais alunos manteve-se (2 escolas), enquanto o das escolas com menos de 99 e entre 500 e 1 999 alunos diminuiu.

De notar que, em 2013/2014, 15% das escolas funcionam com menos de 20 alunos, 76% têm menos de 250 alunos e apenas 12% têm 500 ou mais alunos.

Relativamente ao início da década, o número de escolas com menos de 20 alunos reduziu 79% e com menos de 50 alunos diminuiu 69%.

Tabela 2.1.11. Unidades orgânicas por número de alunos. Continente

Nº de alunos	2004/2005		2008/2009		2012/2013		2013/2014	
	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Agrupamentos	Escolas não agrupadas	Agrupamentos	Escolas não agrupadas
0-299	22	58	19	30	15	23	15	15
300-599	134	101	92	46	39	12	46	15
600-899	168	128	134	76	80	15	81	12
900-1199	186	102	151	92	84	23	88	24
1200-1499	142	51	186	63	98	20	109	21
1500-1799	107	33	110	31	111	6	105	4
1800-2099	56	15	66	19	71	4	74	3
2100-2399	19	4	47	4	83	0	80	1
2400-2699	12	0	11	3	59	0	54	0
2700-2999	1	1	7	0	39	0	35	0
≥ 3000	0	0	1	0	34	0	26	0
Total	847	493	824	364	713	103	713	95

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 2.1.12. Escolas (Nº) públicas do MEC, por número de alunos. Continente

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
0-19	4 311	4 145	2 591	2 082	1 767	1 778	1 410	1 192	1 083	924
20-49	3 396	3 265	3 176	3 004	2 793	2 540	2 297	1 933	1 773	1 487
50-99	1 561	1 593	1 605	1 587	1 588	1 464	1 382	1 283	1 196	1 110
100-249	1 163	1 153	1 202	1 200	1 201	1 217	1 224	1 204	1 189	1 206
250-499	572	618	602	610	584	601	597	652	695	716
500-999	611	606	613	631	598	586	591	594	578	554
1000-1999	202	191	199	197	234	241	246	234	213	202
≥ 2000	9	7	7	3	18	11	2	3	2	2
Total	11 825	11 578	9 995	9 314	8 783	8 438	7 749	7 095	6 729	6 201

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Comparações internacionais

Em Portugal, no ano letivo de 2013/2014, nas mais de 56 000 turmas analisadas (ensinos básico e secundário), o número médio de alunos por turma era 21,7 (*Estado da Educação 2013*).

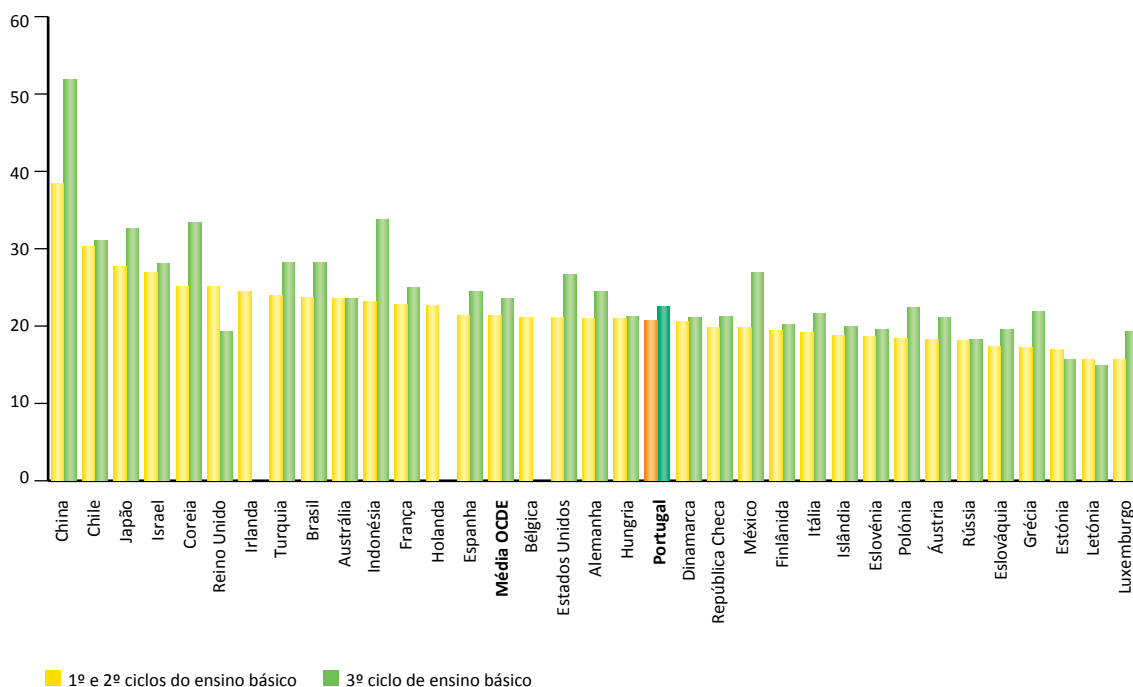
À semelhança do que se verificava em 2011 (*Estado da Educação 2013*), a dimensão média das turmas nos países da OCDE, em 2012, era de 21 alunos por turma nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de 24 alunos no 3.º ciclo do ensino básico (Figura 2.1.12.).

No mesmo ano, a média de alunos por turma em Portugal nos 1.º e 2.º ciclos (21 alunos) igualava a da OCDE, enquanto a do 3.º ciclo (22 alunos) se situava abaixo da média da OCDE. Já quando comparada com a dos países da UE, a média de Portugal estava um aluno

acima da média da UE21 nos dois ciclos considerados (OCDE, 2014).

De referir que, entre os países da OCDE que apresentam um número médio de alunos por turma mais elevado, se encontram países que não pertencem à UE (Estados Unidos, Rússia, China, Chile, Japão, Coreia, Israel, Brasil, Turquia, Austrália, Indonésia e México), sendo a China o que apresenta maior número médio de alunos por turma (38 alunos/turma nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e 51 alunos/turma no 3.º ciclo). Entre os países da UE com uma dimensão média das turmas acima da registada na OCDE, destacam-se a França e a Holanda (22 alunos/turma), a Irlanda (24 alunos/turma) e o Reino Unido (25 alunos/turma), nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

Figura 2.1.12. Dimensão média das turmas do ensino básico, nos países da OCDE. 2012



Fonte: *Education at a Glance 2014*, OCDE

Rede privada

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

A constituição, organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino privado estão enquadrados legalmente pela lei de bases (Lei nº 9/79, de 19 de março) e pelo estatuto do ensino particular e cooperativo (EEPC). Na sua formulação mais recente (Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro), o EEPC de nível não superior aponta para um modelo semelhante ao das escolas públicas com contrato de autonomia em que o papel do MEC se centra essencialmente na regulação e fiscalização do sistema educativo. Nesta perspetiva, o referido Estatuto estabelece cinco vetores estruturantes:

- articulação da rede privada com a rede pública baseada no estabelecimento de contratos com entidades privadas;

- aperfeiçoamento do modelo de financiamento no âmbito dos contratos de associação que passam a integrar a rede de oferta pública;

- reconhecimento da autonomia das escolas particulares e cooperativas, nomeadamente a pedagógica o que permite uma gestão flexível do currículo;

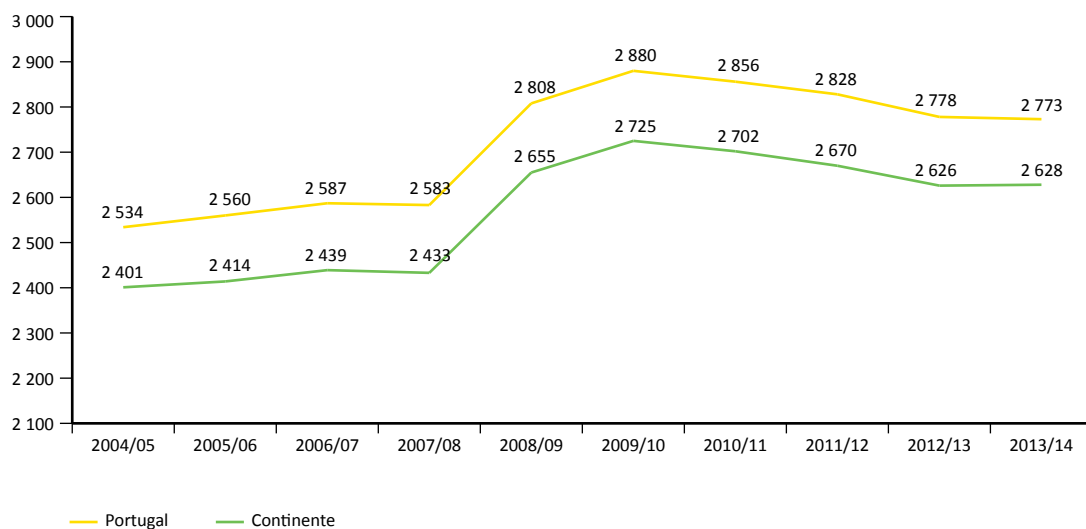
- simplificação da transmissibilidade da autorização de funcionamento;

- definição dos princípios de ética e transparência a observar em matéria de publicidade e divulgação de informação, nomeadamente no que se refere a contratualização, avaliação de alunos e atribuição de apoios.

Os dados disponíveis dão-nos uma ideia do desenvolvimento da rede privada na última década no que se refere aos estabelecimentos existentes, aos alunos matriculados e à abrangência dos contratos celebrados.

A Figura 2.1.13. regista a evolução do número de instituições de ensino privado entre 2005 e 2014 e mostra que depois de uma subida até 2009/2010 (exceto 2007/2008), o número de estabelecimentos começa a diminuir, embora apresente, em 2013/2014, mais 239 estabelecimentos em Portugal relativamente ao início da década em análise, conforme já foi referido anteriormente.

Figura 2.1.13. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados. Portugal e Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Numa análise por NUTS II (Tabela 2.1.13.), verifica-se que o maior número de estabelecimentos se situa na Área Metropolitana de Lisboa (929), seguida do Norte (828) e do Centro (594). As regiões autónomas destacam-se com o menor número, 76 nos Açores e 69 na Madeira. A oferta de ensino privado, em Portugal, existe sobretudo na educação pré-escolar, com 1 901 jardins de infância, seguida do ensino básico com 491 escolas. O ensino secundário e

o artístico aparecem com o menor número de escolas 27 e 6, respetivamente. De notar ainda as 227 escolas profissionais, das quais 80 estão situadas na região Norte.

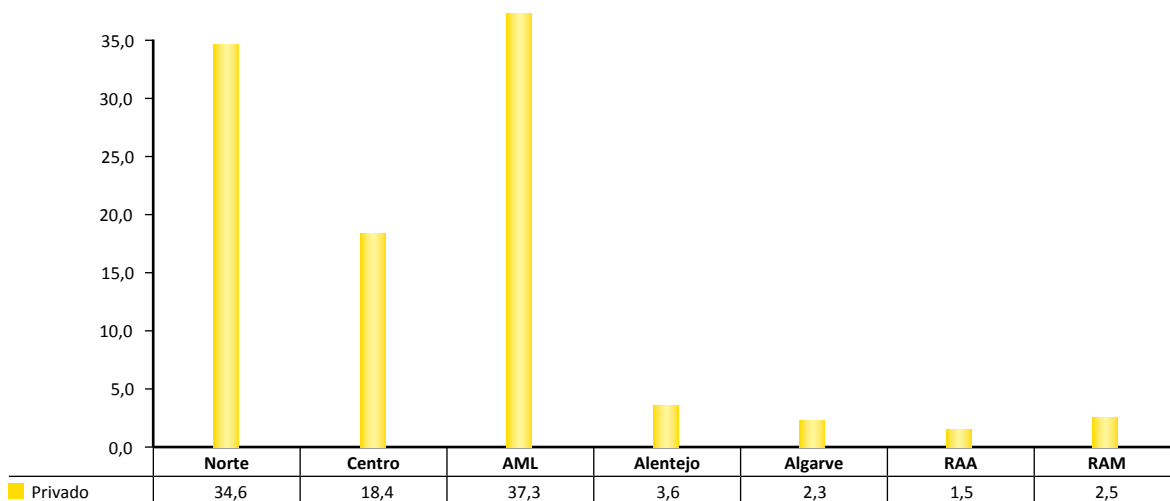
Em termos percentuais, as NUTS da Área Metropolitana de Lisboa e da região Norte são as que apresentam mais alunos matriculados no ensino privado, respetivamente 37,3% e 34,5%, em 2013/2014 (Figura 2.1.14.).

Tabela 2.1.13. Estabelecimentos (Nº) de educação e ensino privados por tipologia e NUTS I e II, 2013/2014

NUTS I e II	Total	Tipologia					
		JI	EB	ES	EBS	EA	EP
Portugal	2 773	1 901	491	27	121	6	227
Continente	2 628	1 811	461	25	121	6	204
Norte	828	579	107	11	47	4	80
Centro	594	431	68	5	30	2	58
A. M. Lisboa	929	584	255	9	38	0	43
Alentejo	169	135	15	0	1	0	18
Algarve	108	82	16	0	5	0	5
R.A. Açores	76	51	7	1	0	0	17
R.A.Madeira	69	39	23	1	0	0	6

Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 2.1.14. Inscritos (%) em estabelecimentos de educação e ensino, de nível não superior, por natureza institucional e NUTS I e II, 2013/2014



Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/05 a 2012/13; Educação em números 2010 a 2014. DGEEC-MEC

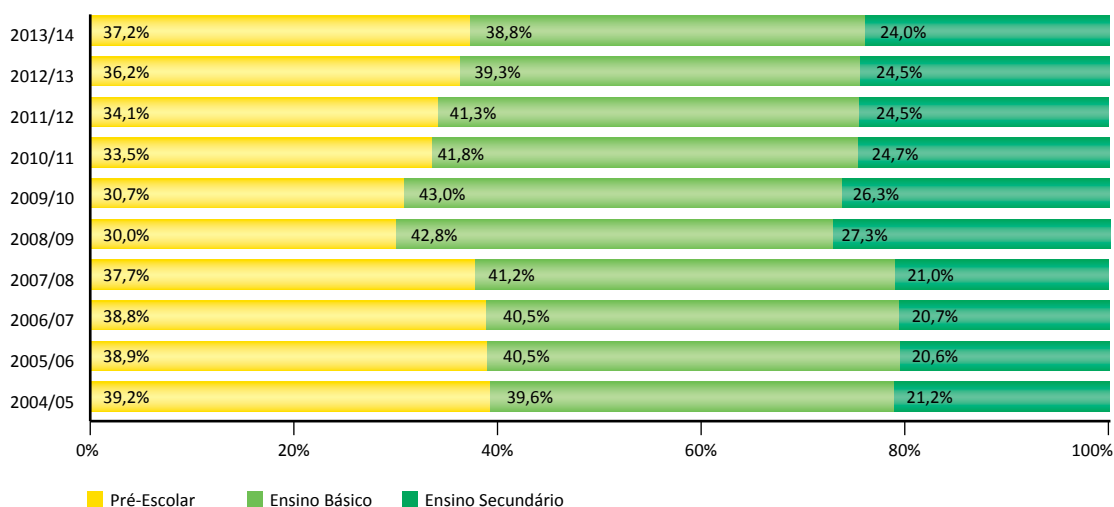
Analisando a distribuição percentual dos alunos da rede privada, por nível de educação e ensino (Figura 2.1.15.), verifica-se que a educação pré-escolar manteve, ao longo da década, uma proporção acima dos 30%. No ensino básico, essa percentagem oscilou entre os 38,8% em 2013/2014 e os 43,0% em 2009/2010. O peso relativo do ensino secundário variou entre os 20,6% em 2005/2006 e os 27,3% em 2008/2009. Relativamente ao início da década, o ensino secundário regista um aumento de 2,8 pp, enquanto a educação pré-escolar apresenta uma diminuição de 2 pp e o ensino básico de 0,8 pp.

A distribuição dos alunos da rede privada por níveis e ciclos de ensino (Figura 2.1.16.) indica a abrangência de

cada um. Em 2013/2014, a educação pré-escolar foi a que registou mais alunos (123 415), seguida do ensino secundário (79 597), do 1º ciclo (50 640) e do 3º ciclo (47 527), sendo o 2º ciclo aquele que tem menos alunos matriculados (30 751).

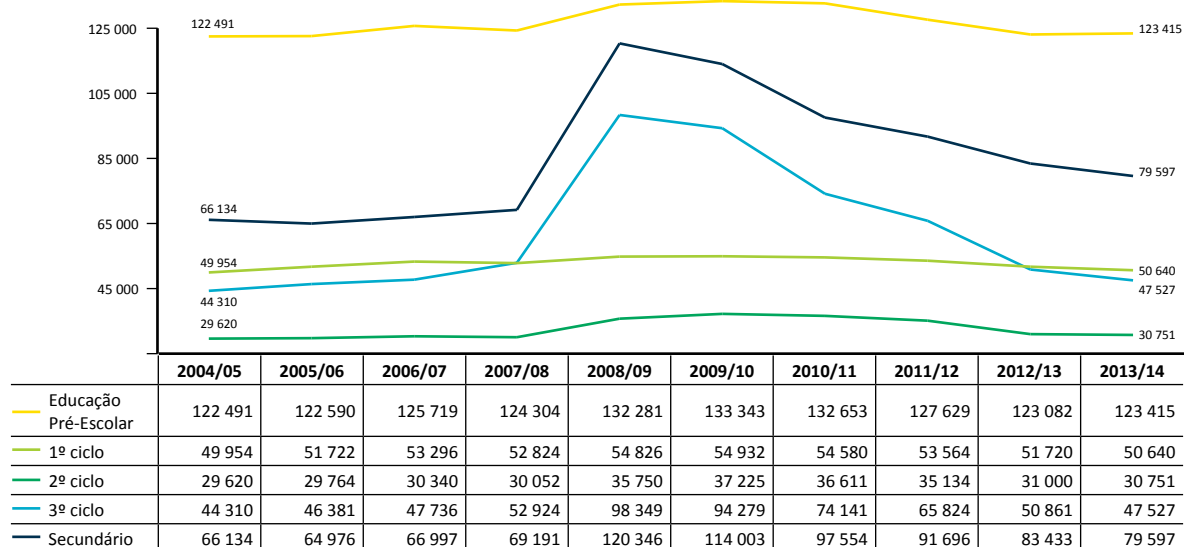
Ao longo da série, o 3º ciclo e o secundário atingiram o número mais elevado de alunos em 2008/2009, devido ao número de adultos que frequentaram o Programa Novas Oportunidades. Embora todos os níveis e ciclos apresentem mais alunos matriculados em 2013/2014, quando comparados com o início da década, no 3º ciclo e no secundário essa diferença é mais acentuada.

Figura 2.1.15. Distribuição percentual dos alunos matriculados no ensino privado, por nível de educação e ensino. Portugal



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

Figura 2.1.16. Alunos (Nº) matriculados no ensino privado por nível e ciclo de educação e ensino. Portugal



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

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

- a) **Contratos simples de apoio à família** que garantem o direito de opção educativa das famílias, permitindo a frequência de escolas do ensino particular e cooperativo a alunos do ensino básico e do ensino secundário não abrangidos por outros contratos;
- b) **Contratos de desenvolvimento de apoio à família** orientados para a promoção da educação pré-escolar;
- c) **Contratos de associação** que decorrem de um concurso público e permitem a frequência do ensino privado a todas as crianças e jovens em idade escolar, em condições idênticas às das escolas públicas, ficando os estabelecimentos de ensino privado obrigados a aceitar a matrícula de todos os alunos até ao limite da sua lotação, seguindo as prioridades estabelecidas para as escolas públicas;

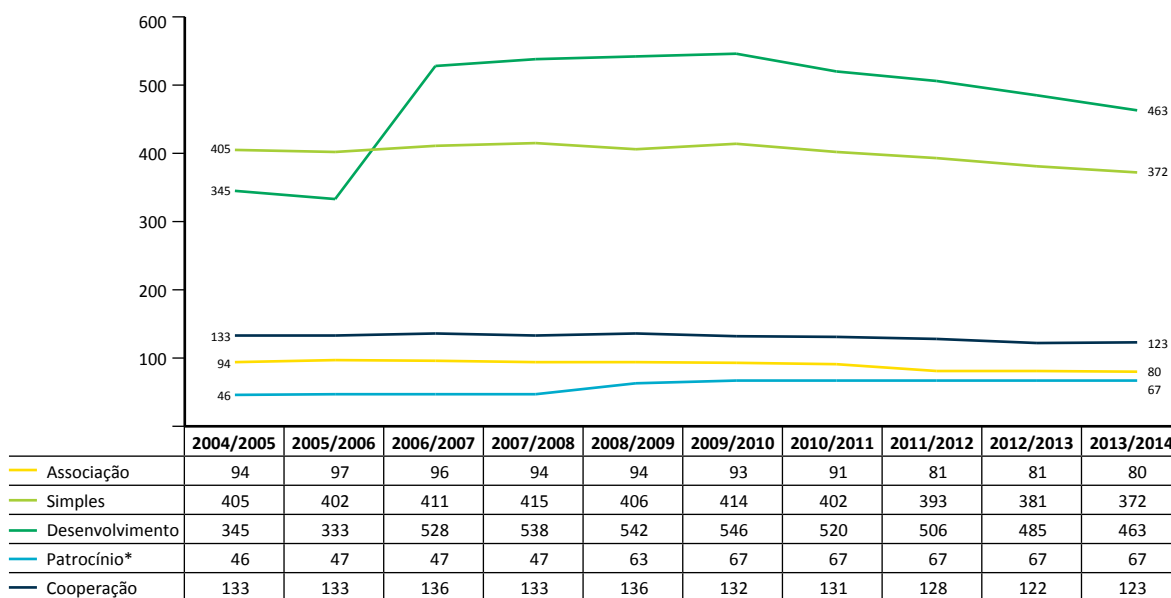
d) **Contratos de patrocínio** destinados a estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos, ou insuficientemente abrangidos, pela rede pública, a criação de cursos com planos próprios e a melhoria pedagógica. Estes contratos pretendem também promover a articulação entre o ensino regular e diferentes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

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

Com exceção dos contratos de associação e de patrocínio, cujas regras de apoio financeiro foram regulamentadas recentemente (Portaria nº 172-A/2015, de 5 de junho, e Portaria nº 224-A/2015, de 29 de julho), para os restantes mantém-se em vigor a regulamentação da legislação anterior.

Comparando o número de estabelecimentos e de alunos do Continente abrangidos pelas diferentes modalidades de contrato ao longo da década, verifica-se que nem todas evoluem no mesmo sentido (Figuras 2.1.17. e 2.1.18.).

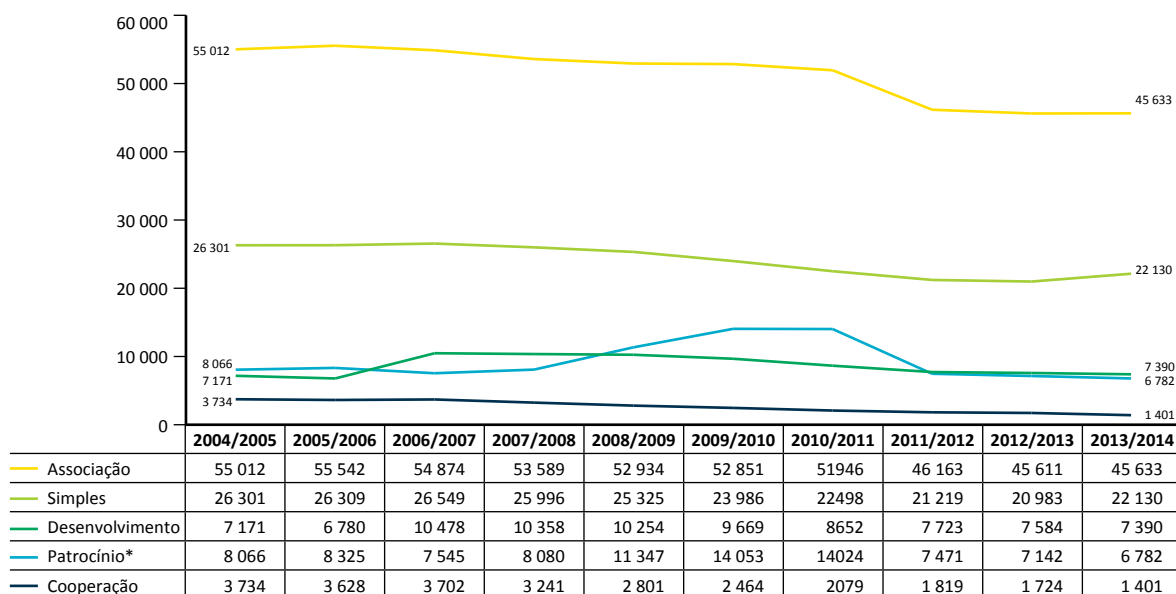
Figura 2.1.17. Estabelecimentos (Nº) por tipo de contrato. Continente



*Não estão contemplados os valores da NUTS II Norte

Fonte: DGAE, 2015

Figura 2.1.18. Alunos (Nº) abrangidos por tipo de contrato. Continente



*Não estão contemplados os valores da NUTS II Norte

Fonte: DGAE, 2015

Relativamente ao início da década, os contratos de cooperação foram os que tiveram a maior redução percentual, o número de alunos abrangidos baixou em todos os anos, exceto em 2006/2007, e em 2013/2014 era de menos 62%. No mesmo período, o número de estabelecimentos com contrato de associação e com contrato simples diminuiu e o montante de alunos abrangidos baixou 17% e 16%, respetivamente.

Em 2006/2007, o número de estabelecimentos e de alunos abrangidos por contrato de desenvolvimento registou um aumento significativo (mais 3 698 alunos), mas a partir daí todos os anos apresentam uma quebra do número de alunos relativamente ao ano anterior.

Embora os contratos de patrocínio possam realizar-se com entidades promotoras de cursos cujos programas, métodos de ensino, ação pedagógica ou a qualidade do pessoal docente o justifique, na prática, este tipo de contrato tem apoiado apenas estabelecimentos de ensino de música e de dança. O número de estabelecimentos com este contrato aumentou até 2009/2010, ano em que o número de alunos abrangidos também registou o valor mais elevado (14 053). A partir desse ano, ainda que o número dos estabelecimentos se tenha mantido, o dos alunos caiu para cerca de metade, em virtude de uma parte dos cursos de nível básico do ensino artístico especializado ter passado a ser financiada no âmbito do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), nas regiões de convergência (Norte, Centro, Alentejo). De

referir também que os números relativos aos contratos de patrocínio não incluem os dados da região Norte, por não terem sido disponibilizados atempadamente.

As regiões autónomas dos Açores e da Madeira possuem legislação específica que enquadra o financiamento da frequência de ensino privado.

Região Autónoma dos Açores

Na região autónoma dos Açores (RAA), O Estatuto do Ensino Particular Cooperativo e Solidário⁴ preconiza a realização de contratos com valências educativas privadas que possam ser complementares às escolas públicas implicando uma comparticipação financeira por aluno.

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

⁴ Decreto Legislativo Regional nº 26/2005/A, de 4 de novembro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº11/2013/A, de 22 de agosto.

De acordo com a Secretaria Regional de Educação e Cultura, em 2013/2014, a RAA tinha contratos simples com 55 estabelecimentos, mais um que no início da década, abrangendo 3 767 alunos (mais 632 que em 2004/2005).

Região Autónoma da Madeira

Embora não tenha sido possível obter dados sobre o número de estabelecimentos e alunos do ensino privado, apoiados financeiramente pelo Governo Regional, o Estatuto de Educação e Ensino Privado da Região Autónoma da Madeira⁵ prevê dois tipos de apoio financeiro a entidades titulares de estabelecimentos de educação e ensino privados, o apoio ao investimento e o apoio ao funcionamento dos estabelecimentos. Este último é determinado por turma ou por criança, podendo assumir diferentes modalidades:

- a) Contrato de associação visa possibilitar a frequência de estabelecimentos privados localizados em zona geográfica onde a rede pública seja insuficiente;
- b) Contrato simples destina-se a apoiar estabelecimentos de educação e ensino privados considerados como complementares aos restantes (os da rede pública e os que têm contrato de associação);
- c) Contrato de patrocínio tem por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos ou restritamente abrangidos pelo ensino oficial, nomeadamente a criação de cursos com planos próprios e a inovação pedagógica;
- d) Contrato-programa pretende possibilitar a frequência, por parte dos alunos, dos cursos profissionais em condições idênticas àquelas em que frequentariam no ensino regular;

e) Acordo de cooperação para apoiar o funcionamento de estabelecimentos de educação ou de ensino tutelados por instituições particulares de solidariedade social.

As instituições apoiadas no âmbito destes contratos não podem rejeitar a matrícula ou inscrição de crianças e alunos com base na existência de necessidades educativas especiais de qualquer natureza ou de dificuldades graves de aprendizagem.

Dados relativos a 2012 (Tabela 2.1.14.) mostram que a educação pré-escolar é a que regista a percentagem mais elevada de frequência do ensino privado em Portugal (46%), quando comparada com as médias da OCDE (31%) e da UE21 (26%). Neste nível de educação, Portugal apresenta percentagens superiores de alunos no ensino privado, quer no dependente do Estado, quer no independente do Estado. Este facto poderá indiciar uma cobertura insuficiente da rede pública ou a preferência dos pais pela rede privada onde o tempo diário de permanência na instituição poderá ser superior ao da oferta pública. Nos restantes níveis, a percentagem de alunos que frequenta o ensino privado é mais baixa, aumentando à medida que o nível de ensino sobe.

Note-se, no entanto, que relativamente aos ISCED 1, 2 e 3, Portugal, apesar de também registar percentagens superiores no ensino privado, apresenta uma situação inversa à das médias da OCDE e da UE21, na medida em que as percentagens de frequência de ensino privado independente do Estado são superiores às do ensino privado dependente do Estado.

⁵ Decreto Legislativo Regional nº 15/2011/M, de 10 de agosto.

Tabela 2.1.14. Inscritos (%) por nível de ensino e natureza institucional. Portugal, OCDE e UE, 2012

	ISCED 0			ISCED 1			ISCED 2			ISCED 3		
	Público	Privado dependente do Estado	Privado independente	Público	Privado dependente do Estado	Privado independente	Público	Privado dependente do Estado	Privado independente	Público	Privado dependente do Estado	Privado independente
Portugal	53	30	16	88	4	8	85	7	8	78	5	17
Média OCDE	68	20	11	89	8	3	86	11	3	81	14	5
Média UE21	75	15	11	90	8	2	86	12	2	82	14	4

Fonte: OCDE, 2014

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

Rede de instituições

A rede de instituições de ensino superior nacional compreende, nos termos do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, artigo 4º), as instituições de natureza pública e as instituições de natureza privada. Além disso, o ensino superior organiza-se num sistema binário, integrando instituições de ensino universitário e instituições de ensino politécnico (RJIES, artigo 5º). O ensino universitário deve “orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” e o ensino politécnico deve “concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente” (RJIES, artigo 3º).

A rede de ensino superior público é formada por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias e politécnicas não integradas (onde se incluem as instituições de ensino superior militar e policial), num total de 40 instituições (Tabela 2.2.1.). A rede politécnica pública inclui também unidades orgânicas integradas em sete universidades, nomeadamente as Universidades dos Açores, do Algarve, de Aveiro, de Évora, do Minho e de Trás-os-Montes e Alto Douro e a Escola Naval.

A rede de ensino superior privado é formada por estabelecimentos pertencentes a entidades privadas e cooperativas, onde se inclui o ensino concordatário representado pela Universidade Católica Portuguesa. São 91 as entidades instituidoras de estabelecimentos de ensino superior privado (Tabela 2.2.1.).

Os estabelecimentos de ensino superior, em 2013/2014, encontravam-se distribuídos por todo o território nacional, em particular nas regiões Norte e Lisboa. Nestas regiões o conjunto dos estabelecimentos das redes pública e privada representava 66,4% dos estabelecimentos existentes no país (Tabela 2.2.2.). Verificou-se a quase total ausência de ensino privado no interior do país e nas Regiões Autónomas (82,4% dos estabelecimentos de ensino universitário e politécnico encontravam-se nas regiões Norte e Lisboa). O ensino superior no interior do país, junto à fronteira com Espanha, foi assegurado pela rede pública, nomeadamente pelas universidades da Beira Interior, Évora e Algarve e pelos institutos politécnicos de Bragança, Guarda, Portalegre, Beja e Algarve. Nas Regiões Autónomas, as Universidades dos Açores e da Madeira foram as principais instituições que asseguraram o ensino superior universitário.

Tabela 2.2.1. Rede de instituições de ensino superior (Nº) por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2014/2015

Subsistema de Ensino	Ensino superior público	Ensino superior privado	Total
Ensino Universitário	19	34	53
Universidades	13*	11	11
Institutos universitários	1	2	3
Escolas universitárias não integradas	5**	21	21
Ensino Politécnico	21	57	78
Institutos politécnicos	15	2	17
Escolas politécnicas não integradas	6***	55	55
Total	40	91	131

* Inclui a Universidade Aberta.

** Instituições de ensino superior público militar e policial universitário.

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

Fontes: Guia da Candidatura – Ensino Superior Público 2014; Guia das Provas de Ingresso 2014 – Privado e Universidade Católica Portuguesa; Instituições de Ensino Superior Portuguesas, DGES-MEC, consultado em 22.01.2015 (www.dges.mec.pt)

No que se refere à rede do ensino pós-secundário, há a considerar os estabelecimentos de ensino que lecionam cursos de especialização tecnológica (CET) e os estabelecimentos de ensino que passam a assegurar os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP). Os CET são formações pós-secundárias não superiores, que conferem o nível 5 de qualificação (Portaria nº 782/2009, de 23 de julho), e são ministrados em instituições de ensino superior, a par de outras entidades formadoras, nomeadamente escolas secundárias, profissionais, centros de formação profissional e escolas tecnológicas. Os CTeSP, criados pelo Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, são um ciclo de estudos superiores profissionais de curta duração, a serem ministrados pela rede de institutos superiores politécnicos.

No âmbito da criação dos CTeSP, os CET existentes em instituições de ensino superior devem cessar

progressivamente o seu funcionamento até 31 de dezembro de 2016.

Ao nível do ensino não superior, os CET são unicamente assegurados por 11 estabelecimentos públicos, distribuídos por Portugal Continental (Tabela 2.2.3.). No ensino superior, a rede pública está particularmente concentrada nas regiões Norte e Centro, com 68% dos estabelecimentos. Na rede privada, 48% dos estabelecimentos encontra-se na região Norte.

Em 2014, a lista de CTeSP registados abrangia 50 estabelecimentos de ensino superior politécnico, dos quais 62% eram públicos (Tabela 2.2.4.). Ao nível da rede pública, os estabelecimentos encontravam-se nas regiões Centro, Norte e Alentejo, com predominância na primeira. A rede privada incluía ainda estabelecimentos na região de Lisboa e na Região Autónoma da Madeira, com cerca de 53% dos estabelecimentos na região Norte.

Tabela 2.2.2. Estabelecimentos de ensino superior (Nº) por subsistema de ensino, natureza institucional e NUTS I e II. 2013/2014

NUTS I e II Subsistema	Continente							
	Portugal	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R.A. Madeira
Universitário	131	43	19	55	4	6	3	1
Público	79	20	12	35	4	4	3	1
Privado	52	23	7	20	0	2	0	0
Politécnico	164	57	39	41	16	6	2	3
Público	97	25	32	18	14	5	2	1
Privado	67	32	7	23	2	1	0	2
Total	295	100	58	96	20	12	5	4

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

Tabela 2.2.3. Estabelecimentos de ensino a ministrarem CET (Nº) por nível de ensino, natureza institucional e NUTS I e II. 2013/2014

NUTS I e II Nível de ensino e natureza	Continente							
	Portugal	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R.A. Madeira
Ensino não superior	11	3	2	3	1	2	0	0
Público	11	3	2	3	1	2	0	0
Privado	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino superior	75	27	23	11	7	3	2	2
Público	50	15	19	4	6	3	2	1
Privado	25	12	4	7	1	0	0	1
Total	86	30	25	14	8	5	2	2

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

Tabela 2.2.4. Estabelecimentos de ensino superior politécnico com CTeSP registados (Nº) por natureza institucional e NUTS I e II. 2014

NUTS I e II Natureza institucional	Continente							
	Portugal	Norte	Centro	Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R.A. Madeira
Público	31	8	17	0	6	0	0	0
Privado	19	10	4	3	1	0	0	1
Total	50	18	21	3	7	0	0	1

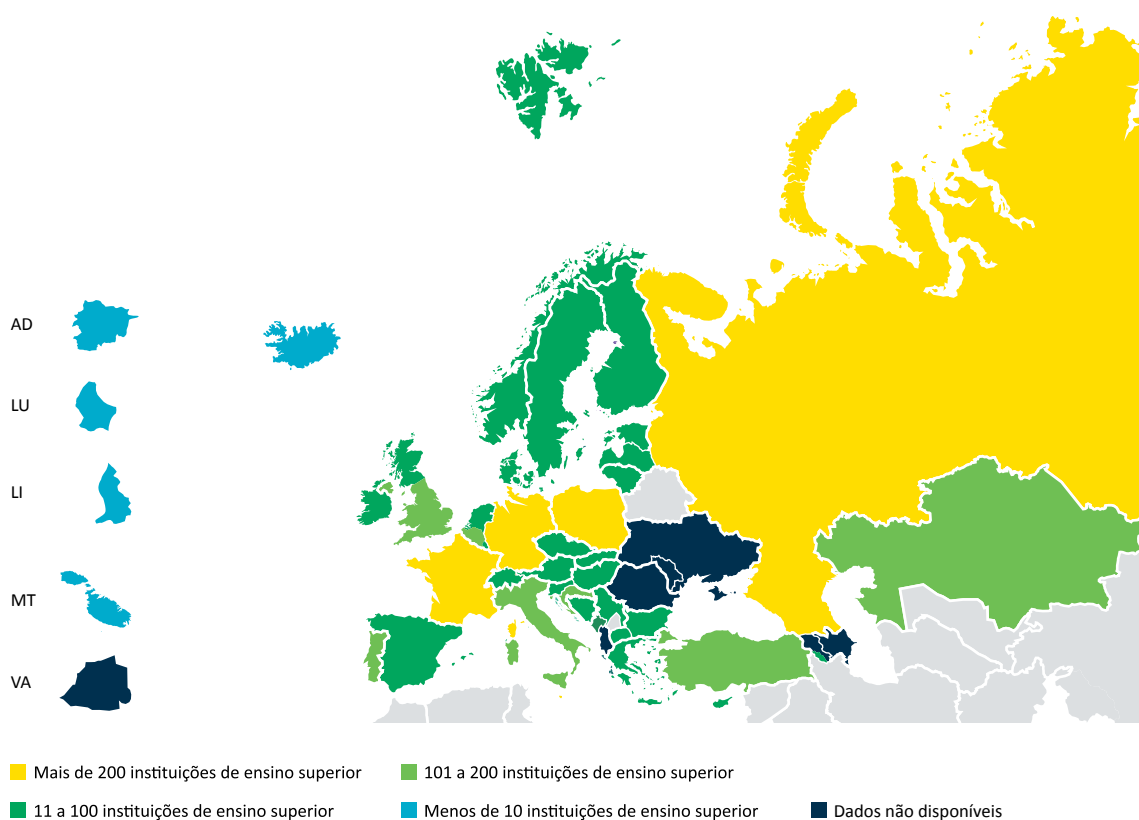
Fonte: Lista de cursos técnicos superiores profissionais registados, DGES-MEC, atualizado a 28-08-2015 (www.dges.mec.pt)

A Figura 2.2.1. mostra o número total de instituições de ensino superior públicas e privadas reconhecidas nos países do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)⁶. Entre os diferentes países, a situação que surge com mais frequência é o caso dos países que têm entre 11 a 100 instituições de ensino superior, o que acontece em 26 países. Deste grupo, Montenegro, a Sérvia e a Escócia são os que têm menor número de instituições, entre 11 a 20. Na Irlanda, Suécia e Finlândia existem 44

instituições de ensino superior. A República Checa, a Noruega e a Espanha são os países com maior número dentro deste grupo, tendo entre 70 a 90 instituições. Sete países têm entre 101 a 200, nos quais Portugal se insere com 124 instituições. Por fim, apenas quatro países têm mais de 200 instituições de ensino superior, a França com 300, a Alemanha e a Polónia com 400. O país com maior número de instituições de ensino superior é a Rússia, com mais de 900.

6 O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foi lançado no décimo aniversário da implementação do Projeto de Bolonha, em maio de 2010, durante a Conferência Ministerial Budapeste-Viena. O EEES é composto por 48 países, incluindo todos os países da UE28 e tem como principal objetivo a criação de um sistema de ensino superior mais coerente, uniformizado e comparável.

Figura 2.2.1. Instituições de ensino superior (Nº) nos países do EEES. 2015



Fonte: *The European Higher Education Area in 2015 - Bologna Process Implementation Report*, European Commission/EACEA/Eurydice

Oferta de formação

Cursos de especialização tecnológica

Os CET foram criados em 1999, pela Portaria nº 989/99, de 3 de novembro, depois alterada pela Portaria nº 392/2002, de 12 de abril e pelo Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio. São uma componente de formação profissional com tutela dos ministérios da Economia, da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Em termos administrativos, cabe à Direção-Geral do Ensino Superior o registo de todos os CET existentes no país e às instituições proponentes a abertura e funcionamento em cada ano letivo. A conclusão de um CET 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.

O plano de formação de um CET desenvolve-se em três componentes: formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. Esta última componente desenvolve-se em parceria

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 1 200 e 1 560 horas), com um número de créditos ECTS compreendido entre 60 e 90.

Desde 2004/2005 que os CET tiveram um rápido crescimento nas instituições de ensino superior, em particular no ensino politécnico. O número total de cursos em 2014 aumentou relativamente ao ano 2013 e 2012, e as áreas das “Ciências Empresariais”, “Informática” e “Engenharia e Técnicas Afins” registaram, em 2014, a maior oferta por parte das instituições de ensino superior, tendo o número de cursos nestas áreas aumentado de 2013 para 2014 (Tabela 2.2.5.). Deste total da oferta de CET, mais de 80% são propostos pela rede de politécnicos.

Nas instituições de ensino não superior de tutela dos Ministérios da Economia, Educação e Ciência e Solidariedade, Emprego e Segurança Social, os CET representam perto de 20% da oferta existente, e é neste último Ministério que se tem registado o maior número de cursos. De 2013 para 2014,

Tabela 2.2.5. CET (Nº) registados em instituições de ensino não superior (IEnS) e superior (IES), público e privado, por área de educação e formação. Portugal

Área de Educação e Formação	2012			2013			2014		
	IEnS	IES	Total	IEnS	IES	Total	IEnS	IES	Total
14 Ciências da Educação	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	-	1	1
21 Artes	4	21	25	5	32	37	7	38	45
22 Humanidades	1	2	3	2	2	4	1	2	3
31 C. Sociais e do Comportamento	-	3	3	-	5	5	-	5	5
34 Ciências Empresariais	17	87	104	10	103	113	16	141	157
38 Direito	-	5	5	-	5	5	-	7	7
42 Ciências da Vida	-	7	7	-	8	8	-	10	10
44 Ciências Físicas	-	2	2	-	2	2	-	2	2
48 Informática	34	87	121	22	92	114	27	115	142
52 Engenharia e Técnicas Afins	35	84	119	22	92	114	29	104	133
54 Indústrias Transformadoras	14	36	50	8	38	46	14	37	51
58 Arquitetura e Construção	7	36	43	5	46	51	6	46	52
62 Agricultura, Silvicultura e Pescas	-	32	32	-	36	36	-	42	42
64 Ciências Veterinárias	-	7	7	-	9	9	-	20	20
72 Saúde	-	1	1	-	1	1	-	1	1
76 Serviços Sociais	-	25	25	-	40	40	-	51	51
81 Serviços Pessoais	14	59	73	16	70	86	18	84	102
84 Serviços de Transporte	-	1	1	-	1	1	-	1	1
85 Proteção do Ambiente	2	13	15	-	20	20	-	21	21
86 Serviços de Segurança	-	5	5	-	7	7	-	7	7
Total	128	513	641	90	610	700	118	735	853

Nota: n.e. - não existente

Fonte: Registo de cursos de especialização tecnológica com autorização de funcionamento, DGES-MEC, atualizado em 26.02.2015 e em 27.08.2015 (www.dges.mec.pt)

Tabela 2.2.6. CET (Nº) registados em instituições de ensino não superior, por área de educação e formação e tutela. Portugal

Área de Educação e Formação	Tutela						Total
	M. Economia		M. Educação e Ciência		M. Solidariedade, Emprego e Seg. Social		
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	
21 Artes	1	1	-	1	4	5	12
22 Humanidades	n.e.	n.e.	1	-	1	1	3
34 Ciências Empresariais	5	5	4	1	1	9	25
48 Informática	5	3	12	8	5	16	49
52 Engenharia e Técnicas Afins	8	9	3	-	11	20	51
54 Indústrias Transformadoras	7	5	n.e.	n.e.	1	5	18
58 Arquitetura e Construção	-	1	5	1	-	4	11
81 Serviços Pessoais	7	8	8	-	1	10	34
Total	33	32	33	11	24	70	203

Nota: n.e. - não existente

Fonte: DGES-MEC, atualizado em 27.08.2015 (www.dges.mec.pt)

os CET, propostos pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, registaram um aumento expressivo. As áreas que predominam nos CET das instituições das diferentes tutelas consideradas são as “Engenharias e Técnicas Afins”, seguidas pela “Informática” (Tabela 2.2.6).

Importa salientar que os cursos registados têm autorização de funcionamento, contudo, o seu número poderá vir a ser alterado caso não se proceda à sua abertura nas instituições proponentes.

Cursos técnicos superiores profissionais

Os CTeSP são um ciclo de estudos superiores com a duração de dois anos, que serão ministrados no âmbito do ensino superior politécnico. Têm uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio.

Estes cursos superiores de curta duração visam introduzir, no âmbito do ensino superior, uma oferta educativa de natureza profissional situada no nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida, aprovado pela recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, em que se prevê a existência de ciclos de estudos curtos ligados à licenciatura, com 120 unidades de crédito.

No ensino politécnico, a conclusão dos CTeSP é certificada após atribuição de um diploma de técnico superior profissional e os titulares deste diploma poderão prosseguir estudos superiores universitários, através das vagas destinadas aos concursos especiais de acesso ao ensino superior (Decreto-Lei nº 113/2014, de 16 de julho).

A oferta de formação deverá ter uma forte inserção regional, materializada no seu processo de criação, na definição dos planos de estudos e na concretização da componente de formação em contexto de trabalho, bem como na interação obrigatória com as empresas e associações empresariais da região.

Em 2014, estavam registados com autorização de funcionamento um total de 478 cursos, sendo a maior percentagem (76,6%) proveniente do setor público. A maioria destes cursos é das áreas das “Ciências Empresariais”, de “Engenharia e Técnicas Afins” e de “Informática” (Tabela 2.2.7.). Na área dos “Serviços Pessoais”, destacam-se as formações em “Turismo e Lazer” e “Hotelaria e Restauração”. Na área das “Artes”, o curso que prevalece sobre os restantes cursos desta área é o de “Audiovisuais e Produção dos *Media*”.

Tabela 2.2.7. Cursos (Nº) técnicos superiores profissionais registados em instituições do ensino público e privado por área de formação. Portugal, 2014

Área de educação e formação	Público	Privado	Total
21 - Artes	33	13	46
22 - Humanidades	1	-	1
31 - Ciências Sociais e do Comportamento	1	-	1
34 - Ciências Empresariais	65	44	109
38 - Direito	5	2	7
42 - Ciências da Vida	4	1	5
44 - Ciências Físicas	4	-	4
48 - Informática	47	12	59
52 - Engenharia e Técnicas Afins	65	6	71
54 - Indústrias Transformadoras	18	-	18
58 - Arquitetura e Construção	20	1	21
62 - Agricultura, Silvicultura e Pescas	33	-	33
64 - Ciências Veterinárias	6	-	6
76 - Serviços Sociais	22	11	33
81 - Serviços Pessoais	27	21	48
84 - Serviços de Transporte	-	1	1
85 - Protecção do Ambiente	11	-	11
86 - Serviços de Segurança	4	-	4
Total	366	112	478

Fonte: DGES-MEC, atualizado a 11.09.2015 (www.dges.mec.pt)

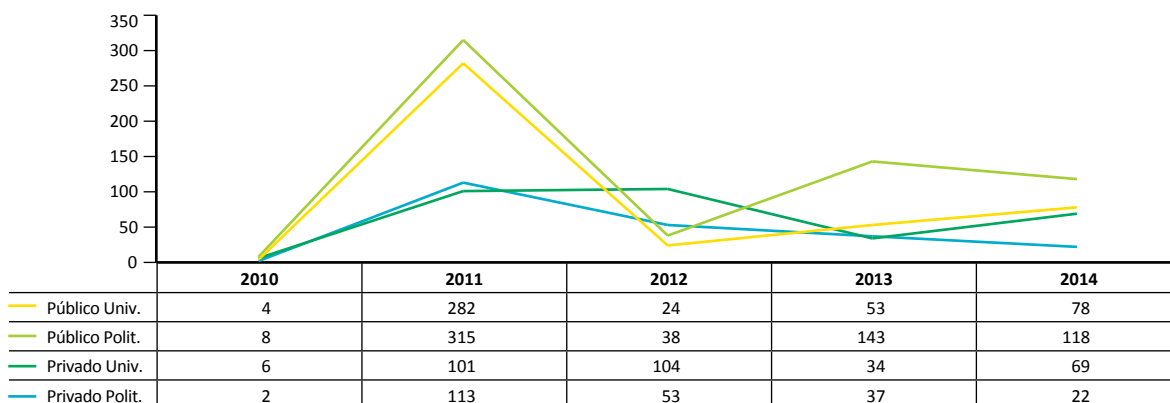
Ciclos de estudos acreditados

Os ciclos de estudos propostos por instituições de ensino superior que obtiveram acreditação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) totalizavam 4 559, no período entre 2010 e 2014. Ao nível das licenciaturas, 2011 foi o ano que registou o maior número de cursos acreditados propostos por instituições de ensino superior públicas universitárias e politécnicas (282 e 315, respetivamente) e ainda por privadas politécnicas (Figura 2.2.2.). No caso das instituições privadas universitárias, foram acreditados 101 e 104 cursos de licenciatura em 2011 e 2012, respetivamente. Parte desses cursos já foram, entretanto, descontinuados, por exemplo, até dezembro de 2014, foram descontinuados 81 cursos de licenciatura de instituições públicas universitárias.

Ao nível dos mestrados, o maior número de cursos acreditados decorreu em 2011 nos cursos oferecidos por instituições de ensino superior público universitário (801 cursos) (Figura 2.2.3.). No que se refere aos ciclos de estudo propostos apenas por instituições universitárias, os mestrados integrados e os doutoramentos são sobretudo propostos e acreditados por instituições da rede pública (Figura 2.2.4.).

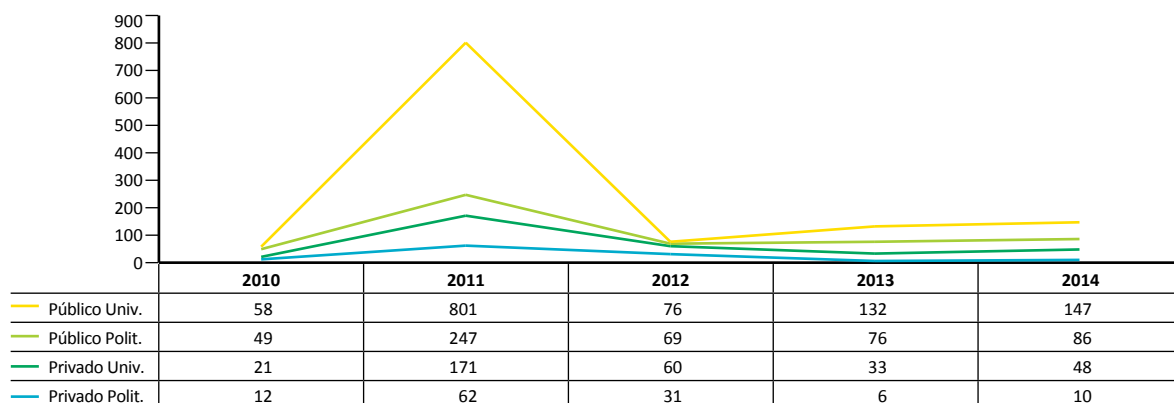
Entre 2012 e 2014, 184 ciclos de estudos propostos por instituições de ensino superior não obtiveram acreditação pela A3ES (Tabela 2.2.8.). Desses, cerca de 52% correspondem a ciclos de estudo para atribuição do grau de mestre e 34% do grau de licenciado. Realça-se que 77,2% destes ciclos foram propostos por instituições da rede privada.

Figura 2.2.2. Ciclos de estudos de licenciatura acreditados (Nº). Portugal



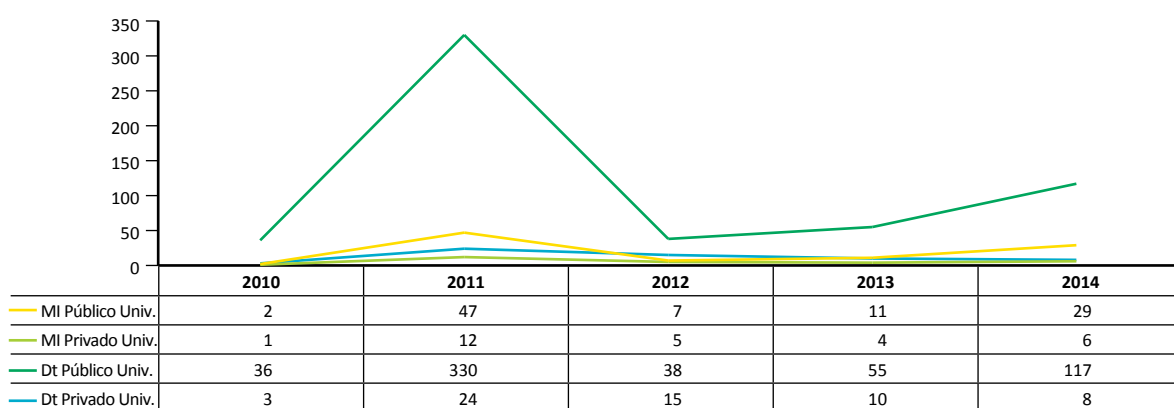
Fonte: Acreditação de ciclos de estudos, A3ES, consultado em 31.08.2015 (www.a3es.pt)

Figura 2.2.3. Ciclos de estudos de mestrado acreditados (Nº). Portugal



Fonte: Acreditação de ciclos de estudos, A3ES, consultado em 31.08.2015 (www.a3es.pt)

Figura 2.2.4. Ciclos de estudos de mestrado integrado e doutoramento acreditados (Nº). Portugal



Nota: MI – Mestrado integrado; Dt – Doutoramento.

Fonte: Acreditação de ciclos de estudos, A3ES, consultado em 31.08.2015 (www.a3es.pt)

Tabela 2.2.8. Ciclos de estudos não acreditados (Nº). Portugal, 2012-2014

Ensino	Licenciaturas	Mestrado integrado	Mestrado	Doutoramento	Total
Público	11	1	15	15	42
Universitário	5	1	8	15	29
Politécnico	6	0	7	0	13
Privado	52	2	75	13	142
Universitário	27	2	52	13	94
Politécnico	25	0	23	0	48
Total	63	3	90	28	184

Fonte: Acreditação de ciclos de estudos, A3ES, consultado em 31.08.2015 (www.a3es.pt)

Oferta de formação inicial graduada

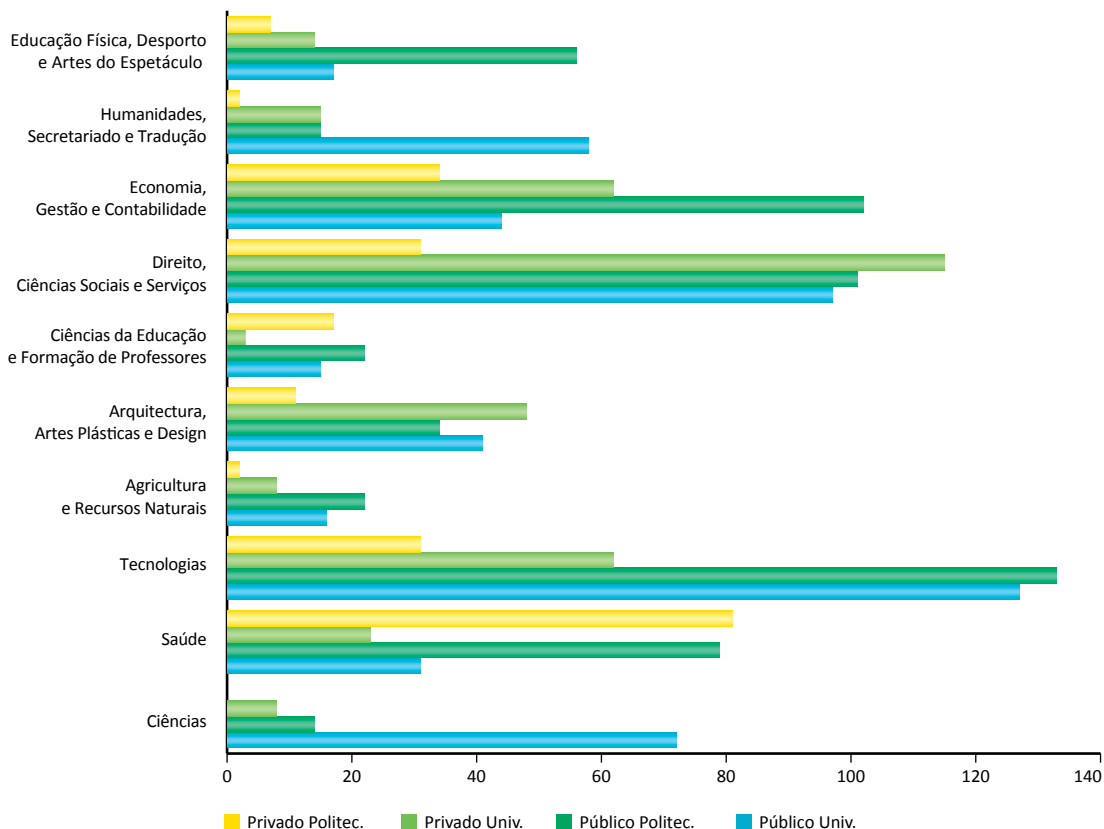
A oferta de formação inicial, correspondente a cursos de licenciatura-1º ciclo e a cursos de mestrado integrado, encontra-se distribuída por dez áreas de estudos: Ciências; Saúde; Tecnologias; Agricultura e Recursos Naturais; Arquitetura, Artes Plásticas e Design; Ciências da Educação e Formação de Professores; Direito, Ciências Sociais e Serviços; Economia, Gestão e Contabilidade; Humanidades, Secretariado e Tradução; Educação Física, Desporto e Artes

do Espetáculo (Figura 2.2.5.). Tecnologias é a área com maior oferta de cursos, apresentando um total de 353 ofertas no conjunto das instituições públicas e privadas. Agricultura e Recursos Naturais é a área que apresenta menor oferta (48). Os Guias de Acesso ao Ensino Superior 2014, disponibilizados pela Direção-Geral do Ensino Superior, apresentam um total de 707 denominações diferentes de cursos oferecidos pelo universo de instituições de ensino superior (Tabela 2.2.9.).

A área de estudos em Ciências inclui 38 cursos. De um modo semelhante ao ano anterior (*Estado da Educação 2013*), as licenciaturas nos cursos denominados Bioquímica, Biologia, Matemática, Física e Ciências Biomédicas são oferecidas, respetivamente, por 12, 11, sete, cinco e cinco

instituições de ensino universitário público e privado. Pelo contrário, 21 cursos são apresentados por uma só instituição, o que representa 55,3% da oferta. O único curso oferecido em regime pós-laboral é o de Biologia pela Universidade da Madeira (Tabela 2.2.9.).

Figura 2.2.5. Oferta de formação inicial graduada (Nº). Portugal, 2014/2015



Fontes: *Guia da Candidatura – Ensino Superior Público 2014; Guia das Provas de Ingresso 2014 – Privado e Universidade Católica Portuguesa, DGES-MEC*

Tabela 2.2.9. Denominações de cursos por área de estudos, cursos oferecidos por uma só instituição e cursos em regime pós-laboral (Nº). Portugal, 2014/2015

Área de Estudo	Nº de denominações de cursos	Cursos oferecidos por uma só instituição			Regime pós-laboral
		Pública	Privada	Total	
Ciências	38	19	2	21	1
Saúde	42	9	2	11	0
Tecnologias	162	111	23	134	10
Agricultura e Recursos Naturais	27	13	7	20	1
Arquitetura, Artes Plásticas e Design	70	31	22	53	4
Ciências da Educação e Formação de Professores	17	9	4	13	3
Direito, Ciências Sociais e Serviços	130	55	37	92	19
Economia, Gestão e Contabilidade	104	58	22	80	29
Humanidades, Secretariado e Tradução	52	31	7	38	3
Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo	65	40	17	57	5
Total	707	376	143	519	75

Fontes: *Guia da Candidatura – Ensino Superior Público 2014; Guia das Provas de Ingresso 2014 – Privado e Universidade Católica Portuguesa, DGES-MEC*

Na área da Saúde existem 42 cursos, dos quais 11 são propostos apenas por uma instituição, pública ou privada (26,2%). Enfermagem é a licenciatura que se encontra dispersa por um maior número de instituições: 39 instituições, sendo 21 públicas e 18 privadas, além de três instituições com entrada em Enfermagem no 2º semestre. Seguem-se os cursos de Fisioterapia (19), Análises Clínicas e de Saúde Pública (13), Radiologia (12) e de Farmácia (12), que são oferecidos sobretudo por instituições politécnicas. Os cursos de mestrado integrado em Medicina, Ciências Farmacêuticas e Medicina Dentária encontram-se, respetivamente, dispersos por sete, cinco e três instituições públicas universitárias. Os dois últimos cursos também são oferecidos, respetivamente, por quatro e três universidades privadas. Nesta área não são apresentados cursos em regime pós-laboral.

A área das Tecnologias inclui 162 cursos, sendo oferecidos quer por instituições públicas quer por instituições privadas, universitárias ou politécnicas. Perto de 83% destes cursos são oferecidos por uma só instituição, evidenciando a diversidade de denominações existente na oferta de formação inicial nesta área. Quanto aos cursos apresentados por mais do que uma instituição, a licenciatura em Engenharia Informática é a que se encontra dispersa por um maior número de instituições, 23 da rede pública e 8 da rede privada, a que acrescem três instituições com oferta em regime pós-laboral e outra instituição com curso de mestrado integrado. No conjunto das licenciaturas e dos mestrados integrados, seguem-se os cursos de Engenharia Civil que é oferecido em 24 instituições, de Engenharia Mecânica em 20 e de Engenharia do Ambiente em 16. No total dos cursos, dez são oferecidos em regime pós-laboral ou noturno. Em relação a 2013, a oferta da rede privada aumentou 34,8% e a oferta da rede pública diminuiu 1,5%.

Na área de Agricultura e Recursos Naturais existem 27 cursos. O curso de Agronomia é apresentado por seis instituições de ensino superior públicas (uma universidade e cinco politécnicos) e por duas em regime pós-laboral. O mestrado integrado em Medicina Veterinária existe em seis instituições universitárias (quatro públicas e duas privadas). A licenciatura em Enfermagem Veterinária é oferecida por cinco instituições de ensino público politécnico. Engenharia Agronómica também existe em cinco instituições (três universidades e dois politécnicos). Dos 27 cursos existentes nesta área, 20 são oferecidos apenas por

uma instituição. Comparando com o ano anterior (Estado da Educação 2013), diminuiu a oferta de cursos na rede pública, passando de 42 para 38, e aumentou a oferta na rede privada, passando de 4 para 10.

A área de Arquitetura, Artes Plásticas e Design inclui 70 cursos. O mestrado integrado em Arquitetura é o curso oferecido por um maior número de instituições, oito universidades públicas e nove universidades privadas. As licenciaturas em Design e em Design de Comunicação existem, respetivamente, em 14 e nove instituições. Considerando o total de cursos, 53 são propostos por uma única instituição (75,7%) e apenas quatro funcionam em regime pós-laboral.

Na área de Ciências da Educação e Formação de Professores existem 17 cursos, na sua maioria oferecidos por instituições públicas. A licenciatura em Educação Básica é o curso que se encontra distribuído por um maior número de instituições, 20 da rede pública e 12 da rede privada. Há também a oferta deste curso em regime de ensino a distância em um instituto público politécnico e em regime pós-laboral em outro politécnico. Seguem-se as licenciaturas em Ciências da Educação e em Educação Musical, ambas oferecidas por cinco instituições. Cerca de 77% do total de cursos desta área foram propostos apenas por uma instituição de ensino superior.

Na área de Direito, Ciências Sociais e Serviços existe a oferta de 130 cursos, o que corresponde a uma diminuição de oito denominações de cursos em relação a 2013. O curso de Psicologia, considerando a licenciatura e o mestrado integrado, é oferecido por 28 universidades, das quais 12 são públicas e 16 são privadas. Seguem-se as licenciaturas em Turismo, em Serviço Social, em Solicitadoria e em Direito oferecidas, respetivamente, por 26, 17, 15 e 13 instituições. Nesta área há 19 cursos em regime pós-laboral. Do total de cursos existentes, 92 cursos (70,8%) são oferecidos apenas por uma instituição.

A área de Economia, Gestão e Contabilidade abrange 104 cursos. O curso de Gestão é oferecido por 33 instituições, públicas ou privadas e universitárias ou politécnicas, e também por outras três instituições em regime noturno. A licenciatura em Economia é proposta por 21 instituições, treze públicas e oito privadas, seguindo-se a licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, que é proposta por 17 instituições, quatro públicas e 13 privadas. Os cursos desta área

oferecidos apenas por uma instituição representam 76,9% da oferta. Em relação a 2013, aumentou a oferta de cursos na rede pública e na rede privada, sobretudo pelo aumento da oferta nas instituições universitárias.

A área de Humanidades, Secretariado e Tradução concentra 52 cursos. A licenciatura em História é a que se encontra representada num maior número de instituições, seis universidades públicas e duas universidades privadas. Seguem-se os cursos de Filosofia, em cinco instituições, e os cursos de História da Arte e de Arqueologia, em quatro instituições. Do total de cursos, 38 são oferecidos apenas por uma instituição, pública ou privada, e três funcionam em regime pós-laboral ou noturno.

Na área de Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo existem 65 cursos. O curso de Educação Física e Desporto é oferecido por 11 instituições, das quais dez são da rede privada. As licenciaturas em Ciências do Desporto e em Desporto são apenas oferecidas por sete e cinco instituições da rede pública, respetivamente. Esta área é a que apresenta a maior percentagem de cursos oferecidos por uma só instituição, perto de 87% da oferta existente. Está previsto o funcionamento de cinco cursos em regime pós-laboral.



3 População, escolarização e oferta de educação e formação

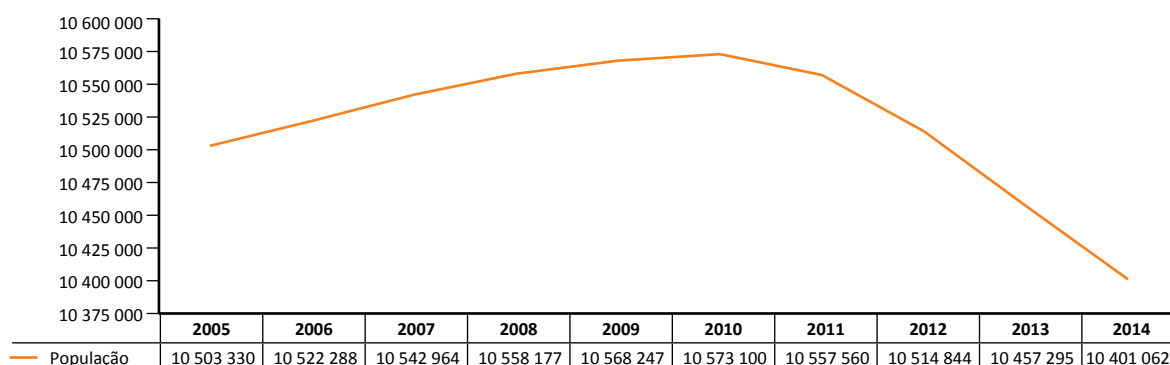
3.1. Caracterização da população

População residente

A análise da população residente em Portugal, na última década, revela uma tendência descendente do número de indivíduos, iniciada em 2011 (Figura 3.1.1.). Em 2014, estimam-se 10 401 062 indivíduos, menos 56 233 que no ano anterior e menos 172 038 que em 2010 (ano em que ocorreu o valor máximo da série em estudo). Se analisada

a população com menos de 25 anos (i.e., população em idade escolar) no período em que a população residente decresceu, verifica-se em 2014, naquela faixa etária, um decréscimo de 150 619 indivíduos (-5,5%) relativamente a 2010, sendo este facto preditor de um decréscimo da população escolar em Portugal (Tabela 3.1.1.).

Figura 3.1.1. População residente (Nº). Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

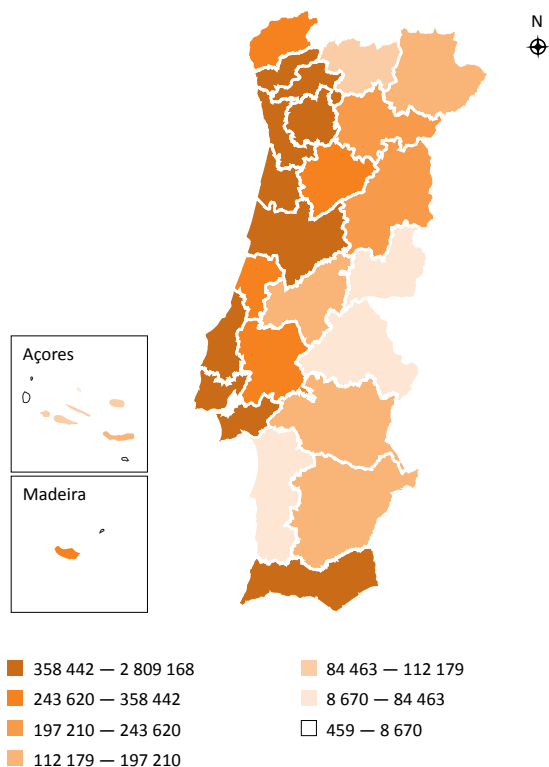
Tabela 3.1.1. População residente (Nº) com menos de 25 anos. Portugal

2010	2011	2012	2013	2014
2 746 341	2 712 311	2 673 291	2 632 728	2 595 722

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Geograficamente, a população residente no Continente distribui-se, fundamentalmente, no litoral, e as regiões mais populosas são as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto (2 809 168 e 1 731 354, respetivamente), Região de Coimbra (444 014), Algarve (441 468), Tâmega e Sousa (425 588), Ave (419 826), Cávado (407 420), Região de Aveiro (364 457) e Oeste (358 442), onde se concentra cerca de 70% da população total (Figura 3.1.2.). As regiões menos populosas do Continente são Beira Baixa (84 463), Alto Tâmega (90 211), Alentejo Litoral (95 946), Alto Alentejo (112 084), Terras de Trás-os-Montes (112 179), Baixo Alentejo (121 859) e Alentejo Central (159 861) e das Regiões Autónomas são as Ilhas do Corvo (459), das

Figura 3.1.2. Distribuição geográfica (Nº) da população residente. NUTS III, 2014



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Flores (2 730), da Graciosa (4 363), de Porto Santo (5 251) e de Santa Maria (5 650).

No que respeita à evolução da população residente nos diferentes países da UE28 de 2005 a 2014, destaca-se a variação da população residente em 2014 relativamente a 2005 (Tabela 3.1.2.). Existem três grupos de países com comportamentos similares: um grupo de 17 países que ao longo dos anos em estudo teve sempre, ou quase sempre, evoluções positivas, isto é, foi aumentando a população residente ao longo dos anos, tendo sido o Luxemburgo (19,2%), o Chipre (17%) e a Irlanda (12%) os países que assistiram a um maior aumento; um segundo grupo constituído pela Polónia, Portugal, Croácia e Grécia foram sofrendo oscilações ao longo destes dez anos e que revelam em 2014 uma ligeira redução relativamente a 2005 (-0,4%, -0,6%, -1,5%, respetivamente); um terceiro grupo com países que ao longo da década foi reduzindo sempre, ou quase sempre, a sua população, com maior redução na Lituânia (-12,3%) e na Letónia (-11%).

Tabela 3.1.2. Variação (%) da população residente. UE28*, 2005/2014

Luxemburgo	19,2%	Polónia	-0,4%
Chipre	17,0%	Portugal	-0,6%
Irlanda	12,0%	Croácia	-1,5%
Espanha	7,4%	Grécia	-1,5%
Bélgica	7,3%		
Suécia	7,0%		
Reino Unido	6,9%		
Malta	5,6%		
Itália	5,0%		
França	4,9%		
Finlândia	4,1%	Alemanha	-2,1%
Dinamarca	4,0%	Hungria	-2,2%
Áustria	3,7%	Estónia	-3,2%
Eslovénia	3,2%	Bulgária	-5,8%
Países Baixos	3,2%	Roménia	-6,7%
República Checa	3,1%	Letónia	-11,0%
Eslováquia	0,8%	Lituânia	-12,3%

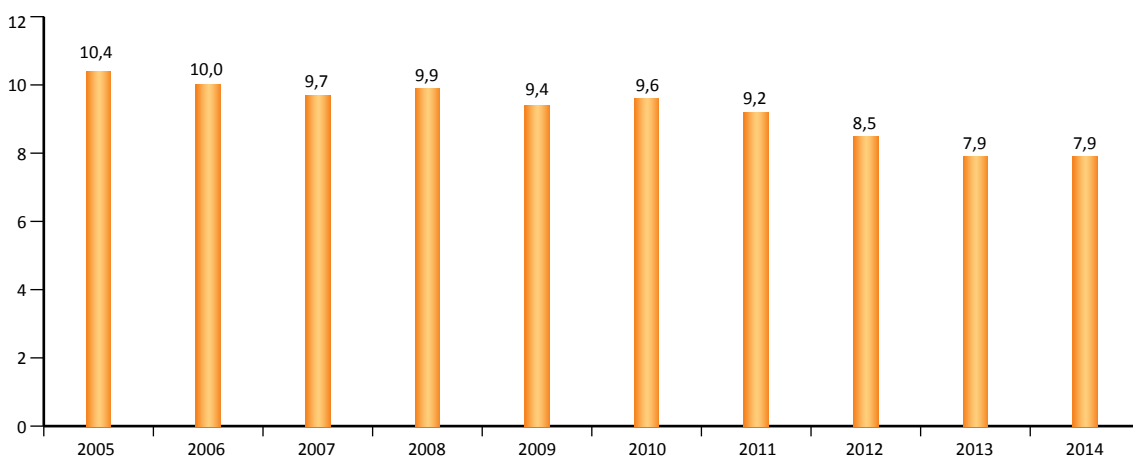
* Estimativa a 1 de janeiro

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

A análise da evolução da taxa bruta de natalidade, do saldo natural e do saldo migratório, fundamenta a tendência de diminuição da população em Portugal (Figuras 3.1.3. e 3.1.4.). A taxa bruta de natalidade, que tem vindo a diminuir continuamente desde 2011, estabilizou em 2014 em 7,9 nados-vivos por cada 1 000 habitantes. O saldo natural (diferença entre o número

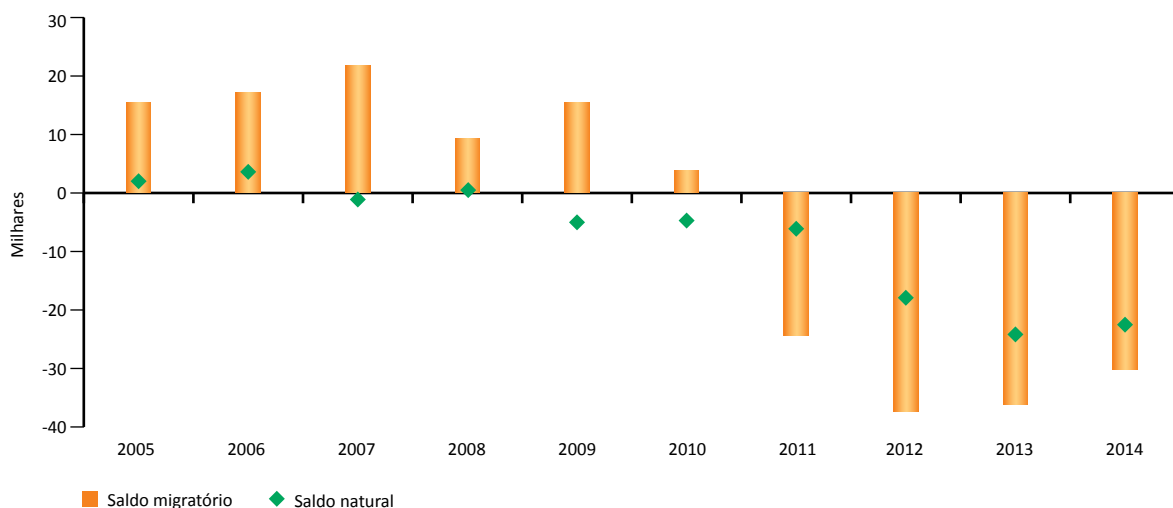
de nados-vivos e o número de óbitos), que acentua a sequência negativa em 2012 e 2013, passa de um saldo de -23,8, em 2013, para -22,4 milhares de indivíduos, em 2014. O saldo migratório, que é negativo desde 2011 (número de imigrantes é inferior ao de emigrantes), apesar de continuar negativo, passa, em 2013, de -36,2 para -30,1 milhares de indivíduos, em 2014.

Figura 3.1.3. Taxa bruta de natalidade (%). Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 01-09-2015

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

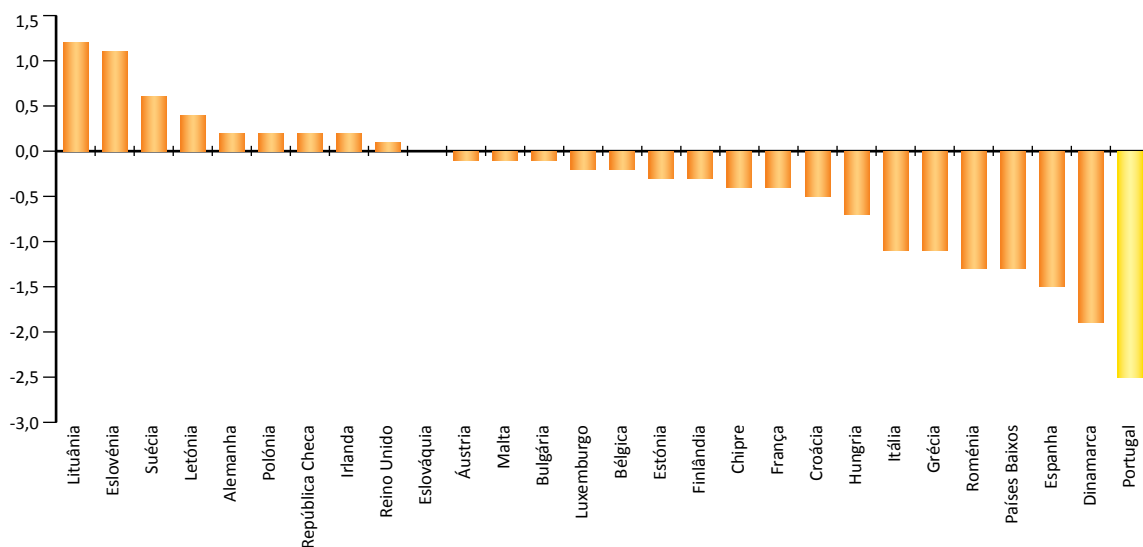


Fonte: PORDATA, atualização de 01-09-2015

No que respeita à taxa bruta de natalidade nos países da UE28, regista-se a tendência de redução desta taxa na maioria dos países entre 2005 e 2013 (Figura 3.1.5.). Apenas nove países da UE28 apresentam uma evolução positiva desta taxa no período entre 2005 e 2013, tendo sido a Lituânia e a Eslovénia os países com maior crescimento da taxa, 1,2 e 1,1 nados-vivos

por cada 1 000 habitantes, respetivamente. Portugal destaca-se por ser, em 2013, o país da UE28 com a menor taxa bruta de natalidade e ainda por ter sido o país com maior redução dessa taxa (-2,5 nados-vivos por cada 1 000 habitantes) face a 2005, seguido pela Dinamarca (-1,9 nados-vivos por cada 1 000 habitantes).

Figura 3.1.5. Variação da taxa bruta de natalidade (%). UE28, 2005/2013*

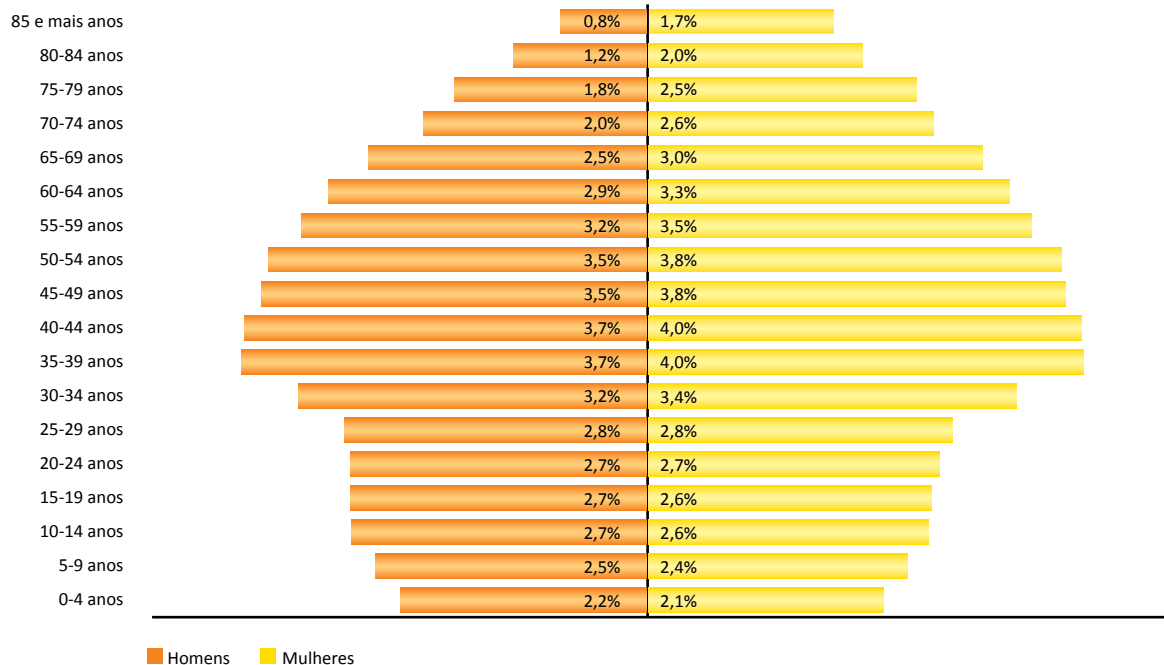


* último ano com dados disponíveis

Fonte: PORDATA, atualização de 19-08-2015

Figura 3.1.6. Distribuição da população residente (%), por grupo etário e sexo. Portugal, 2014

Idade Média da População: 43,1 anos



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

A pirâmide etária da distribuição da população residente mostra um peso superior da população em idade ativa, principalmente entre os 35 e os 54 anos (Figura 3.1.6.). A proporção de jovens (até 14 anos) é inferior à de idosos (maiores de 65 anos), sendo respetivamente 14,5% e 20,1%. A proporção de mulheres é superior à dos homens, 52,5% para 47,5%, registando-se uma idade média de 43,1 anos. De 2005 a 2014 apenas cresceu o escalão etário mais elevado (Tabela 3.1.3.), verificando-se a continuidade da tendência de envelhecimento da população associado

ao aumento da percentagem nesse escalão (2,8 pp na década considerada).

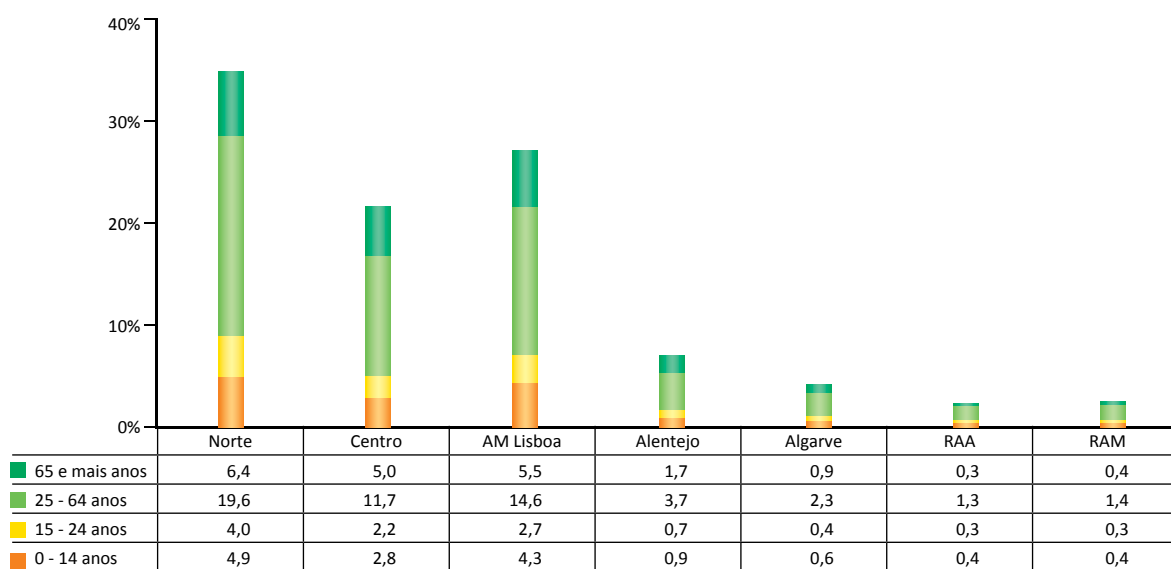
A caracterização regional da população residente por grande grupo etário mostra um peso superior do escalão entre os 25 e os 64 anos em todas as regiões (Figura 3.1.7.). Nas regiões do Continente a proporção de jovens é sempre inferior à de idosos, sendo igual na Região Autónoma da Madeira e ligeiramente superior na Região Autónoma dos Açores.

Tabela 3.1.3. População residente (%) por grandes grupos etários. Portugal

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
65 e mais anos	17,3	17,5	17,6	17,8	18,1	18,5	18,9	19,2	19,6	20,1
15-64 anos	66,8	66,7	66,7	66,6	66,5	66,3	66,1	65,9	65,7	65,5
0-14 anos	15,9	15,8	15,7	15,5	15,4	15,2	15,0	14,9	14,7	14,5

Fonte: PORDATA, atualização de 09-09-2015

Figura 3.1.7. População residente (%), por grande grupo etário. NUTS II, 2014



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Figura 3.1.8. Idade média (Nº) da população residente. UE28

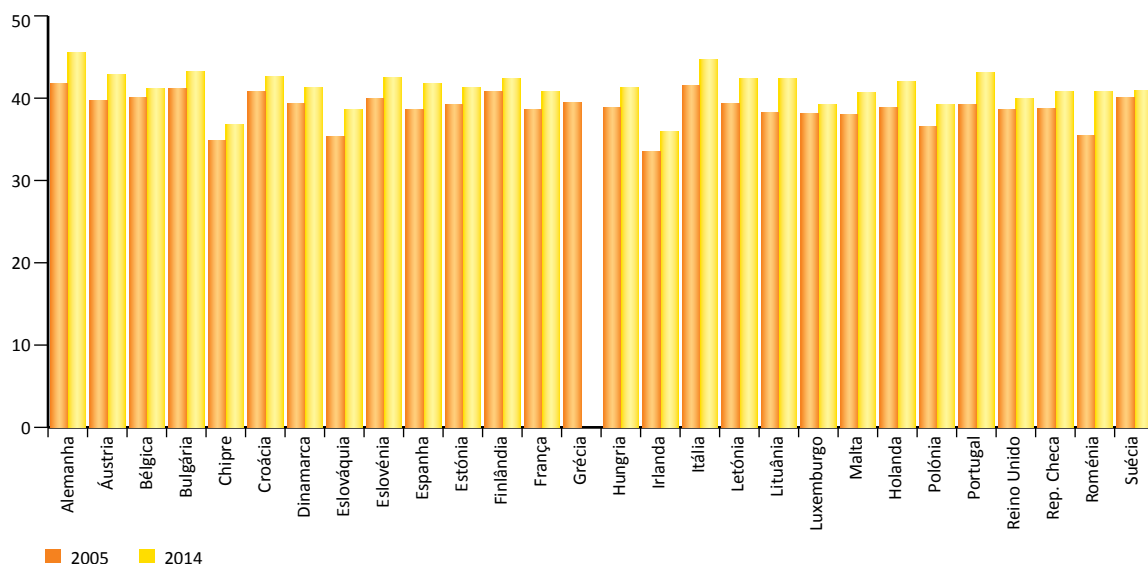
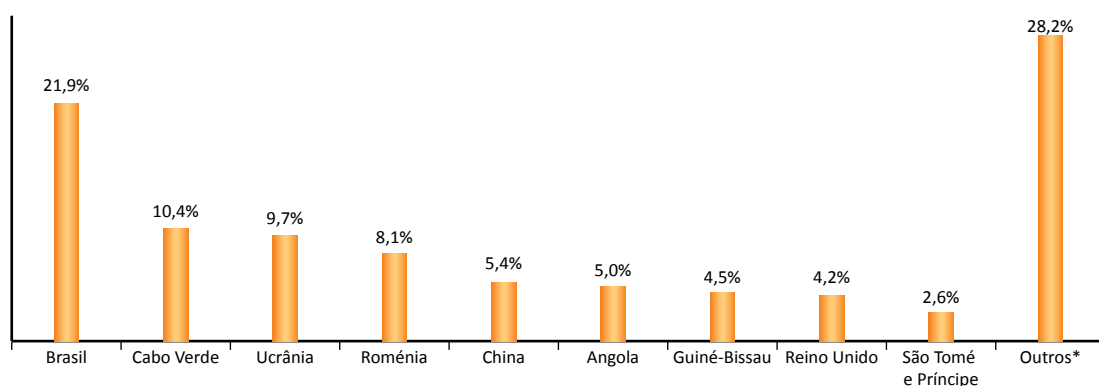


Figura 3.1.9. Principais nacionalidades da população estrangeira (%) com estatuto legal de residente. Portugal, 2014



Nota: * < 10 000 indivíduos por nacionalidade

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Em todos os países da UE28 houve envelhecimento da população residente entre 2005 e 2014 (Figura 3.1.8.). O país que mais aumentou a idade da população foi a Roménia, que passou de um valor de uma idade média de 35,5 para 40,8 anos. Seguem-se a Alemanha, Portugal e Lituânia, aumentando entre 3,8 a 4,2 anos a idade média da população neste período. A Suécia é o país que assistiu a um menor aumento da idade média da sua população residente.

A proporção da população estrangeira relativamente à população residente ao longo dos últimos cinco anos (dados disponíveis) tem vindo a decrescer 0,1 pp por ano, tendo diminuído 0,2 pp em 2014 (3,8%) (Tabela 3.1.4.). Esta situação, aliada ao facto do saldo migratório ter sido negativo nesse período (Figura 3.1.4.), permite concluir que a população estrangeira tem estado progressivamente a sair de Portugal e que tem aumentado a emigração de

cidadãos portugueses, acontecimento a que não será alheio o contexto socioeconómico que caracteriza o país nos últimos 5 anos.

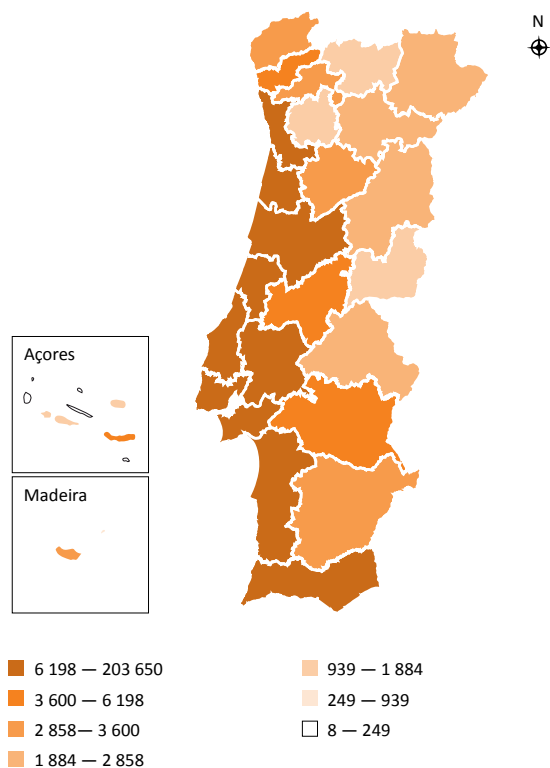
Tabela 3.1.4. Proporção da população estrangeira (%) da população residente. Portugal

2010	2011	2012	2013	2014
4,3	4,2	4,1	4,0	3,8

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

A população estrangeira com estatuto legal de residência em Portugal (Figura 3.1.9.) tem, na sua maioria, origem nos países de língua oficial portuguesa, representando 44,4% daquela população, com maior peso de indivíduos de nacionalidade brasileira (21,9%), seguindo-se as nacionalidades ucraniana (9,7%), romena (8,1%) e chinesa (5,4%).

Figura 3.1.10. Distribuição geográfica da população estrangeira (Nº) com estatuto legal de residente, por NUTS III. Portugal, 2014



Fonte: PORDATA, atualização de 09-07-2015

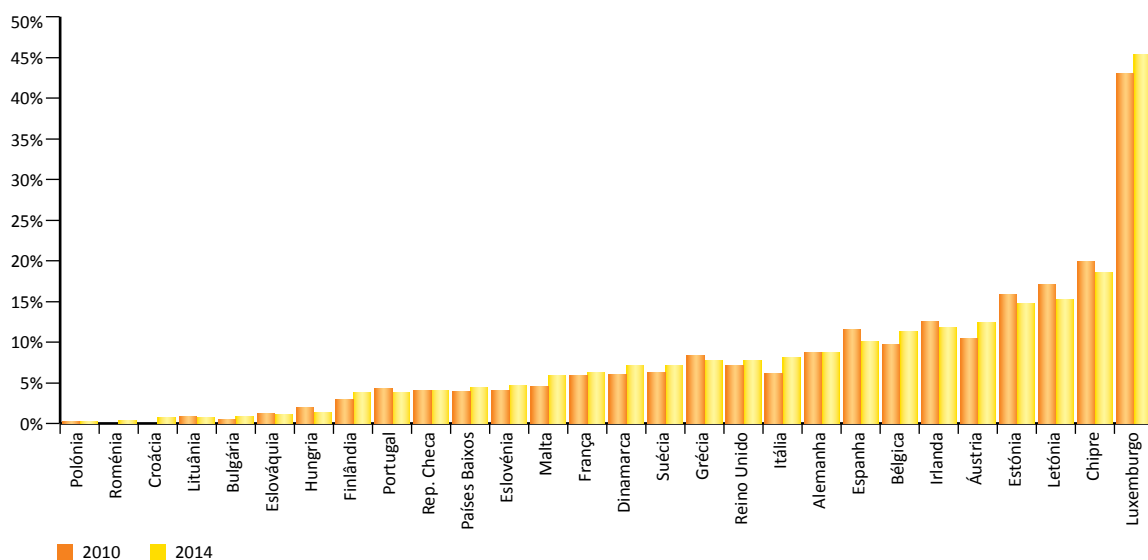
A distribuição geográfica da população estrangeira residente (Figura 3.1.10.) faz-se essencialmente no litoral, sendo que 73,1% estão registados na Área Metropolitana de Lisboa (203 650), Algarve (57 026) e Área Metropolitana do Porto (24 323).

Relativamente aos países da UE28 (Figura 3.1.11.), o Luxemburgo é o país que regista a maior percentagem de população estrangeira em relação à população residente (45,3%). No outro extremo encontra-se a Polónia, apresentando valores de 0,2% em 2010 e de 0,3% em 2014. Em Portugal a população estrangeira representava 4,3% da população residente em 2010, tendo-se registado uma redução para 3,8% em 2014.

Qualificação da população

A análise da qualificação da população portuguesa tem por base a população residente. A estrutura da qualificação da população com 15 e mais anos tem vindo a evoluir, na última década, no sentido de um decréscimo da proporção de indivíduos sem nível de escolaridade, com o 1º CEB ou com o 2º CEB, respetivamente 8,95%, 23,8% e 11,2%, em 2014, e, por outro lado, tem vindo a aumentar a percentagem de indivíduos com 3º CEB, ensino secundário e pós-secundário ou ensino superior,

Figura 3.1.11. População estrangeira em % da população residente. UE28*



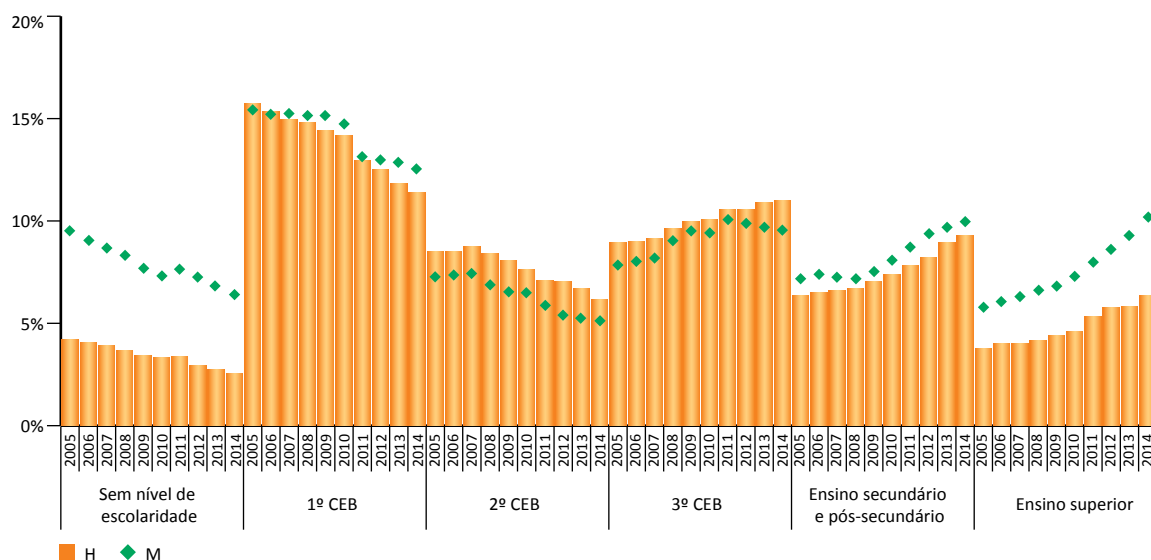
Nota: * Alemanha e Portugal apresentam quebras de série em 2014 e 2010, respetivamente

Fonte: PORDATA, atualização de 26.06.2015

respetivamente 20,5%, 19,2% e 16,5%, em 2014 (Figura 3.1.12.). No que diz respeito à diferenciação por sexo, regista-se que as mulheres são mais representativas no grupo dos indivíduos sem nível de escolaridade. As mulheres estão também em maioria no grupo de qualificados com 1º CEB (desde 2007), com ensino secundário e pós-secundário e com nível superior.

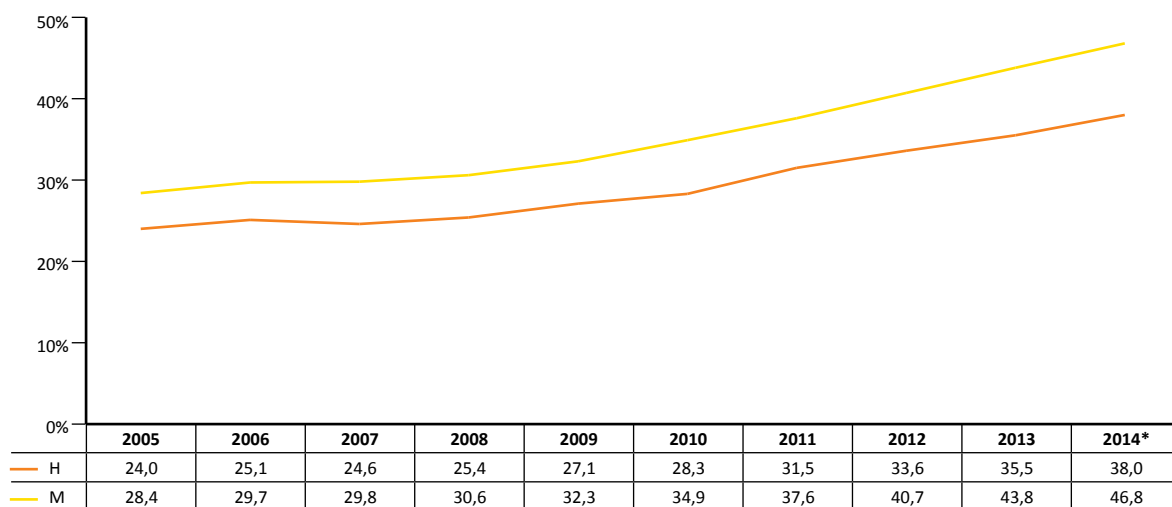
Quanto à população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário, também se verifica um crescimento da sua proporção nos últimos 10 anos (exceto em 2007), sendo que a percentagem de mulheres é sempre superior à dos homens ao longo de toda a série (Figura 3.1.13.). Em 2014, do total de mulheres entre os 25 e 64 anos 46,8% completou pelo menos o ensino secundário. No caso dos homens, esse valor é de 38%.

Figura 3.1.12. População residente (%) com 15 e mais anos de idade, por sexo e nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Figura 3.1.13. População entre os 25 e 64 anos (%) que completou pelo menos o ensino secundário (ISCED 3), por sexo. Portugal



Nota: * Quebra de série/valor provisório

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

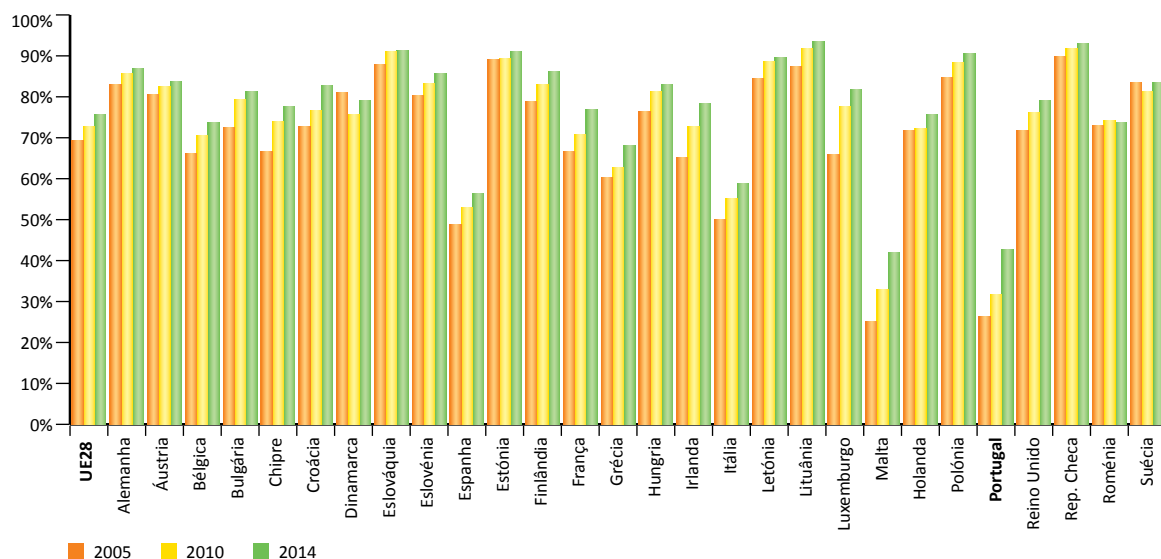
Na UE28 a população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário entre 2005 e 2014 aumentou 6,4 pp (Figura 3.1.14.). Na larga maioria dos países, este aumento foi gradual entre 2005 e 2014 e apenas na Suécia e na Dinamarca se assistiu a um retrocesso em 2010. Portugal, assim como Malta e Luxemburgo, é dos países que regista um aumento mais acentuado entre o primeiro e último ano em análise, tendo assistido a um aumento de 16,3 pp.

A taxa de abandono precoce de educação e formação, no caso dos homens, tem vindo a decrescer ao longo da

última década, atingindo 20,7% em 2014 (Figura 3.1.15.). A percentagem de mulheres entre os 18 e os 24 anos que deixou de estudar sem ter completado o secundário também tem vindo a diminuir, embora se registem exceções em 2006 e 2013, atingindo 14,1% em 2014.

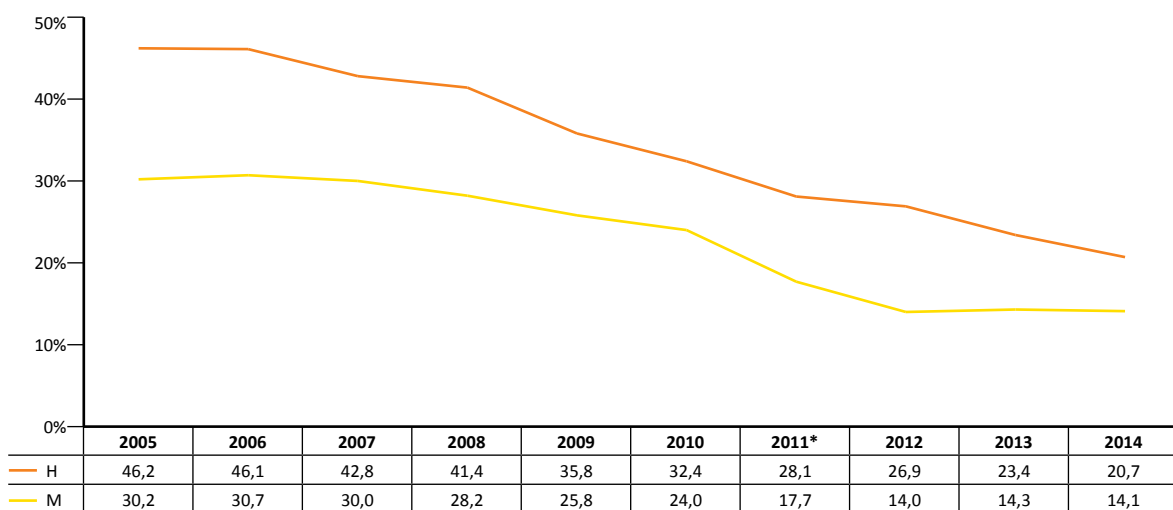
Na UE28 a taxa de abandono escolar diminuiu gradualmente entre 2005 e 2014 (Figura 3.1.16.). A Croácia, a Dinamarca, a Eslovénia, a França, a Grécia, a Polónia e o Reino Unido subiram esta taxa em 2010, tendo-a reduzido em 2014 (exceto a Polónia que estagnou). Portugal, Chipre e Malta são os países que mais reduziram o abandono escolar

Figura 3.1.14. População (%) entre os 25 e os 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário. UE28



Fonte: PORDATA, atualização de 17-09-2015

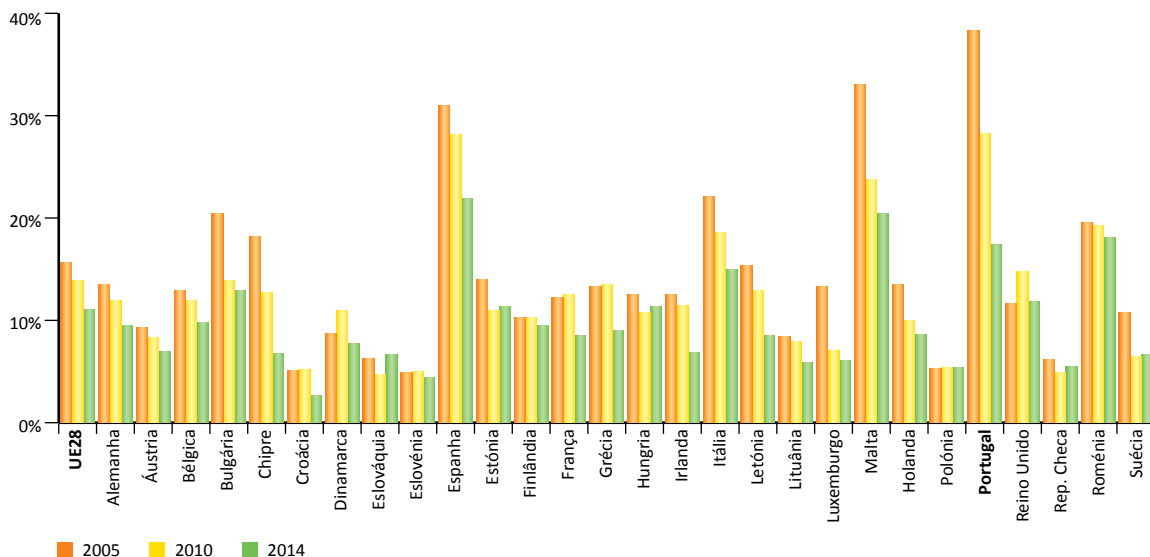
Figura 3.1.15. Taxa de abandono precoce (%) de educação e formação, por sexo. Portugal



Nota: * Quebra de série

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Figura 3.1.16. Taxa de abandono precoce (%) de educação e formação. UE28



Fonte: PORDATA, atualização de 17-09-2015

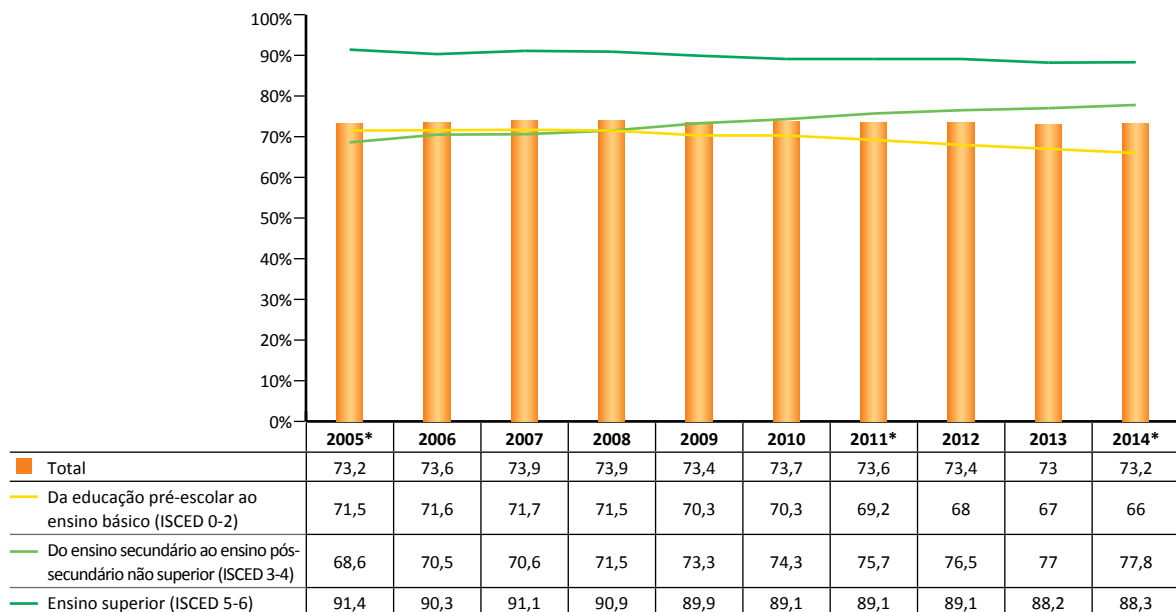
durante esta década, destacando-se Portugal com uma redução de cerca de 21 pp. A Eslováquia e o Reino Unido são os únicos países que apresentaram um ligeiro aumento na taxa de abandono escolar.

Relação entre a qualificação e o emprego

A evolução da taxa de atividade permite medir o peso da população ativa no total da população com 15 ou mais anos. A evolução deste indicador revela-se pouco significativa entre 2005 e 2014, sendo que a amplitude de variação

não ultrapassa, no total, 0,9 pp (Figura 3.1.17.). Quando se observa este indicador, tendo em consideração o nível de escolaridade, verifica-se, desde 2009, que a taxa de atividade é tanto maior quanto mais alto é o nível de escolaridade atingido. Enquanto nos indivíduos com ensino secundário ou pós-secundário a taxa de atividade tem vindo a crescer na última década, nos indivíduos com nível de escolaridade até ao ensino básico ou com ensino superior esta taxa tem vindo a diminuir (exceto em 2007 e 2014, no ensino superior), tendo atingido, neste último ano, 77,8%, 66,0% e 88,3%, respetivamente.

Figura 3.1.17. Taxa de atividade (%) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal



Nota: * Quebra de série

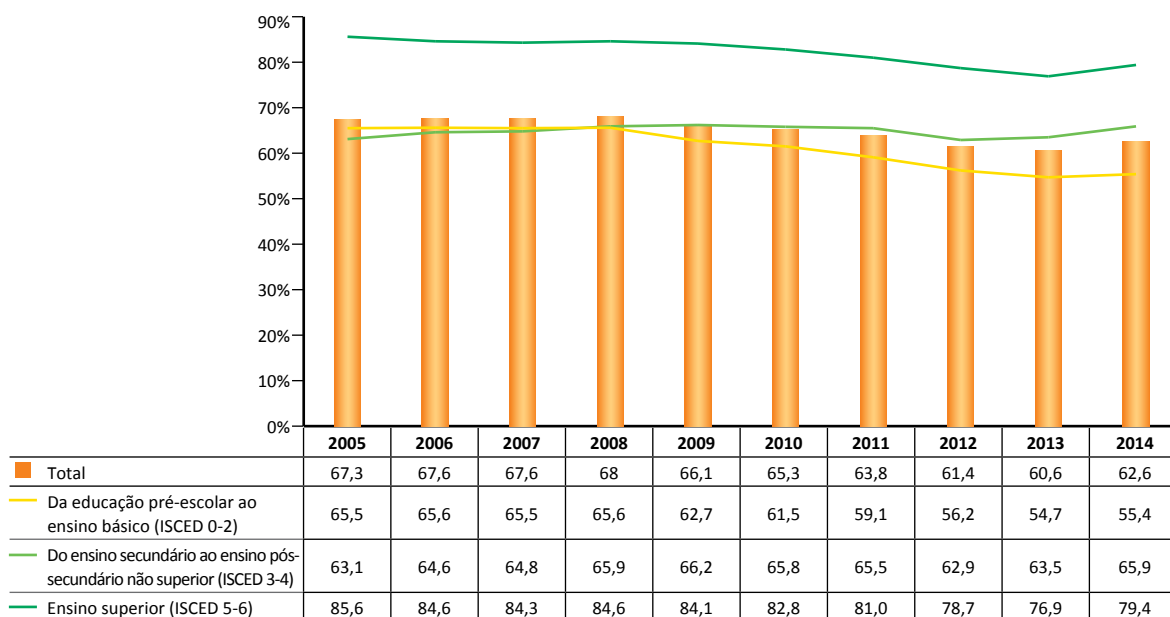
Fonte: PORDATA, atualização de 08-09-2015

Independentemente do nível de escolaridade, a taxa de emprego vem a decrescer desde 2008 até 2013, aumentando no último ano da série, exceto no ensino secundário e pós-secundário que iniciou o crescimento em 2013 (Figura 3.1.18.). A taxa de emprego, em 2014, é de 55,4% para indivíduos com escolaridade até ao ensino básico, 65,9% para indivíduos com o ensino secundário ou pós-secundário e 79,4% com ensino superior. Regista-se ainda que, desde 2008, quanto mais alta é a qualificação maior é a taxa de emprego correspondente.

Em qualquer um dos níveis de escolaridade considerados, de 2008 a 2013, a taxa de desemprego veio sempre a crescer, diminuindo em 2014. Neste ano, a taxa é de 13,9% para indivíduos sem nível de escolaridade, 15,0% para indivíduos com o ensino básico, 15,3% com o ensino secundário ou pós-secundário e 10,0% com ensino superior (Figura 3.1.19.).

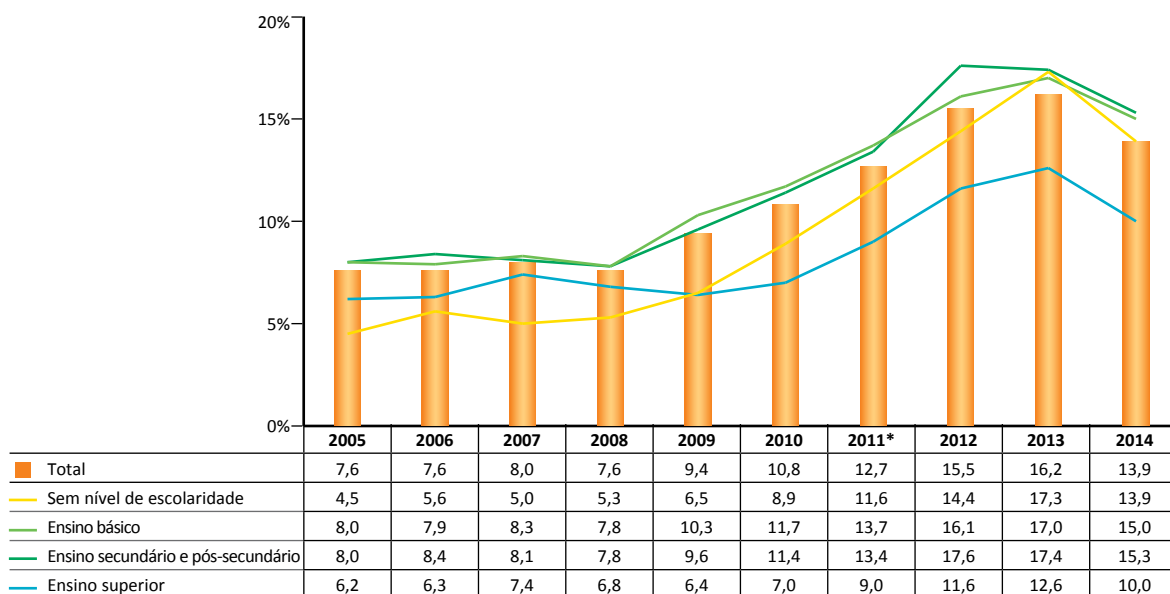
Em 2014, no contexto europeu e no que respeita à taxa de desemprego na população entre os 15 e

Figura 3.1.18. Taxa de emprego (%) da população ativa, por nível de escolaridade. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 08-09-2015

Figura 3.1.19. Taxa de desemprego (%) da população ativa, por nível de escolaridade completo. Portugal



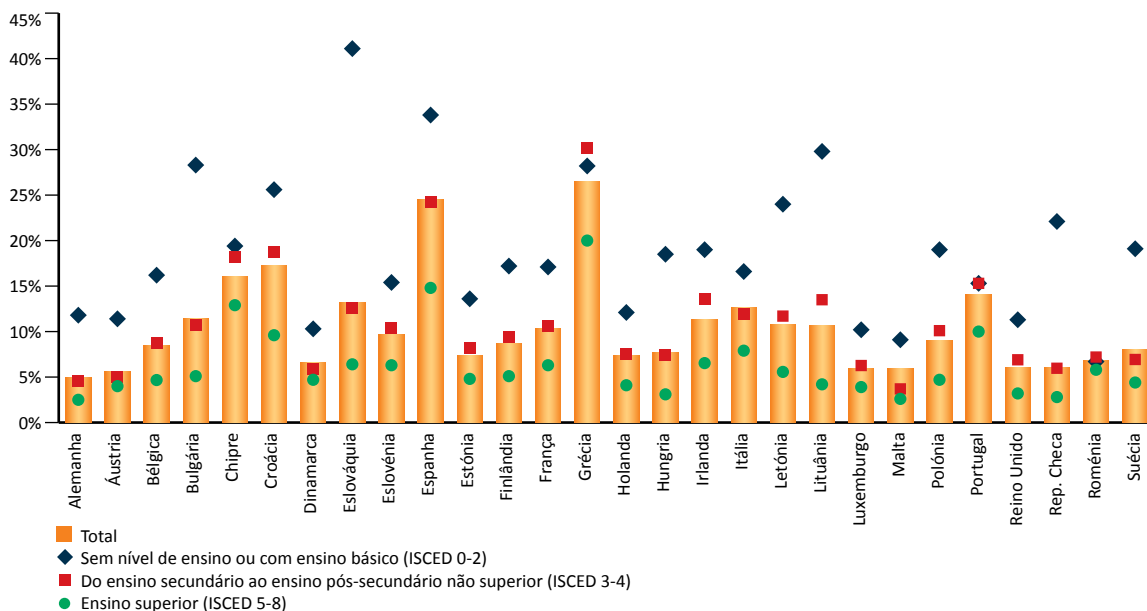
* Quebra de série

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

74 anos, verifica-se que o desemprego afeta mais a população sem nível de ensino ou com ensino básico na generalidade dos países, à exceção do Chipre, Grécia, Portugal e Roménia. Por outro lado, a população menos afetada pelo desemprego é a que tem qualificações de

ensino superior (Figura 3.1.20.). Portugal, em 2014, é o quinto país da UE28 com taxa de desemprego mais alta.

Figura 3.1.20. Taxa de desemprego, dos 15 aos 74 anos: total e por nível de escolaridade. UE28, 2014



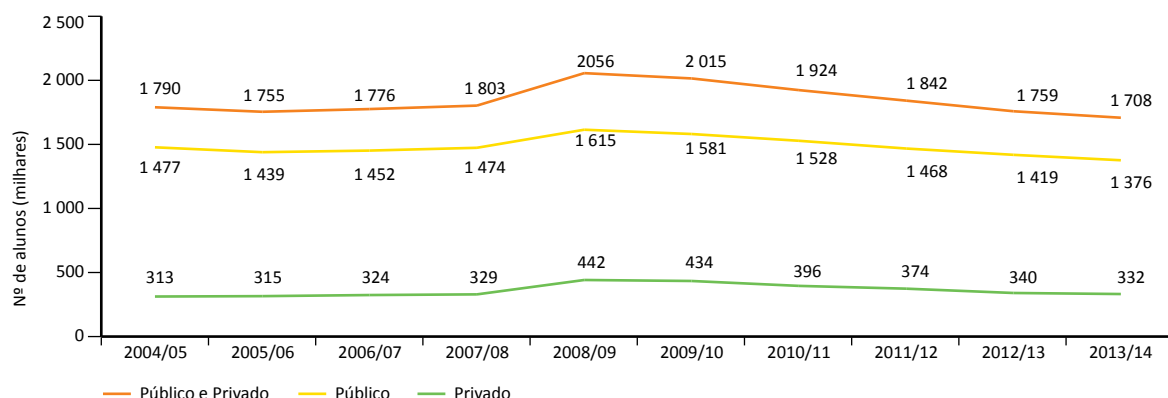
Fonte: PORDATA, atualização de 18-09-2015

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

A Figura 3.2.1 apresenta a evolução, na última década, do número total de alunos a frequentar o sistema educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. No período compreendido entre 2004/2005 e 2008/2009

registra-se um aumento do número de matriculados, mas a partir de 2009/2010 este número foi diminuindo gradualmente, tanto nos estabelecimentos públicos como nos privados.

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



Fonte: DGEEC-MEC

Na década considerada observa-se um decréscimo de 81 658 alunos, que representa -4,6% do total de matriculados, sendo que nos dois últimos anos letivos o sistema perdeu 50 553 alunos, ou seja, menos 2,9%.

É de notar que, no balanço da década, o ensino público foi o que efetivamente perdeu alunos (-101 079) registando-se no privado um balanço positivo (19 421 alunos). A variação observada nos dois últimos anos letivos em análise é negativa para ambos os sistemas.

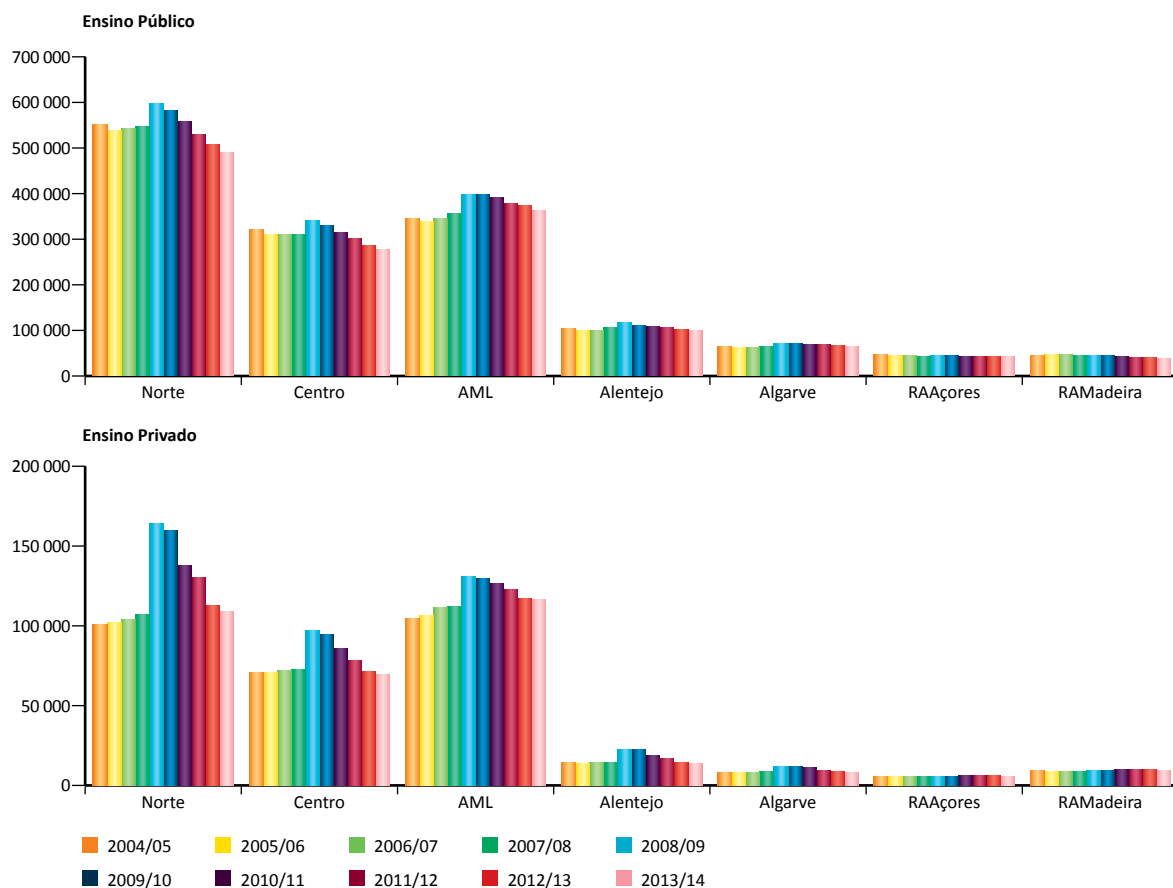
A evolução do número total de alunos não apresenta, no entanto, o mesmo padrão em todas as regiões do território nacional (Figura 3.2.2.).

No ensino público as regiões Norte e Centro destacam-se como as que mais alunos perderam quer na década, quer nos dois últimos anos letivos. Na região Norte houve uma perda de 11,3% na década e 3,8% nos dois últimos anos letivos, enquanto na região Centro estes valores foram de -13,4% e -3,3%, respetivamente (Tabela 3.2.1 | aE).

A Área Metropolitana de Lisboa (AML) e a região do Algarve viram o número de alunos aumentar durante esta década 5,4% e 1,3% respetivamente. Nos dois últimos anos apenas a Região Autónoma dos Açores (RAA) registou um aumento (3,1%) do número de alunos a frequentar as escolas públicas.

No que diz respeito aos estabelecimentos privados, entre 2012/13 e 2013/14 verificou-se um decréscimo no número de alunos em todas as regiões. Nos dez anos considerados, apenas as regiões Centro e Alentejo registaram uma diminuição ligeira do número de alunos (-1,4% e -0,7%, respetivamente). Em todas as restantes regiões do país aumentou o número de alunos matriculados em escolas privadas, destacando-se a Área Metropolitana de Lisboa com mais 10,9% de alunos e a Região Autónoma dos Açores com mais 11,1%.

Figura 3.2.2. Evolução (Nº) de alunos a frequentar o sistema educativo, por NUTS II



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

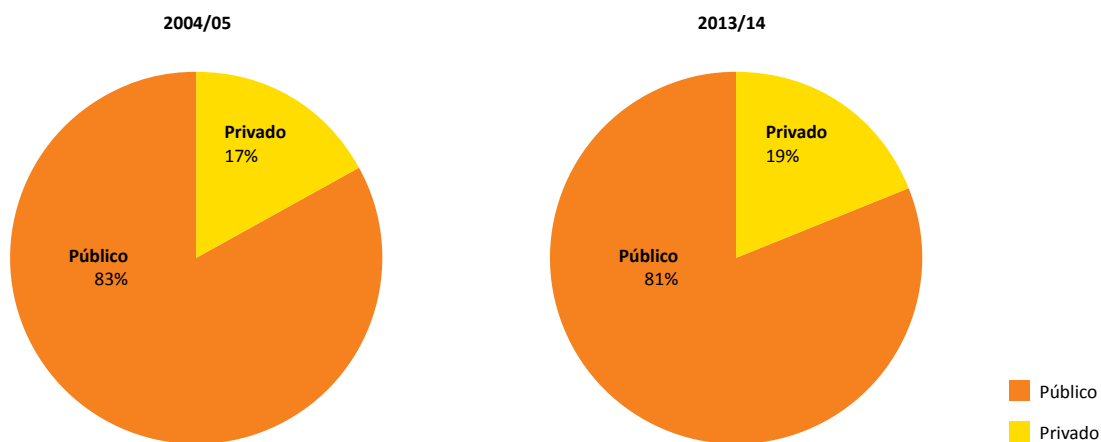
Tal como é patente na Figura 3.2.3, entre 2005 e 2014 e considerando o total de alunos que frequentam o sistema educativo, o peso relativo do ensino privado cresceu 2 pp.

Ao analisar a evolução do contingente de estudantes distribuídos por níveis e ciclos de ensino (Figura 3.2.4.), verifica-se em 2013/2014 face a 2004/2005 que os 1º e 2º ciclos do ensino básico apresentam um decréscimo do número de alunos, com especial relevância no 1º ciclo (-15,9%). A educação pré-escolar e o ensino secundário cresceram 2,2% e o 3º ciclo 0,7%.

Como se pode observar na Figura 3.2.4., o incremento do número de alunos que se verificou até 2008/2009 deveu-se, sobretudo, ao 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário.

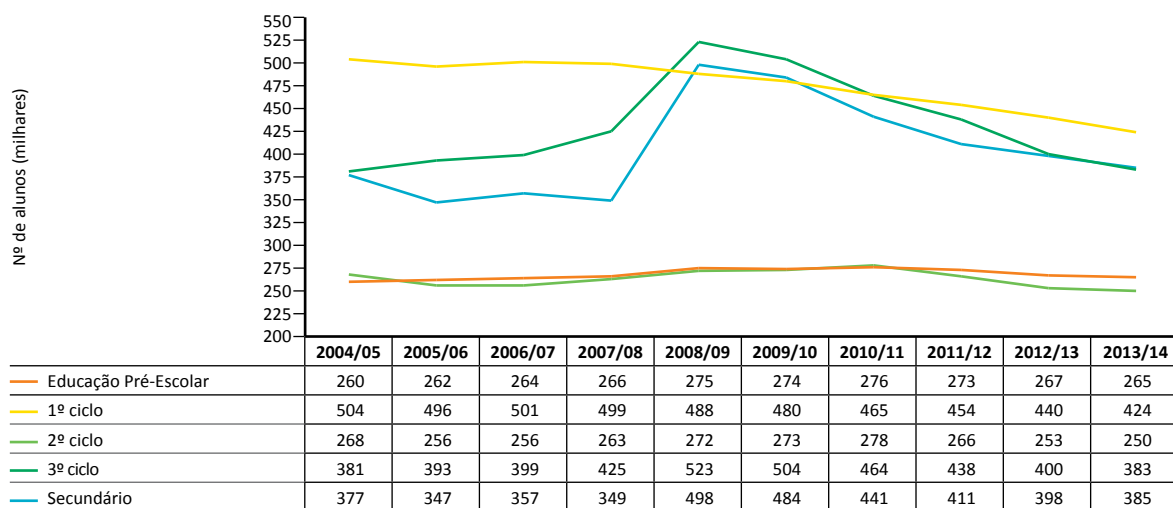
Entre 2013 e 2014 houve uma quebra em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo. O 3º CEB foi o que mais alunos perdeu (-4,3%), seguido do 1º CEB (-3,7%) e do ensino secundário (-3,3%). A educação pré-escolar diminuiu em 0,5% o número de crianças que a frequentavam.

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



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.4. Evolução (Nº) de alunos em estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados, por nível de educação e ensino. Portugal



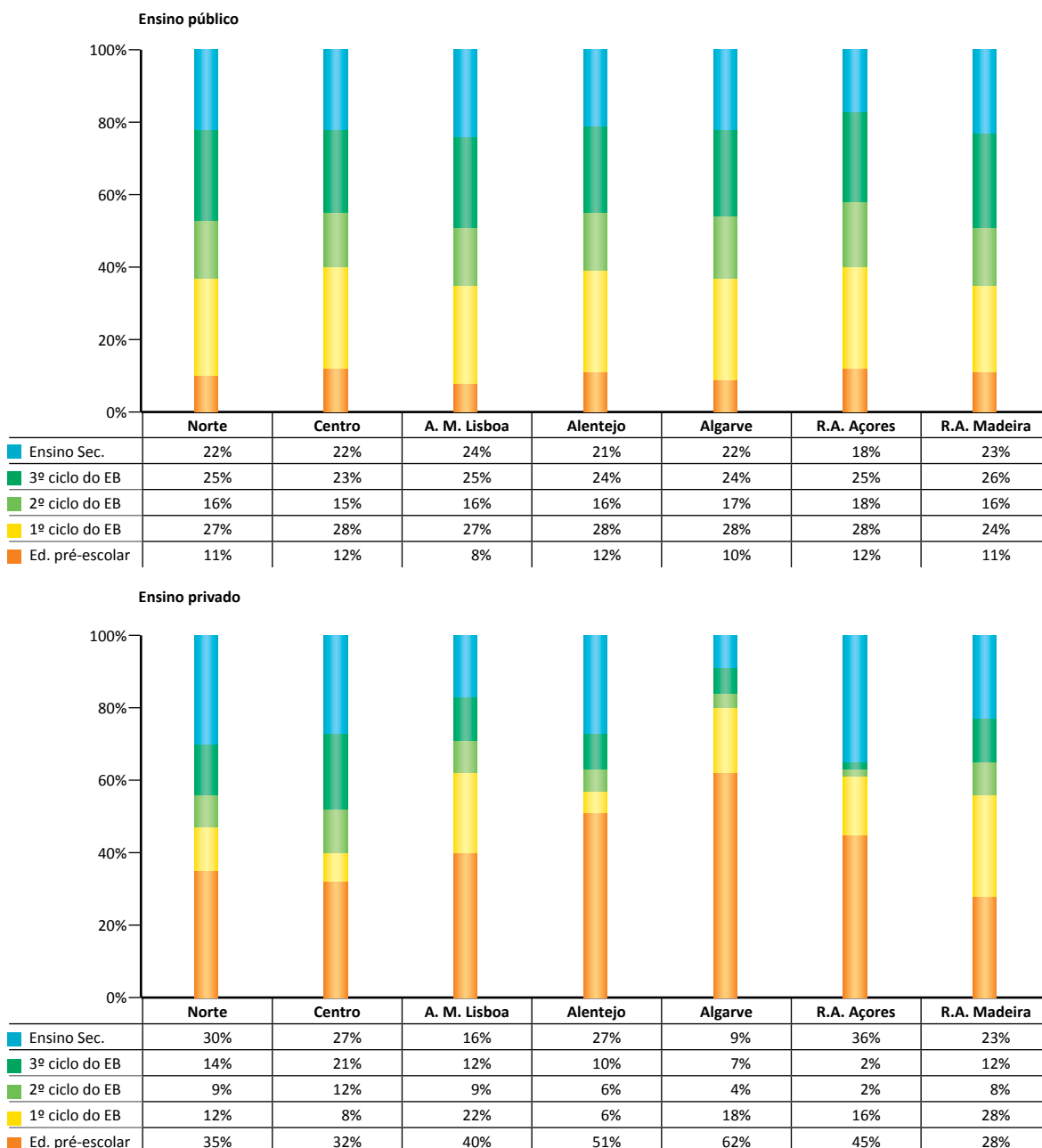
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A distribuição dos estudantes nas diferentes regiões do território nacional, pelos diversos níveis e ciclos nos estabelecimentos públicos e privados, apresenta configurações distintas. A Figura 3.2.5. ilustra, para 2013/2014, o peso significativo da educação pré-escolar no ensino privado, nomeadamente no Alentejo e Algarve, onde representa mais de 50% do total de crianças e jovens que frequentam estabelecimentos privados. O ensino secundário, com um peso de 36% na Região Autónoma

dos Açores, 30% na região Norte e 27% nas regiões Centro e Alentejo, tem, igualmente, um peso expressivo na rede privada.

No ensino público os pesos relativos de cada nível e ciclo são praticamente idênticos nas diversas regiões do país, assumindo o 1º ciclo do ensino básico, com os seus quatro anos de estudo, a maior preponderância na maioria das regiões, seguido do 3º ciclo.

Figura 3.2.5. Distribuição (%) dos alunos, segundo as NUTS II, por nível de educação e ensino e a natureza do estabelecimento. 2013/14



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Em 2013/2014, os 53 728 alunos de nacionalidade não portuguesa a frequentar os ensinos básico e secundário representam cerca de 4% do total de matriculados. É no nível secundário que o peso relativo dos alunos estrangeiros é mais significativo, cerca de 5% do total de jovens matriculados (Tabela 3.2.1).

Tabela 3.2.1. Alunos (jovens) matriculados (Nº), nos ensinos básico e secundário segundo o país de nacionalidade. Continente, 2013/2014.

	Total	Portugal		Outros Países	
		Nº	%	Nº	%
Ensino básico:	980 977	945 000	96,3	35 977	3,7
1º ciclo	398 290	386 008	96,9	12 282	3,1
2º ciclo	230 953	222 441	96,3	8 512	3,7
3º ciclo	351 734	336 551	95,7	15 183	4,3
E. secundário	344 370	326 619	94,8	17 751	5,2
E. básico e secundário	1 325 347	1 271 619	95,9	53 728	4,1

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

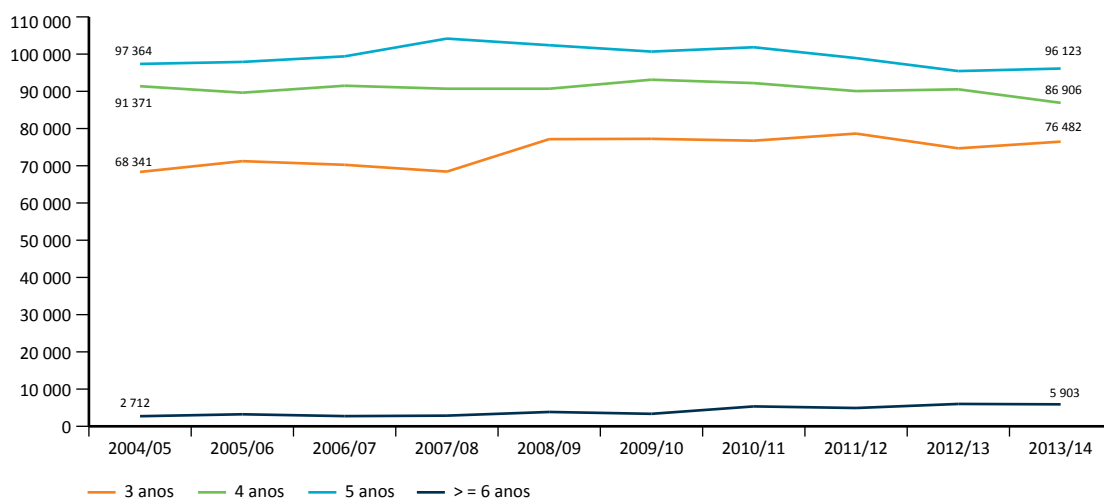
Educação pré-escolar

Ao longo dos dez anos analisados no presente relatório — 2005 a 2014 — o número de crianças inscritas na educação pré-escolar tem sofrido algumas oscilações que variam, naturalmente, consoante as idades consideradas (Figura 3.2.6.).

Verifica-se que ao longo da década aumenta o número de crianças com 3 anos de idade a frequentar este nível educativo (12%) tendo, em contrapartida, diminuído o número das que têm 4 e 5 anos (-4,9% e -1,3%, respetivamente).

Note-se que o número de crianças com 6 ou mais anos, que deveriam estar a iniciar o 1º ciclo do ensino básico, tem vindo a aumentar no pré-escolar, passando para mais do dobro entre 2005 e 2014 (Figura 3.2.6).

Figura 3.2.6. Evolução (Nº) de crianças inscritas, por idade. Portugal

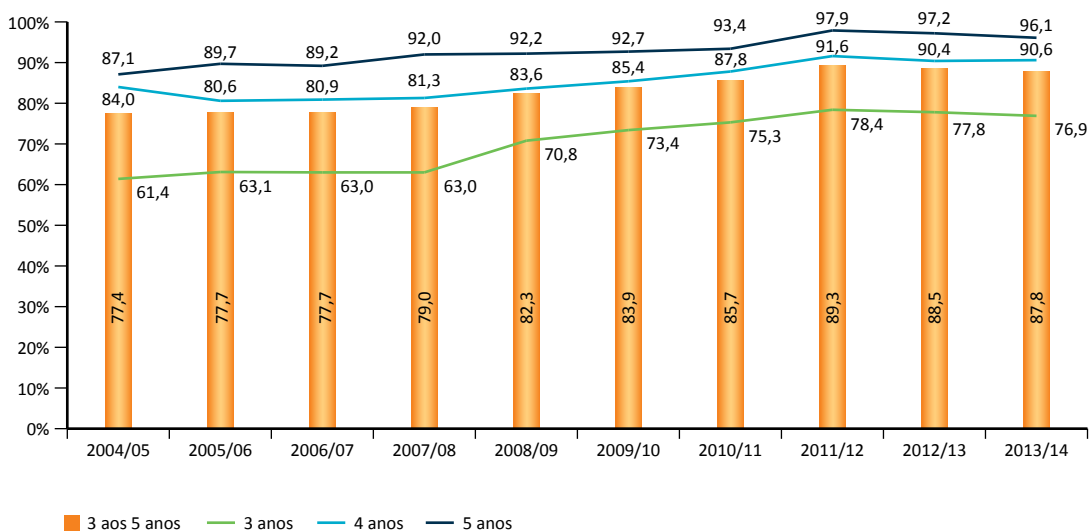


Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A taxa de pré-escolarização na década apresenta um crescimento sistemático até 2011/2012 (Figura 3.2.7.), atingindo os 89,3% dos 3 aos 5 anos e um valor de 97,9% aos 5 anos. Porém, nos dois últimos anos letivos, verifica-se uma retração deste indicador que, em 2013/2014, desceu para os 87,8% dos 3 aos 5 anos e para 96,1% aos 5 anos.

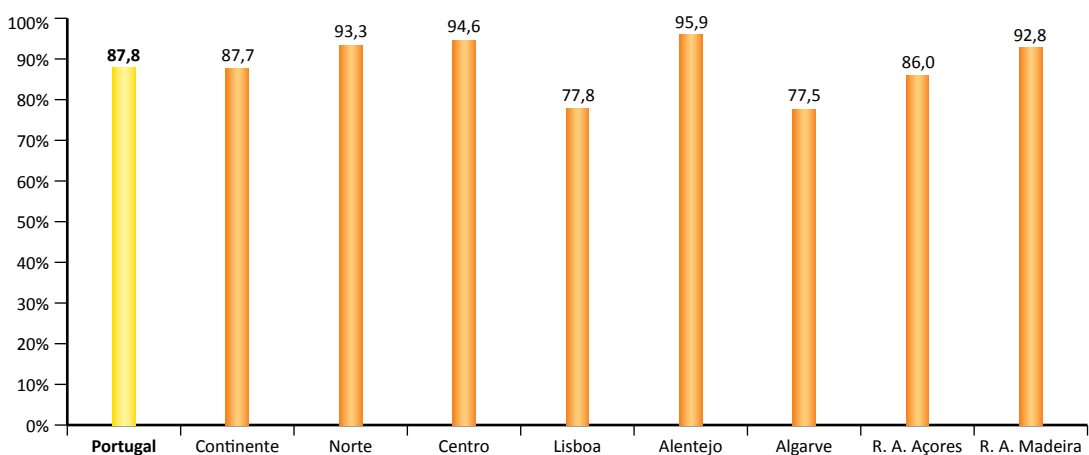
Quando se observa o comportamento deste indicador, em 2013/2014 por região (Figura 3.2.8.), verifica-se que o Alentejo alcança o valor mais elevado (95,9%) enquanto a Área Metropolitana de Lisboa (77,8%) e o Algarve (77,5%) se destacam pela razão inversa. De notar que a Região Autónoma dos Açores, com 86,0%, se situa, igualmente, abaixo da média nacional.

Figura 3.2.7. Evolução da taxa de pré-escolarização (%). Portugal



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.8. Taxa de pré-escolarização (%) por NUTS I e II, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tal como referido anteriormente a educação pré-escolar é o nível de educação com maior número de inscristos no ensino privado. No ano letivo de 2013/2014, das 265 414 crianças a frequentar este nível de educação, 46,5% estavam em estabelecimentos de ensino privados.

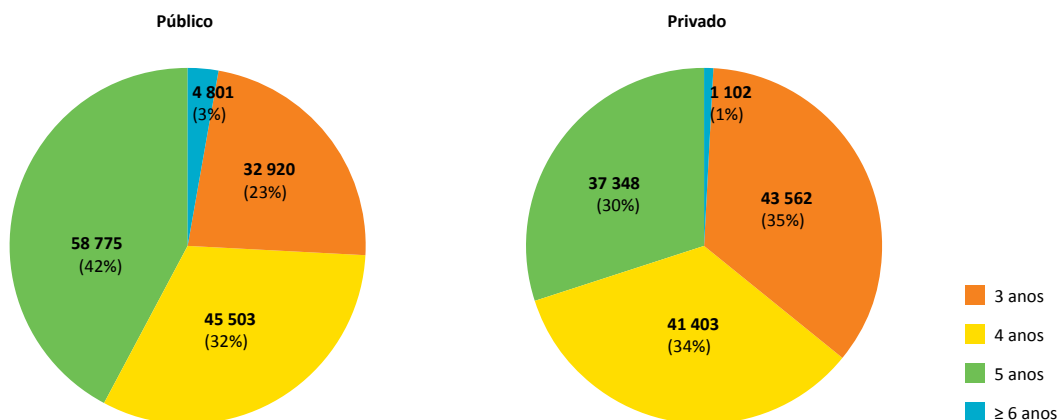
Observando a distribuição dos inscristos por idade (Figura 3.2.9) constata-se que no ensino público o grupo dos que têm 5 anos é o mais representado, correspondendo a 42% do total de inscristos. Já no ensino privado as crianças de 3 e 4 anos representam 69% dos inscristos.

A oferta disponível no sistema de ensino público, que determina a prioridade no acesso às crianças de 5 anos, bem como o disposto no artigo 4º, Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que consagrou a universalidade da

educação pré-escolar para estas crianças e obriga o Estado a garantir a existência de uma rede que assegure a sua frequência em regime de gratuidade, poderá condicionar as opções das famílias e justificar as diferenças observadas.

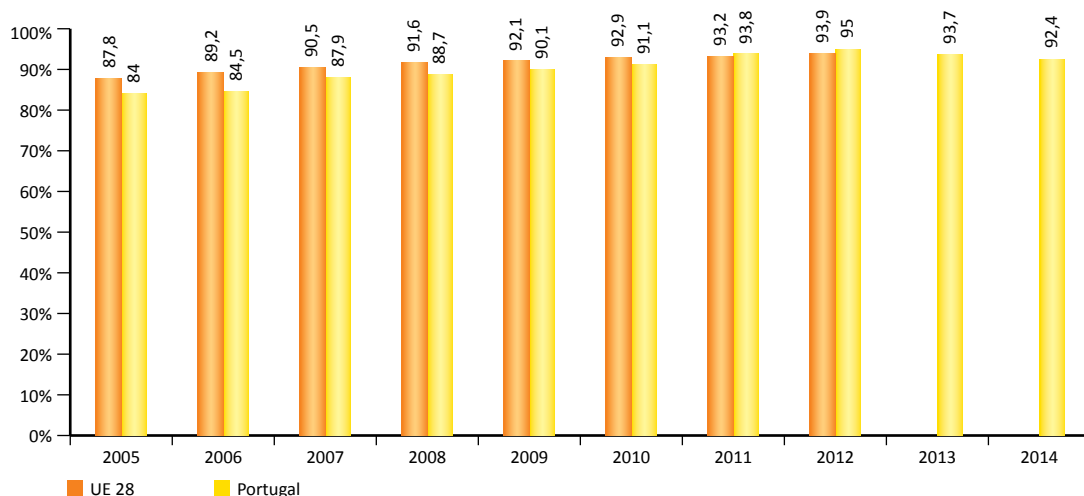
A meta estabelecida no âmbito da UE 2020, no que respeita à taxa de pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino básico é de 95%. Portugal registou, entre 2005 e 2012, um crescimento de 11 pp nesta taxa, atingindo a meta europeia e ultrapassando em 1,1 pp a média da UE28 (93,9%). Contudo, entre 2012 e 2014, a taxa de pré-escolarização decresceu 2,6 pp, colocando o país abaixo da meta europeia estabelecida para 2020 e abaixo da média da UE28 registada em 2012 (Figura 3.2.10.).

Figura 3.2.9 Perfil etário das crianças inscristas na educação pré-escolar segundo a natureza do estabelecimento. Portugal, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.10. Crianças (%) entre os 4 anos e a idade de início do ensino básico, a frequentar a educação pré-escolar. UE28



Fonte: Eurostat, actualização de 15.9.2015; DGEEC-MEC, 2013 e 2014

Ensino básico e secundário

A evolução da taxa real de escolarização ao longo da década dá conta da proporção de crianças e jovens que, com a idade normal¹, se encontram a frequentar cada um dos níveis e ciclos de ensino, relativamente ao total dos residentes das mesmas faixas etárias.

A Figura 3.2.11. assinala a evolução positiva no ensino secundário a partir de 2005/2006 e, em contrapartida, o decréscimo nos 2º e 3º ciclos do ensino básico a partir de 2010/2011. No 1º ciclo verifica-se uma ligeira quebra em 2013/2014, relativamente ao ano letivo anterior.

Enquanto a redução desta taxa nos 2º e 3º CEB poderá resultar do aumento da retenção e desistência verificado nos últimos anos letivos, a quebra no 1º CEB, em 2013/2014, poderá estar também associada ao número de crianças com 6 e mais anos que permanecem na educação pré-escolar, como assinalado anteriormente.

Relativamente ao ensino secundário, a diversificação das modalidades educativas e formativas, nomeadamente,

através de percursos que proporcionam dupla certificação escolar e profissional, bem como o alargamento da rede de operadores que as disponibilizam e o aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, ajudam a explicar a evolução positiva que, desde 2005/2006, parece ser consistente.

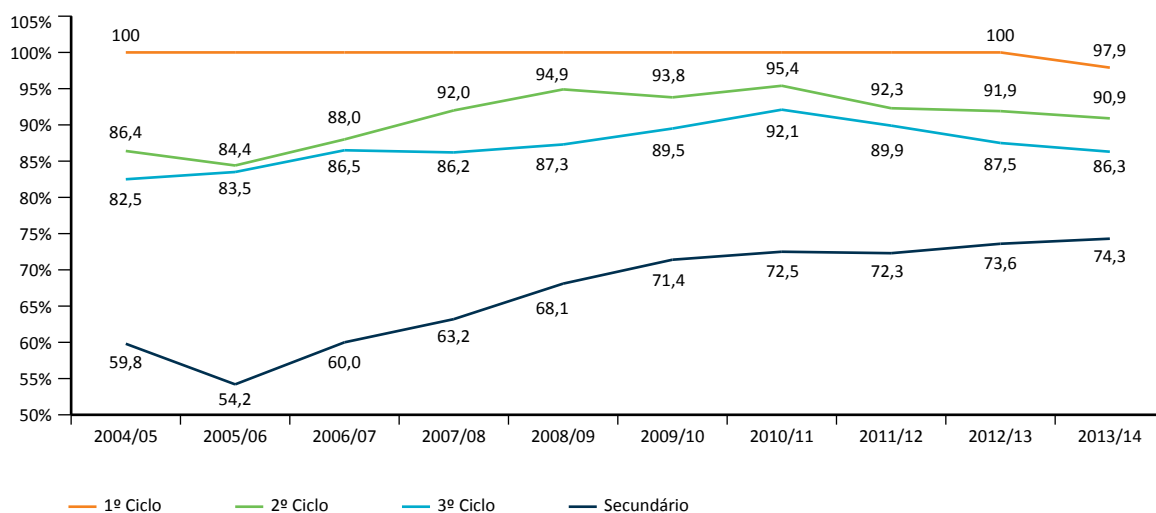
Como se pode observar na Tabela 3.2.2., verifica-se uma cobertura cada vez mais abrangente das crianças e jovens dos 6 aos 16 anos com taxas de escolarização de 100% e de 97% para os que têm 17 anos em 2013/2014. Estes valores não significam que haja plena adequação da idade dos alunos ao ciclo ou nível de ensino que frequentam.

Atente-se, por exemplo, na situação dos 23,6% de alunos com 16 anos, que em 2013/2014, ao invés de se encontrarem a frequentar o ensino secundário permanecem retidos no ensino básico obstando, desta forma, que se alcance 100% de escolarizados no nível secundário.

A Figura 3.2.12., embora apresente dados apenas para o Continente, dá conta da redução do número de alunos que o sistema educativo tem sofrido nos últimos anos e que se prolongará, provavelmente, a médio prazo.

¹ De acordo com o conceito utilizado pelos INE/GEPE-ME, na publicação 50 anos de Estatísticas da Educação.

Figura 3.2.11. Evolução da taxa real de escolarização (%) por ciclo/nível de ensino. Portugal



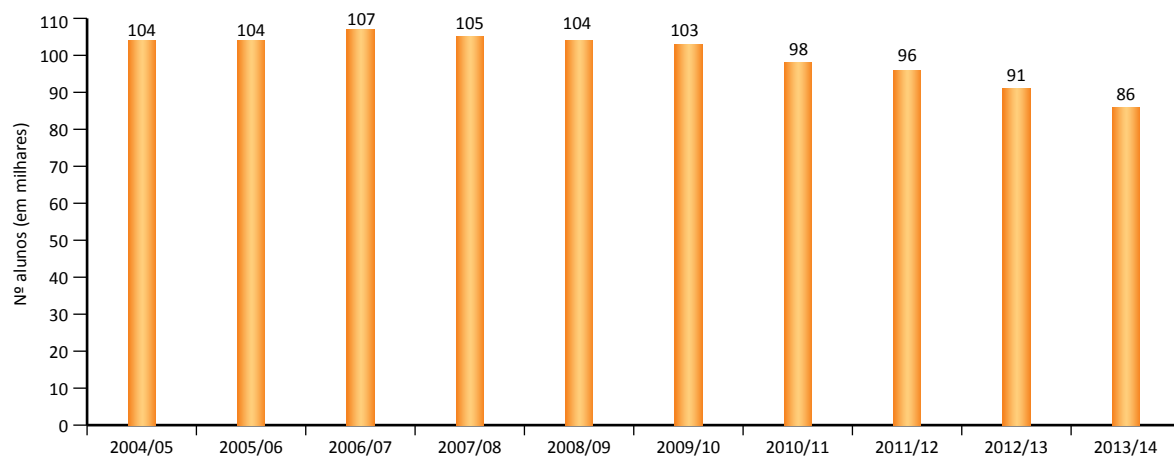
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 3.2.2. Taxa de escolarização (%) segundo o nível de educação, por idade. Portugal

2004/05					2013/14				
Idades	Ensino básico			Ensino secundário	Idades	Ensino básico			Ensino secundário
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo			1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
5	2,7				5	0,3			
6	97,6				6	93,1			
7	100,0				7	99,7			
8	100,0				8	99,1			
9	91,3	8,7			9	99,0	0,9		
10	27,0	73,0			10	15,8	84,2		
11	9,5	82,8	7,7		11	3,8	95,2	0,9	
12	3,1	34,1	62,8		12	1,0	24,7	74,3	
13	1,0	16,7	82,3		13	0,5	10,9	88,3	
14	0,6	9,0	84,7	5,8	14	0,2	5,2	93,7	0,8
15	0,3	3,7	42,2	45,9	15	0,2	2,6	38,0	59,1
16	0,2	1,1	20,0	60,1	16	0,1	1,5	22,0	76,5
17	0,2	0,5	8,3	67,3	17		0,8	10,2	86,0
18	0,1	0,2	2,9	43,7	18		0,2	3,1	50,8
19	0,1	0,1	1,3	25,9	19		0,1	0,9	28,3
20	0,1	0,1	0,8	14,6	20		0,0	0,4	14,4

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.12. Evolução (Nº) de alunos matriculados no 1º ano, do 1º ciclo, com 5 e 6 anos. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Desde 2004/2005 o número de alunos com 5 e 6 anos que entraram no 1º ano de escolaridade diminuiu 17 363 (-16,7%) e entre 2012/2013 e 2013/2014 reduziu-se em 4 774 (-5,2%) o número de crianças que se matricularam pela primeira vez no 1º ano.

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

Como se pode verificar pelos gráficos da Figura 3.2.13, no Continente registou-se uma melhoria no grupo dos alunos que estão a frequentar o ensino básico regular com a idade ideal – mais 8 pp entre 2004/2005 e 2013/2014. No entanto, a situação atual carece ainda de um esforço que permita a redução dos 215 513 jovens que, em 2013/2014, nos diferentes ciclos, apresentam desvio etário, relativamente à idade ideal de frequência (Tabela 3.2.b|AE).

Considerando-se o universo dos alunos inseridos no sistema de educação e formação, no ensino básico, ou seja os jovens

e os adultos (Figura 3.2.14.), entender-se-á melhor o que motivou o crescimento, até ao ano letivo de 2008/2009, do total de alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico e a acentuada redução do seu número a partir daí: o alargamento do acesso da população adulta à escola.

Nos dez anos considerados o sistema perdeu 6,8% dos jovens matriculados no ensino básico e 53,4% dos adultos, ou seja, -75 719 e -19 879 respetivamente. Entre 2012/2013 e 2013/2014 regista-se uma redução de 2,6% de jovens e 31,5% de adultos (28 076 e 7 988, respetivamente).

Figura 3.2.13. Distribuição dos alunos matriculados (%) no ensino básico regular, segundo a idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente

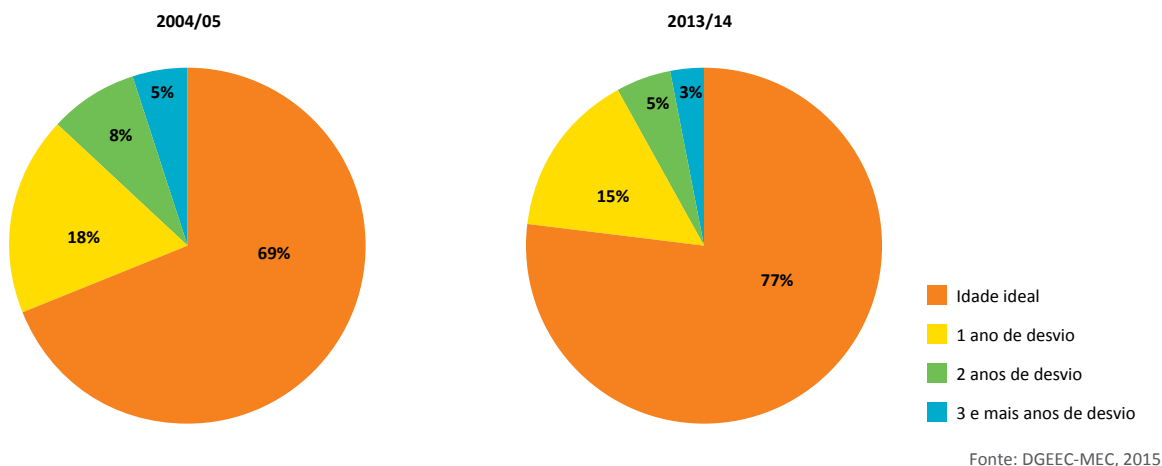
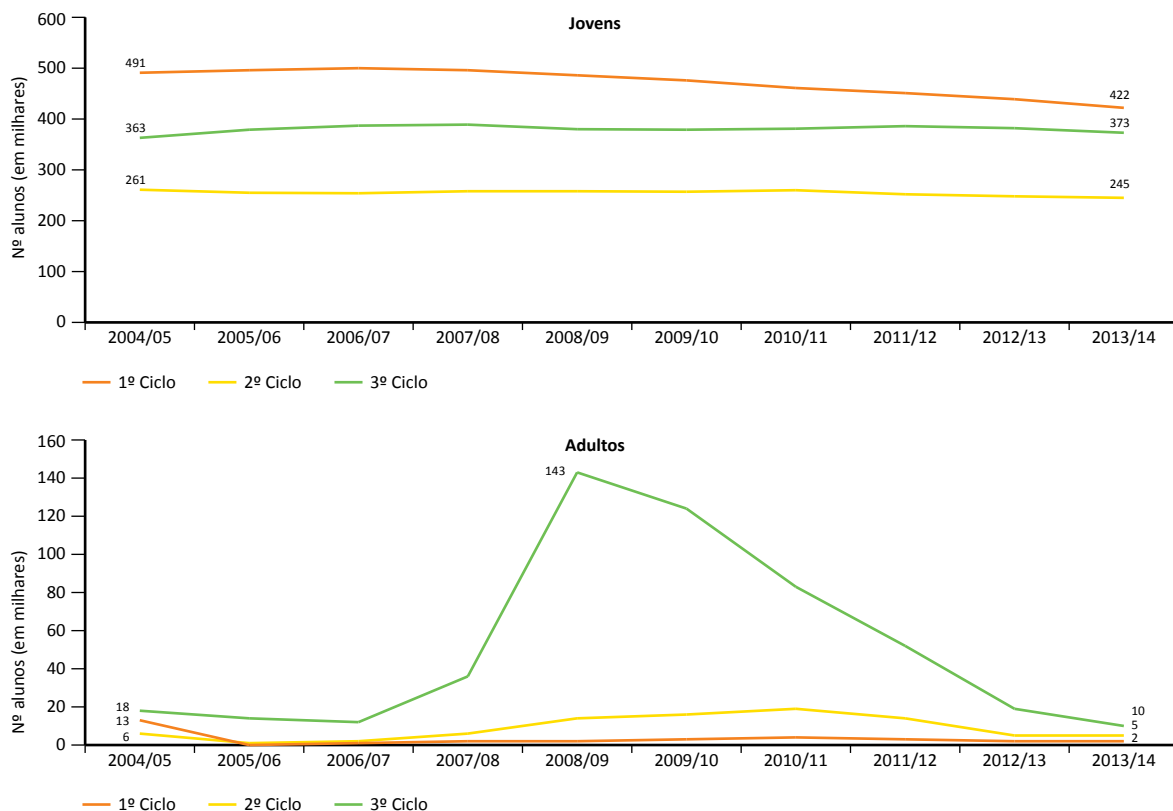


Figura 3.2.14. Alunos matriculados (jovens e adultos) no ensino básico, segundo o ciclo de estudo. Portugal



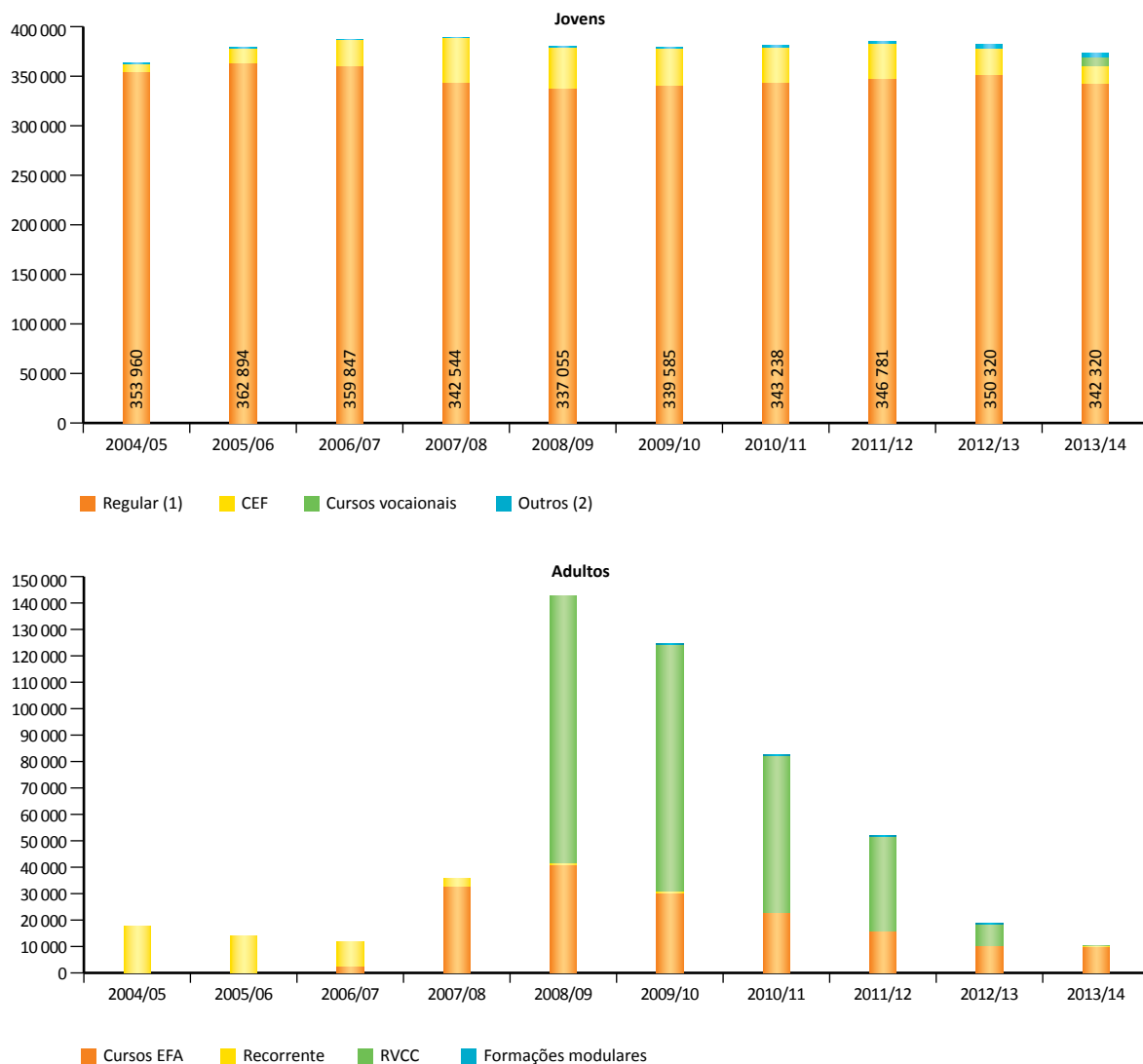
Quanto à distribuição dos matriculados no 3º ciclo do ensino básico, por modalidade (Figura 3.2.15.), verifica-se que a população jovem se concentra maioritariamente no ensino regular, como seria de esperar neste nível de ensino. Regista-se, no entanto, ao longo da década, uma variação com algum significado no número de inscritos nos CEF que atinge, em 2007/2008, os 45 820 matriculados, correspondendo a 12% do total neste ciclo de estudos. A partir desse ano observa-se um consistente decréscimo de inscritos nesta modalidade, perfazendo em 2013/2014 17 655 matrículas (Tabela 3.2.c|AE).

Note-se que os cursos vocacionais cujas primeiras matrículas surgem em 2012/13 (243 alunos), atingem em

2013/2014 os 8 462 alunos, aumentando quase 35 vezes o número de jovens que os frequentam.

Quanto à população adulta, e embora os dados constantes da Figura 3.2.15. não contemplem a informação relativa aos primeiros anos em que existiram ofertas de dupla certificação para maiores de 18 anos, a evolução na década retrata as diferentes opções que foram sendo tomadas. A partir de 2006/2007 e até 2012, verifica-se uma diminuição do número de adultos matriculados no ensino recorrente e, simultaneamente, um aumento dos que frequentam os Cursos de Educação e Formação de Adultos e dos que procuram os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, para acesso à certificação escolar (Tabela 3.2.d|AE).

Figura 3.2.15. Distribuição dos alunos matriculados (Nº) no 3º ciclo, por modalidade de ensino. Portugal



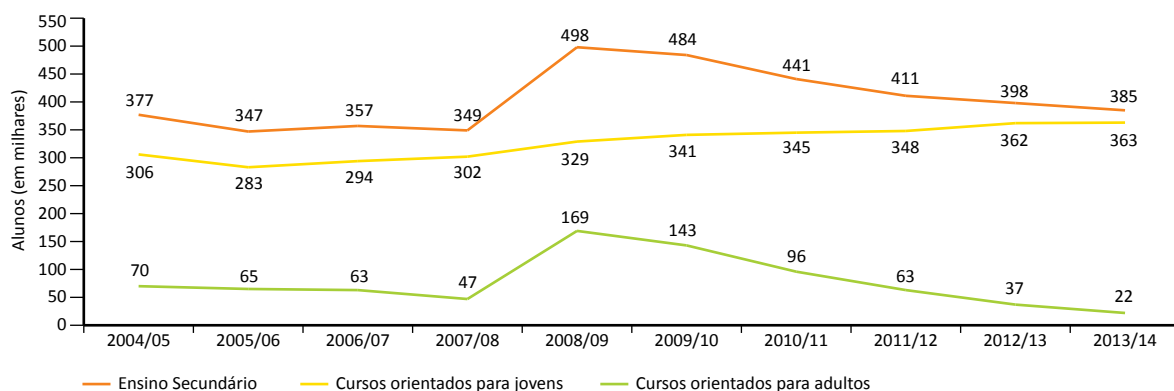
(1) Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.(2) Inclui Cursos profissionais, Cursos de aprendizagem e PCA.

A evolução do contingente de estudantes do ensino secundário (Figura 3.2.16.) entre 2004/2005 e 2013/2014, desagregada em jovens e adultos, revela que o crescimento registado em 2007/2008 se deveu, sobretudo, ao aumento da procura educativa por parte da população adulta. Revela também que, desde o ano letivo de 2005/2006, se verifica um acréscimo consistente do número de jovens que frequentam o sistema educativo neste nível.

Em dez anos registou-se um aumento global de 8 314 estudantes (2,2%), sendo que o número de jovens subiu 56 818 (18,5%) e o dos adultos decresceu 48 504 (-68,8%).

A mesma informação, agora organizada segundo as diferentes modalidades educativas e formativas (Figura 3.2.17.), identifica uma tendência de estabilização do número de jovens a frequentar os cursos científico-humanísticos ao longo dos dez anos e o aumento progressivo dos que se matricularam em modalidades profissionalizantes.

Figura 3.2.16. Matriculados (Nº) no ensino secundário. Portugal



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.17. Matriculados no ensino secundário (Nº) segundo o tipo de público e modalidade de ensino. Portugal



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

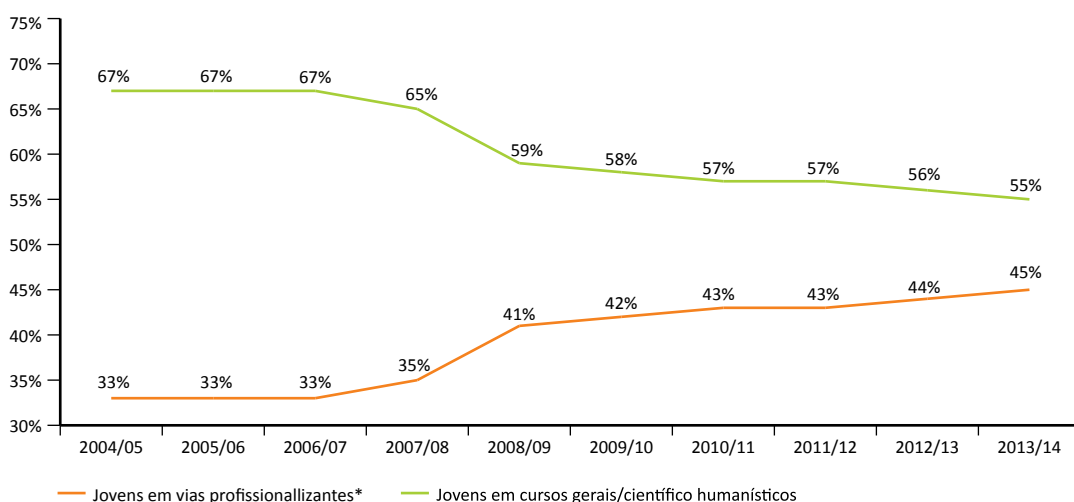
Relativamente aos adultos inscritos no ensino secundário, verifica-se uma evolução semelhante à que foi identificada para o 3º CEB, embora no primeiro persistam mais matriculados no ensino recorrente. Em 2013/2014 esta modalidade funcionava ainda com 8 792 alunos e os cursos EFA, onde se verificou um acentuado decréscimo a partir de 2011, com 12 735 adultos inscritos (Tabela 3.2.e|AE).

A Figura 3.2.18. mostra como a evolução da frequência das modalidades destinadas aos jovens se tem efetuado. Desde 2008/2009 que se regista uma aproximação da percentagem de alunos a frequentar as vias profissionalizantes da percentagem dos que

estão matriculados nos cursos científico-humanísticos. Enquanto no início da série estes dois grupos estavam separados por 34 pp, em 2013/2014 só os separam 10 pp.

No que diz respeito à proporção de alunos que, no nível secundário, frequentam as vias profissionalizantes, Portugal tem vindo a aproximar-se da média dos países da UE28 (Figura 3.2.19) com um crescimento consistente entre 2006 e 2013. Neste último ano Portugal estava a 3pp da média da UE28 e a 4pp do valor de referência (*benchmark*) para 2020, ou seja deter pelo menos 50% de alunos a frequentar vias profissionalizantes (ISCED 3).

Figura 3.2.18. Distribuição (%) dos jovens matriculados no ensino secundário por modalidade de ensino. Portugal



Nota: *Inclui: Cursos tecnológicos; EAE (regime integrado); Cursos profissionais; Cursos de aprendizagem; Cursos CEF e Cursos vocacionais

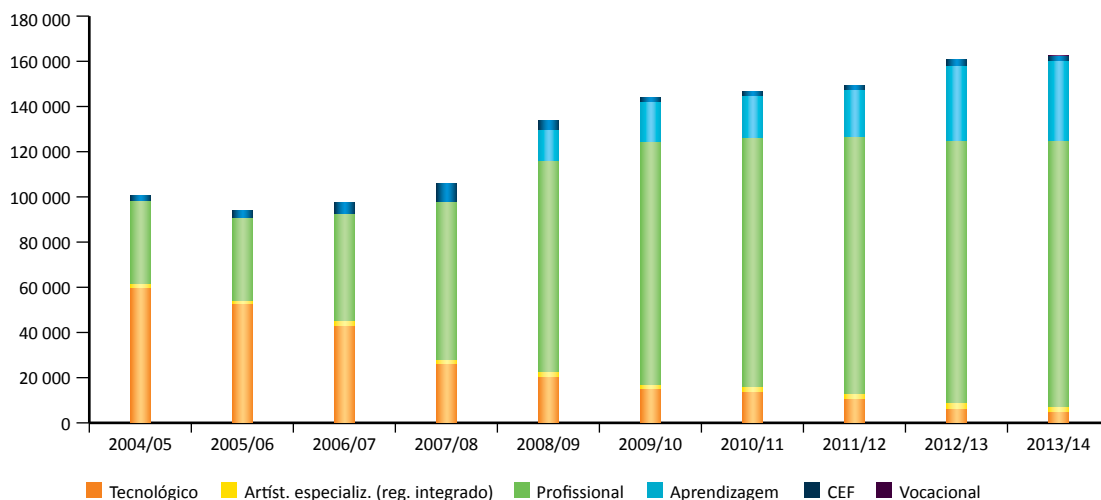
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.19. Alunos (%) matriculados no ensino secundário em vias profissionalizantes. UE28



Fonte: CEDEFOP, 2015; *Eurostat, atualização de 15.09.2015

Figura 3.2.20. Evolução (Nº) de jovens matriculados em vias profissionalizantes do ensino secundário, por tipo de curso. Portugal



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A Figura 3.2.20. apresenta a evolução da distribuição dos jovens pelas várias tipologias de ofertas profissionalizantes, sendo patente o declínio dos cursos tecnológicos e dos CEF que reduziram, respetivamente, 93% e 32% o número de alunos, nos dez anos em análise, e o crescimento dos cursos profissionais e dos de aprendizagem. Os cursos profissionais cresceram 220% e os de aprendizagem, para os quais só existe informação a partir de 2008/2009, cresceram 161% em seis anos.

De salientar, igualmente, que apesar do aumento não ser tão acentuado em relação ao que se verifica nas modalidades acima referidas, os cursos do ensino artístico especializado também viram o número de jovens que os frequenta aumentar 50% entre 2004/2005 e 2013/2014, (Tabela 3.2.e|AE).

Os cursos vocacionais de ensino secundário iniciaram o seu funcionamento apenas no ano letivo de 2013/2014, pelo que apresentam ainda um reduzido número de alunos inscritos (379 alunos).

Relativamente às áreas de estudo dos cursos profissionais (Figura 3.2.21.), verifica-se que os cursos da área dos serviços pessoais eram frequentados, em 2013/2014, pela maior percentagem de alunos. Esta área engloba cursos variados, como os de hotelaria e restauração, turismo e lazer, desporto, serviços domésticos, cuidados de beleza, entre outros. O curso de engenharia e técnicas afins aparece em segundo lugar e, neste caso, os jovens poderão

estar a frequentar cursos de metalurgia e metalomecânica, eletricidade e energia, eletrónica e automação, construção e reparação de veículos a motor. As três áreas seguintes, com percentagens de matriculados que variam entre os 13,9% e os 12,2%, são ciências empresariais, artes e informática. As restantes eram frequentadas por 5% ou menos dos alunos desta modalidade educativa.

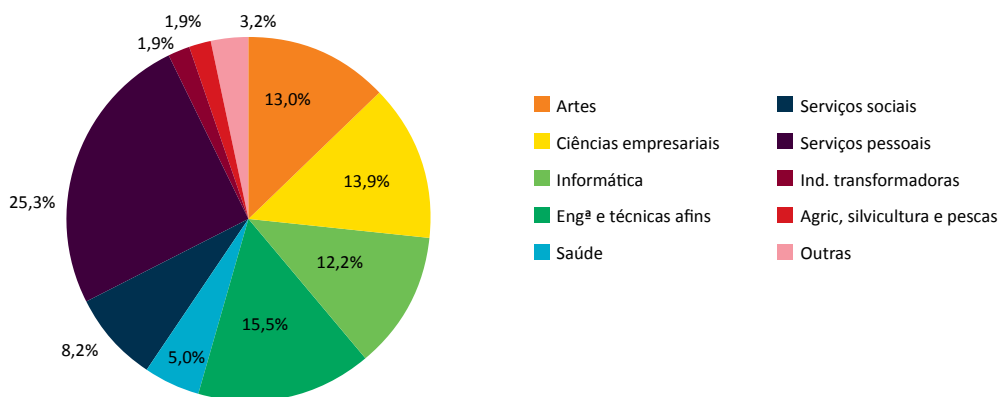
Tal como referido no relatório *Estado da Educação 2013*, a distribuição etária dos jovens no chamado ensino regular e nos cursos profissionais apresenta variações significativas.

Considerando-se as idades entre os 15 e os 17 anos como a idade ideal² ou normal de frequência do ensino secundário, constata-se pela análise da Figura 3.2.22. a grande diferença do peso dos alunos em “idade ideal” numa e noutra modalidade educativa. Nos cursos científico-humanísticos 29,8% dos alunos (58 433 jovens) não estão no intervalo considerado como idade normal de frequência deste nível educativo, enquanto nos cursos profissionais essa proporção atinge os 75,4% (84 097 jovens) (Tabela 3.2.f|AE).

O ingresso nas modalidades de dupla certificação realiza-se, muitas vezes, após uma ou mais repetências nos percursos escolares das vias gerais, pelo que a situação apresentada na figura não configura, necessariamente, um problema

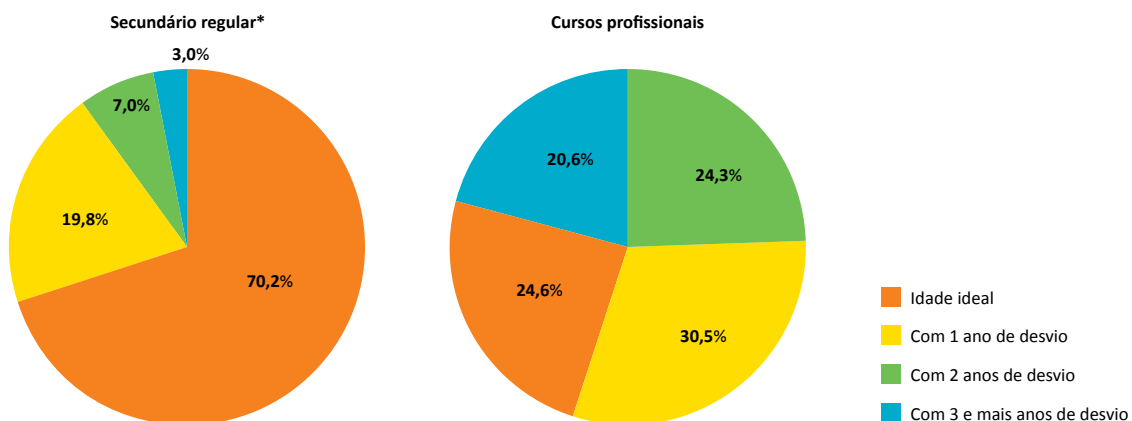
² De acordo com o conceito utilizado pelos INE/GEPE-ME, na publicação *50 anos de Estatísticas da Educação*.

Figura 3.2.21. Matriculados (%) nos cursos profissionais do ensino secundário por área de estudo. Portugal, 2013/14



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.2.22. Distribuição dos matriculados (%) no ensino secundário regular e nos cursos profissionais, segundo a idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente, 2013/2014



Nota: *os alunos do EAE foram incluídos no secundário regular

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

nos cursos profissionais, antes uma fragilidade do sistema educativo em termos de orientação vocacional.

Relativamente aos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos e às diferenças entre estabelecimentos de ensino públicos e privados, no que se refere à oferta dos cinco cursos possíveis, verifica-se (Figura 3.2.23. e Tabela 3.2.g|AE) que as ciências e tecnologias e línguas e humanidades, com 56% e 27% respetivamente, são predominantes nas escolas públicas. Nas escolas privadas as ciências e tecnologias assumem a preponderância com 63% de alunos matriculados, em termos nacionais.

Quanto à tipologia da oferta, por NUTS II, salienta-se que não se verificam grandes divergências regionais no ensino público, enquanto o ensino privado é o único que possui oferta de planos de estudos estrangeiros (Escola Alemã, Liceu Francês, entre outros), sobretudo no Algarve (com 51% dos alunos matriculados) e na Área Metropolitana de Lisboa. Na Região Autónoma dos Açores só existe oferta de cursos de ciências e tecnologias e no Alentejo há uma percentagem significativa (46%) de alunos a frequentar cursos de línguas e humanidades.

Figura 3.2.23. Alunos matriculados (%) no ensino secundário, em cursos científico-humanísticos, segundo a natureza do estabelecimento, por curso e NUTS II. 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

3.3. Orientação escolar e vocacional

O Decreto-lei nº 190/91, de 17 de maio, cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no âmbito do sistema educativo, considerando que “a orientação educativa surge como uma importante componente de todo o processo educativo. [sendo] O seu papel [...] acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projeto de vida”.

Considerando os objetivos diferenciados dos níveis de educação e ensino não superior, preveem-se dois modelos organizativos: “pelo caráter globalizante da educação pré-escolar e dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, configurou-se um modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico, enquanto no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário a intervenção [...] inclui a vertente de orientação escolar e profissional”.

No que diz respeito às suas competências ao nível da orientação escolar e profissional, os serviços de psicologia

e orientação “devem apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projeto de vida; planear e executar atividades de orientação escolar e profissional, nomeadamente através de programas a desenvolver com grupos de alunos ao longo do ano letivo e de apoio individual ao seu processo de escolha; realizar ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados; colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de contacto dos alunos com o meio e o mundo das atividades profissionais; colaborar com outros serviços, designadamente do Instituto do Emprego e Formação Profissional, na organização de programas de informação e orientação profissional e desenvolver ações de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em geral no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem” (nº 5, artigo 6º).

O referido diploma previa também que as equipas técnicas dos SPO fossem constituídas por: psicólogos; na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB por docentes habilitados com curso de especialização adequado, designados “especialistas de apoio educativo”; no 3º CEB e no ensino secundário por docentes habilitados com curso de especialização em orientação escolar e profissional, designados “conselheiros de orientação”; e por técnicos de serviço social.

Com as mudanças que se foram verificando no sistema educativo, tais como a criação de agrupamentos, extinção de escolas, criação de outras e agregações, bem como mercê das alterações da legislação relativa às carreiras, a rede de SPO definida em 1999 foi progressivamente alterada, circunscrevendo aqueles serviços a sua intervenção às escolas secundárias em que estavam sedeados.

Atualmente, os psicólogos exercem as suas funções nos serviços técnico-pedagógicos das unidades orgânicas em que estão colocados, de acordo com as necessidades identificadas.

Entre 2009/2010 e 2013/2014 a percentagem de unidades orgânicas com psicólogos colocados cresceu consideravelmente (Tabela 3.3.1.), sendo que a extinção de estabelecimentos de ensino e a integração de outros em agrupamentos de escolas explicará parcialmente esta evolução.

Ao invés, a percentagem de professores conselheiros de orientação diminuiu, estando colocados estes profissionais, em 2013/2014, apenas nas regiões Norte e de Lisboa (Tabela 3.3.a | AE).

Tabela 3.3.1. Evolução (%) de unidades orgânicas com psicólogos e professores conselheiros de orientação colocados. Continente

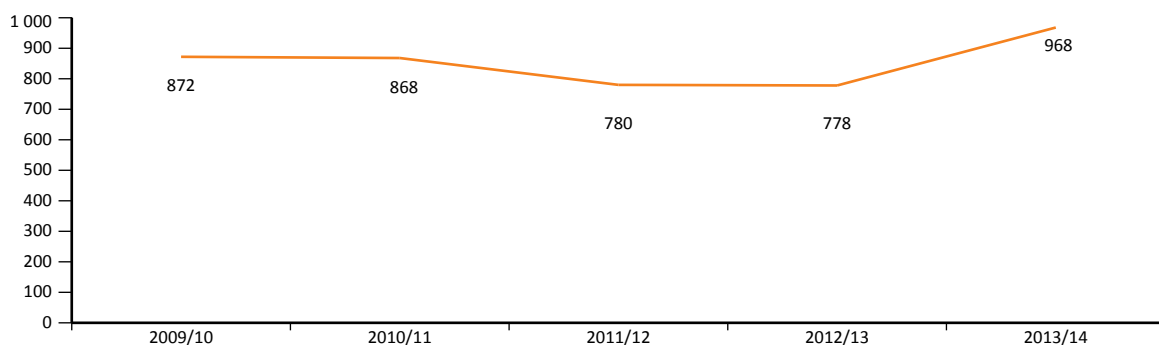
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
% UO com psicólogos	71,1%	77,2%	70,4%	78,2%	97,3%
% UO com PCO	2,0%	1,3%	1,1%	0,6%	0,6%

Notas: UO — unidade orgânica; PCO — professor conselheiro de orientação

Fonte: DGEstE-MEC, 2015

Entre 2009/2010 e 2012/2013 observa-se uma tendência para a diminuição do número de psicólogos colocados nos estabelecimentos de ensino. No ano letivo de 2013/2014 regista-se um acréscimo de 190 profissionais de psicologia colocados nas escolas do continente (Figura 3.3.1), verificando-se uma variação de 11% entre 2009/2010 e 2013/2014.

Figura 3.3.1. Evolução do número de psicólogos colocados nas unidades orgânicas. Continente



Fonte: DGEstE-MEC, 2015

Em todos os anos letivos considerados a região Norte foi sempre a que possuiu maior número de unidades orgânicas com psicólogos, bem como psicólogos colocados (Tabela 3.3.a|AE).

A A. M. de Lisboa detém, em 2013/2014, a segunda posição relativamente à percentagem de UO com psicólogos colocados, logo a seguir ao Algarve, onde todas dispõem de, pelo menos, um profissional com esta formação (Tabela 3.3.2.).

Relativamente ao número de psicólogos a região Norte dispõe de 348 profissionais colocados, mais 114 que a região Centro e mais 118 que a região de Lisboa. O facto de a região Norte possuir mais alunos nos diferentes níveis e ciclos do sistema educativo poderá explicar o número de psicólogos que aí exercem funções.

Tabela 3.3.2 Psicólogos (Nº) colocados nas UO e UO (%) com psicólogos, por NUTS II. 2013/2014

	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte
Nº de psicólogos colocados nas UO	100	56	234	230	348
% UO com psicólogos	97%	100%	97%	98%	97%

Fonte: DGEstE-MEC, 2015

Ainda no domínio da orientação escolar e vocacional, a Portaria nº 135/A, de março de 2013, que regula os Centros

para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), estabelece que estas estruturas devem assegurar a prestação de serviços de qualidade no domínio da orientação de jovens e adultos, nomeadamente, com informação sobre ofertas escolares, profissionais ou de dupla certificação.

De acordo com os dados fornecidos pela ANQEP os 242 CQEP existentes em 2014, entre os quais 111 sediados em escolas, dispõem de 688 Técnicos de Orientação Reconhecimento e Validação de Competências (TORV) cujas atribuições incluem:

- a informação, orientação e encaminhamento de jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou a frequentar o último o ano de escolaridade do ensino básico;
- a informação, orientação e encaminhamento de adultos, com idade igual ou superior a 18 anos tendo por base as diferentes modalidades de qualificação;
- o desenvolvimento de ações de informação e divulgação no âmbito de escolas do ensino básico e secundário, de centros do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I.P. e de entidades formadoras certificadas;
- a implementação de dispositivos de informação, orientação e divulgação, através de diferentes meios, que permitam antecipar as necessidades de qualificação e facilitar o ajustamento entre a procura e a oferta de soluções formativas.

3.4. Medidas para a promoção da equidade/inclusão

Intervenção precoce na infância e educação especial

Na sequência da publicação do relatório *Estado da Educação 2013* e tendo em consideração que uma parte significativa dos dados então disponibilizados sobre a intervenção precoce na infância e a educação especial se referiam já ao ano letivo de 2013/2014, procuramos completar a informação com os dados entretanto disponibilizados pela DGEEC.

A intervenção precoce na infância é entendida como o conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família e inclui ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Abrange crianças com idades inferiores a 6 anos e

as respetivas famílias e desenvolve-se através de equipas locais de intervenção (ELI) que reúnem profissionais diferenciados que trabalham integradamente, entre os quais docentes colocados em agrupamentos de escolas de referência.

Atendendo às necessidades das famílias aquelas medidas são definidas num Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) elaborado pelas ELI.

O PIIP é um documento que permite organizar e integrar toda a informação recolhida, registar todos os aspetos da intervenção, bem como o processo que conduz à sua implementação. Este documento é elaborado em função do diagnóstico da situação, envolve a avaliação da criança nos seus contextos (familiar e outros) e é subscrito

pelas famílias. Considerando a natureza multidisciplinar deste processo, uma intervenção adequada pressupõe a articulação entre serviços e instituições.

As ELI que operam ao nível local atuam numa base concelhia e podem, quando tal se justifica, englobar vários concelhos ou serem definidas por referência a freguesias. Os profissionais que as integram são designados pelos serviços da saúde, da educação e da ação social, formando deste modo equipas multidisciplinares compostas, entre outros profissionais da área do desenvolvimento da criança, por médicos, enfermeiros, terapeutas, psicólogos, docentes e técnicos de serviço social.

As ELI, criadas em 2011, abrangiam 16 609 crianças no ano de 2014, através das suas 145 equipas (Tabela 3.4.1). Ao longo dos três anos considerados houve um acréscimo do número global de crianças apoiadas (mais 4 909 crianças), bem como do número de equipas envolvidas (mais 9 equipas). No entanto, apenas na região Norte o número de ELI aumentou em cada um dos três anos. Na região Centro, em 2013, foram constituídas mais duas equipas do que no ano anterior, mantendo-se inalterado o número de ELI nas restantes regiões do Continente.

Quanto ao número de crianças apoiadas, verifica-se que no Alentejo e no Algarve não houve variação significativa durante os três anos considerados, no Norte, no Centro e na região de Lisboa houve crescimento em todos os anos. A região de Lisboa, que não viu o número de ELI aumentar, foi a região que registou o maior acréscimo de crianças apoiadas (27,3%), entre 2013 e 2014. De salientar que na região Norte o número de crianças apoiadas quase duplicou de 2012 para 2013.

Em 2014 cada ELI da região Norte acompanhava, em média, 126 crianças, na região Centro 72, na região de Lisboa e Vale do Tejo 170, no Alentejo 77 e no Algarve 235 crianças, situando-se a média nacional nas 115 crianças acompanhadas por cada ELI.

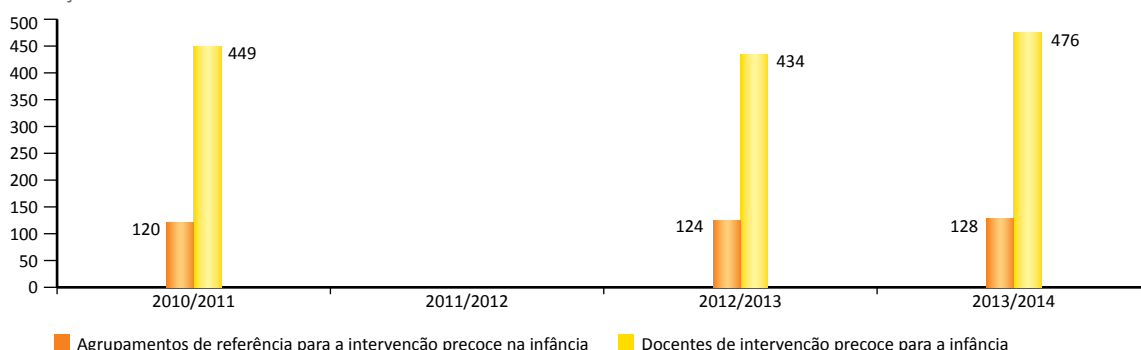
No quadro do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIP), desenvolvido através da ação coordenada dos Ministérios da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, da Saúde e da Educação e Ciência, os agrupamentos ou escolas de referência asseguram, no âmbito das competências do MEC, a prestação de serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI). No ano letivo de 2013/2014 existiam no Continente 128 agrupamentos e escolas de referência, onde prestavam serviço 476 docentes de IPI (Figura 3.4.1).

Tabela 3.4.1. Equipas locais de intervenção (Nº) e crianças (Nº) apoiadas no âmbito IPI, por NUTS II. Continente

NUTS II	2012		2013		2014	
	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas	N.º ELI em funcionamento	Nº total de Crianças acompanhadas
Norte	24	1 880	28	3 242	31	3 919
Centro	40	2 221	42	2 542	42	3 010
LVT	36	4 129	36	4 810	36	6 125
Alentejo	31	2 353	31	2 356	31	2 378
Algarve	5	1 117	5	1 323	5	1 177
Total	136	11 700	142	14 273	145	16 609

Fonte: ISS,IP-Departamento de Desenvolvimento Social e Programas, 2015.

Figura 3.4.1. Evolução dos Agrupamentos de Referência para a Intervenção Precoce na Infância e docentes afetos à Intervenção Precoce na Infância. Continente.



Nota: não estão disponíveis dados relativos ao ano de 2011/2012

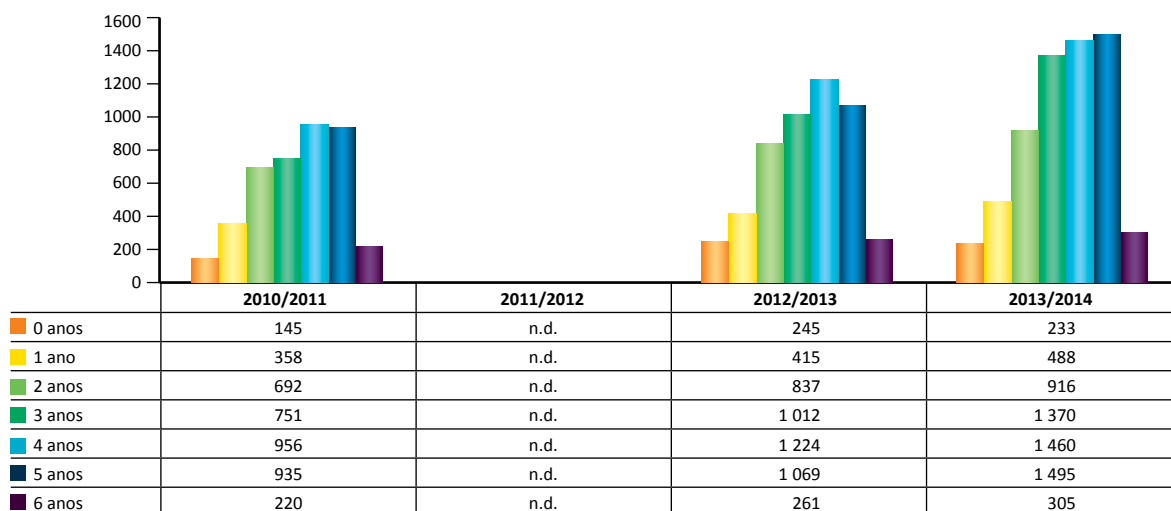
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Os agrupamentos e escolas de referência para a IPI concentram normalmente o seu trabalho em problemáticas específicas, designando-se do seguinte modo: Agrupamentos de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; Agrupamentos de Escolas de Referência para Apoio à Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão; Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita; e Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo.

No que diz respeito ao número de crianças apoiadas por educadores de infância nos Agrupamentos de Referência e à sua distribuição por idades (Figura 3.4.2.), verifica-se que a maioria das crianças abrangidas pela IPI tem entre os dois e os cinco anos, tendo havido em 2013/2014 um aumento significativo do número de crianças apoiadas com 3, 4 e 5 anos, face a 2010/2011.

Quanto aos locais onde é prestado o apoio, para os três anos letivos considerados (Figura 3.4.3.), o jardim de infância é onde se encontra a maioria das crianças, sendo o domicílio o único local que apresenta um decréscimo entre 2010/2011 e 2013/2014, no Continente.

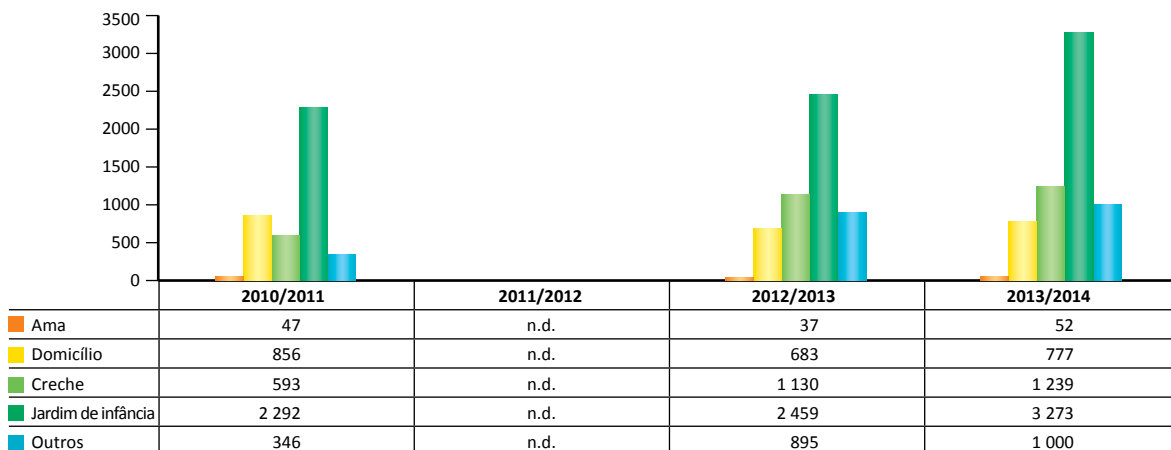
Figura 3.4.2. Crianças (Nº) apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, segundo a idade. Continente ^(a)



(a) Crianças apoiadas por educadores de infância em exercício de funções em agrupamentos de escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

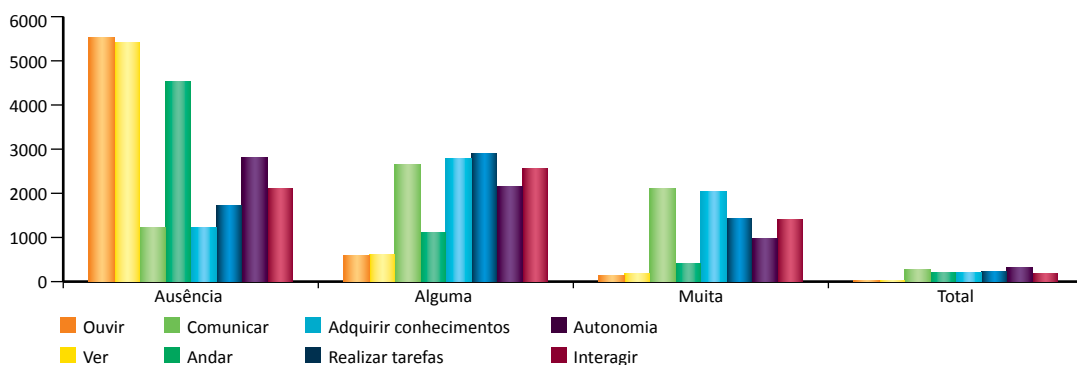
Figura 3.4.3. Crianças (Nº) apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, segundo os locais de apoio. Continente ^(a)



(a) Crianças apoiadas por educadores de infância em exercício de funções em agrupamentos de escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância. Algumas crianças têm apoio em mais do que um local.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.4.4. Desempenho funcional das crianças apoiadas (Nº) no âmbito da Intervenção Precoce na Infância, segundo os níveis de dificuldade. Continente, 2013/2014^(a)



(a) Crianças apoiadas por educadores de infância em exercício de funções em agrupamentos de escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

No que diz respeito ao perfil de funcionalidade das crianças apoiadas, verifica-se (Figura 3.4.4.) que as suas maiores dificuldades se situam nas dimensões de interação e relacionamentos interpessoais, o que corresponde aos apoios terapêuticos prestados, maioritariamente na área da terapia da fala (1 466 crianças apoiadas) e da terapia ocupacional (683 crianças apoiadas). No apoio prestado com fisioterapia foram abrangidas 424 crianças, no ano letivo de 2013/2014, no Continente (DGEEC-MEC, 2015).

Centros de Recursos para a Inclusão

Os Centros de Recursos para a Inclusão – entidades que se candidatam a receber apoio financeiro do MEC, no sentido de apoiar a inclusão de crianças e jovens com deficiências e/ou incapacidades, em parceria com as estruturas da comunidade – resultaram da reorientação das escolas especiais (instituições de educação especial, colégios de educação especial) e desenvolvem projetos de apoio à integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, à transição da escola para a vida ativa e de prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Segundo a Direção Geral de Educação³ no ano letivo de 2014/2015 funcionaram, no Continente, 90 CRI que apoiaram 603 escolas e agrupamentos de escolas e 16 876 alunos dos diferentes ciclos e níveis de escolaridade.

A criação da Rede Nacional de CRI veio alterar os papéis tradicionalmente atribuídos às escolas de ensino especial e às escolas de ensino regular, reconfigurando a geografia das relações entre estas entidades e entre estas e os alunos com NEE.

No estudo de avaliação do impacto da prestação de serviços dos CRI, da responsabilidade da DGE, afirma-se que “Os CRI são reconhecidos como um pilar essencial para a implementação do modelo de educação inclusiva dos alunos com NEE, sendo valorizados como relevantes os resultados e os impactos da sua ação”. No entanto, “a impossibilidade dos CRI prestarem apoio na educação pré-escolar constitui uma desvantagem significativa no âmbito do princípio da intervenção precoce” e “as dinâmicas atuais de contratualização e disponibilização dos apoios prestados [...] poderão estar a afetar de forma significativa a operacionalização do modelo de educação inclusiva e os seus resultados”⁴.

Em 2012 a OCDE publicava, no seu relatório *Child well-being module 2012*, no capítulo dedicado à Educação Especial, dados de 2010 que revelam que a maioria dos países já tem um grande número de crianças em ambientes totalmente inclusivos. Portugal, tal como a Noruega, Espanha e Itália, entre outros, incluíram mais de 75% das crianças com NEE em turmas do ensino regular.

Considera-se, portanto, que a educação inclusiva deve ser assumida como um eixo fundamental da política educativa, assegurando a concretização dos seus princípios estruturantes por parte das escolas, devidamente complementados com os apoios especializados adequados às reais necessidades dos alunos com NEE.

³ Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (DGE-MEC, 2015).

⁴ Avaliação das Políticas Públicas – Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (DGE-MEC, 2015). Pp 17 e 18.

Tabela 3.4.2. Profissionais disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão, a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Continente

Profissionais disponibilizados pelos Centros de Recursos para a Inclusão							
Anos letivos	Escolas e agrupamentos apoiados pelos Centros de Recursos	Total	Terapeuta ocupacional	Terapeuta da fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Outros
2010-2011	498	1 554	246	452	214	328	314
2011-2012	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012-2013	477	1 881	312	513	250	576	230
2013-2014	540	1 769	309	511	260	430	259

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A Tabela 3.4.2. mostra a evolução, entre os anos letivos de 2010/2011 e 2013/2014, do número de profissionais disponibilizados pelos CRI no Continente, segundo as áreas de especialização, bem como o número de escolas e agrupamentos por eles apoiados.

Entre 2010/2011 e 2012/2013 houve uma diminuição do número de escolas apoiadas (menos 21 AE/E), enquanto o número de profissionais aumentou significativamente (mais 327) em todas as especialidades. Eventualmente, o decréscimo do número de escolas apoiadas pode resultar da extinção de escolas, ou da integração de outras em agrupamentos. No entanto, se compararmos os anos letivos de 2010/2011 e 2013/2014, verifica-se que a um acréscimo de 215 profissionais disponibilizados pelos CRI corresponderam mais 42 escolas e agrupamentos apoiados. Entre as diversas especializações profissionais, no ano letivo de 2013/2014 os fisioterapeutas são o grupo com menor representação e os terapeutas da fala, logo seguidos dos psicólogos, os mais representados. Esta distribuição de recursos humanos corresponde globalmente ao perfil de funcionalidade das crianças

apoiadas no âmbito da Intervenção Precoce na Infância anteriormente apresentados.

No Continente (Tabela 3.4.3.) existem, em 2013/2014, 65 000 crianças e jovens com NEE a frequentar a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, 97,93% em escolas regulares e 2,07% em escolas especiais.

Relativamente ao ano letivo de 2012/2013, houve em 2013/2014 um acréscimo de 4,67% de crianças e jovens, sendo que nas escolas regulares o seu número aumentou 4,77% e nas escolas especiais diminuiu 0,07%.

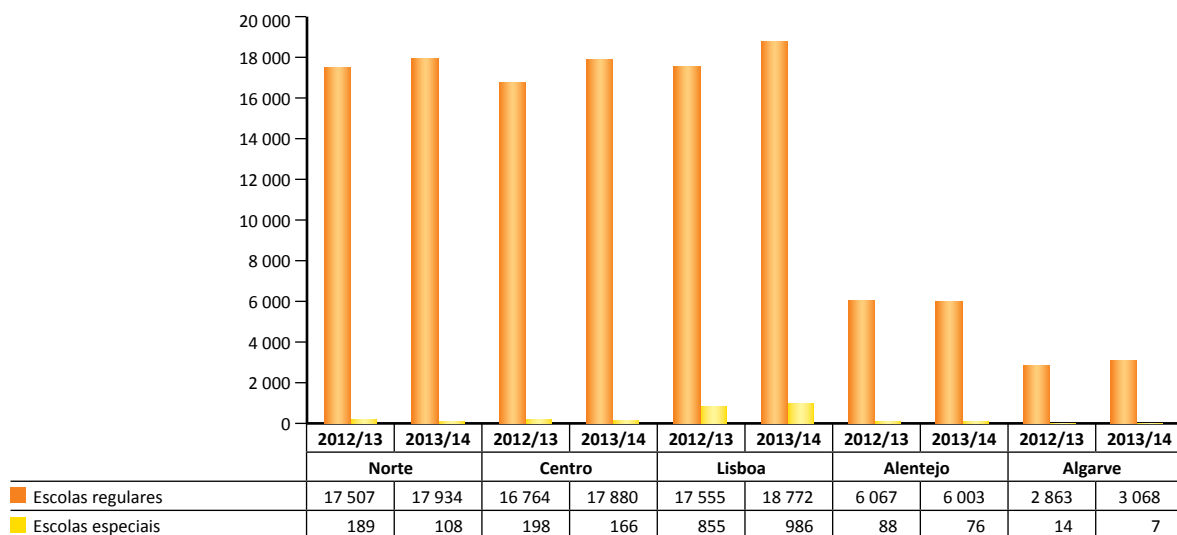
Relativamente aos dois últimos anos letivos considerados, a variação global dos alunos com NEE tem diferentes expressões ao nível das NUTS II do Continente (Figura 3.4.5.). Nas escolas regulares aumentou o número de alunos com NEE em todas as regiões exceto no Alentejo, onde ocorreu uma diminuição de 1,05%. Nas escolas especiais diminuiu o número de alunos em todas as regiões exceto na de Lisboa, onde a frequência de alunos com NEE aumentou 15,32%.

Tabela 3.4.3. Crianças e jovens (Nº) com necessidades especiais de educação, por tipo de estabelecimento escolar. Continente

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014
Total	46 950	n.d.	62 100	65 000
Escolas regulares	45 395	n.d.	60 756	63 657
Agrupamento de escolas	39 729	n.d.	55 125	58 367
Escola não agrupada	3 519	n.d.	2 939	2 243
Estabelecimento de ensino particular com contrato de associação	2 147	n.d.	2 692	3 047
Escolas especiais	1 555	n.d.	1 344	1 343
Instituição de educação especial	1 016	n.d.	785	673
Colégio de educação especial	539	n.d.	559	670

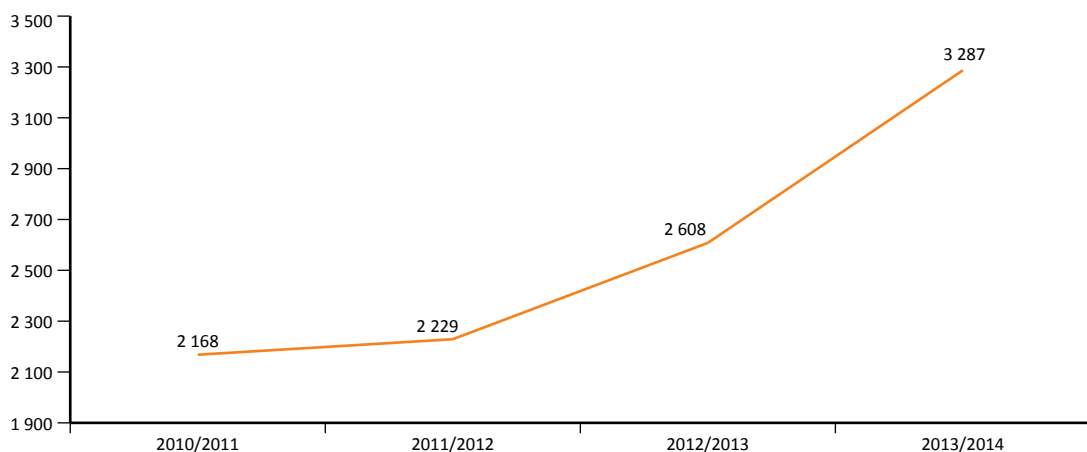
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.4.5. Alunos (Nº) com necessidades especiais de educação, segundo as NUTS II, por tipo de estabelecimento escolar. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.4.6. Evolução do número de alunos com necessidades especiais de educação. RAA.



Fonte: SREC-RAA, 2015

Na Região Autónoma dos Açores (RAA) todos os alunos com necessidades especiais de educação frequentam escolas regulares, tendo o seu número aumentado ao longo dos quatro anos letivos apresentados na Figura 3.4.6. Entre 2010/2011 e 2013/2014 o total de crianças e jovens com NEE passou de 2 168 para 3 287, ou seja, aumentou cerca de 52%.

A Tabela 3.4.4. apresenta a distribuição dos alunos com NEE que frequentam as escolas regulares do Continente, por nível, ciclo e ano de escolaridade. Nela se pode constatar que, ao longo dos anos letivos considerados, o número global de alunos aumenta, situação que ocorre

quer no ensino básico quer no ensino secundário. Na educação pré-escolar verifica-se um acréscimo em 2012/2013, face a 2010/2011, e uma diminuição em 2013/2014, em relação ao ano anterior.

Em 2013/2014, do total de crianças e jovens com NEE a frequentarem escolas regulares no Continente, 3,85% encontravam-se no pré-escolar, 85,61% no ensino básico e 10,54% estavam matriculados no ensino secundário.

Comparando os dois últimos anos letivos, verifica-se no Continente um acréscimo de alunos com NEE no

ensino secundário (23,68%), no 2º ciclo (6,71%) e no 3º ciclo (5,42%) e um decréscimo na educação pré-escolar (-8,55%) e no 1º ciclo do ensino básico (-0,72%).

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), no ano letivo de 2013/2014, também é o ensino básico, sobretudo o 1º ciclo, que congrega a maior percentagem destes alunos (34,2%), seguido do ensino secundário com 7,5% e da educação pré-escolar com 6,0% (Tabela 3.4.5.).

Nesta região dos 3 531 alunos com NEE existentes em 2013/2014, 3 161 frequentavam estabelecimentos de educação públicos (89,5%) e 370 escolas privadas, como verificamos na Tabela 3.4.5.

Do mesmo modo, na RAA a maioria dos alunos encontra-se a frequentar o ensino básico (89,7% em 2013/2014), sobretudo o 1º ciclo, e apenas 3,1% frequentavam o ensino secundário no último ano letivo aqui considerado (Figura 3.4.7.).

Tabela 3.4.4. Crianças e jovens (Nº) a frequentarem escolas regulares de ensino por nível de educação e ensino e ano de escolaridade. Continente

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Total	45 395	n.d.	60 756	63 657
Educação pré-escolar	2 526	n.d.	2 679	2 450
Ensino básico	39 872	n.d.	52 651	54 496
1º ciclo	15 487	n.d.	19 476	19 335
1º ano	1 878	n.d.	2 350	2 206
2º ano	3 528	n.d.	5 039	5 168
3º ano	4 416	n.d.	5 174	5 471
4º ano	5 665	n.d.	6 913	6 490
2º ciclo	11 432	n.d.	14 673	15 657
5º ano	5 631	n.d.	6 979	7 660
6º ano	5 801	n.d.	7 694	7 997
3º ciclo	12 953	n.d.	18 502	19 504
7º ano	5 320	n.d.	7 009	7 275
8º ano	4 110	n.d.	6 135	6 345
9º ano	3 523	n.d.	5 358	5 884
Ensino secundário	2 997	n.d.	5 426	6 711
10º ano	1 284	n.d.	2 721	3 283
11º ano	964	n.d.	1 531	2 043
12º ano	749	n.d.	1 174	1 385

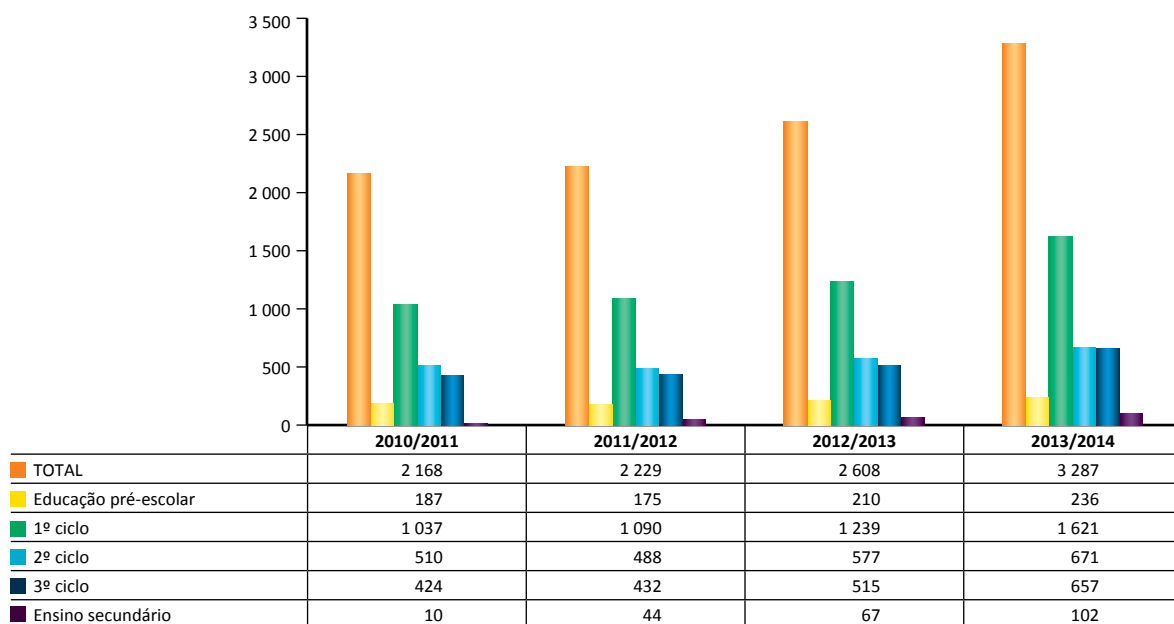
Fonte: DGECC-MEC, 2015

Tabela 3.4.5. Alunos (Nº) em educação especial, por nível e ciclo de escolaridade e natureza institucional. RAM, 2013/2014

	Total	Público	Privado
Total	3 531	3 161	370
Educação pré-escolar	212	149	63
Ensino básico	3 055	2 787	268
1.º ciclo	1 207	1 029	178
2.º ciclo	896	854	42
3.º ciclo	952	904	48
Ensino secundário	264	225	39

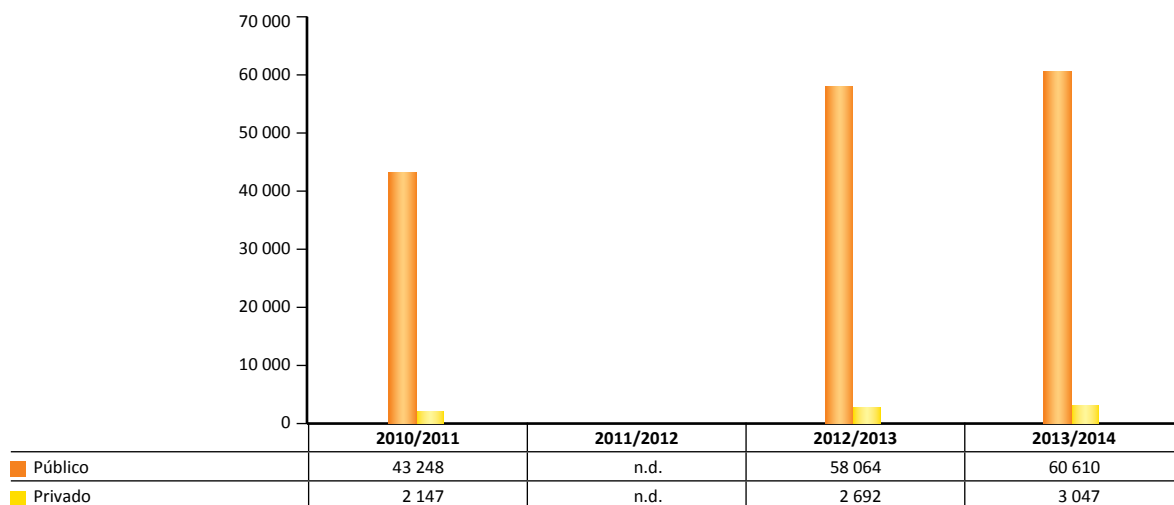
Fonte: SREC-RAM, 2015

Figura 3.4.7. Evolução do número de alunos com NEE a frequentar escolas regulares, por nível de educação e ensino. RAA



Fonte: SREC-RAA, 2015

Figura 3.4.8. Alunos com NEE (Nº) a frequentarem escolas regulares de ensino, segundo a natureza do estabelecimento. Continente



Nota: não existem dados disponíveis para o ano letivo de 2011/2012

Fonte: DGEEC-MEC, 201

Em 2013/2014 frequentavam estabelecimentos públicos de educação e ensino 95,21% do total de alunos com NEE matriculados nas escolas regulares (Figura 3.4.8.), verificando-se um crescimento do número destes alunos desde 2010/2011, tanto em escolas públicas como nas privadas. A variação entre 2010/2011 e 2013/2014 atingiu 40,1% no caso das primeiras e 41,9% no caso das segundas.

Aos alunos com NEE aplicam-se um conjunto de medidas educativas que visam promover a sua aprendizagem e participação – Adequação do processo de ensino e de aprendizagem – nas quais se incluem: o apoio pedagógico personalizado; a adequação curricular individual; a adequação de processo de matrícula; a adequação do processo de avaliação; o currículo específico individual; e as tecnologias de apoio (artº 16º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No caso de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário, os alunos podem ainda frequentar Unidades de Apoio Especializado ou Unidades de Ensino Estruturado. As primeiras consistem num conjunto de meios humanos e materiais que prestam apoio na adequação do processo de ensino e aprendizagem a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita e as segundas prestam apoio a alunos com perturbações do espectro do autismo (Tabela 3.4.6). O 1.º CEB é aquele em que um maior número de alunos frequenta estes dois tipos de unidades de apoio.

Entre 2011 e 2014 o número de professores de educação especial colocados em escolas públicas no Continente não sofreu grandes alterações (houve uma

diminuição de 115 docentes) (Tabela 3.4.7), sendo no entanto de salientar que no ano letivo de 2012/2013 se verificou um aumento de 354 docentes do grupo 910 de recrutamento (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). Em contrapartida, registou-se uma redução dos docentes com a função de prestarem apoio educativo às crianças e jovens com cegueira ou baixa visão (grupo 930) e dos que, estando integrados em equipas de educação especial, não pertencem a um grupo de recrutamento específico de EE. Em todos os grupos de recrutamento específicos houve decréscimo de docentes em funções nas escolas públicas em 2013/2014 face ao ano anterior.

Tabela 3.4.6. Alunos (Nº) a frequentarem escolas regulares de ensino que recebem apoio nas Unidades especializadas, por nível de educação e ensino. Continente, 2013/2014

Nível de educação e ensino	“Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita”	Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo
Total	2 030	1 681
Educação pré-escolar	41	83
Ensino básico	1 898	1 530
1.º ciclo	949	816
2.º ciclo	415	326
3.º ciclo	534	388
Ensino secundário	91	68

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Tabela 3.4.7. Docentes (Nº) de educação especial das escolas públicas, por grupo de recrutamento. Continente

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Total	5 415	n.d.	5 652	5 300
910. Educação especial 1 (a)	4 955	n.d.	5 309	4 997
920. Educação especial 2 (b)	201	n.d.	206	171
930. Educação especial 3 (c)	143	n.d.	99	91
Outro	116	n.d.	38	41

(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

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

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

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

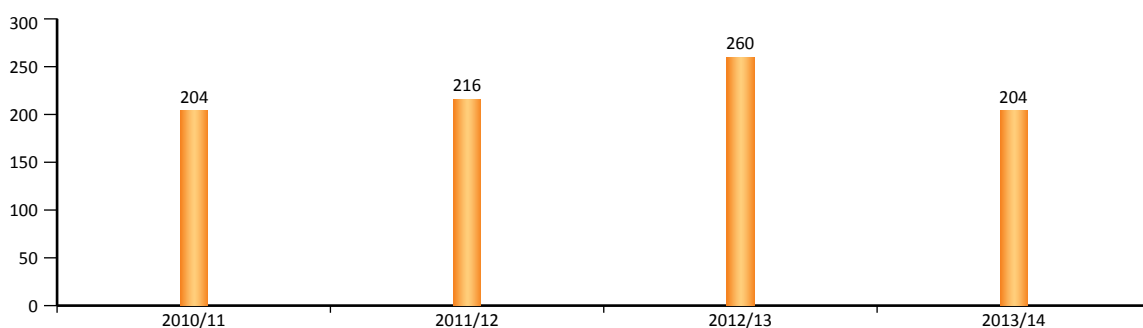
Na Região Autónoma dos Açores, para a qual não se dispõe de informação discriminada por grupo de recrutamento (Figura 3.4.9), verifica-se o aumento gradual do número de docentes entre 2010/2011 e 2012/2013, e uma quebra no ano letivo de 2013/2014, voltando ao valor de 2010/2011, apesar de o número de alunos com NEE ter continuado a crescer (Figura 3.4.7.).

No ano letivo de 2013/2014, a Região Autónoma da Madeira dispunha de 298 educadores e professores de educação especial, colocados maioritariamente em escolas públicas (Tabela 3.4.8.), o que está de acordo com o facto de a maioria dos alunos com NEE frequentarem escolas públicas. No entanto, quer nos estabelecimentos de ensino público quer nos do ensino privado, os

docentes afetos à educação pré-escolar são maioritários relativamente aos que estão colocados no 1º ciclo do ensino básico, onde se encontra a maioria das crianças com NEE.

Em quatro anos o número total de técnicos das escolas públicas afetos à educação especial, no Continente, reduziu-se para menos de metade (Tabela 3.4.9), sendo os terapeutas ocupacionais e os terapeutas da fala os que mais diminuíram a sua presença no apoio à educação especial, representando em 2013/2014 respetivamente 36% e 39% dos que existiam em 2010/2011. Em valores absolutos os psicólogos foram os que mais efetivos reduziram, perdendo as escolas públicas 787 destes técnicos nos anos em análise.

Figura 3.4.9. Evolução dos docentes (Nº) de educação especial. RAA



Fonte: SREC-RAA, 2015

Tabela 3.4.8. Professores de educação especial (Nº) por grupo de recrutamento e natureza institucional dos estabelecimentos. RAM, 2013/2014

	Total	Público	Privado
	298	285	13
100.EE - Educação Pré-Escolar	103	98	5
110.EE - 1º Ciclo do Ensino Básico	98	91	7
700.EE - 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário	97	96	1

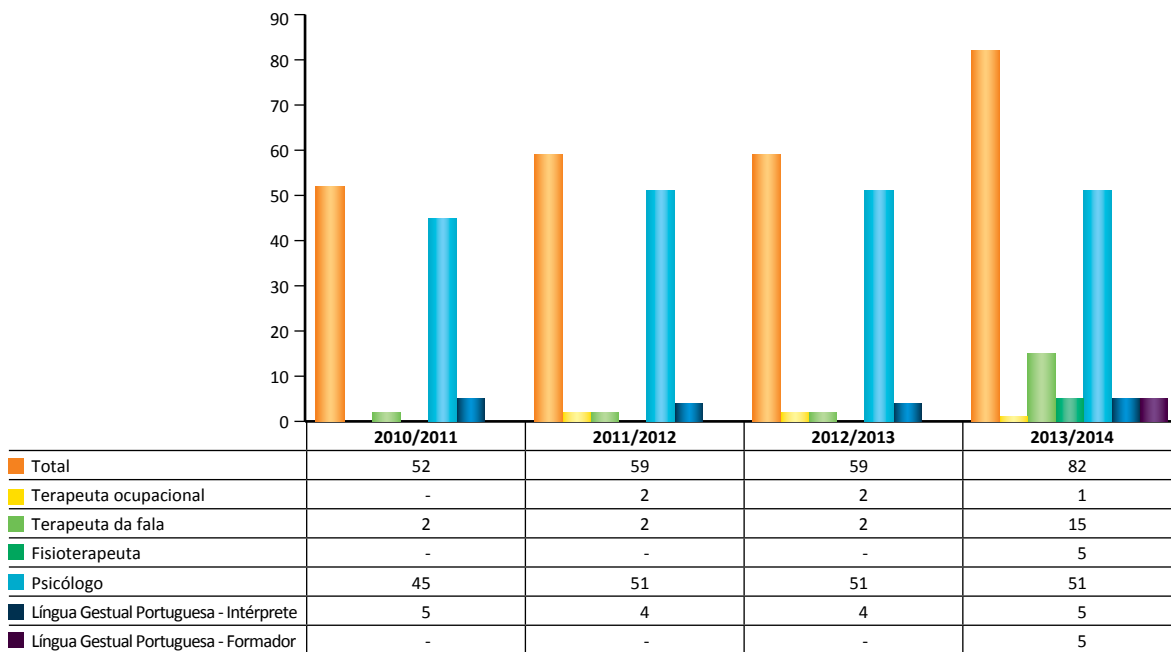
Fonte: SRE-RAM, 2015

Tabela 3.4.9. Técnicos (Nº) das escolas públicas afetos à educação especial. Continente

Anos letivos	Total	Técnico						De orientação e mobilidade
		Terapeuta ocupacional	Terapeuta da fala	Fisioterapeuta	Psicólogo	Língua gestual Portuguesa		
						Intérprete	Formador	
2010/2011	2 988	236	625	213	1 584	182	141	-
2011/2012	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
2012/2013	1 626	151	383	118	787	99	81	7
2013/2014	1 362	85	242	95	797	83	60	-

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.4.10. Evolução do número de técnicos das escolas públicas afetos à educação especial. RAA



Fonte: SREC-RAA, 2015

Ao contrário do que acontece com os docentes de educação especial, os técnicos das escolas públicas afetos a esta área de intervenção na Região Autónoma dos Açores viram o seu número crescer. Nesta região o aumento resulta essencialmente do maior número de terapeutas da fala, fisioterapeutas e formadores de língua gestual portuguesa de que as escolas passam a dispor no ano letivo de 2013/2014. De salientar que estes dois últimos tipos de especialistas só constam do último ano considerado (Figura 3.4.10.).

A Região Autónoma da Madeira dispunha, segundo a Secretaria Regional de Educação e Cultura, em 2013/2014, de 106 técnicos de educação especial que, independentemente da natureza dos estabelecimentos de educação e ensino em que estão colocados, atendem todas as crianças e jovens com NEE. Daqueles técnicos 73 são psicólogos, 11 são terapeutas da fala, 10 terapeutas ocupacionais e 6 intérpretes ou formadores da língua gestual portuguesa. Também nesta região se verifica que os psicólogos constituem a grande maioria (68,9%) deste grupo de especialistas.

Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) foi lançado no ano letivo de 2009/2010 integrando três tipos de projetos pedagógicos concebidos pelas próprias escolas – TurmaMais, Fénix e Híbridos. Enquadrado pelo Despacho nº 100/2010, de 5 de janeiro, este programa tem como objetivo principal a melhoria dos resultados escolares e a prevenção do abandono escolar no ensino básico, com base em modelos organizacionais que permitem um apoio mais personalizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Foi também criada uma comissão de acompanhamento do Programa composta por várias entidades que participam no apoio à operacionalização destes modelos organizacionais.

Para participarem no PMSE, as Unidades Orgânicas (UO) apresentam os respetivos projetos à DGE (ex-DGIDC) com um plano pormenorizado de recuperação de resultados e definindo as taxas de sucesso que pretendem atingir. Para a sua realização, é contratualizado com o MEC um crédito horário anual.

Fénix

O Projeto Fénix⁵ visa combater o insucesso escolar no ensino básico. Surgiu, pela primeira vez, no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz. As escolas que adotaram este modelo organizacional beneficiam de um acompanhamento de proximidade deste agrupamento que coordena o projeto a nível nacional, com o acompanhamento científico da Universidade Católica Portuguesa.

Este modelo organizacional de escola consiste na criação de Turmas Fénix - ninhos nos quais são temporariamente integrados os alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Português, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso e que necessitam de um apoio mais individualizado. Os ninhos funcionam no mesmo tempo letivo da turma de origem, evitando a sobrecarga dos alunos com tempos extra de apoio educativo. Atingido o nível de desempenho esperado, os alunos regressam à sua turma de origem. Paralelamente, também são criados ninhos para alunos com elevadas taxas de sucesso.

Tipologia Híbrida

A Tipologia Híbrida contempla projetos construídos pelas escolas, como resposta aos problemas identificados e em função dos seus recursos, através de uma abordagem sociopsicológica (com intervenção individual ou em pequenos grupos) e de uma abordagem organizacional (com pares pedagógicos e assessorias pedagógicas ou paralelas; trabalho em turnos nos grupos de alunos identificados).

5 O programa Fénix foi implementado na Região Autónoma dos Açores, no ano letivo de 2012/2013. Para além da modalidade Ninho nos três ciclos do ensino básico, prevê também, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, duas modalidades alternativas: apoio Fénix A-B-C e a modalidade de apoio Fénix-turnos. Informação retirada de: <https://www.edu.azores.gov.pt>

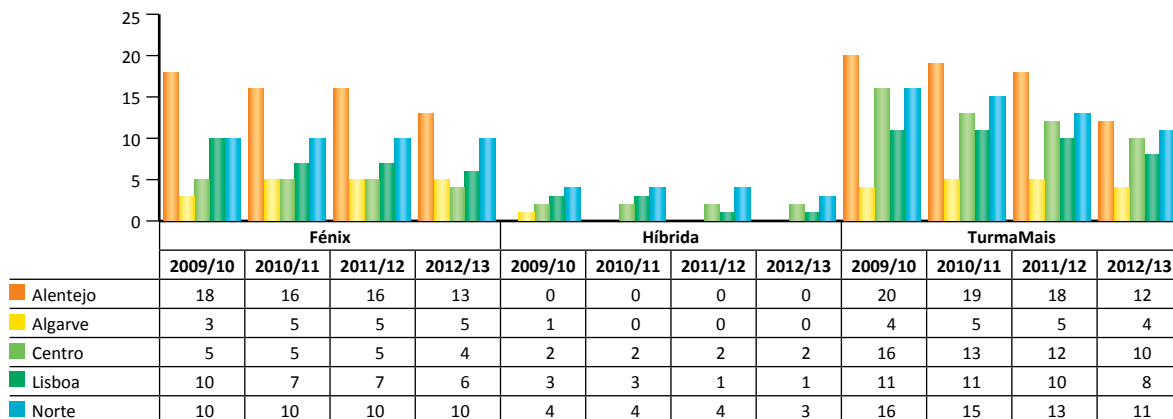
TurmaMais

A TurmaMais é outra das tipologias do PMSE que utiliza pedagogias diferenciadas, formas diversificadas de organização do grupo-turma e trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas. É uma medida de carácter preventivo ou compensador. Consiste em criar uma turma que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade, com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Esta turma continua a trabalhar os conteúdos programáticos, mantém uma carga horária semelhante ao da turma de origem e o mesmo professor por disciplina, beneficiando de um apoio mais individualizado e harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem.

Em 2009/2010, havia 46 UO envolvidas na tipologia Fénix, número que decresceu para 38 em 2012/2013 (Figura 3.4.11.). A tipologia Híbrida é a menos expressiva tendo iniciado em 2009/2010 com 10 UO, e registando 6 em 2012/2013. A TurmaMais regista, neste último ano letivo, o maior número, sendo dinamizada em 45 UO, embora apresente uma diminuição de 22, em relação ao ano inicial. Houve uma diminuição de 28% do número total de unidades orgânicas no PMSE, entre 2010 e 2013.

Numa análise por NUTS II, verifica-se que a tipologia Fénix, ao longo dos anos da série, concentra a maioria das UO na região do Alentejo, seguida do Norte (onde foi iniciada). O maior número de UO na tipologia Híbrida localiza-se na região Norte, enquanto na tipologia TurmaMais encontra-se no Alentejo (onde começou a ser dinamizada).

Figura 3.4.11. Unidades Orgânicas (Nº) por NUTS II e por tipologia do PMSE. Continente



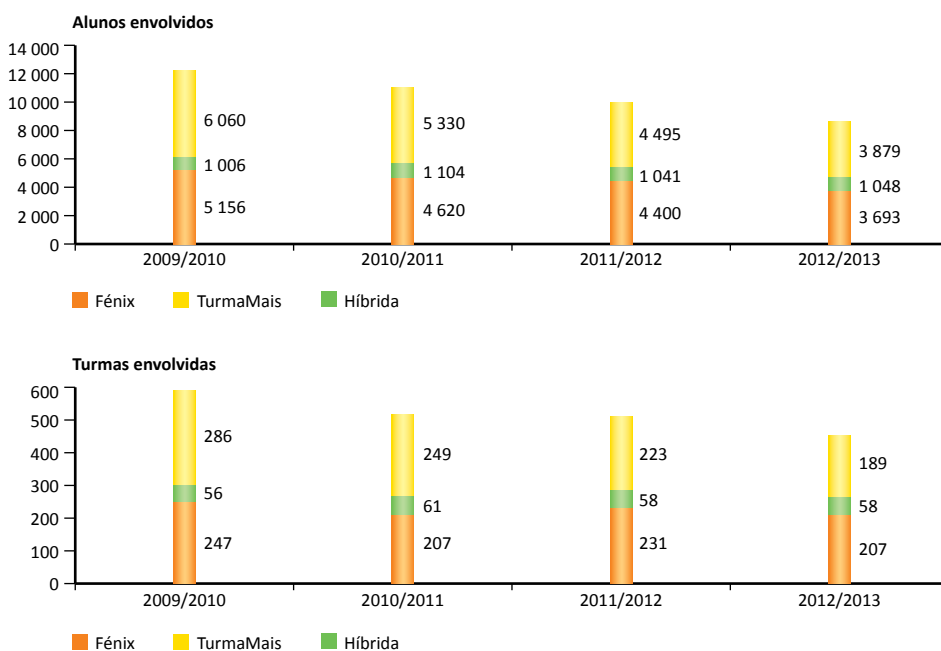
Fonte: DGE, 2015

Do total dos alunos envolvidos no PMSE, no período 2010-2013, o maior número encontrava-se na tipologia TurmaMais, seguida da Fénix e da Híbrida, revelando as duas primeiras uma diminuição ao longo dos anos da série (Figura 3.4.12). A tipologia TurmaMais apresenta uma diminuição de 36% e a Fénix de 28%, enquanto a Híbrida aumenta 4%, entre 2009/2010 e 2012/2013. No mesmo período, houve um decréscimo de 29% de alunos envolvidos, no total do PMSE.

Quanto ao número de turmas regista-se uma diminuição em duas das tipologias, salientando-se a TurmaMais com o decréscimo mais acentuado, menos 97 turmas, seguida da Fénix com menos 40. A Híbrida apresenta um aumento de duas turmas.

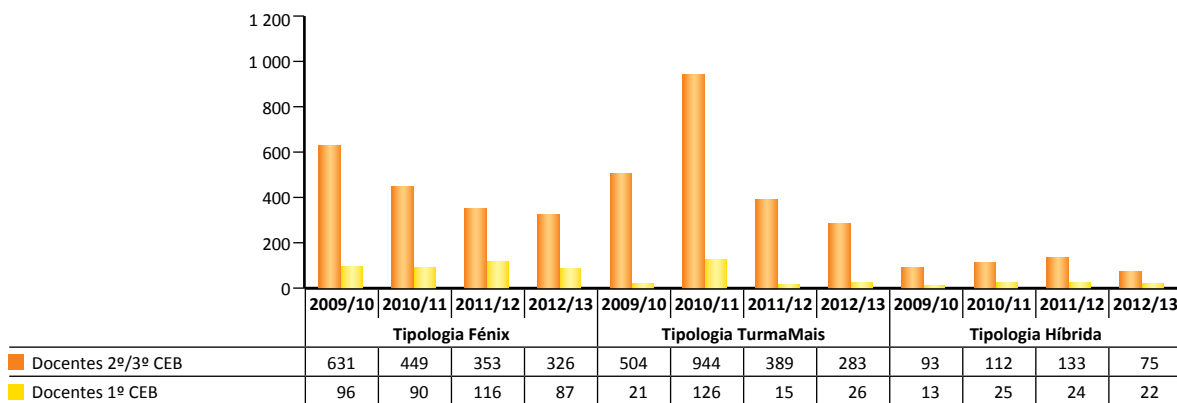
Relativamente ao número de docentes, importa realçar o aumento de 51% de docentes envolvidos na TurmaMais, de 2010 para 2011 e a redução de 38% na tipologia Híbrida, de 2012 para 2013 (Figura 3.4.13).

Figura 3.4.12. Alunos e Turmas (Nº) por tipologia do PMSE. Continente



Fonte: DGE, 2015

Figura 3.4.13. Docentes (Nº) por ciclo de ensino e por tipologia do PMSE. Continente



Fonte: DGE, 2015

A Tabela 3.4.10. revela a percentagem de UO que não atingiu a meta contratualizada, sendo que o ano de letivo 2012/2013 regista as percentagens mais elevadas em todas as tipologias do PMSE.

As áreas de intervenção que surgem com maior expressão e comuns a todas as tipologias são o Português e a Matemática. Seguem-se o Estudo do Meio no 1º CEB e o Inglês nos 2º e 3º CEB, com maior ocorrência neste último.

Relativamente à taxa de sucesso nacional, no 4º ano, na área de Português, apenas a taxa da tipologia TurmaMais se encontra acima (0,4 pp), as restantes tipologias apresentam valores abaixo (-9,0 pp, Híbrida e -11,8 pp, Fénix). Na área de Matemática, todas as tipologias se encontram abaixo da taxa nacional (-0,4 pp, TurmaMais, -9,7 pp, Híbrida e -8,9 pp, Fénix).

No 6º ano, em Português as taxas de sucesso na Fénix e na TurmaMais são superiores à nacional (1,4 pp e 0,8 pp, respetivamente). Em relação, à disciplina de Matemática a situação difere, sendo estes inferiores à taxa nacional (-0,1 pp e -5,1 pp).

No 9º ano, apenas a Híbrida apresenta valores superiores à taxa nacional, quer em Português quer em Matemática (13,6 pp e 6,4 pp). A tipologia Fénix, nas mesmas disciplinas, encontra-se abaixo da taxa nacional em -10,6 pp e -9,3 pp e a tipologia TurmaMais em -7,4 pp e -1,1 pp, respetivamente.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Tal como o PMSE também o programa TEIP procurou estabelecer condições para prevenir o abandono e o absentismo, reduzir a indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos que frequentam, no caso específico deste programa, agrupamentos de escolas/escolas não-agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social⁶.

Este Programa, iniciado em 1996, encontra-se desde 2012/2013 numa terceira fase de implementação, TEIP3 (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro), que pretende alargar a medida implementada pelo TEIP2,

⁶ Informação retirada de: <http://www.dge.mec.pt/teip>

Tabela 3.4.10. Unidades Orgânicas (%) que não atingiram a meta contratualizada por tipologia do PMSE. Continente

		2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Fénix	Nº de Unidades Orgânicas	46	43	43	38
	% de UO que não atingiram a meta contratualizada	10,86%	0,00%	11,62%	26,30%
Híbrida	Nº de Unidades Orgânicas	10	9	7	6
	% de UO que não atingiram a meta contratualizada	10,00%	22,20%	28,50%	33,30%
TurmaMais	Nº de Unidades Orgânicas	67	63	58	45
	% de UO que não atingiram a meta contratualizada	9,00%	6,34%	20,60%	33,33%

Fonte: DGE, 2015

Tabela 3.4.11. Taxa de sucesso nas provas de Português e Matemática no PMSE. Continente, 2012/2013

		Português	Matemática
4º ano	Fénix	39,9	54,2
	Híbridas	42,7	53,4
	TurmaMais	52,1	62,7
	Nacional*	51,7	63,1
6º ano	Fénix	57,8	48,5
	Híbridas	-	-
	TurmaMais	57,2	43,5
	Nacional*	56,4	48,6
9º ano	Fénix	39,5	30,0
	Híbridas	63,7	45,7
	TurmaMais	42,7	38,2
	Nacional*	50,1	39,3

*Continente (1.ª fase - alunos internos). Não foi contabilizado o ensino privado.

Fonte: DGE, 2015

desenvolvido a partir do ano letivo de 2008/2009 e que foi analisado em anteriores relatórios *Estado da Educação*. Mais centrada em torno das ações identificadas pelas escolas como promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo, de forma a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados, a terceira geração do programa reforça ainda a autonomia das escolas.

A Tabela 3.4.12. mostra que existiam 137 UO TEIP no Continente em 2013/2014. Na região Norte situavam-se 49 UO, apresentando a região de Lisboa o mesmo número, enquanto as regiões Centro, Alentejo e Algarve tinham 11 cada. Numa análise por distritos, destacam-se o de Lisboa e o do Porto com 35 e 28 UO, respetivamente.

No início do ano letivo cada UO TEIP identifica pontos críticos, estabelece metas gerais a atingir e desenha um plano de ação e um sistema de monitorização e avaliação. De acordo com esse plano e com as necessidades de

cada organização, são atribuídas verbas às escolas para a sua implementação e financiamento da formação dos recursos humanos.⁷

Para o ano letivo 2013/2014, a aprovação do plano de melhoria dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que aderiram ao Programa TEIP3 ficou condicionada pela contratualização de um conjunto de metas gerais distribuídas por 4 domínios, a saber: Domínio 1 – *Sucesso escolar na avaliação externa*; Domínio 2 – *Sucesso escolar na avaliação interna*; Domínio 3 – *Interrupção precoce do percurso escolar*; Domínio 4 – *Indisciplina*.

No que concerne ao cumprimento das metas gerais verifica-se, no mesmo período, um aumento do número de UO que registaram sucesso de 67 para 98. O número de UO que não registaram sucesso subiu de 37 para 39 (Tabela 3.4.13.).

7 Informação retirada de: <http://www.dge.mec.pt/teip>

Tabela 3.4.12. Unidades orgânicas TEIP (Nº), por distrito e NUTS II. Continente, 2013/2014

NUTS II	Distrito	Nº de Unidades Orgânicas	NUTS II	Distrito	Nº de Unidades Orgânicas
Norte	Aveiro	1	LVT	Leiria	2
	Braga	7		Santarém	1
	Bragança	2		Setúbal	11
	Guarda	1		Lisboa	35
	Porto	28		Total LVT	49
	Viana do Castelo	1	Algarve	Faro	11
	Vila Real	4		Total Algarve	11
	Viseu	5	Centro	Aveiro	2
	Total Norte	49		Castelo Branco	2
Alentejo	Beja	4		Coimbra	3
	Évora	5		Leiria	2
	Portalegre	6		Viseu	2
	Setúbal	2	Total Centro	11	
	Total Alentejo	11	Total Continente	137	

Fonte: DGE/MEC, 2015.

Tabela 3.4.13. Cumprimento das metas gerais - TEIP, por Unidade Orgânica. Continente

Cumprimento das Metas Gerais TEIP		
	2012/2013 ^{[1] [2]}	2013/2014 ^[3]
Registou sucesso	67	98
Não aplicável	33	0
Não registou sucesso	37	39
Total UO TEIP	137	137

[1] n. a. - Não aplicável. As escolas da fase 4 entraram para o Programa no decurso do ano letivo 2012 / 13, 1.º ano em que foram fixadas metas gerais para as UO TEIP; [2] Em 2012/2013 a coordenação do Programa fixou como critério de sucesso alcançar uma classificação final de pelo menos 0,5 pontos para as escolas abrangidas há pelo menos 2 anos letivos (fases 1, 2 e 3), num total de 104 UO TEIP; [3] Em 2013/2014 foram fixadas metas para todas as 137 UO TEIP, diferenciando-se o critério de sucesso para as que tinham acabado de aderir ao Programa no decurso do ano letivo anterior. Ou seja, neste ano letivo foi considerado que uma UO TEIP alcançaria com sucesso as Metas Gerais TEIP se atingisse uma classificação final: de pelo menos 0,25 pontos no caso das UO da fase 4; superior a 0,5 pontos no caso das restantes UO.

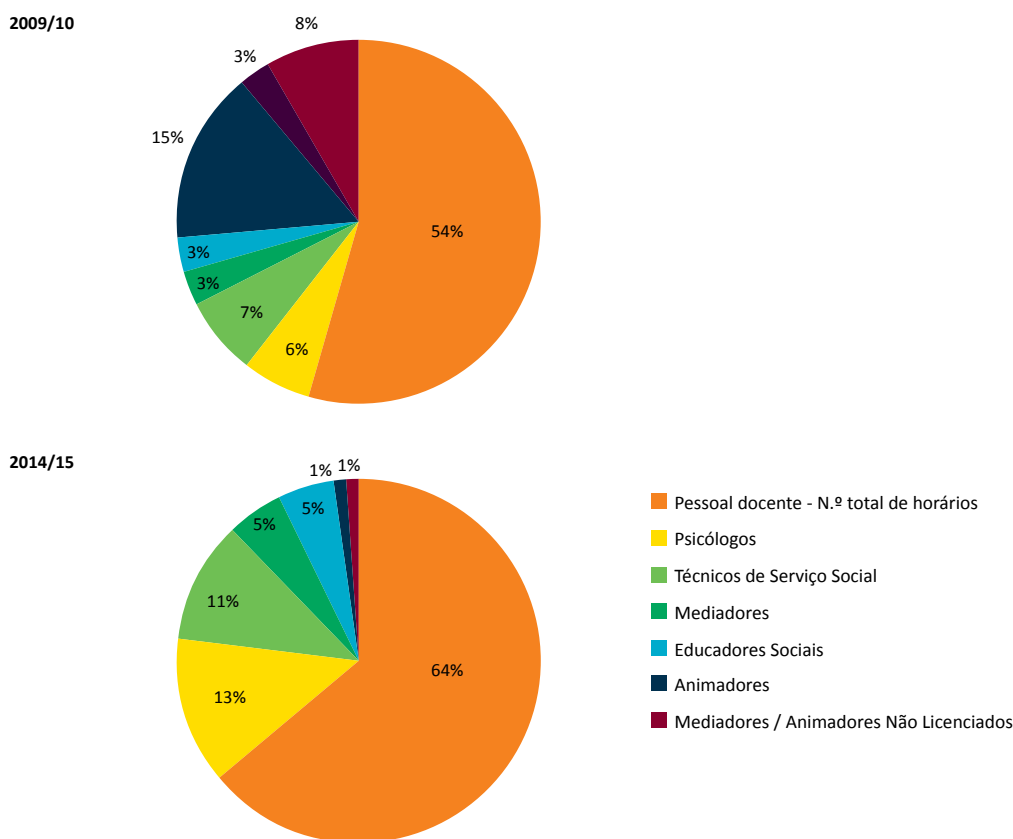
Fonte: *Relatórios Finais TEIP 2012/2013 e 2013/2014*

Comparando os recursos humanos TEIP por categoria profissional de 2010 para 2015 (Figura 3.4.14.) a percentagem de docentes subiu 10 pp, os psicólogos 7 pp, os técnicos de serviço social 4 pp, os mediadores e os educadores sociais 2 pp. Decresceu 3 pp outros técnicos licenciados, 7 pp os mediadores/animadores não licenciados e 14 pp os animadores. A presença de outros técnicos não licenciados não é significativa, em qualquer dos anos em estudo, não atingindo 1%.

O ano de 2011/2012 é aquele que regista o menor crédito horário concedido às UO TEIP, em todas as regiões do Continente. No caso do pessoal docente essa redução foi de 52% relativamente ao ano anterior (Tabela 3.4.14.).

De 2010 para 2015 o crédito horário referente aos técnicos decresceu 42% no Continente. Em relação ao total dos profissionais a redução foi de 22% no mesmo período.

Figura 3.4.14. Recursos Humanos, por categoria profissional. Continente



Fonte: DGE, 2015

Tabela 3.4.14. Crédito horário, por grupo profissional: docentes e técnicos e NUTS II. Continente

NUTS II	Pessoal docente - N.º total de horários (N.º total de horas de crédito / 22)						Total de Técnicos (unidade = horário completo)						Total de Recursos Humanos - Docentes e Técnicos (unidade = horário completo)					
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Alentejo	37,1	39,1	21	55,9	57,4	50,9	42,9	44,9	31,5	35	31	30	80	84	52,5	90,9	88,4	80,9
Algarve	11,3	14,2	11	34,6	35,6	32,6	17,1	21,1	14	22,5	19	19	28,4	35,3	25	57,1	54,6	51,6
Centro	38,8	40,3	11	35,1	40,9	34,5	27,6	27,6	24	24	19,5	19,5	66,4	67,9	35	59,1	60,4	54
Lisboa	149,6	188,2	91	163,3	167,8	151	206,6	210,6	138	137	114,5	107,5	356,2	398,8	229	300,3	282,3	258,5
Norte	209,7	208,9	100	194,6	207,4	174,3	180,7	167,9	111	113	102	100	390,4	376,8	211	307,6	309,4	274,3
Continente	446,5	490,7	234	483,5	509,1	443,3	474,9	472,1	318,5	331,5	286	276	921,4	962,8	552,5	815	795,1	719,3

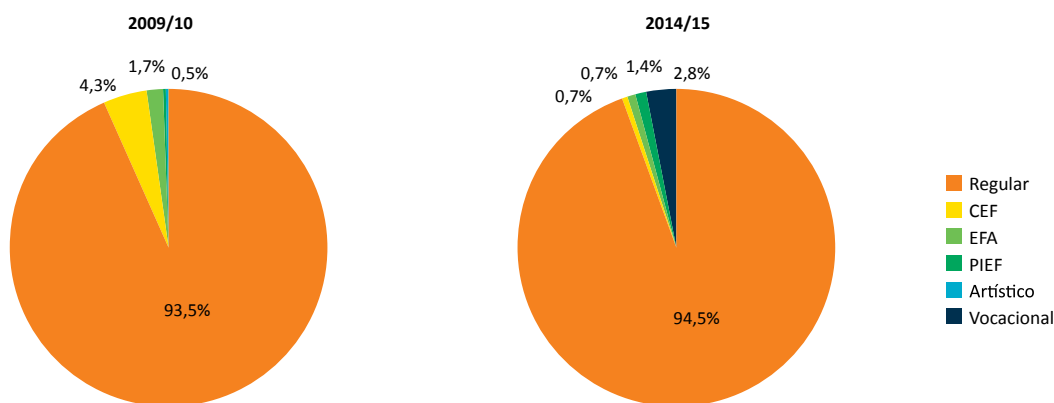
Fonte: DGE, 2015

A maioria dos alunos das UO TEIP frequentam o ensino regular nos ensinos básico e secundário.

Em 2009/2010, 93,5% das turmas do ensino básico são do ensino regular e 4,3% dos cursos de educação e formação, enquanto em 2014/2015 as turmas do ensino regular representam 94,5%, seguindo-se os cursos vocacionais com 2,8% (Figura 3.4.15.).

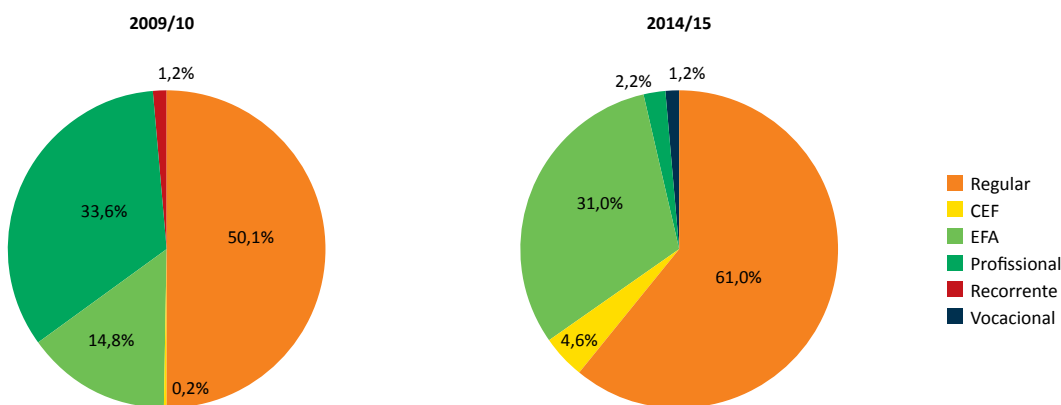
No ensino secundário (Figura 3.4.16.) 50,1% das turmas eram do ensino regular, em 2009/2010 e 61% em 2014/2015. As turmas do ensino profissional representavam 33,6% em 2009/2010, tendo diminuído para 31% em 2014/2015. De notar o aparecimento dos cursos vocacionais em 2014/2015 com 1,2% de turmas e o desaparecimento das turmas dos cursos de educação e formação de adultos.

Figura 3.4.15. Turmas (%) do ensino básico, por modalidade de educação e formação. Continente



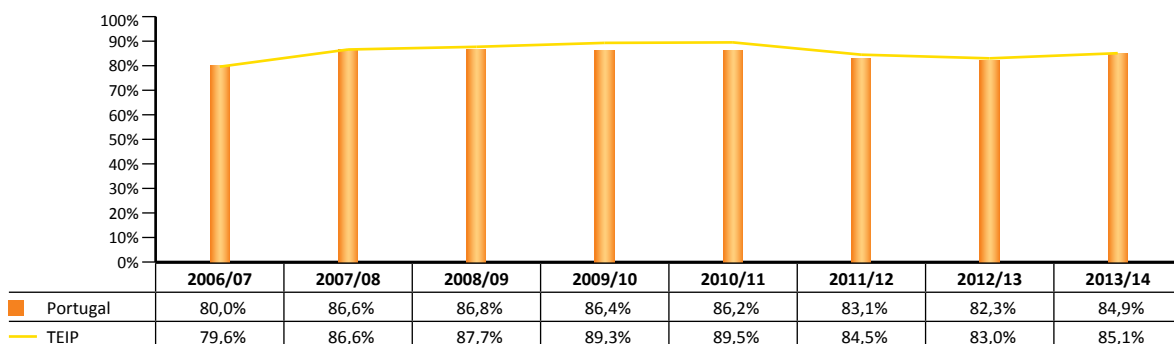
Fonte: DGE, 2015

Figura 3.4.16. Turmas (%) do ensino secundário, por modalidade de educação e formação. Continente



Fonte: DGE, 2015

Figura 3.4.17. Taxa de conclusão (%) nas escolas TEIP e em Portugal, no ensino básico regular.

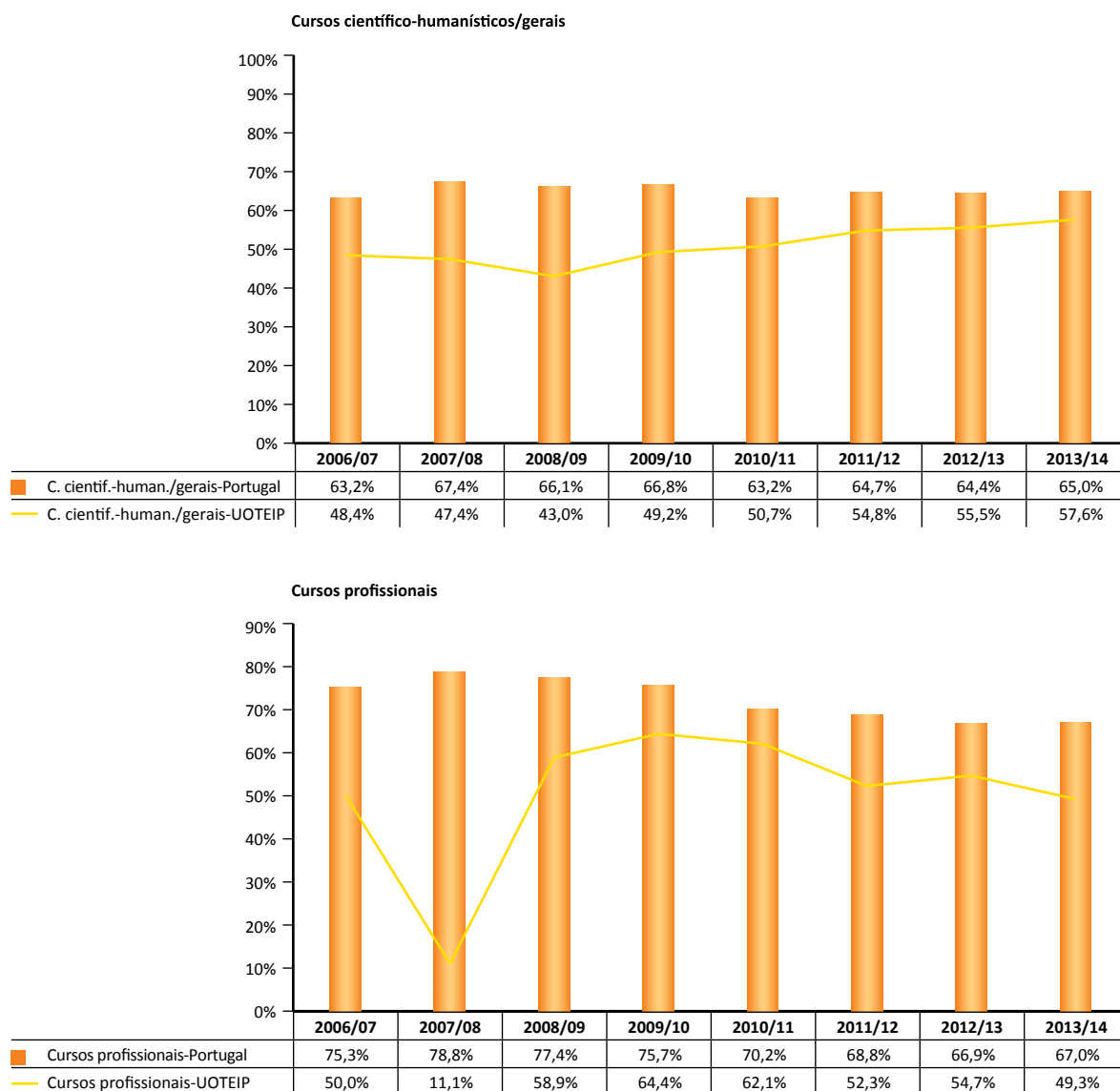


Fonte: MISI, 2015; DGE, 2015

Quando comparada com a taxa de conclusão nacional, as escolas TEIP (Figura 3.4.17.) registam, no ensino básico regular, uma taxa de conclusão menor em quatro décimas, em 2006/2007 e apresentam um valor igual ao da nacional no ano seguinte. A partir de 2008/2009 a taxa das escolas TEIP é sempre superior à taxa de conclusão em Portugal. A evolução dessa taxa nas escolas TEIP revela uma oscilação ao longo dos anos em análise, atingindo o valor mais elevado em 2010/2011, 89,5%.

Ao longo do período em análise a taxa de conclusão do ensino secundário, nos cursos científico-humanísticos nas UO TEIP aproxima-se progressivamente da taxa nacional. De referir que, em 2013/2014, a diferença é de -7,4 pp, enquanto em 2008/2009 se registou uma diferença de -23,1 pp. (Figura 3.4.18.) Relativamente aos cursos profissionais não se verifica a mesma tendência, dado que, em 2007/2008 a diferença foi de -67,7 pp, em 2009/2010 registou -11,3 pp e em 2013/2014, -17,7 pp.

Figura 3.4.18. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário, por orientação curricular, nas escolas TEIP e em Portugal.



Nota: Os cursos tecnológicos não foram apresentados por serem pouco significativos em número de alunos envolvidos e encontrarem-se em descontinuidade.

Fonte: MISI, 2015

Na área disciplinar de Português do 4.º ano, no ano letivo 2013/2014, a percentagem de alunos das UO TEIP que obteve o nível 3 foi de 42,1%, valor que corresponde ao obtido pelo universo total de alunos internos que realizaram a prova em Portugal. No entanto, é mais elevada a percentagem de alunos nas UO TEIP que obtiveram nível 1 e 2 e inferior a dos que obtiveram níveis 4 e 5 (Figura 3.4.19).

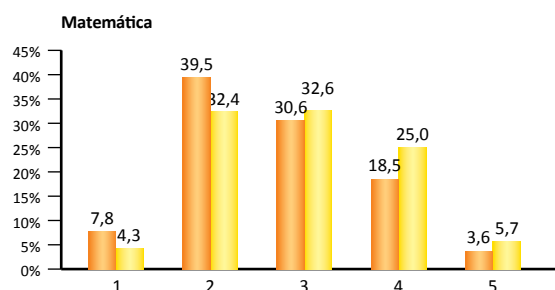
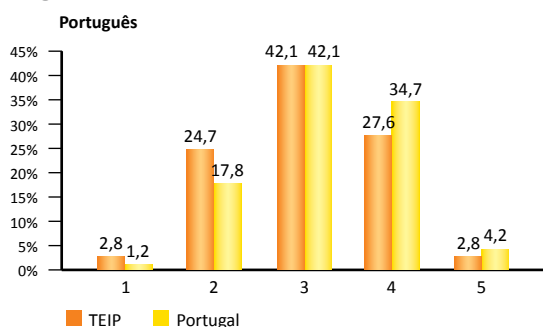
Na área disciplinar de Matemática, nas UO TEIP, a percentagem nos níveis 1 e 2 é superior à nacional, enquanto nos níveis 4 e 5 se verifica o oposto. De referir também que os alunos das UO TEIP obtiveram 52,7% de níveis positivos (63,3% Portugal).

Relativamente ao 6.º ano, as UO TEIP, em Português, atingem 70% de níveis positivos (78,5% Portugal),

embora nos níveis 4 e 5 essa percentagem seja de 21,4%, apresentando o nível 3 uma percentagem ligeiramente superior à de Portugal. Em Matemática, a percentagem de níveis positivos regista a nível nacional 51,1% e, nas escolas TEIP, 38,1%. Nestas, as percentagens mais elevadas aparecem nos níveis 1 e 2 (Figura 3.4.20.).

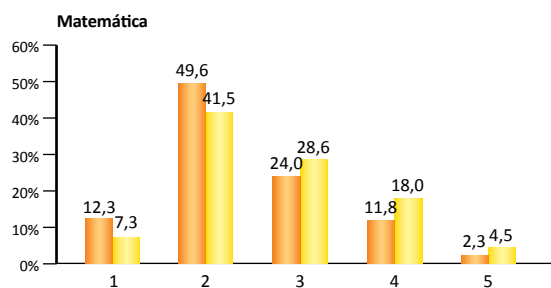
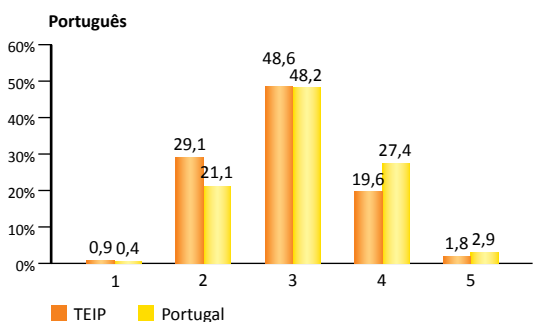
Em Português a percentagem de alunos nas UO TEIP que obtiveram níveis positivos nas provas do 9.º ano foi de 61,5% e, em Portugal, de 70,9% (Figura 3.4.21.). Na disciplina de Matemática essa percentagem foi, em Portugal, de 55,4% e nas UO TEIP de 43,1%. As percentagens mais elevadas ocorrem no nível 2, quer nas UO TEIP quer em Portugal.

Figura 3.4.19. Distribuição (%) dos resultados das provas (4º ano), por área disciplinar e níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013/2014



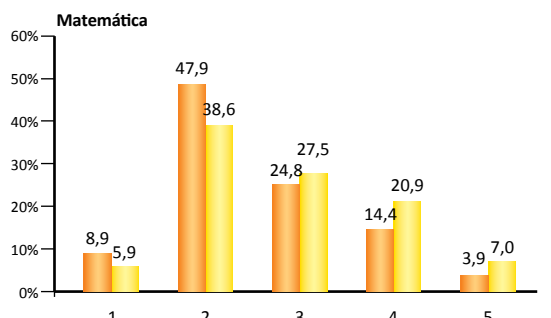
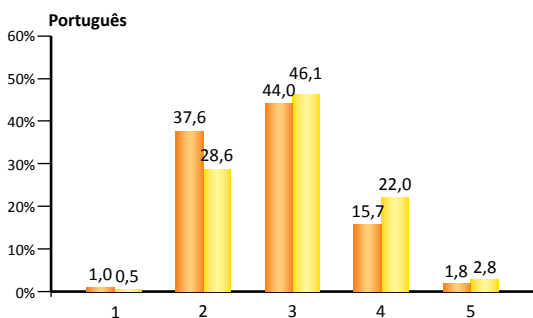
Fonte: DGE - JNE, 2015

Figura 3.4.20. Distribuição (%) dos resultados das provas (6º ano), por área disciplinar e níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013/2014



Fonte: DGE - JNE, 2015

Figura 3.4.21. Distribuição (%) dos resultados das provas (9º ano), por área disciplinar e níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013/2014



Fonte: DGE - JNE, 2015

EPIS - Empresários Pela Inclusão Social⁸

A Associação EPIS foi criada, em 2006, por um grupo de mais de 100 empresários e gestores de Portugal, tendo em vista a promoção da inclusão social em Portugal e surge como resposta da sociedade civil aos desafios do País. Desde então, tem vindo a focar-se na capacitação de jovens necessitados para a realização do seu potencial ao longo da vida, através da Educação, da Formação e da Inserção Profissional.

Em 2007, deu início a dois programas: Escolas de Futuro, programa de identificação e sistematização de boas práticas de gestão nas escolas portuguesas e o programa de Mediação, criando a primeira rede de mediadores para o sucesso escolar dirigida, na sua fase inicial, aos alunos do 3º CEB que constituíssem “casos de risco” em termos de abandono e de sucesso escolar. Em 2012/2013, a Associação criou o programa Vocações EPIS, destinado a jovens adultos com baixas qualificações, na sequência da identificação das áreas de orientação, de formação e de inserção profissionais, como sendo fundamentais para dar seguimento ao trabalho até então desenvolvido com os alunos acompanhados e a necessidade de intervenção junto de grupos de jovens sem qualificações, que não desejam estudar uma vez atingida a maioridade e com dificuldades de acesso ao mercado de trabalho.

A realização destes projetos conta com a colaboração de parceiros institucionais entre os quais se encontram as autarquias, o Ministério da Educação e Ciência e os governos regionais dos Açores e da Madeira e o Instituto do Emprego e Formação Profissional, com a disponibilização de profissionais alocados à rede de mediadores.

Ao longo do período em estudo a rede EPIS aumentou o número de concelhos parceiros abrangendo, em 2013/2014, 30 concelhos no Continente e cinco ilhas das regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Relativamente à quota nacional, aumentou 9 pp de 2009 a 2014 em concelhos com presença EPIS, quer na “Rede de Mediadores”, quer nas “Boas práticas – Escolas de Futuro”. De destacar o envolvimento dos mediadores para o sucesso escolar que tem aumentado gradualmente de 14 em 2007 para 167 (MEC) e 16 (IEFP) em 2014. Entre 2009 e 2011 havia 30 denominados Navegadores das “Boas Práticas – Escolas de Futuro” que eram quadros das direções regionais de educação, a tempo parcial. O número de escolas parceiras (com 3º ciclo) “Rede de Mediadores” sofreu oscilações de 2007 a 2011. A partir de 2012, foram integradas escolas parceiras da mesma rede de diferentes ciclos de ensino desde o 1º CEB ao 3º CEB. O número de escolas passou de 65 em 2012 para 174 em 2014. (Tabelas 3.4.15. e 3.4.16.),

⁸ Informação retirada de: <http://www.epis.pt>

Tabela 3.4.15. Presença no terreno — Rede EPIS

	2007	2008	2009	2010	2011
Concelhos parceiros "Rede de Mediadores"	7	10	11	11 (9 meses) e 8 (3 meses)	8
Concelhos com presença EPIS / quota nacional "Rede de mediadores" + "Boas práticas - Escolas de Futuro"	-	-	51 / 18%	48 / 17%	50 / 17%
Escolas Parceiras (com 3.º ciclo) "Rede de Mediadores"	58	88	94	48	36
Escolas Parceiras / quota nacional "Rede de mediadores" + "Boas práticas - Escolas de Futuro"	-	-	156 / 14%	111 / 10%	113 / 10%
Mediadores para o sucesso escolar (dedicados a 100%)	14	63	71	52	40
Navegadores das "Boas Práticas - Escolas de Futuro" (quadros das Direções Regionais de Educação, a tempo parcial)	-	-	30	30	30

Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2006-2014

Tabela 3.4.16. Presença no terreno — Rede EPIS

	2012	2013	2014
Concelhos parceiros "rede de Mediadores" (concelhos + ilhas Açores/Madeira)	16	18 + 1	30 + 5
Concelhos com presença EPIS / quota nacional "Rede de mediadores" + "Boas práticas - Escolas de Futuro"	69 / 22%	72 / 23%	84 / 27%
Centros IEFP	-	2	9
Escolas Parceiras "Rede de mediadores" - 1.º Ciclo + 2.º Ciclo + 3.º ciclo	0 + 23 + 48 (65 escolas)	8 + 25 + 55 (77 escolas)	42 + 53 + 79 (174 escolas)
Escolas Parceiras / quota nacional "Rede de mediadores" + "Boas práticas - Escolas de Futuro"	144 / 13%	153 / 14%	248 / 22,7%
Mediadores para o sucesso escolar (MEC + IEFP)	72	84	167 + 16

Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2006-2014

As Tabelas 3.4.17. e 3.4.18. ilustram os resultados no terreno no período 2007-2014. Têm sido vários os projetos, programas e dinâmicas implementadas na Rede EPIS, ao longo dos anos. Como se pode observar, a metodologia EPIS tem ganho escala, nomeadamente no número de alunos envolvidos, nos diferentes ciclos do ensino básico.

No ano letivo de 2013/2014, no Programa Mediadores para o sucesso escolar, a EPIS acompanhou em proximidade

3 791 alunos: 3 093 alunos do 3.º ciclo, em 12 concelhos do continente; 649 do 2.º ciclo, em 7 concelhos do Continente; 49 do 1.º ciclo, em projetos-piloto nos concelhos da Pampilhosa da Serra e da Figueira da Foz (Fonte: EPIS. www.epis.pt, 2014).

Relativamente ao ano de 2013 verifica-se, durante o ano de 2014, um aumento do número de alunos beneficiários do programa Vocações em todos os formatos disponibilizados, com exceção dos estágios de inclusão (Figura 3.4.22.).

Tabela 3.4.17. Resultados no terreno — Rede EPIS

	2007	2008	2009	2010	2011
Alunos do 3.º ciclo analisados nos concelhos EPIS (Screening EPIS) (acumulado)	-	19 726	20 038	29 114	29 114
Alunos do 3.º ciclo selecionados e acompanhados em proximidade (acumulado)	-	5 812	5 812	6 134	9 271
Novos "bons" alunos: em zona de aprovação (2 ou menos negativas)	-	959 no 1.º Período	879 + 150 no 1.º Período	1074 + 205 no 1.º Período	1 331
Alunos formados por ano nos cursos "Economia para o sucesso" (Junior Achievement)	4 040	2 123	3 475	-	-
Alunos inseridos no programa de formação Internet Segura, em parceria com a Microsoft	-	-	-	1 840	10 225
Alunos beneficiários do programa Vocações de Futuro	-	-	-	-	78

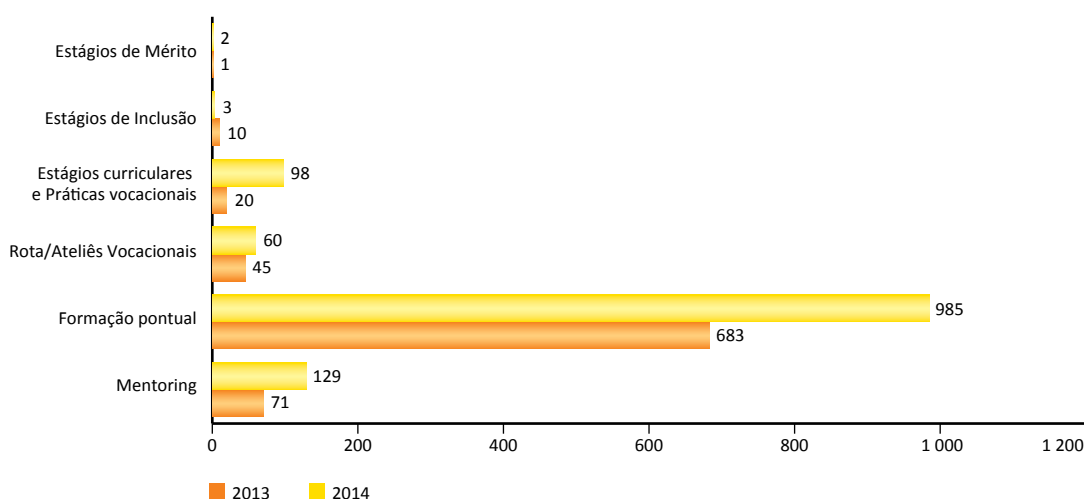
Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2006-2014

Tabela 3.4.18. Resultados no terreno — Rede EPIS

	2012	2013	2014
Alunos do 2.º e do 3.º ciclo analisados nos concelhos EPIS (Screening EPIS) (acumulado)	35 935	39 031	48 957
Alunos do 2.º e do 3.º ciclo selecionados e acompanhados em proximidade (acumulado)	11 373	12 978	16 957
Novos "bons" alunos: no 3.º Ciclo (acumulado)	1 540	1 687	1 875
Alunos do 1.º ciclo rastreados (acumulado)	-	184	830
Alunos do 1.º Ciclo acompanhados (acumulado)	-	49	166
Alunos inseridos no programa de formação Internet Segura, em parceria com a Microsoft (acumulado)	15 140	22 988	30 836
Alunos beneficiários do programa Vocações EPIS	561	830	1277

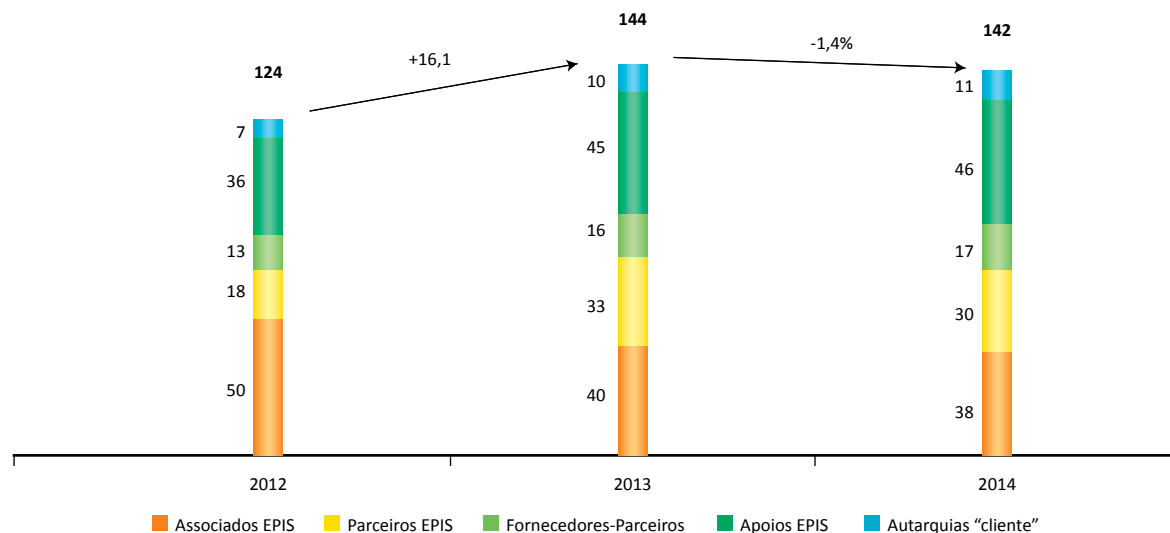
Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2006-2014

Figura 3.4.22. Beneficiários (Nº) do Vocações EPIS



Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2014

Figura 3.4.23. Associados, Parceiros e Apoios EPIS



Fonte: EPIS. Relatório e Contas, 2014

A Figura 3.4.23. retrata a evolução dos associados, parceiros e apoios EPIS de 2012 para 2014. Os parceiros EPIS aumentaram de 18 para 33 de 2012 para 2013, contudo no ano seguinte houve um decréscimo de 3 parceiros envolvidos. Em relação aos associados, em 2012 registou-se o maior número de envolvidos, 50. Em 2013, os associados decresceram para 40 e em 2014 reduziu em dois o número total, passando a 38. O número de autarquias "cliente", apoios EPIS e fornecedores-parceiros aumentou ao longo dos anos em estudo. De 2013 para 2014 houve um decréscimo de 2 associados, parceiros e apoios EPIS.

Projeto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência

O projeto ESCXEL foi concebido por um grupo de investigadores do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (antigo Centro de Estudos de Sociologia ou CesNova) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa que consideraram ser as escolas e as comunidades locais o espaço privilegiado de mudança social e cultural assente na ideia de qualificação e de excelência educativa do país.

O projeto ESCXEL orientou-se em função de um conjunto de metas que se enunciam: 1. Capacitar as escolas e as comunidades (alunos, professores, pais, cidadãos, decisores políticos) para a promoção da excelência educativa. 2. Capacitar tecnicamente e assessorar os Municípios para a adoção de planos e estratégias de desenvolvimento educativo local. 3. Identificar, difundir e monitorizar as "boas práticas" escolares. 4. Desenvolver modelos de monitorização do desempenho e autoavaliação

das escolas. 5. Produção de conhecimento científico sobre as dinâmicas educacionais, sociais e culturais locais.

A primeira fase do projeto decorreu entre 2008-2012 e a segunda entre 2012-2014. Na 2ª fase, mantiveram-se as duas primeiras metas atrás enunciadas tendo sido delineados os objetivos gerais e específicos. A vertente mais recente do projeto apresenta uma proposta de trabalho sobre a implementação dos planos de desenvolvimento educativo municipal.

Em 2008, através de uma parceria, o projeto ESCXEL foi iniciado entre as escolas públicas, as respetivas autarquias de cinco municípios (Batalha, Castelo Branco, Constância, Loulé e Oeiras) e o centro de investigação. Os municípios foram selecionados pelas suas características económicas e sociais e pela diversidade dos seus contextos educativos.

Desde 2008, esta rede cooperativa cresceu com a adesão de outros municípios (Amadora, Mação, Vila de Rei e Sardoal) e o conseqüente aumento de unidades orgânicas, alunos e professores.

A Tabela 3.4.19. inclui um conjunto de indicadores sobre a realidade da rede ESCXEL relativamente ao número de parceiros e respetivas informações.

Em 2008/2009, este projeto era desenvolvido em cinco municípios, 38 UO com 151 estabelecimentos de educação e ensino e 2 810 turmas com 56 316 alunos. Comparando o ano de 2008/2009 com 2013/2014 verifica-se que a Rede ESCXEL viu aumentado o número de municípios,

bem como de estabelecimentos de educação e ensino. Relativamente ao número de UO, não se registou qualquer alteração nos anos referidos, o que poderá estar relacionado com o reajustamento da rede escolar.

Em relação à distribuição do número total de docentes pelos vários ciclos de escolaridade e tipos de ensino no ano letivo de 2013/2014 (Tabela 3.4.20.) constata-se que dos 92 339 docentes integrados na rede, 49% pertencem aos grupos de recrutamento do 3º CEB e ensino secundário, 22% ao do 1º CEB e 18% aos do 2º CEB.

A tabela 3.4.21. inclui como indicadores de desempenho educativo global da Rede, no ano letivo 2013/2014, os resultados das provas de exame nacional (média das disciplinas) e as taxas de retenção/desistência. Nos três ciclos do ensino básico os resultados das provas de exame nacional são de nível 3 (escala 1/5), relativamente ao ensino secundário, a média das disciplinas é 10,49 (escala 0-20), pelo que em todos os ciclos e níveis de ensino, as médias dos resultados das UO da rede ESCXEL são positivas. A taxa de retenção/desistência vai aumentando consoante o ciclo de ensino, chegando aos 24,55% no ensino secundário.

De salientar o facto da equipa de investigadores CICS.NOVA produzir relatórios que são posteriormente entregues

às escolas e analisados pela comunidade educativa, nos quais surge o *scoreboard* – “tabela de pontuações” como inovação metodológica na análise dos indicadores de desempenho, informando sobre os níveis de resultados obtidos e a tendência de evolução dos mesmos, sempre em relação à média nacional e contextualizando os concelhos, nesse mesmo documento.

No caso dos 1º e 2º ciclos, os resultados dos exames nacionais (média das disciplinas) nas UO da rede ESCXEL situam-se abaixo da média nacional, 3,2 e 2,9, (escala 1-5) respetivamente. No 3º ciclo, os resultados encontram-se ligeiramente acima da média nacional de 2,9. No ensino secundário, a média nacional é de 10,5 (escala 0-20) no caso das cinco disciplinas e de 10,4 nas dez disciplinas⁹, o que se aproxima dos valores registados nas UO da rede ESCXEL.

Em relação às taxas de retenção/desistência e comparando com a média nacional, as taxas são mais elevadas nas UO da rede ESCXEL nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário (média nacional de 5%, 11,4%, 15,1%, 19,5%, respetivamente).

⁹ Média das cinco disciplinas com valores das provas de Português, Matemática A, Biologia e Geologia, Físico-Química A / média das dez disciplinas com os valores das provas anteriormente referidas mais História A, Filosofia, Matemática aplicada às Ciências Sociais, Economia A e Geometria Descritiva A- ver capítulo 5.1. Resultados

Tabela 3.4.19. Indicadores descritivos da Rede ESCXEL, 2008/2009 – 2013/2014

Anos letivos	Municípios	Unidades Orgânicas	Estabelecimentos	Turmas	Alunos
2008/2009	5	38	151	2 810	56 316
2009/2010	5	37	167	3 036	60 961
2010/2011	5	35	163	2 978	60 182
2011/2012	5	35	154	2 889	60 190
2012/2013	7	26	153	2 781	59 355
2013/2014	9	38	205	2 657	59 507

Fonte: MISI 2013/2014; CICS.NOVA, 2015

Tabela 3.4.20. Total de docentes da Rede ESCXEL, 2013/2014

Ciclos/Tipo de ensino	Número
Pré-escolar	7 070
1º ciclo	20 438
2º ciclo	16 276
3º ciclo/Ensino Secundário	44 840
Ed. Especial	3 569
Formadores	146

Fonte: MISI, 2013/2014; CICS.NOVA, 2015

Tabela 3.4.21. Indicadores de desempenho educativo da Rede ESCXEL, 2013/2014

Indicadores	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário
Resultados das Provas de Exame Nacional (média das disciplinas)*	2,97	2,79	2,96	10,49
Taxas de Retenção/Desistência	7,32	17,06	21,35	24,55

* Resultados utilizando apenas a primeira chamada e os alunos internos. Não inclui o município do Sardoal.

Fonte: JNE, 2013/2014; CICS.NOVA, 2015

Rede de bibliotecas escolares¹⁰

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), lançado em 1996 pelos Ministérios da Educação e da Cultura, abrange bibliotecas escolares do 1º ciclo ao ensino secundário. Houve, ao longo destes anos, investimentos ao nível das instalações, de equipamentos, recursos documentais e na formação de recursos humanos.

A criação da função de Professor Bibliotecário veio garantir que recursos qualificados e especializados assegurassem a gestão e dinamização das bibliotecas e que as assumissem, no novo modelo organizacional das escolas, como estruturas inovadoras no acesso à informação e ao conhecimento. Geridas por uma equipa qualificada, as bibliotecas permitiam o livre acesso a um fundo documental diversificado e atual como suporte aos currícula, ao desenvolvimento das literacias, à aquisição de competências de informação e à formação de leitores numa sociedade do conhecimento.

O PRBE tem vindo a alargar-se a outros públicos, designadamente escolas com contrato de associação e Instituições Particulares de Solidariedade Social e tem promovido projetos de inovação e excelência em diferentes áreas. *Ideias com Mérito, aLeR+*, em parceria com o Plano Nacional de Leitura (PNL), e *Ler é para já e Newton gostava de ler* são alguns desses projetos.

A avaliação das bibliotecas escolares é feita através de um modelo, criado e estruturado em quatro domínios:

¹⁰ Informação retirada de: <http://rbe.mec.pt/np4/indicadores>

currículo, literacias e aprendizagem; leitura e literacia; projetos e parcerias; gestão da biblioteca escolar, em aplicação em todas as escolas dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário e nalgumas escolas do 1º ciclo. O Programa RBE foi também objeto de uma avaliação externa realizada, em 2008, pelo Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa/Centro de Investigação e Estudos Sociais (ISCTE / CIES).

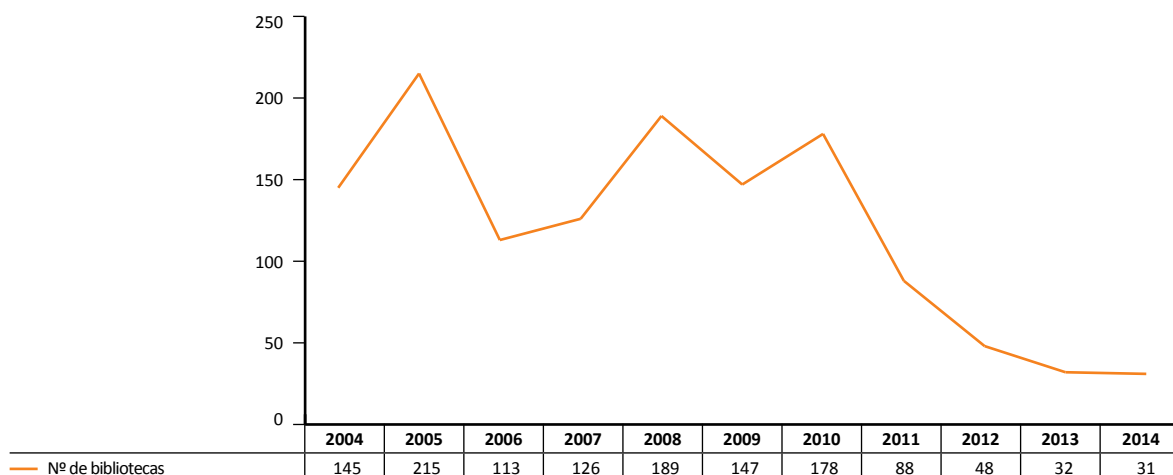
As bibliotecas escolares constituem um importante parceiro na redução da taxa de saída precoce dos sistemas de ensino e formação, que constitui uma das metas da Estratégia 2020 na área da educação, enquanto organizações inclusivas no acesso a serviços e recursos de informação.

O número de bibliotecas escolares integradas por ano (Figura 3.4.24.), no período 2004-2014, tem registado diversas oscilações. Em 2015 observa-se o número mais elevado de bibliotecas escolares integradas (215) e em 2014 o mais baixo (31).

Na Figura 3.4.25. observa-se que 35% das bibliotecas localizam-se na região Norte (845), 32% em Lisboa e Vale do Tejo (772), 19% no Centro (457), 8% no Alentejo (206) e 6% no Algarve (140).

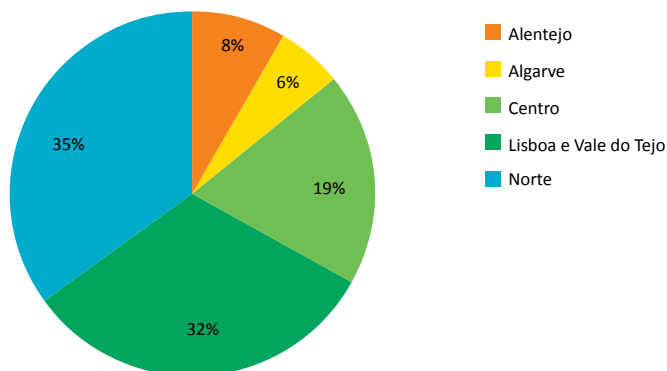
Em relação à distribuição das bibliotecas escolares por NUTS III, os valores mais elevados são na Grande Lisboa (360), no Grande Porto (239) e na Península de Setúbal (203). Os valores mais baixos encontram-se no Pinhal Interior Sul (10), Serra da Estrela (13) e Beira Interior Sul (19) (Figura 3.4.26.).

Figura 3.4.24. Bibliotecas escolares integradas por ano. Continente, 2004-2014



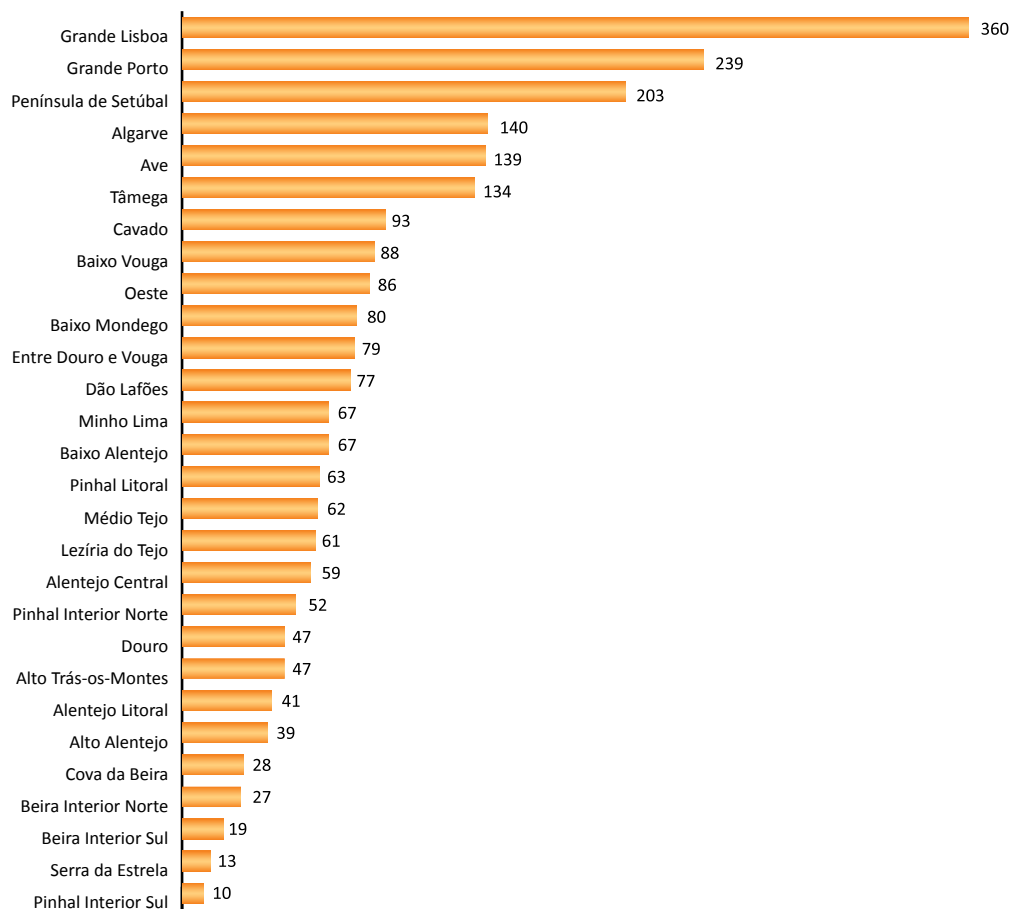
Fonte: MEC | Rede de Bibliotecas Escolares, 2014.

Figura 3.4.25. Bibliotecas escolares por NUTS II. Continente, 2014



Fonte: MEC | Rede de Bibliotecas Escolares, 2014.

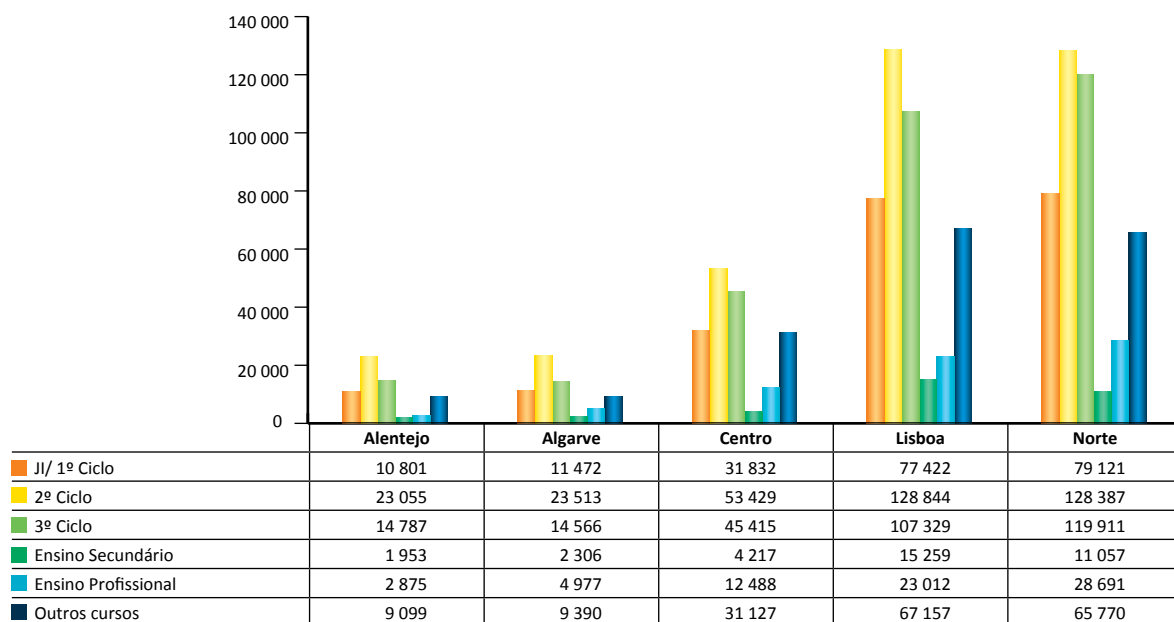
Figura 3.4.26. Número de bibliotecas escolares por NUTS III. Continente, 2014



Nota: segundo NUTS III de 2003

Fonte: MEC | Rede de Bibliotecas Escolares, 2014.

Figura 3.4.27. Alunos (Nº) que dispõem de biblioteca na escola que frequentam, por NUTS II. Continente, 2014



Fonte: MEC | Rede de Bibliotecas Escolares, 2014.

Em 2014, o maior número de alunos, de estabelecimentos de educação e ensino JI/1º ciclo, 3º ciclo e ensino profissional com biblioteca, verifica-se na região Norte, seguida da região de Lisboa. No caso do 2º ciclo e do ensino secundário, destaca-se a região de Lisboa com o maior número de alunos (128 844 e 15 259, respetivamente) cujas escolas dispõem de biblioteca, seguida do Norte (128 387 e 11 057, respetivamente) (Figura 3.4.27.).

Plano Nacional de Leitura¹¹

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi criado em 2006 por iniciativa do Governo, com o propósito de responder à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e dos jovens, em especial, muito inferiores à média europeia.

Tem como objetivos “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” concretizados num conjunto de ações, de que se destacam: a promoção da leitura diária em jardins de infância e escolas dos 1º e 2º CEB; a promoção da leitura em contexto familiar; a promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos; o recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da

opinião pública; ações de formação presenciais e online destinadas a educadores, professores, mediadores e voluntários e a construção de um *site*, com orientações de leitura para cada idade e instrumentos metodológicos destinados a educadores, professores, pais, bibliotecários, mediadores e animadores e eventuais voluntários.

Os programas centrais do PNL que visam a promoção e o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma sistemática abrangeram, em 2012-2013, a educação pré-escolar e a globalidade dos ensinos básico e secundário.

Programas nucleares de continuidade

Está Na Hora Dos Livros	Leitura diária em sala de aula na educação pré-escolar
Está Na Hora Da Leitura	Leitura diária em sala de aula no 1º CEB
Quanto Mais Livros Melhor	Leitura orientada semanal em sala de aula no 2º CEB
Navegar Na Leitura	Leitura orientada semanal em sala de aula no 3º CEB e no ensino secundário

De entre os projetos e iniciativas do PNL destacam-se:

aLeR+

Abrange o território continental e envolve nas suas atividades cerca de mil escolas e Jardins de Infância da rede pública, contando com docentes, crianças e jovens desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

¹¹ Informação retirada de http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/balancos/relatorio_do_2º_ano_2ª_fase_a.pdf

Semana da Leitura

A Semana da Leitura é uma iniciativa que desafia as escolas, das redes pública e privada, a criarem ambientes propícios à leitura e aos livros. Além das escolas/agrupamentos, a iniciativa envolve câmaras e bibliotecas municipais e/ou públicas, empresas, associações de cariz cultural, desportivo, social e profissional, meios de comunicação social locais e grupos de teatro.

Em 2012/2013, este projeto foi dinamizado em mais de 600 escolas/agrupamentos das redes pública e privada. Destaca-se o facto de 41 escolas/agrupamentos terem prolongado o projeto para além do que foi proposto (Tabela 3.4.22.)

Tabela 3.4.22. Escolas/Agrupamentos que realizaram a Semana da Leitura, 2012/2013

Escolas/Agrupamentos que realizaram a SL na data proposta	454
Escolas/Agrupamentos que realizaram a SL nouro período	177
Escolas/Agrupamentos que alargaram a SL para além da data proposta	41

Fonte: PNL. *Relatório de Atividades 2012-2013*

Clubes de leitura Melhores Leitores do Mundo – MLM

O Projeto Clubes de Leitura MLM, iniciado em 2010/2011 tem por objetivo encontrar estratégias que contrariem o afastamento dos adolescentes da leitura e os aproximem dos livros, ajudando-os a desenvolver o prazer e o gosto pela leitura. Iniciou com seis escolas secundárias registando menos uma em 2011/2012.

Projeto Ler+ jovem

O Projeto Ler+ jovem foi dinamizado em parceria com o PRBE e com a Escola de Educação da Universidade do Minho e divulgado junto das escolas no final do ano letivo de 2011/2012. Este projeto-piloto, em 2012-2013, envolveu cerca de 960 alunos do ensino secundário e apoiou 15 projetos (Tabela 3.4.23).

Tabela 3.4.23. Escolas, professores e alunos (Nº) no projeto Ler+ jovem, 2012/2013

Nº de projetos de escola selecionados e apoiados	15
Nº de professores envolvidos	75
Nº de alunos diretamente envolvidos	≈960

Fonte: PNL. *Relatório de Atividades 2012-2013*

Todos juntos podemos ler

Tem como objetivo fundamental tornar as bibliotecas escolares, e através delas as escolas, cada vez mais inclusivas, de modo a proporcionarem oportunidades de leitura para todos. O projeto *Todos Juntos Podemos Ler* foi dinamizado em 20 agrupamentos em 2011-2013 e 42, no ano letivo de 2013-2014.

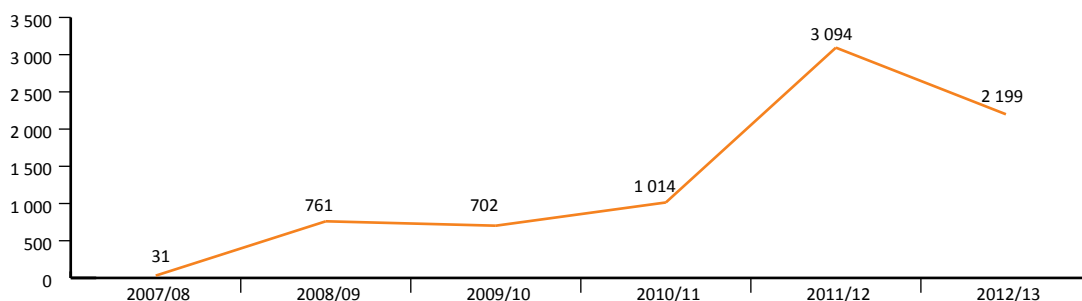
Português para Falantes de outras línguas¹²

Em 2001, o Ministério da Educação desenvolveu na região de Lisboa os primeiros projetos-piloto de ensino do Português como Língua não Materna (PLNM). Posteriormente, em 2006, estabeleceu os princípios de atuação e as normas orientadoras da implementação, acompanhamento e avaliação da disciplina de PLNM para o sistema de ensino português. A partir do ano letivo de 2011/2012, o PLNM assumiu o estatuto de disciplina nos 2º e 3º CEB, deixando de constituir apenas apoio ao estudo ou apoio educativo.

No ano letivo de 2012/2013 encontravam-se matriculados na disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) 2 199 alunos (Figura 3.4.28.), verificando-se um crescimento significativo relativamente ao ano letivo de 2007/2008 (69,9%).

¹² Informação retirada de: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_ImigNumeros/RelatorioDecenallmigracaoNumeros2014web.pdf

Figura 3.4.28. Alunos matriculados na disciplina de PLNM, no Ensino Básico e Secundário (N.º). Continente



Fonte: DGEEC-MEC, *apud* Oliveira e Gomes, 2014: 156)

Em 2012/2013 encontravam-se matriculados na disciplina de PLNM alunos de 36 nacionalidades diferentes, representando os cabo-verdianos 20,8%, os guineenses 11,2%, os ucranianos 6,6% e os chineses 6,2%¹³ (Figura 3.4.29.).

Entre 2001 e 2008 funcionou o programa *Portugal Acolhe*, sob a responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP). Em 2008, este programa foi substituído pelo programa *Português para Todos* (PPT), sob a responsabilidade e gestão do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (atual Alto Comissariado para as Migrações – ACM, IP), integrado no Programa Operacional Potencial Humano (POPH), no Eixo 6 – Promoção da Inclusão e da Cidadania.

O PPT assume a missão de disponibilizar gratuitamente aos cidadãos imigrantes cursos de língua portuguesa para estrangeiros, de natureza distinta: (1) cursos de

português para falantes de outras línguas e (2) cursos de português técnico.

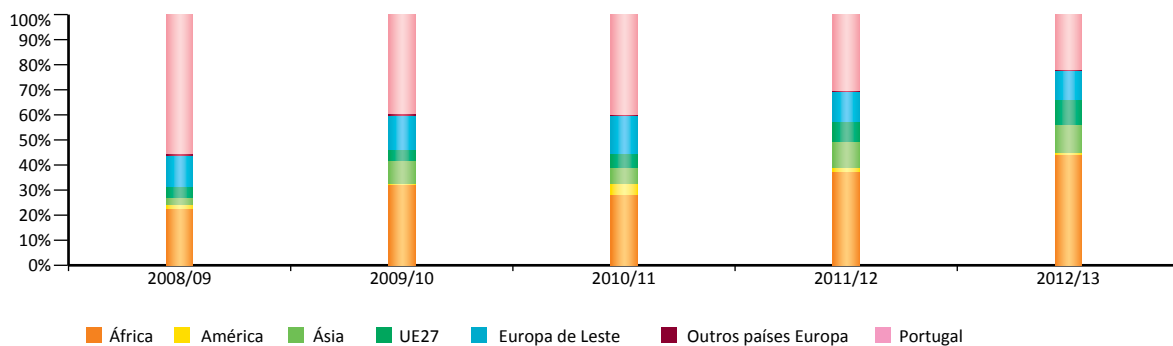
Desde 2008, o número de formandos abrangidos pelo programa tem aumentado (Figura 3.4.30.). Entre 2008 e 2012, o aumento de formandos registado foi de 224% (3 385 formandos, em 2008, e 10 982 em 2012). De 2012 para 2013 registou-se um decréscimo de 329 formandos (-3%).

Estes cursos do PPT operacionalizam-se, através da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, nas escolas da rede pública, quando dirigidos a falantes de outras línguas com idade igual ou superior a 15 anos e nos centros de formação do IEFP, para os que têm idade igual ou superior a 18. Em 2012, realizaram-se 461 cursos para falantes de outras línguas (menos 20 do que em 2011) e 2 cursos de português técnico (menos 13 do que em 2011)¹⁴.

13 Informação retirada de: Oliveira, C. (coord.); Gomes, N. (2014). *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal*. Relatório Estatístico Decenal, Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações (1), Lisboa: ACM.

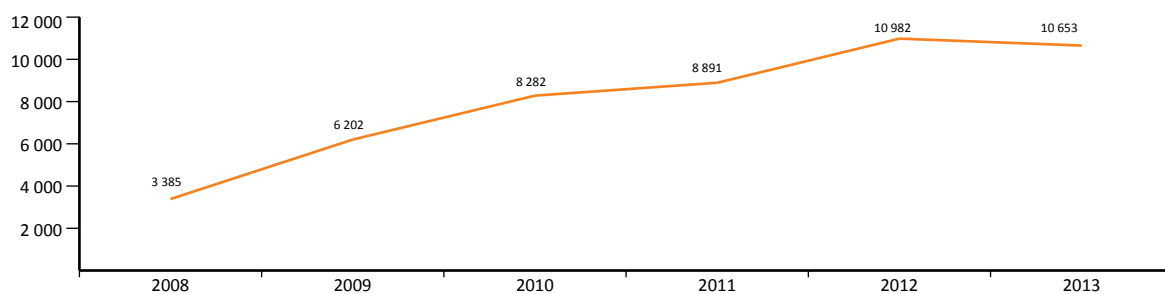
14 Informação retirada de: Oliveira, C. (coord.); Gomes, N. (2014). *Monitorizar a integração de Imigrantes em Portugal*. Relatório Estatístico Decenal, Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações (1), Lisboa: ACM.

Figura 3.4.29. Distribuição dos alunos matriculados na disciplina de PLNM (%), segundo a origem. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, *apud* Oliveira e Gomes, 2014: 156

Figura 3.4.30. Formandos do Programa PPT (N.º). Continente



Fonte: Programa Português para Todos (Oliveira e Gomes, 2014: 160).

Comparações Internacionais

O abandono escolar precoce, sendo consequência de diversos fatores, designadamente os relacionados com a escola, com o próprio indivíduo, com o nível de escolaridade dos pais e com o contexto socioeconómico, pode levar à exclusão social e aumenta a probabilidade de desemprego (ver capítulo 3.1., Figura 3.1.21.).

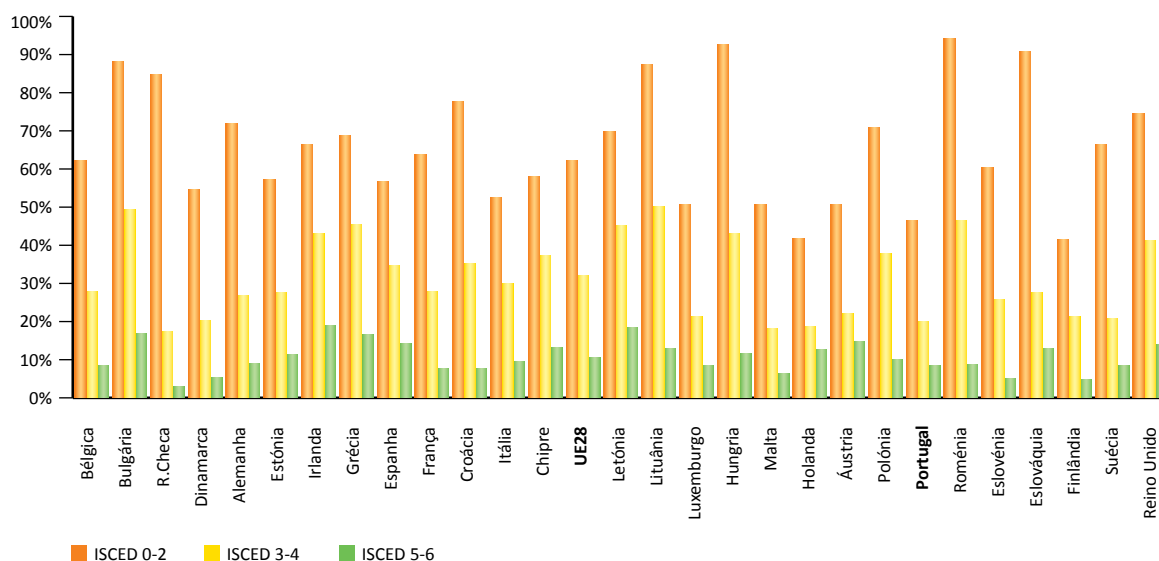
Na UE28, em média, seis em cada dez crianças/jovens com pais com baixo nível de escolaridade estão em risco de exclusão social e pobreza e, por este motivo, em desvantagem no que respeita à sua educação/formação. Este indicador não reflete que todas as crianças/jovens nestas circunstâncias vão abandonar a escola precocemente, mas quais as probabilidades dessa situação vir a acontecer. Os países onde existe maior número de crianças/jovens em risco de abandonar a escola precocemente são países da Europa Central e de Leste, com percentagens acima dos 75%, tais como a Bulgária, República Checa, Lituânia, Roménia e Eslováquia. Países como a Holanda, Portugal e Finlândia apresentam percentagens abaixo dos 50%. Quando se compara com os países que detêm o 3º ciclo do ensino básico e secundário [ISCED 3-4] na UE28, em média, 32,2% das crianças/jovens estão em risco de exclusão social. No caso

das crianças/jovens de pais com ensino pós secundário e superior [ISCED 5-6] apenas 10,5% correm esse risco. Em todos os países o risco de exclusão social e pobreza nesta faixa etária diminui quanto maior é o nível de formação dos pais (Figura 3.4.31.).

No que respeita ao combate ao abandono precoce da educação e formação, verifica-se que seis países da UE28 já adotaram uma estratégia global com esse objetivo, Bélgica - comunidade flamenga, Bulgária, Espanha, Malta, Holanda e Áustria. A Hungria e a Roménia estão atualmente a implementar uma estratégia global enquanto os restantes países, nos quais Portugal se inclui, têm estratégias ou programas específicos com esse fim.

A Figura 3.4.33. mostra as medidas adotadas nos diferentes países da UE28 de combate ao abandono precoce, nos domínios da prevenção, intervenção e compensação. De notar que Portugal apresenta medidas de prevenção como a redução da retenção e a flexibilidade e permeabilidade de percursos escolares. No domínio da intervenção, destaca-se o apoio personalizado e o apoio linguístico a falantes de outras línguas, enquanto no âmbito das medidas compensatórias, salienta-se a identificação de alunos que abandonaram e adoção de medidas de reintegração.

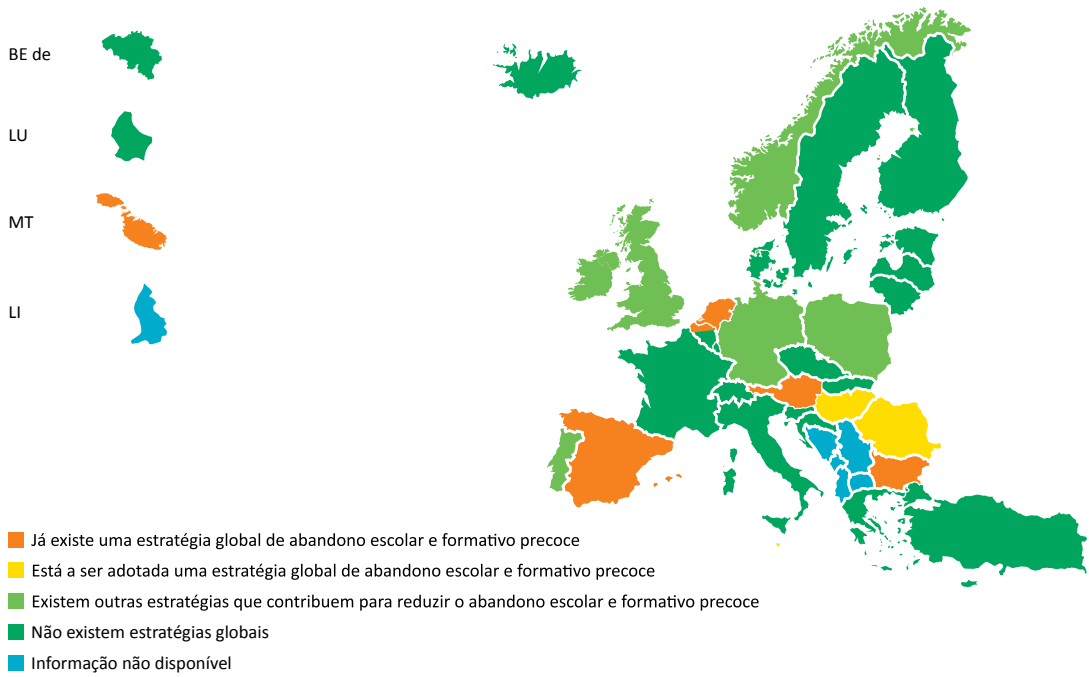
Figura 3.4.31. Crianças e jovens (%) entre os 0 aos 17 anos em risco de pobreza ou exclusão social por nível de qualificação dos pais. UE28, 2013



Nota: O nível de ISCED utilizado refere-se à classificação ISCED 1997.

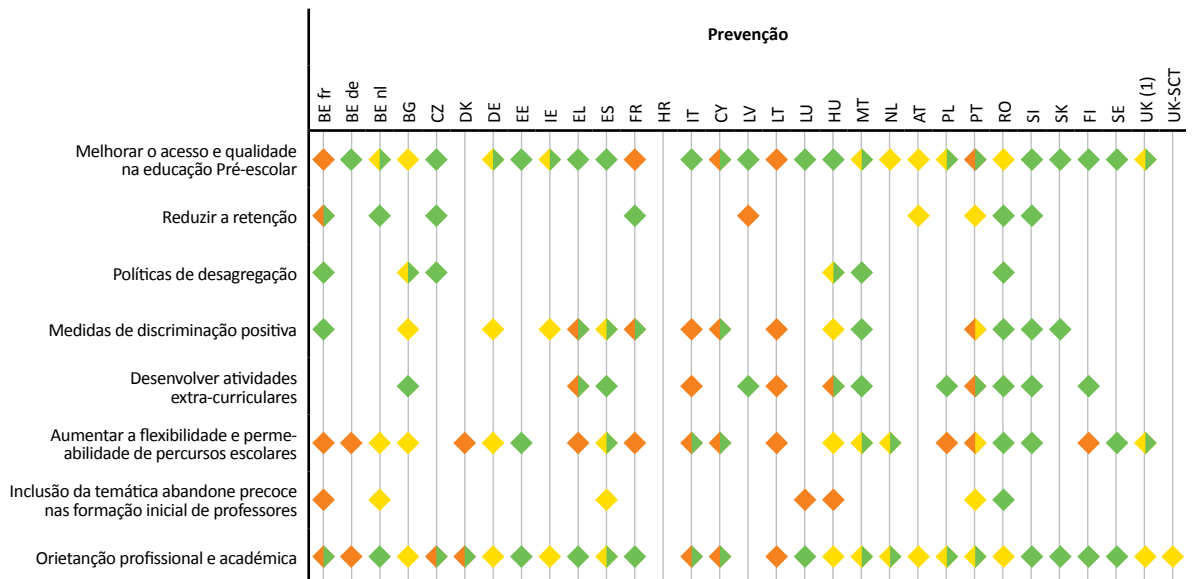
Fonte: Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe, 2014. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop

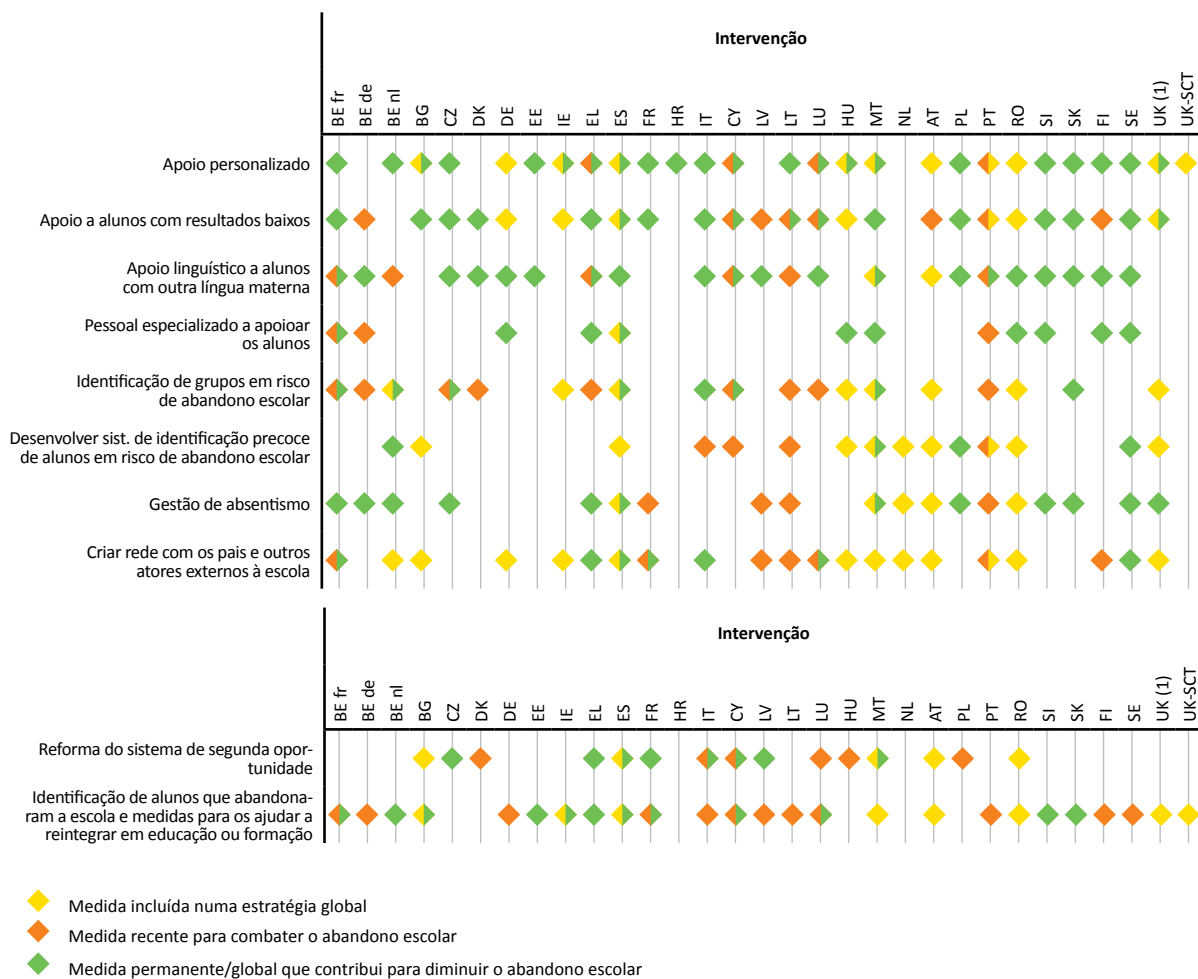
Figura 3.4.32. Estratégias de combate ao abandono escolar. UE 28, 2013/2014



Fonte: Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe, 2014. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop

Figura 3.4.33. Medidas de combate ao abandono escolar. UE28, 2013/2014





Fonte: Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe, 2014. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop

3.5. Acesso e frequência dos ensinos pós-secundário e superior

Em termos de acesso e frequência do ensino pós-secundário, podiam candidatar-se à inscrição num curso de especialização tecnológica (CET), de acordo com o Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio: os titulares de um curso de ensino secundário, ou equivalente; os estudantes com o 12º ano incompleto; os titulares de uma qualificação profissional do nível 3; e os titulares de um diploma de especialização tecnológica. Podiam igualmente candidatar-se à inscrição num CET, num estabelecimento de ensino superior, os indivíduos com idade igual ou superior a 23 anos, aos quais, com base na experiência, a instituição reconheça capacidades e competências que os qualificam para o ingresso no CET em causa. Salienta-se que, a partir do ano letivo 2015/2016, de acordo com o Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, que procede à criação e regulamentação dos cursos técnicos superiores profissionais, não são admitidos novos alunos em CET ministrados por instituições de ensino superior (artigo 42º, ponto 3).

O acesso ao ensino superior português ocorre de três formas principais, nomeadamente, o regime geral, os regimes especiais e os concursos especiais. O regime geral, regulado pelo Decreto-Lei nº 296-A/98, de 25 de setembro, pressupõe a fixação do número de vagas de ingresso em cada par estabelecimento/curso, quer para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público (que inclui contingentes especiais, por exemplo, para candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e para os candidatos portadores de deficiência física ou sensorial), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior privado. Os regimes especiais, regulados pelo Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de outubro, beneficiam os candidatos que se encontrem numa das seguintes situações: familiares de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal; portugueses bolseiros, ou em missão oficial, no estrangeiro; oficiais das Forças Armadas Portuguesas;

bolsheiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa; atletas de alta competição; e naturais de Timor-Leste. Os concursos especiais, regulados pelo Decreto-Lei nº 113/2014, de 16 de julho, são da iniciativa de cada instituição e destinam-se a candidatos com situações habilitacionais específicas. São organizados concursos especiais para maiores de 23 anos, titulares de um diploma de especialização tecnológica, titulares de um diploma de técnico superior profissional e titulares de outros cursos superiores. Existem outros concursos especiais para acesso ao curso de Medicina por titulares de grau de licenciado (Decreto-Lei nº 40/2007, de 20 de fevereiro) e de acesso para estudantes internacionais (Decreto-Lei nº 36/2014, de 10 de março).

Evolução dos matriculados no ensino pós-secundário

Os inscritos em CET, em instituições do ensino não superior e em instituições de ensino superior, totalizavam 11 097 alunos no Continente em 2013/2014 (Tabela 3.5.1.). Em relação ao ano letivo anterior, o número de inscritos decresceu

em cerca de 10% nas instituições do ensino não superior e aumentou perto de 20% nas instituições de ensino superior. Realça-se, no entanto, que os dados disponibilizados não permitem contabilizar o número de alunos matriculados em CET em instituições privadas de ensino não superior.

Considerando as NUTS II do Continente (Tabela 3.5.2.), as regiões do Norte e do Algarve apresentam as maiores percentagens de crescimento em 2013/2014 relativamente ao ano anterior. Pelo contrário, a região do Alentejo apresenta um decréscimo de cerca de 20% de alunos inscritos em CET. Em 2013/2014, o maior número de inscritos situa-se na região Centro (36,5% do total).

CET no Ensino Superior

Quanto aos alunos inscritos em instituições de ensino superior, os dados recolhidos através do *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, realizado pela DGEEC-MEC aos inscritos do ano letivo 2013/2014, mostram que o seu número aumentou relativamente aos anos anteriores (Figura 3.5.1). Em

Tabela 3.5.1. Inscritos em CET (Nº), segundo o sexo, tipo e natureza do estabelecimento. Continente

Alunos inscritos	2011/2012			2012/2013			2013/2014		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
CET em IENS	1 919	904	2 823	2 023	865	2 888	1 810	792	2 602
Público	1 899	885	2 784	2 023	865	2 888	1 810	792	2 602
Privado	20	19	39	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
CET em IES	4 429	2 259	6 688	4 700	2 411	7 111	5 510	2 985	8 495
Público	3 800	1 878	5 678	3 945	1 947	5 892	4 530	2 392	6 922
Privado	629	381	1 010	755	464	1 219	980	593	1 573
Total	6 688	3 163	9 511	6 723	3 276	9 999	7 320	3 777	11 097
Público	5 699	2 763	8 462	5 968	2 812	8 780	6 340	3 184	9 524
Privado	649	400	1 049	755	464	1 219	980	593	1 573

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

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

Tabela 3.5.2. Inscritos em CET (Nº), por tipo, natureza do estabelecimento e NUTS II. Continente

Alunos inscritos	Norte			Centro			Lisboa			Alentejo			Algarve		
	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14	2011/12	2012/13	2013/14
CET em IENS	751	674	735	132	133	176	1 606	1 724	1 344	102	57	57	232	300	290
Público	712	674	735	132	133	176	1 606	1 724	1 344	102	57	57	232	300	290
Privado	39	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	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	2 798	3 524	3 642	3 879	661	661	1 123	455	490	382	199	190	313
Público	1 102	1 391	1 871	3 452	3 487	3 780	470	371	617	455	453	341	199	190	313
Privado	747	737	927	72	155	99	191	290	506	n.d.	37	41	n.d.	n.d.	n.d.
Total	2 600	2 802	3 533	3 656	3 775	4 055	2 267	2 385	2 467	557	547	439	431	490	603
Público	1 814	2 065	2 606	3 584	3 620	3 956	2 076	2 095	1 961	557	510	398	431	490	603
Privado	786	737	927	72	155	99	191	290	506	n.d.	37	41	n.d.	n.d.	n.d.

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

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

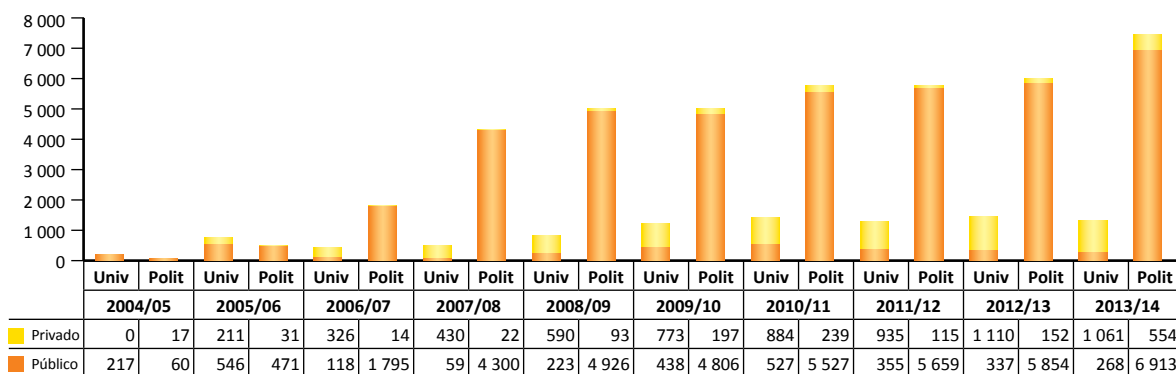
2013/2014, 8 796 alunos matricularam-se em CET de instituições de ensino superior, dos quais cerca de 79% frequentavam instituições de ensino superior público politécnico. Verifica-se também que ao nível do ensino superior politécnico a maioria dos alunos se encontra no ensino público, aproximadamente 93% dos alunos inscritos neste subsistema de ensino. Pelo contrário, no que diz respeito ao ensino universitário a maioria dos alunos está matriculada no ensino privado (79,8%).

Tendo em conta os dados disponíveis, a partir do ano 2004/2005, data em que se iniciou a recolha de informação pela DGEEC, o crescimento mais acentuado de inscritos nestes cursos verificou-se nos anos 2007/2008 e 2013/2014 (Figura 3.5.1.).

Numa década, entre 2005 e 2014, a proporção de homens e mulheres que frequentavam esta modalidade de ensino alterou-se ligeiramente, representando os homens inscritos, em 2013/2014, 64,8% do total, enquanto em 2004/2005 representavam 67,3% (Tabela 3.5.3.).

Entre 2006/2007 e 2013/2014 também ocorreram alterações no perfil etário dos alunos inscritos em CET (Figura 3.5.2.). O número de alunos com idades iguais ou inferiores a 19 anos tem vindo a aumentar, representando 12,2% dos inscritos em 2006/2007 e 35,7% em 2013/2014. Pelo contrário, a proporção de alunos com idades compreendidas entre 25 e 29 anos e 30 e 34 anos diminuiu, no período considerado, passou de 20,7% para 7,9% e de 10,6% para 4,4%, respetivamente.

Figura 3.5.1. Evolução dos alunos inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



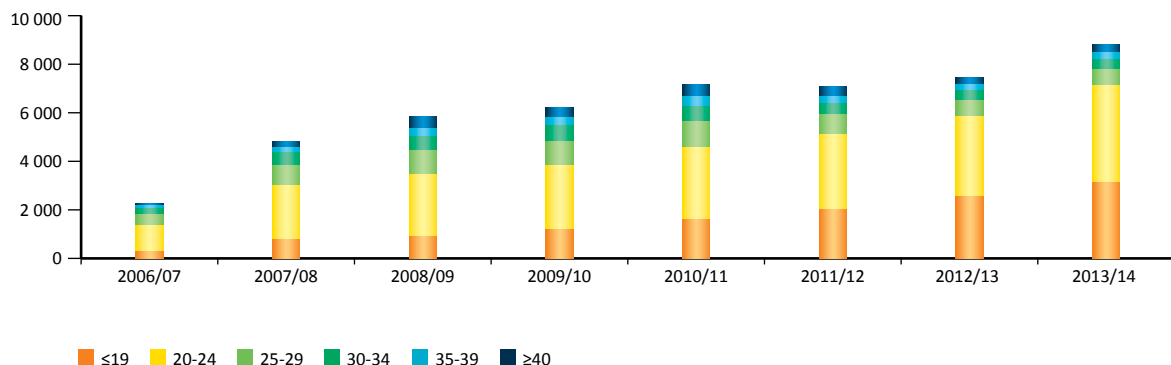
Fonte: Estatísticas – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 3.5.3. Inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por sexo. Portugal

Sexo	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
H	198	920	1 538	3 349	4 049	4 246	4 721	4 642	4 889	5 696
M	96	339	715	1 462	1 783	1 968	2 456	2 422	2 564	3 100
Total	294	1 259	2 253	4 811	5 832	6 214	7 177	7 064	7 453	8 796

Fonte: Estatísticas – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 3.5.2. Distribuição, por grupos etários, dos alunos inscritos em CET no ensino superior. Portugal



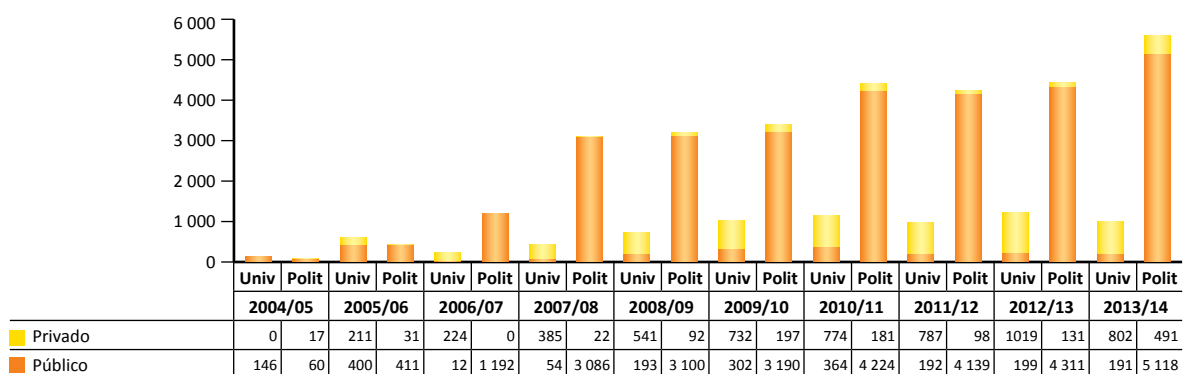
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Relativamente aos alunos que se inscreveram no 1º ano, pela 1ª vez, num determinado par instituição/curso (Figura 3.5.3.), a tendência de inscritos mantém-se: a maioria encontra-se matriculada em instituições do ensino superior público politécnico e o crescimento de inscritos foi mais acentuado nos anos 2007/2008 e 2013/2014.

Quando se considera a evolução do número de alunos em CET por área de educação e formação no ensino

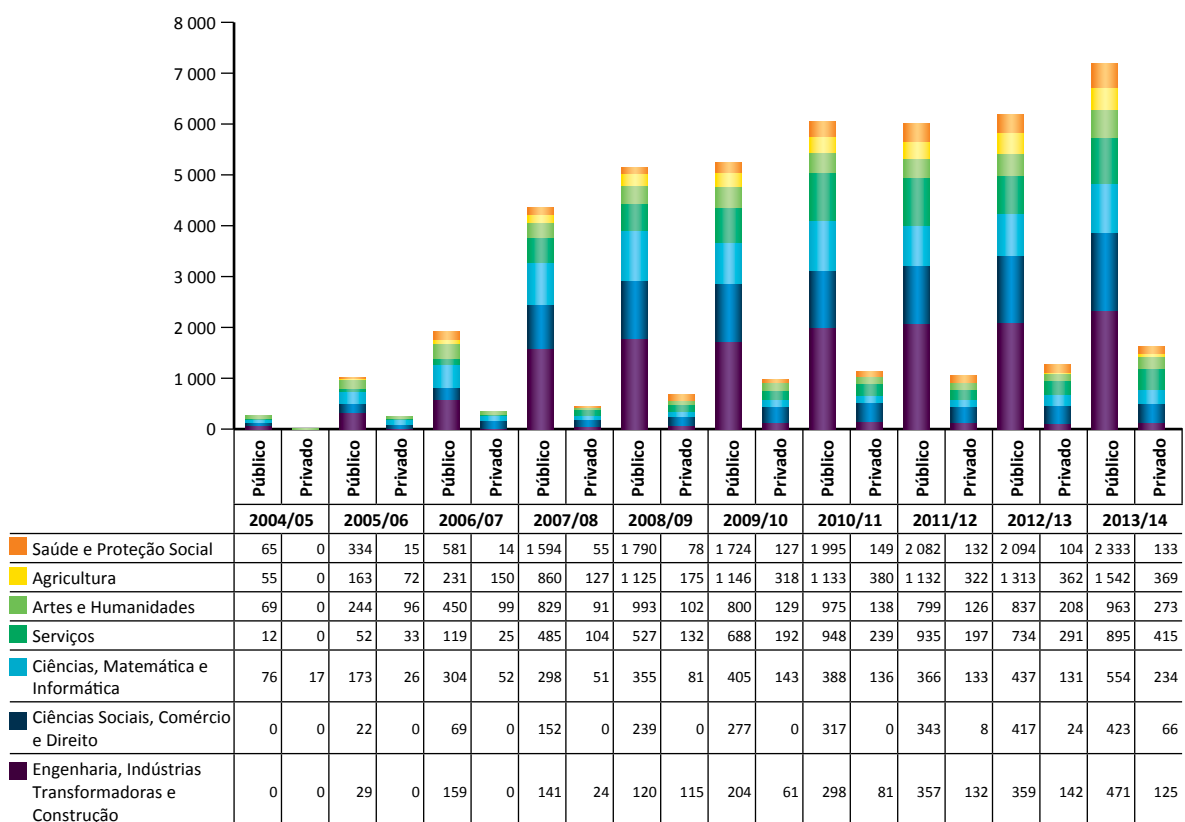
superior público, são as áreas de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” que registam mais alunos inscritos face ao total dos que frequentam instituições públicas em 2013/2014, 32,5% e 21,5%, respetivamente (Figura 3.5.4.). As áreas de “Agricultura” e de “Saúde e Proteção Social” apresentam o menor número de alunos inscritos no ensino superior público. Estas tendências verificam-se desde o ano letivo 2007/2008.

Figura 3.5.3. Evolução dos alunos inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



Fonte: Estatísticas – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 3.5.4. Evolução dos alunos inscritos em CET (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por natureza institucional e por área de educação e formação. Portugal



Fonte: Estatísticas – Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Taxa de escolarização no ensino superior

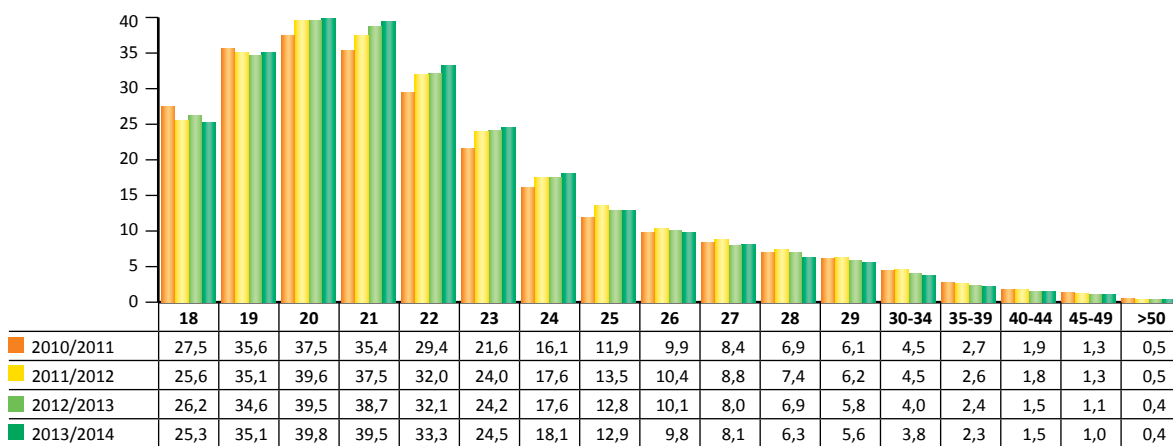
Em 2013/2014, a taxa de escolarização no ensino superior por idades, relativamente à população residente da mesma faixa etária, registou um aumento da participação dos jovens entre os 19 e os 25 anos a frequentarem o ensino superior, face a 2012/2013. A participação dos jovens com 18 anos foi, em 2013/2014, a mais baixa nos quatro anos letivos considerados. Perto de 40% dos jovens de 20 e 21 anos frequentavam o ensino superior (Figura 3.5.5.).

Os países do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) apresentaram variações no total de estudantes no ensino superior em 2005/2006, 2008/2009 e 2011/2012, períodos que foram marcos importantes no processo de implementação de Bolonha (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015), sendo o número total de

estudantes inscritos no ensino superior mais baixo em 2012 do que em 2006 em cerca de um quarto dos países que fazem parte do EEES.

No que respeita à taxa de escolarização dos países da UE28, há diferenças significativas neste nível de ensino entre os jovens dos 18 aos 34 anos de idade. Na Grécia, país com maior taxa de escolarização, cerca de um quarto dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 34 anos estão inscritos no ensino superior. A Lituânia, a Eslovénia e a Finlândia também apresentam taxas elevadas de escolarização, ultrapassando os 20%. Em Portugal, apesar do aumento da taxa de escolarização em 2012 relativamente a 2006, esta encontra-se ainda abaixo da média dos países da UE28 (16,2%) com 15,3%. O país com menor taxa de escolarização é o Luxemburgo, abaixo dos 5% (Figura 3.5.6.).

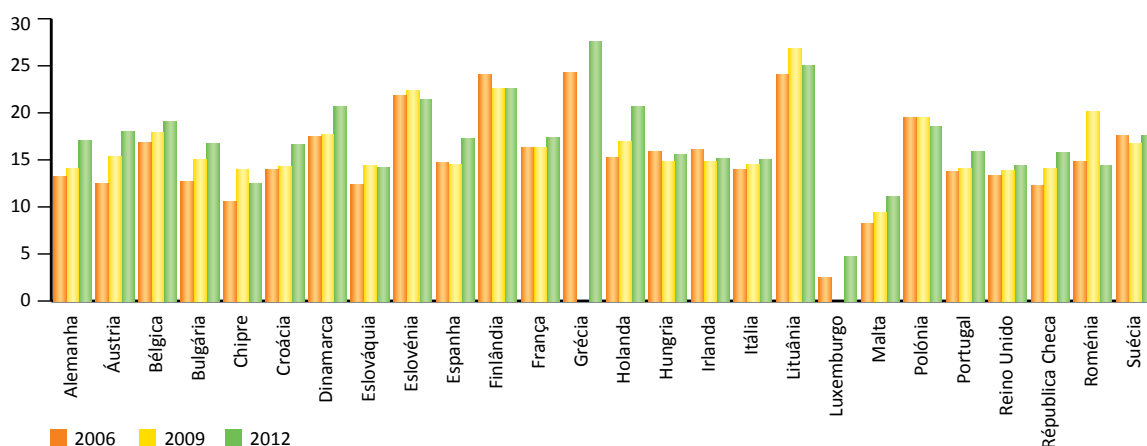
Figura 3.5.5. Taxa de escolarização (%) no ensino superior, por idades. Portugal^{a)}



a) Inscritos no ensino superior, excluindo CET.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.5.6. Taxa de escolarização (%) no ensino superior no grupo etário 18-34 anos. UE28



Nota: Os países são selecionados de acordo com a taxa de escolarização no ano letivo 2011/2012. Não existem dados disponíveis para a Grécia e Luxemburgo referentes a 2009.

Fonte: *The European Higher Education Area in 2015 - Bologna Process Implementation Report*. European Commission/EACEA/Eurydice

Vagas e inscritos pela 1ª vez no ensino superior

O número de vagas fixadas para o regime geral de acesso ao ensino superior em 2013/2014 é substancialmente superior ao número de alunos inscritos no 1º ano, 1ª vez, através do regime geral. Ao nível do ensino privado, quer universitário quer politécnico, essa diferença é muito acentuada, uma vez que apenas 25,4% das vagas foram preenchidas (Tabela 3.5.4.). No total, ficaram por preencher, através do regime geral de acesso, 38,4% das vagas fixadas.

Quando se considera os alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em todos os regimes de acesso, apenas as inscrições no ensino superior público universitário excedem o número de vagas fixadas para este subsistema de ensino, representando 105,6% das vagas. No caso do ensino superior público politécnico, as inscrições representaram 91,5% das vagas fixadas. No ensino superior privado universitário esse valor foi de 52,3%, passando a 33,3% no ensino politécnico.

No que diz respeito às vagas fixadas para o regime geral de acesso ao ensino superior por áreas de educação e formação, em 2013/2014 (Tabela 3.5.5.), 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. Pelo contrário, “Agricultura” e “Educação” são as áreas com menor número de vagas.

Em relação aos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2013/2014 em cursos de formação inicial, através do regime geral de acesso, são as áreas de “Ciências, Matemática e Informática” e “Artes e Humanidades” que registam mais inscritos em relação ao número de vagas fixadas, 68,4% e 67,1%, respetivamente. As áreas de “Agricultura” e “Educação” apresentam as percentagens mais baixas de alunos inscritos. Salienta-se também que, em cada uma das áreas de educação e formação consideradas, os alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes foi inferior ao número de vagas fixadas.

Relativamente às vagas e aos inscritos pela 1ª vez em cursos de formação inicial, num determinado par instituição/cursos no ano letivo de 2013/2014, constatou-se que existem 246 pares instituição/cursos sem alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso (Tabela 3.5.6.). Cerca de 72% destes pares são de instituições privadas de ensino, perto de 63% do total dos pares integram o ensino politécnico e a maioria dos pares corresponde a cursos de licenciatura (1º ciclo). Por sua vez, as áreas de estudo com maior percentagem de pares instituição/cursos sem alunos inscritos são “Ciências Empresariais” e “Saúde”, ambas com 15,4%, seguidas de “Artes” com 13,8% e de “Engenharias e Técnicas Afins” com 12,2%.

Destacam-se também os pares instituição/cursos que não tendo alunos inscritos pela 1ª vez através do regime geral de

Tabela 3.5.4. Vagas e inscritos pela 1ª vez em cursos de formação inicial no ensino superior por subsistema de ensino. Portugal^{a)}, 2013/2014

Subsistema de ensino		Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas d)	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Público	Universitário b)	28 554	26 255	91,9%	30 155	33 349
	Politécnico c)	23 547	14 780	62,8%	21 548	23 044
	Total	52 101	41 035	78,8%	51 703	56 393
Privado	Universitário b)	15 941	4 985	31,3%	8 330	9 739
	Politécnico c)	8 807	1 290	14,6%	2 935	3 523
	Total	24 748	6 275	25,4%	11 265	13 262
Total		76 849	47 310	61,6%	62 968	69 655

a) Exclui os inscritos pela 1ª vez em mobilidade internacional. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta; b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades; c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades; d) Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso / Vagas (calculado pelo CNE a partir dos dados da fonte).

Fonte: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior - 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 3.5.5. Vagas e inscritos pela 1ª vez em cursos de formação inicial no ensino superior por área de educação e formação. Portugal, 2013/2014^{a)}

Área de educação e formação	Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas d)	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Educação	2 022	988	48,9%	1 336	1 531
Artes e Humanidades	9 222	6 185	67,1%	7 557	8 233
Ciências Sociais, Comércio e Direito	25 051	15 794	63,0%	21 420	23 588
Ciências, Matemática e Informática	5 988	4 096	68,4%	5 055	5 389
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	14 055	8 424	59,9%	11 721	13 138
Agricultura	1 527	698	45,7%	1 258	1 379
Saúde e Proteção Social	12 566	7 760	61,8%	9 846	11 191
Serviços	6 163	3 313	53,8%	4 711	5 142
Desconhecido ou não especificado	255	52	20,4%	64	64
Total	76 849	47 310	61,6%	62 968	69 655

a) Exclui os inscritos pela 1.ª vez em mobilidade internacional. Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta; b) Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso / Vagas (calculado pelo CNE a partir dos dados da fonte).

Fonte: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior - 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 3.5.6. Pares instituição/cursos sem alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso, por áreas de estudo, subsistema de ensino e nível de formação. Portugal, 2013/2014

Área de estudo	Pares instituição/cursos sem alunos inscritos (RGA)	Subsistema de ensino				Nível de formação	
		Universitário		Politécnico		Licenciatura - 1º ciclo	Mestrado integrado
		Público	Privado	Público	Privado		
Ciências Físicas	1	1	-	-	-	1	-
Proteção do Ambiente	5	-	2	2	1	5	-
Matemática e Estatística	2	1	1	-	-	2	-
Indústrias Transformadoras	2	1	1	-	-	1	1
Agricultura, Silvicultura e Pescas	10	1	2	7	-	10	-
Ciências Sociais e do Comportamento	5	1	4	-	-	5	-
Humanidades	8	-	6	1	1	8	-
Informação e Jornalismo	3	-	3	-	-	3	-
Direito	1	-	-	-	1	1	-
Serviços de Transporte	1	-	-	-	1	1	-
Serviços de Segurança	10	-	4	1	5	10	-
Arquitetura e Construção	17	1	4	10	2	16	1
Artes	34	-	16	12	6	34	-
Informática	13	-	6	4	3	13	-
Serviços Pessoais	8	-	-	4	4	8	-
Serviços Sociais	10	-	3	3	4	10	-
Formação Professores/ Educadores, Ciências da Educação	10	-	3	-	7	10	-
Engenharia e Técnicas Afins	30	-	9	12	9	30	-
Ciências Empresariais	38	-	19	6	13	38	-
Saúde	38	-	3	-	35	38	-
Totais	246	6	86	62	92	244	2

Fonte: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior - 2013/14, DGEEC-MEC

acesso também não têm alunos inscritos através de outros regimes de acesso. No ensino superior público universitário, esses pares instituição/curso correspondem a quatro pares em diferentes áreas de estudo (Tabela 3.5.7.). No ensino superior público politécnico existem 13 pares instituição/curso sem alunos inscritos através de todos os regimes de acesso e concentram-se na área de estudo de “Artes” (Tabela 3.5.7.). No caso do ensino superior privado¹⁷, registam-se 44 pares no ensino politécnico, sendo metade dos cursos na área de “Saúde”, e 39 pares no ensino universitário, dos quais cerca de 36% dos cursos são da área de “Artes” e 18% da área de “Ciências Empresariais”.

O número de vagas para cursos de formação inicial do ensino superior apresentou um crescimento de cerca de 13,1% entre 2005 e 2010 (Figura 3.5.7.). A partir desse ano, o número de vagas tem vindo a decrescer, apresentando uma redução de 16,2% entre 2010 e 2014. Essa redução verificou-se quer no ensino universitário quer no ensino

17 Informação disponível em “Estatísticas - Vagas e Inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior - 2013/14” DGEEC-MEC

politécnico e, em 2010/2011, deveu-se à redução do número de vagas no ensino superior privado. No ensino superior público, a redução do número de vagas ocorreu a partir de 2012/2013.

Tendo em consideração as áreas de educação e formação, o número de vagas para cursos de formação inicial em estabelecimentos do ensino superior público diminuiu, na última década, sobretudo para cursos da área de “Educação”, em cerca de 61% face ao número de vagas fixadas em 2004/2005 (Figura 3.5.8.). No caso do ensino superior privado, essa redução verificou-se em diferentes áreas de educação e formação, nomeadamente “Educação” (68,9%), “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (48,8%), “Ciências, Matemática e Informática” (46,8%), “Saúde e Proteção Social” (29%), “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (22,7%) e “Artes e Humanidades” (14,9%).

Em algumas áreas de educação e formação, o número de vagas aumentou no período considerado. No ensino superior público, as vagas aumentaram nas áreas de

Tabela 3.5.7. Pares instituição/curso do ensino superior público sem alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes de acesso, por áreas de estudo e subsistema de ensino. Portugal, 2013/2014

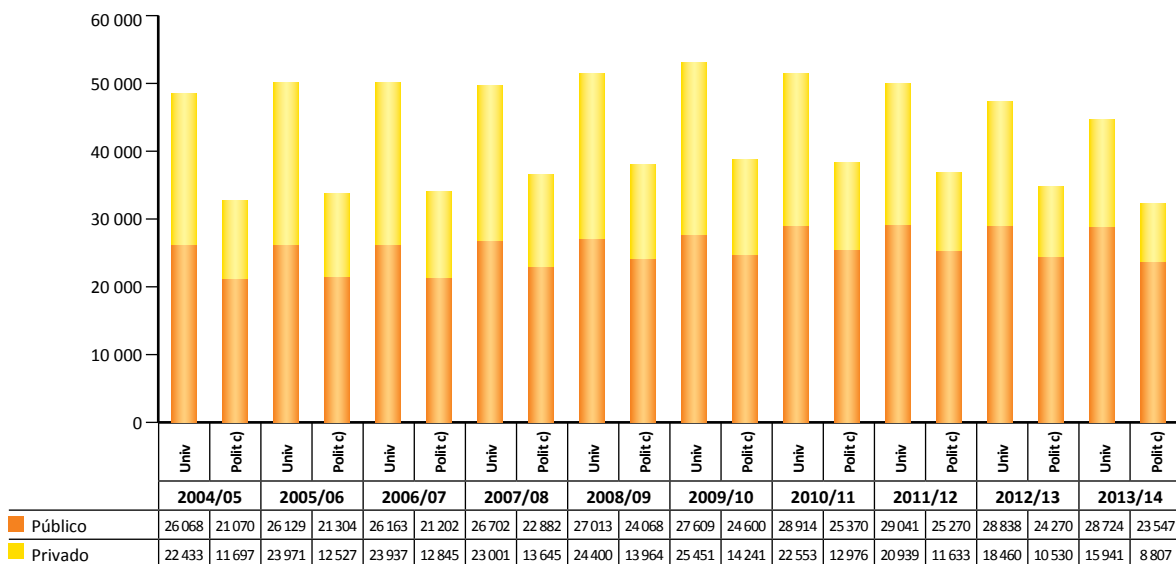
Subsistema de ensino	Estabelecimento de Ensino	Denominação do curso	Área de Estudo	Vagas
Ensino Superior Público Universitário	Univ. de Lisboa - Faculdade de Ciências	Química + Química Tecnológica	Ciências Físicas	75
	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	Ciência Política	Ciências Sociais e do Comportamento	40
	Univ. de Évora - Escola de Ciências e Tecnologia	Engenharia de Biosistemas	Ciências da Vida	30
	UTAD - Escola de Ciências e Tecnologia	Matemática	Matemática e Estatística	20
Ensino Superior Público Politécnico	IP de Viseu - Escola Superior Agrária de Viseu	Engenharia Florestal	Agricultura, Silvicultura e Pescas	35
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Música, variante de Instrumento, ramo Sopros	Artes	29
	IP de Bragança - Escola Superior Agrária de Bragança	Paisagismo	Agricultura, Silvicultura e Pescas	25
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Música, variante de Instrumento, ramo Cordas	Artes	25
	IP de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação e Comunicação Multimédia (regime pós-laboral)	Artes	25
	IP de Viseu - Escola Superior Agrária de Viseu	Engenharia de Biosistemas	Ciências da Vida	25
	IP de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém	Educação Social (regime pós-laboral)	Serviços Sociais	20
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Música, variante de Instrumento, ramo Piano e Teclas	Artes	11
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Teatro, variante de Produção e Design, opção Direcção de Cena	Artes	6
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Teatro, variante de Produção e Design, opção Cenografia	Artes	6
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Teatro, variante de Produção e Design, opção Figurino	Artes	6
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Teatro, variante de Produção e Design, opção Luz e Som	Artes	6
	IP do Porto - Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo	Música, variante de Instrumento, ramo Percussão	Artes	2

Fonte: Estatísticas – Vagas e inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior - 2013/14, DGEEC-MEC

“Artes e Humanidades” (29,5%), “Saúde e Proteção Social” (23,5%), “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (19,7%), “Agricultura” (17,2%), “Serviços” (15,9%) e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”

(8,2%) relativamente ao número de vagas fixadas em 2004/2005. No ensino superior privado, as vagas aumentaram em “Agricultura” (36%) e em “Serviços” (27,5%).

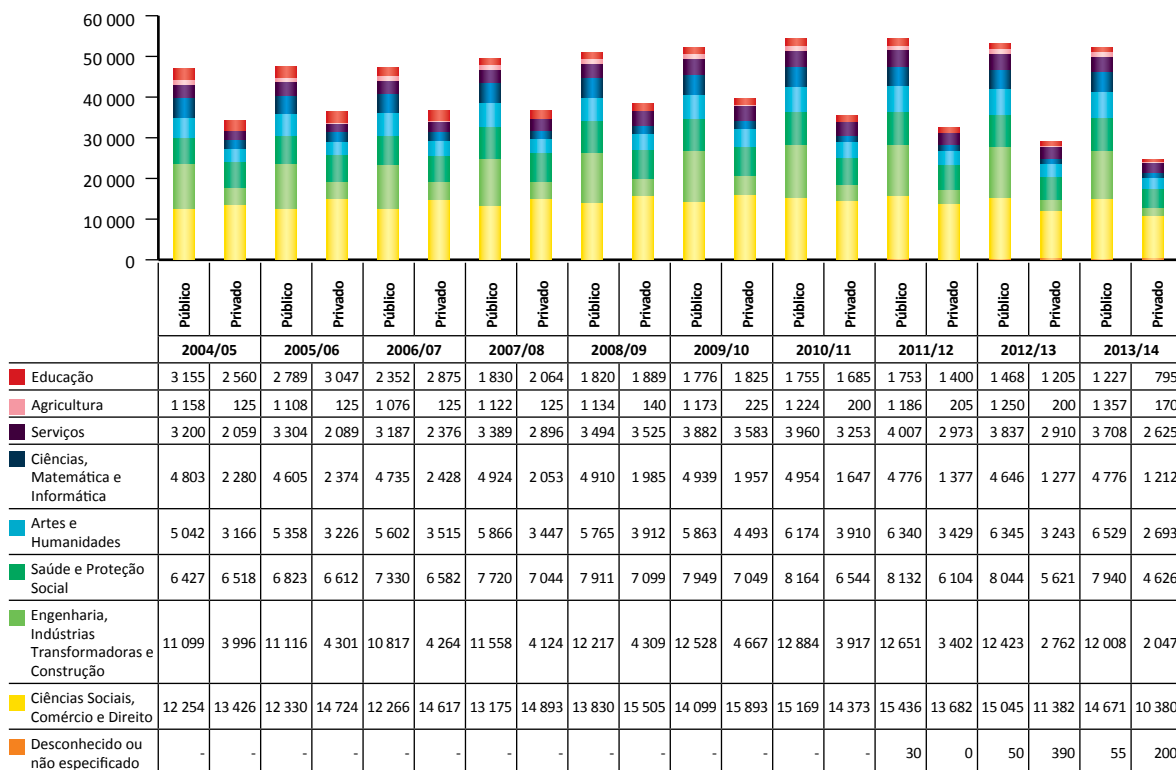
Figura 3.5.7. Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial do ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta; b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades; c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Estatísticas – Vagas no Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC.

Figura 3.5.8. Evolução do número de vagas para cursos de formação inicial do ensino superior em estabelecimentos de ensino superior, por natureza institucional e por área de educação e formação. Portugal^{a)}



a) Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta.

Fonte: Estatísticas – Vagas no Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

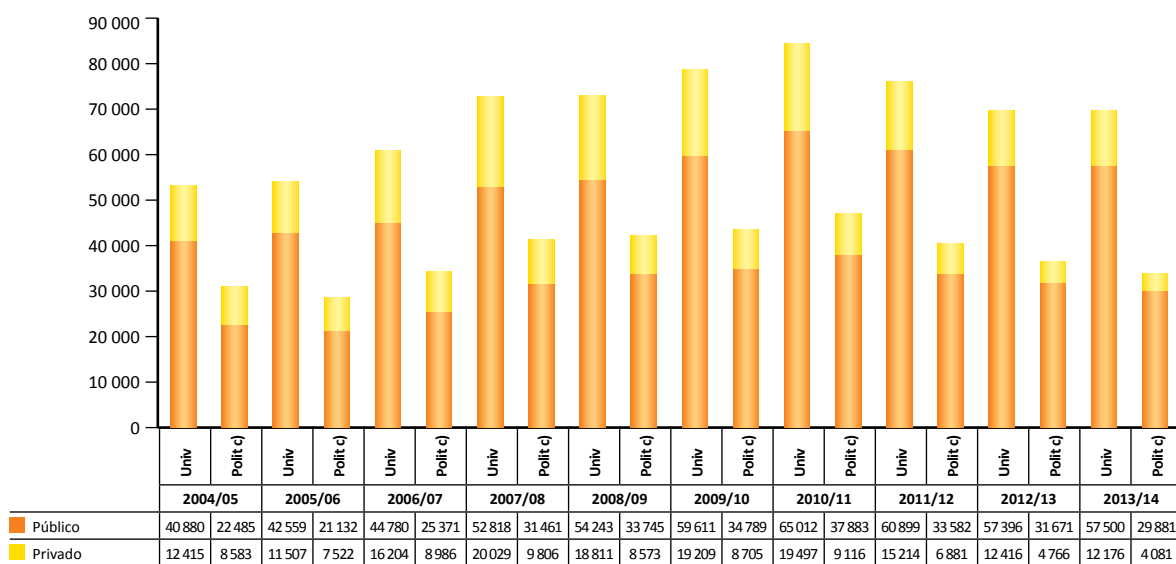
Quanto aos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em todas as formações oferecidas nos estabelecimentos do ensino superior, à exceção dos matriculados em CET, ocorreu um crescimento de 22,8% de inscritos relativamente a 2004/2005, sobretudo pelo aumento de alunos inscritos em estabelecimentos do ensino público (Figura 3.5.9.). Porém, face aos matriculados em 2010/2011, verifica-se uma diminuição de 21,2% de inscritos. Neste período, o setor privado, universitário e politécnico, foi o que registou percentagens mais elevadas de perdas de alunos (37,5% no universitário e 55,2% no politécnico). Em 2004-2014, a proporção de homens e mulheres variou ligeiramente, sendo a média de mulheres inscritas 56% (Tabela 3.5.8.).

No ensino superior privado, as áreas de educação e formação que registaram perdas de alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, face a 2004/2005, são “Saúde e Proteção Social”, “Educação”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Agricultura” (Figura 3.5.10.). No ensino superior público, essas perdas

verificaram-se apenas na área de “Educação”. Pelo contrário, as áreas que registaram maior crescimento são as de “Agricultura”, “Artes e Humanidades”, “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Serviços”, no ensino superior público, e “Serviços” no ensino superior privado.

Em relação aos níveis de formação, na última década, verifica-se um aumento do número de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, em mestrados integrados (a partir de 2006/2007, com início do Processo de Bolonha – Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março), mestrados e doutoramentos (Figura 3.5.11.). No entanto, considerando apenas os últimos quatro anos e uma vez que o número total de inscritos está a diminuir, todos os níveis de formação apresentam diminuição da procura. Esta diminuição é mais acentuada nas outras formações, que incluem os extintos cursos que conferem o grau de bacharel, com menos 34,5% de inscritos, seguidos pelos cursos de mestrado (menos 22,9%) e de licenciatura (menos 22,3%).

Figura 3.5.9. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

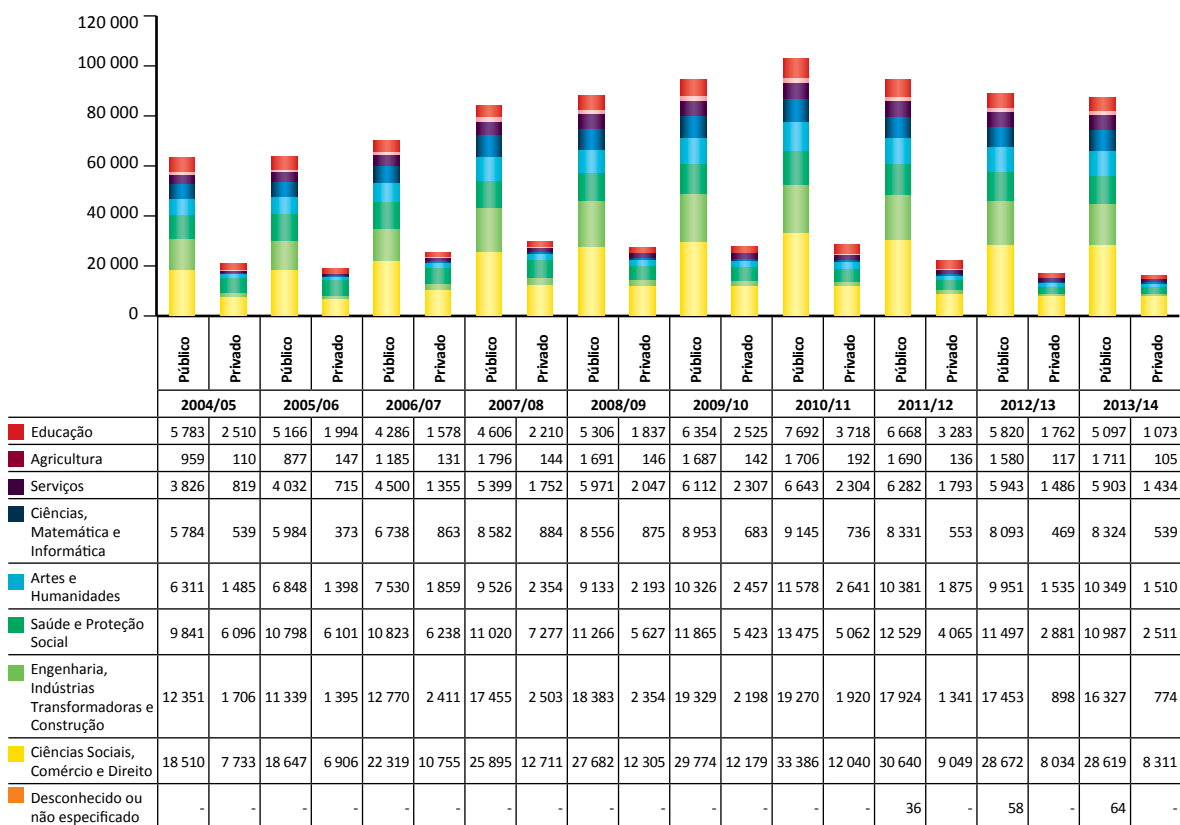
Fonte: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 3.5.8. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por sexo. Portugal

Sexo	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
H	35 109	34 572	42 959	50 663	51 947	54 964	58 040	51 550	47 237	46 120
M	49 254	48 148	52 382	63 451	63 425	67 350	73 468	65 026	59 012	57 518
Total	84 363	82 720	95 341	114 114	115 372	122 314	131 508	116 576	106 249	103 638

Fonte: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior, DGEEC-MEC

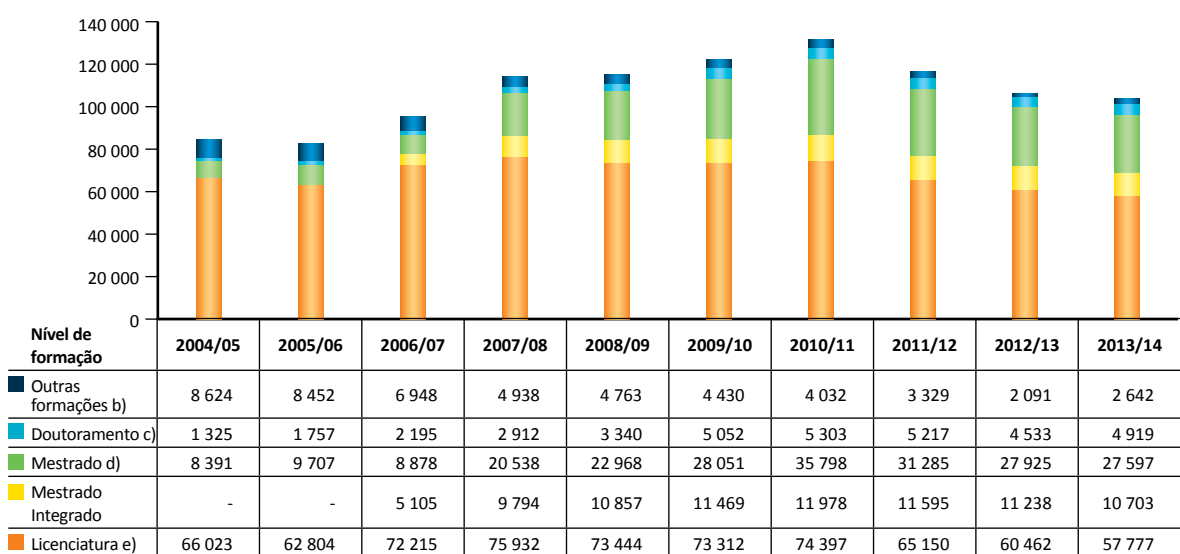
Figura 3.5.10. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por natureza institucional e por área de educação e formação. Portugal ^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Fonte: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 3.5.11. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por nível de formação. Portugal ^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional; b) "Outras formações" inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação e Especializações; c) "Doutoramento" inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento; d) "Mestrado" inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado; e) "Licenciatura" inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

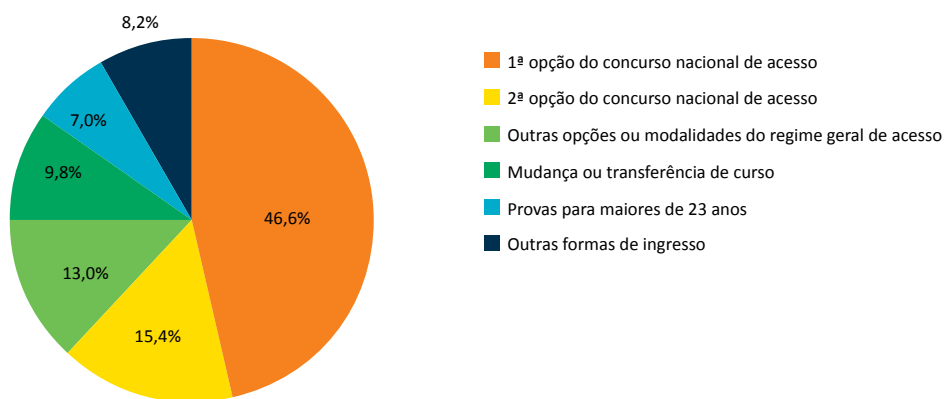
Fonte: Estatísticas - Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Em 2013/2014, a maioria dos estudantes que se inscreveram em cursos de licenciatura no 1º ano, 1ª vez, no ensino público, ingressou através do regime geral de acesso (Figura 3.5.12.). As mudanças ou transferências de curso representaram 9,8% dos inscritos, isto é, 4 297 estudantes, e as provas para maiores de 23 anos 7%. No caso do ensino superior privado (Figura 3.5.13.), a maioria dos estudantes ingressou através de concursos institucionais, cerca de 5 500 estudantes. As provas para maiores de 23 anos representaram 18% dos inscritos

Relativamente aos estudantes que ingressaram no ensino superior através das provas para maiores de 23

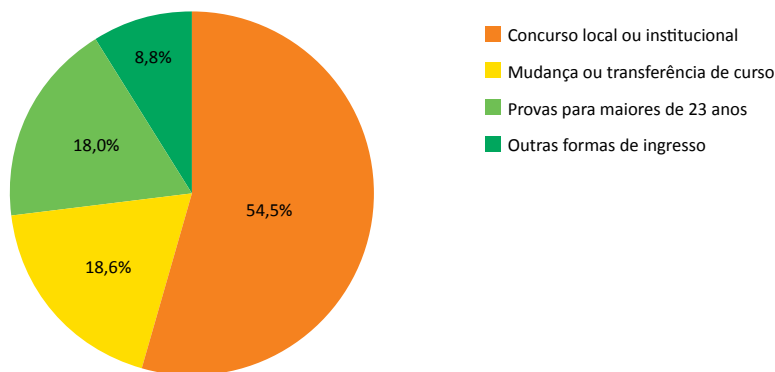
anos, criadas no âmbito do Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de março, verifica-se um decréscimo no número de alunos inscritos e aprovados nestas provas. No ensino superior público, entre 2007/2008 (ano em que se registou o maior número de alunos inscritos nas provas) e 2013/2014, verificou-se uma diminuição de cerca de 51% e 52% nos inscritos nas provas e nos alunos aprovados, respetivamente (Figura 3.5.14.). No ensino superior privado, essa diminuição é mais acentuada e situa-se perto dos 70%, quer para os inscritos nas provas quer para os aprovados (Figura 3.5.15.). O número de alunos que ingressam no 1º ano, pela 1ª vez, através das provas para maiores de 23 anos tem vindo, assim, a diminuir.

Figura 3.5.12. Formas de ingresso dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior público no 1º ano, pela 1ª vez, em licenciaturas - 1º ciclo, por natureza institucional. Portugal, 2013/2014



Fonte: *InfoCursos*, DGEEC-MEC

Figura 3.5.13. Formas de ingresso dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior privado no 1º ano, pela 1ª vez, em licenciaturas - 1º ciclo, por natureza institucional. Portugal, 2013/2014



Fonte: *InfoCursos*, DGEEC-MEC

Realça-se o facto de, neste regime de ingresso, cerca de 30% dos alunos inscritos abandonarem o ensino superior no 1º ano do curso (DGEEC, 2015). Este valor, consideravelmente superior à percentagem de abandono dos inscritos através do regime geral de acesso (cerca de 8%), corresponde à percentagem de estudantes que não foram encontrados no ensino superior nacional um ano após iniciarem o seu curso, tendo efetuado a sua matrícula no ano letivo 2011/2012.

No que respeita ao número de alunos matriculados pela 1ª vez no ensino superior, a maioria dos países europeus, incluindo Portugal, reduziu ou estagnou o número de alunos inscritos entre 2006 e 2012 (Figura 3.5.16.). A Áustria e a Dinamarca são os países que apresentaram aumentos mais significativos, de cerca de 40%.

Figura 3.5.14. Evolução dos alunos inscritos e aprovados (Nº) através das provas destinadas a maiores de 23 anos no ensino superior público. Portugal

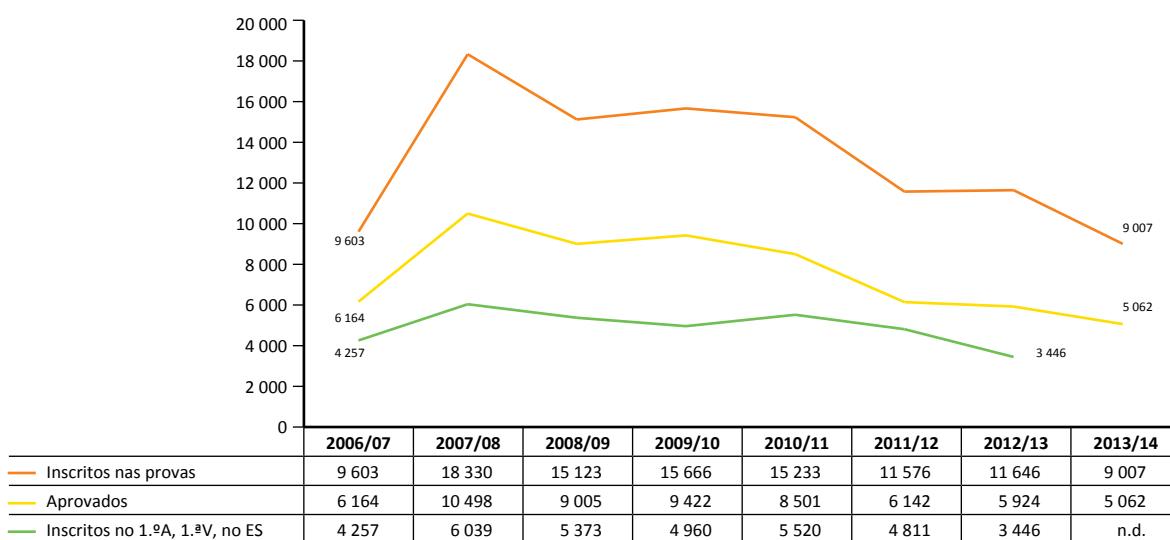
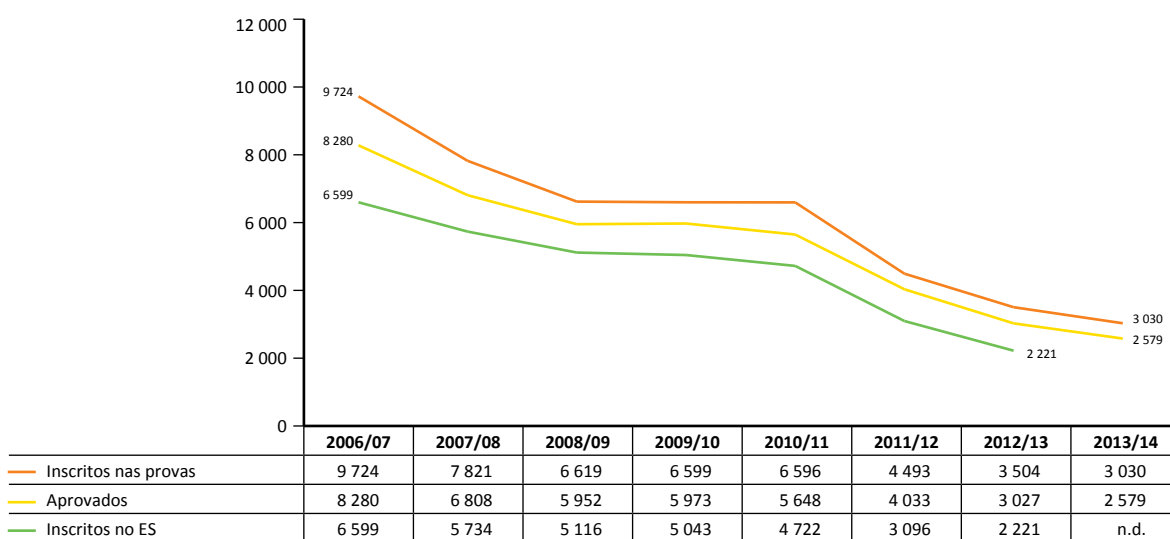


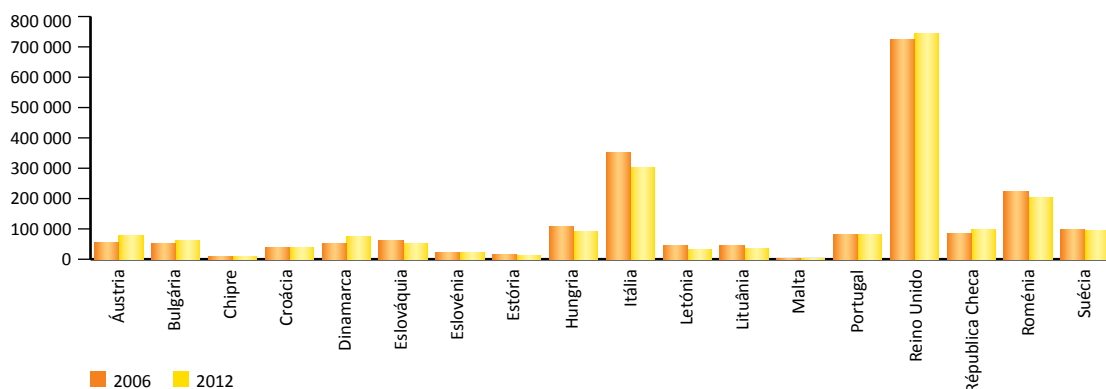
Figura 3.5.15. Evolução do número de alunos inscritos e aprovados através das provas destinadas a maiores de 23 anos no ensino superior privado. Portugal



Nota: A informação relativa aos inscritos no 1º ano, 1ª vez, no ensino superior no ano letivo 2013/2014 passou a ser disponibilizada pela DGEEC de forma agregada para os outros regimes.

Fonte: Estatísticas - Inscritos no Ensino Superior através das provas para maiores de 23 anos - 2006/07 a 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 3.5.16. Alunos matriculados pela 1ª vez no ensino superior (ISCED 5-6). UE28



Nota: Não existem dados disponíveis para os países da UE28 que não estão representados no gráfico.

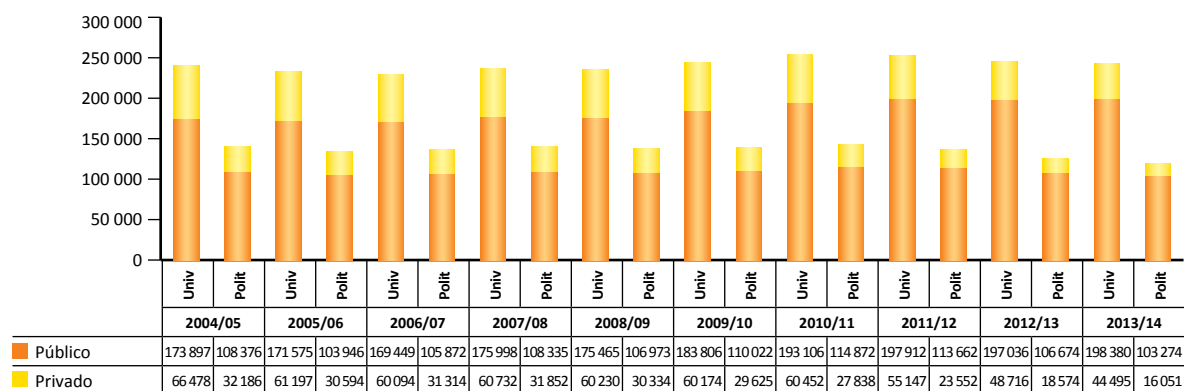
Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Frequência no Ensino Superior

Em 2013/2014, e sem considerar os matriculados em CET, encontravam-se inscritos no ensino superior 362 200 estudantes (Figura 3.5.17.), dos quais 53,5% eram mulheres (Tabela 3.5.9.). Verifica-se uma diminuição de 4,9% de inscritos face a 2004/2005 e de 8,6% face a 2010/2011 (ano em que se registou o maior número de alunos inscritos no período considerado).

Entre 2004/2005 e 2013/2014, apenas no ensino público universitário ocorreu um crescimento de 14,1% de inscritos (Figura 3.5.17.). Neste período, o setor privado universitário e politécnico registou as percentagens mais elevadas de perdas de alunos (33,1% no universitário e 50,1% no politécnico). Na década considerada, a percentagem de mulheres inscritas no ensino superior variou ligeiramente, sendo a sua média de 53,9% (Tabela 3.5.9.).

Figura 3.5.17. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Fonte: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 3.5.9. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal

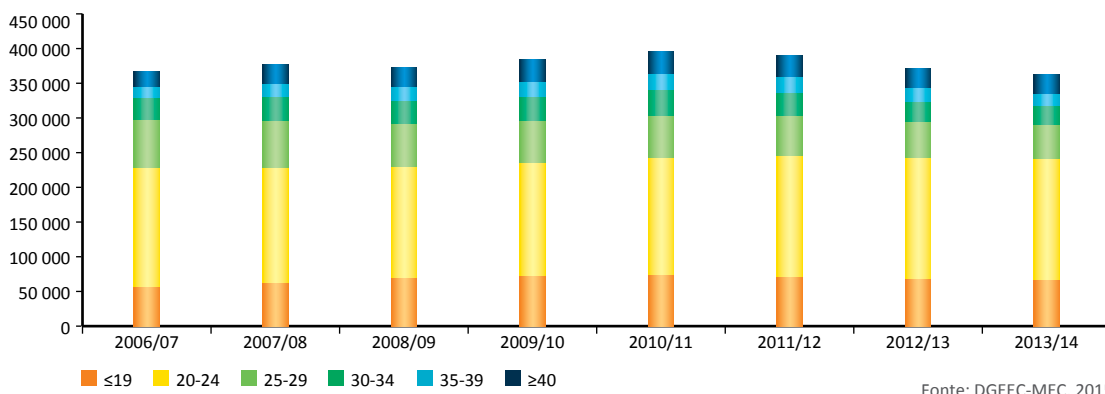
Sexo	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
H	168 884	164 520	168 821	175 177	174 000	179 151	184 627	181 515	173 745	168 252
M	212 053	202 792	197 908	201 740	199 002	204 476	211 641	208 758	197 255	193 948
Total	380 937	367 312	366 729	376 917	373 002	383 627	396 268	390 273	371 000	362 200

Fonte: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Entre 2006/2007 e 2013/2014, o perfil etário destes estudantes inscritos no ensino superior alterou-se ligeiramente, sobretudo no que se refere à proporção de estudantes com idade igual ou inferior a 19 anos, que aumentou 3 pp, e de estudantes com idades compreendidas entre 25 e 29 anos, que diminuiu 5,4 pp (Figura 3.5.18.). Ao longo deste período, a maioria dos inscritos pertence ao grupo etário dos 20-24 anos de idade, que em 2013/2014 representava 48,3% dos estudantes.

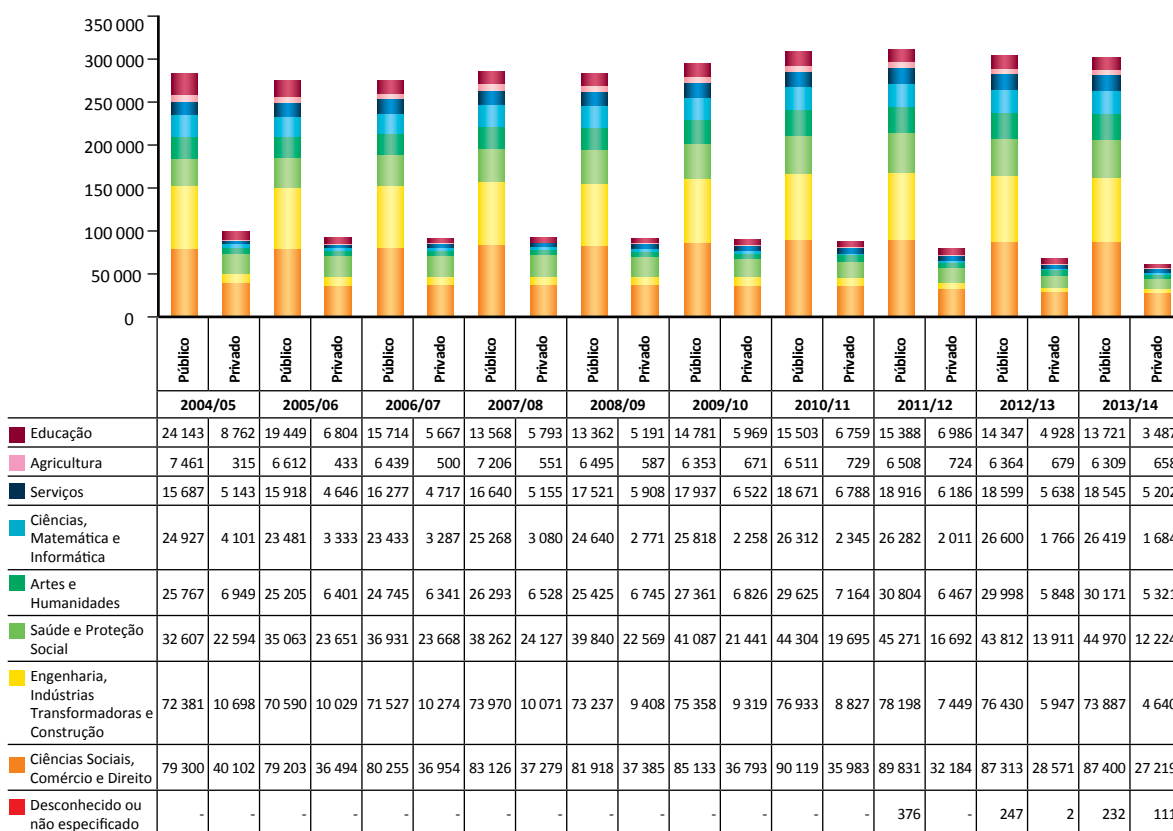
No que concerne às áreas de educação e formação e considerando o período entre 2004/2005 e 2013/2014, mantiveram-se estáveis as áreas que reúnem o maior número de estudantes: “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” (Figura 3.5.19.). No ensino superior público, as áreas que registaram perdas de alunos inscritos, face a 2004/2005, foram “Educação” e “Agricultura”, menos 43,2% e menos 15,4%, respetivamente. Pelo contrário, a área que registou maior crescimento foi

Figura 3.5.18. Distribuição, por grupos etários, dos alunos inscritos (Nº) no ensino superior. Portugal



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 3.5.19. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação e por natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional.

Fonte: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

“Saúde e Proteção Social”, com um aumento de 37,9% de inscritos, seguida das áreas de “Serviços” (18,2%) e de “Artes e Humanidades” (17,1%). No ensino superior privado, todas as áreas registaram perdas de alunos, à exceção das áreas de “Agricultura” e “Serviços”.

Quando se considera a distribuição dos inscritos pelas áreas de educação e formação segundo o sexo, em 2013/2014, as mulheres encontravam-se em maioria, principalmente, nas áreas “Educação” e “Saúde e Proteção Social” e em menor percentagem em “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (Tabela 3.5.10.). Em 2004/2005 e em 2010/2011 também se verificaram essas tendências na distribuição dos homens e mulheres inscritos pelas diferentes áreas de educação e formação.

Quanto aos níveis de formação (Figura 3.5.20.), em 2013/2014 a maioria dos alunos inscritos, cerca de 61%, encontrava-se a frequentar cursos de licenciatura organizados de acordo com o Processo de Bolonha (licenciatura – 1º ciclo). Neste ano letivo, 17,3% estavam inscritos em ciclos de estudos integrado de mestrado e 15,1% em cursos de mestrado (mestrado – 2º ciclo).

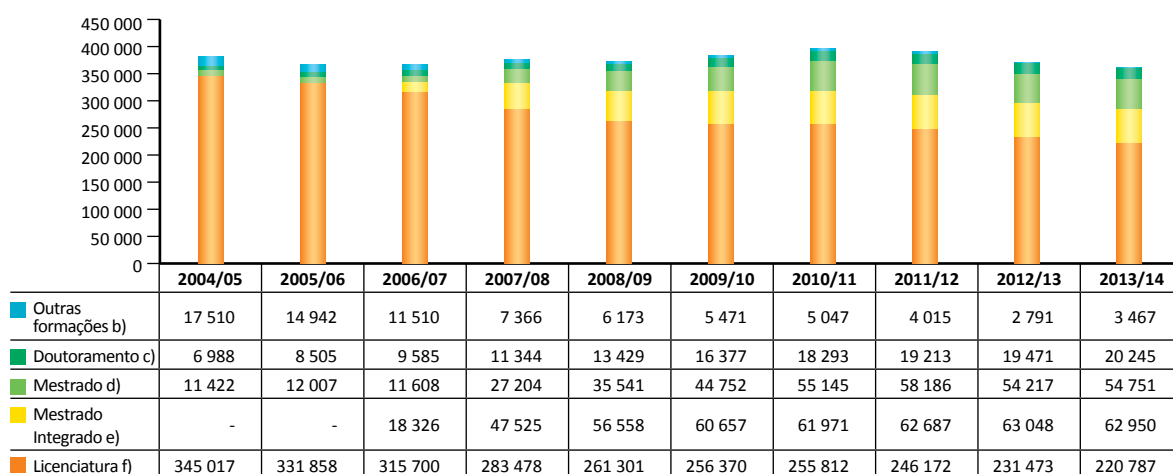
Na década em análise, verifica-se um aumento do número de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior em mestrados, mestrados integrados (a partir de 2006/2007, com início do Processo de Bolonha) e doutoramentos (Figura 3.5.20.). Os restantes níveis de formação apresentam diminuição da procura, que é mais acentuada ao nível das outras formações, com menos 80,2% de inscritos, seguidos pelos cursos de licenciatura (menos 36%).

Tabela 3.5.10. Inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo e áreas de educação e formação. Portugal

	2004/2005			2010/2011			2013/2014		
	H	M	%M	H	M	%M	H	M	%M
Educação	5 259	27 646	84,0	4 066	18 196	81,7	3 329	13 879	80,7
Artes e Humanidades	12 494	20 315	61,9	16 610	20 703	55,5	14 916	20 576	58,0
Ciências Sociais, Comércio e Direito	48 254	71 411	59,7	53 879	73 736	57,8	47 540	67 079	58,5
Ciências, Matemática e Informática	14 785	14 104	48,8	16 340	13 430	45,1	14 767	13 336	47,5
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	61 541	21 603	26,0	65 529	22 375	25,5	57 562	20 965	26,7
Agricultura	3 525	4 251	54,7	3 444	4 113	54,4	3 002	3 965	56,9
Saúde e Proteção Social	12 755	42 446	76,9	14 445	49 933	77,6	13 362	43 832	76,6
Serviços	10 469	10 373	49,8	15 035	11 611	43,6	13 638	10 109	42,6
Desconhecido ou não especificado	0	0		0	0		136	207	

Fonte: Estatísticas da Educação 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 3.5.20. Evolução dos alunos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por nível de formação. Portugal^{a)}



a) Inclui os inscritos em mobilidade internacional; b) “Outras formações” inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação e Especializações; c) “Doutoramento” inclui Doutoramento - 3º ciclo e Doutoramento; d) “Mestrado” inclui Mestrado - 2º ciclo e Mestrado; e) “Mestrado Integrado” inclui Mestrado Integrado e Mestrado Integrado (parte terminal); f) “Licenciatura” inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1º ciclo, Licenciatura bietápica (1º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

Fonte: Estatísticas - Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Relação entre a oferta e a procura de ensino superior público

Relativamente ao concurso nacional de acesso, entre 2011 e 2014, as vagas disponíveis para o ingresso no ensino superior público diminuíram 5%, o número de candidatos em 1ª opção, na primeira fase do concurso, representou menos 9% (Tabela 3.5.11.). As áreas de educação e formação que em 2014 registaram maiores discrepâncias entre as vagas iniciais e o número de candidatos em primeira opção foram “Agricultura”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”, “Educação” e “Ciências, Matemática e Informática”, cuja relação entre o número de vagas e o número de candidatos foi de 50,1%, 55,3%, 55,4% e 64,4%,

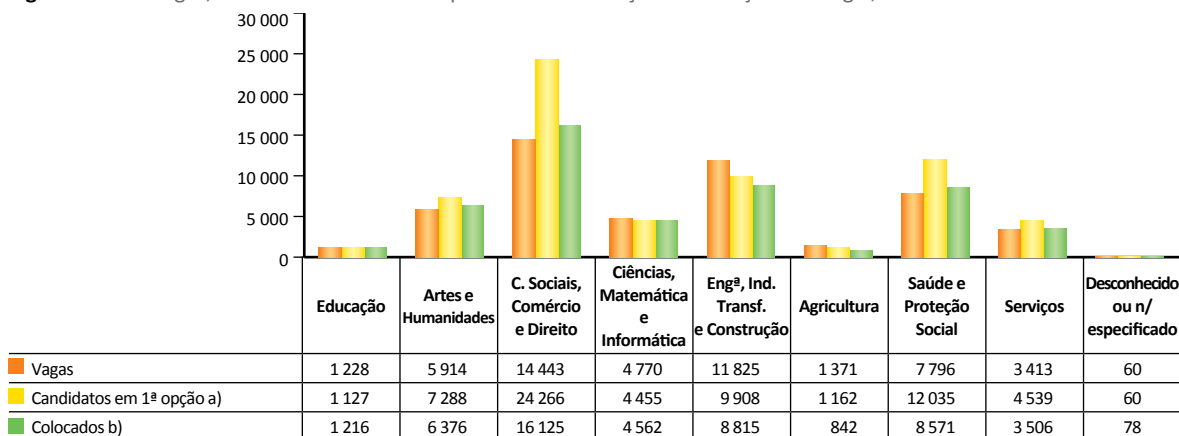
respetivamente (Tabela 3.5.11.). Pelo contrário, as áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Saúde e Proteção Social” foram escolhidas em primeira opção por mais candidatos do que as vagas disponíveis, apresentando essa relação valores de 106,6% e 105,1%, respetivamente. Quando se consideram as preferências da primeira opção, nas três fases do concurso, diminuem as discrepâncias no caso das áreas em que a oferta era superior à procura (as quatro áreas anteriormente referidas passam a apresentar uma relação de 84,8%, 83,8%, 91,8% e 93,4%). No caso das áreas em que a procura era superior à oferta, as discrepâncias aumentam (168% e 154,4%). As áreas “Serviços” e “Artes e Humanidades” são também escolhidas por mais candidatos do que as vagas disponíveis (Figura 3.5.21.).

Tabela 3.5.11. Relação entre a oferta e a procura no ensino superior público na 1ª fase do concurso, por áreas de educação e formação. Portugal

Área de Educação e Formação	Vagas iniciais					Candidatos em 1ª opção (1ª fase)					Matriculados			
	2011	2012	2013	2014	Variação 2011-2014	2011	2012	2013	2014	Variação 2011-2014	2011	2012	2013	Variação 2011-2013
Educação	1 753	1 468	1 227	1 228	-29,9%	1 154	988	685	680	-41,1%	1 468	1 264	958	-34,7%
Artes e Humanidades	5 772	5 753	5 859	5 914	2,5%	5 041	4 862	4 629	5 059	0,4%	5 211	5 127	5 038	-3,3%
C. Sociais, Comércio e Direito	15 436	15 045	14 701	14 443	-6,4%	14 136	14 726	14 012	15 397	8,9%	13 532	13 389	12 686	-6,3%
Ciências, Matemática e Informática	4 776	4 646	4 746	4 770	-0,1%	3 120	3 495	3 310	3 071	-1,6%	4 101	4 035	3 983	-2,9%
Engª. Ind. Transformadoras e Construção	12 651	12 423	12 038	11 825	-6,5%	8 660	7 556	6 982	6 535	-24,5%	10 261	8 820	8 293	-19,2%
Agricultura	1 186	1 250	1 357	1 371	15,6%	803	802	616	687	-14,4%	763	702	657	-13,9%
Saúde e Proteção Social	8 132	8 044	7 940	7 796	-4,1%	10 860	9 739	7 594	8 196	-24,5%	7 718	7 567	7 048	-8,7%
Serviços	3 764	3 619	3 518	3 413	-9,3%	2 816	2 887	2 543	2 760	-2,0%	3 105	2 990	2 757	-11,2%
Desconhecido ou não especificado	30	50	55	60	100%	52	38	48	37	-28,8%	30	50	55	83,3%
Total	53 500	52 298	51 461	50 820	-5,0%	46 642	45 093	40 419	42 422	-9,0%	46 189	43 944	41 305	-10,6%

Fonte: Concurso nacional de acesso: 2014 em números, DGES-MEC

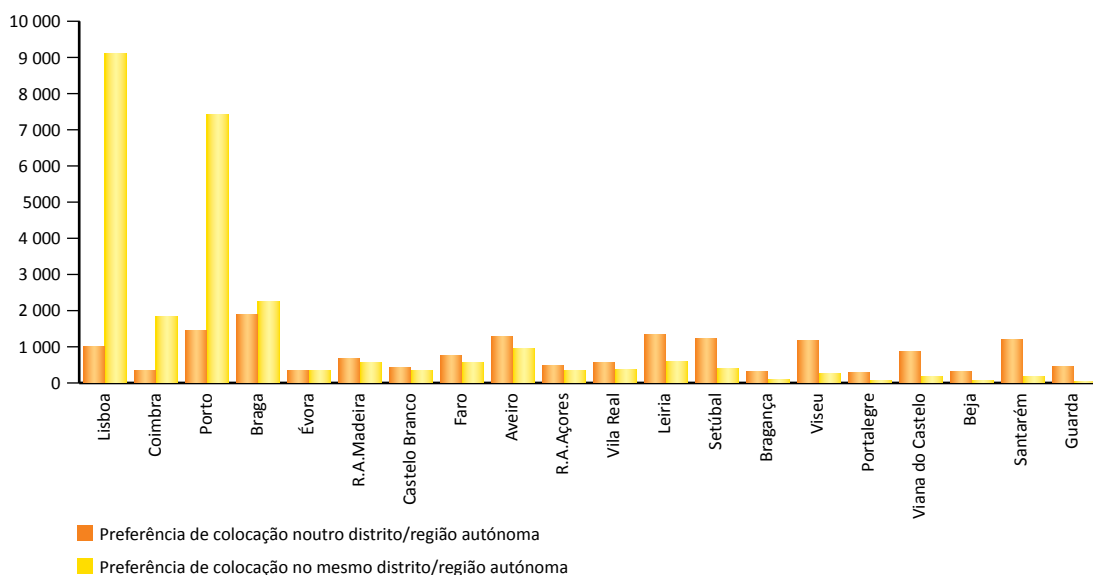
Figura 3.5.21. Vagas, candidatos e colocados por área de educação e formação. Portugal, 2014



a) São considerados os candidatos em 1ª opção no conjunto das três fases do concurso; b) São considerados os colocados nas três fases do concurso, pelo que cada candidato é contabilizado tantas vezes quantas as colocações obtidas nas várias fases do concurso.

Fonte: Concurso nacional de acesso: 2014 em números, DGES-MEC

Figura 3.5.22. Preferência dos candidatos (Nº) de permanência ou mobilidade por distrito ou região autónoma de candidatura, na 1ª fase do concurso nacional de acesso. Portugal, 2014



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

Fonte: Concurso nacional de acesso: 2014 em números, DGES-MEC

As preferências dos candidatos do concurso nacional de acesso de 2014 mostram também a percentagem dos estudantes que se candidataram, em 1ª opção na 1ª fase do concurso, para uma instituição no próprio distrito (ou região autónoma) ou para uma instituição fora do distrito (Figura 3.5.22.). Verifica-se, por exemplo, que no distrito de Lisboa 90% dos candidatos selecionaram uma instituição no distrito e que na Guarda 91% candidataram-se para fora do distrito. Lisboa, Coimbra, Porto e Braga foram os distritos em que mais de 50% dos estudantes se candidataram a instituições do seu distrito. Viseu, Portalegre, Viana do Castelo, Beja, Santarém e Guarda foram os distritos em que mais de 80% dos candidatos selecionaram instituições noutros distritos. Deste modo, os distritos que apenas possuem institutos politécnicos perderam muitos dos estudantes que completaram o secundário nesses distritos.

Programas de mobilidade internacional

Os estudantes de nacionalidade estrangeira a frequentarem o ensino superior em Portugal, em programas de mobilidade internacional, podem fazê-lo em mobilidade de grau ou em mobilidade

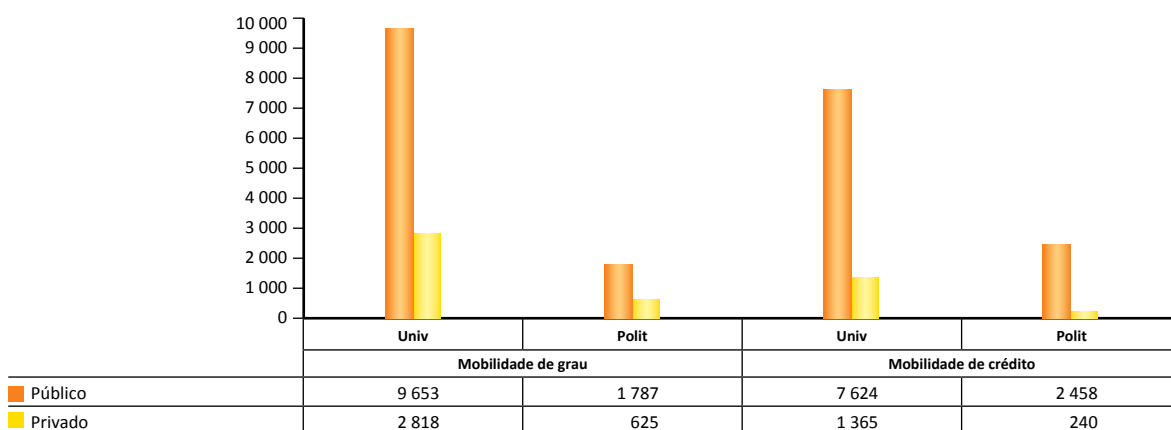
de crédito. Os inscritos em mobilidade de grau referem-se aos estudantes que estão matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro e que têm como finalidade a obtenção de um diploma. Os inscritos em mobilidade de crédito dizem respeito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

Em 2013/2014, e sem considerar os matriculados em CET lecionados em estabelecimentos de ensino superior, estiveram inscritos 26 570 alunos em programas de mobilidade internacional, que representaram 7,3% do total dos inscritos no ensino superior (362 200 alunos). Deste conjunto de estudantes estrangeiros, 14 883 encontravam-se inscritos em programas de mobilidade de grau e 11 687 estiveram em programas de mobilidade de crédito (Figura 3.5.23.). A maioria destes alunos, cerca de 65%, estava inscrita no ensino superior público universitário.

As áreas de educação e formação com mais alunos inscritos foram “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”, quer por inscritos em mobilidade de grau quer por inscritos em mobilidade de crédito (Figura 3.5.24.). Realça-se que nos programas de mobilidade de crédito os homens e as mulheres selecionaram, em maior número, cursos da área

“Ciências Sociais, Comércio e Direito”, mas em segundo as mulheres inscreveram-se na área “Artes e Humanidades” e os homens na de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”. Os cursos de licenciatura (1º ciclo) foram os mais procurados (Figura 3.5.25.). A maioria dos 8 947 estudantes inscritos nesses cursos em mobilidade de crédito (71,1%) frequentou-os durante um semestre.

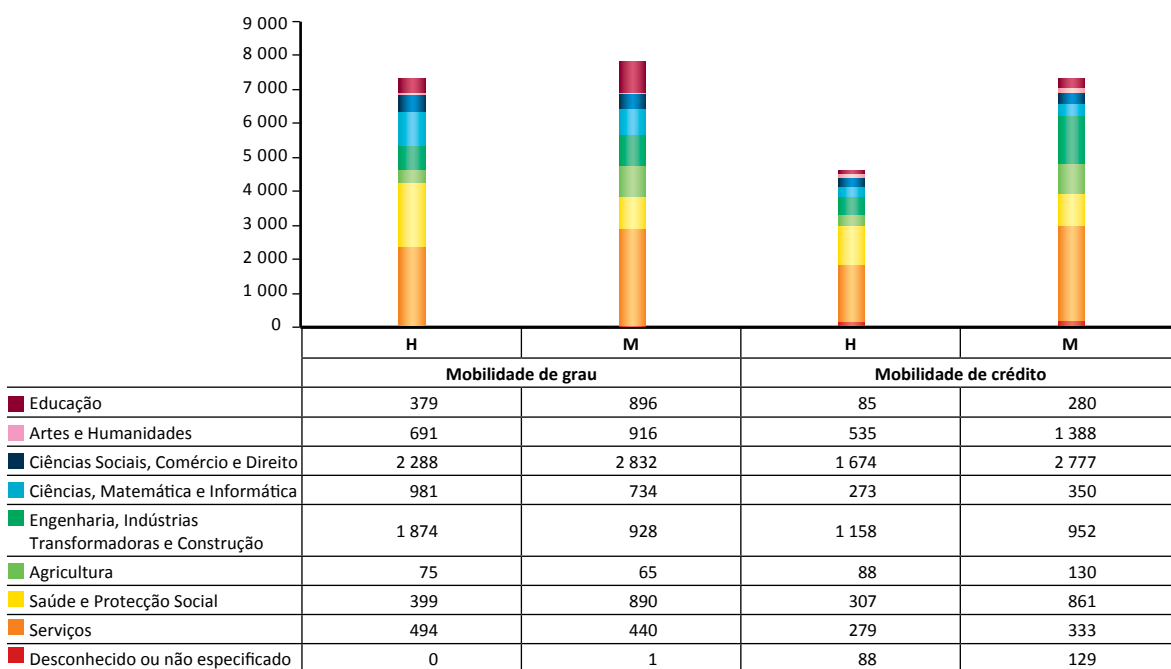
Figura 3.5.23. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2013/2014^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta.

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2013/2014; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2013/2014, DGEEC-MEC

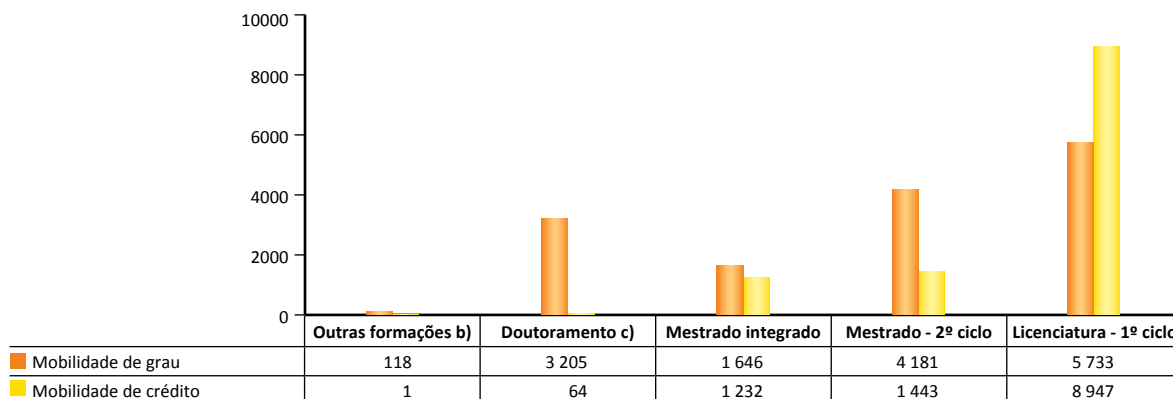
Figura 3.5.24. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por área de educação e formação e sexo. Portugal, 2013/2014^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta.

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2013/2014; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2013/2014, DGEEC-MEC

Figura 3.5.25. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação. Portugal, 2013/2014^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta; b) "Outras formações" inclui Complementos de formação e Especializações; c) "Doutoramento" inclui "Doutoramento" e "Doutoramento - 3.º ciclo".

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2013/2014; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2013/2014, DGECC-MEC

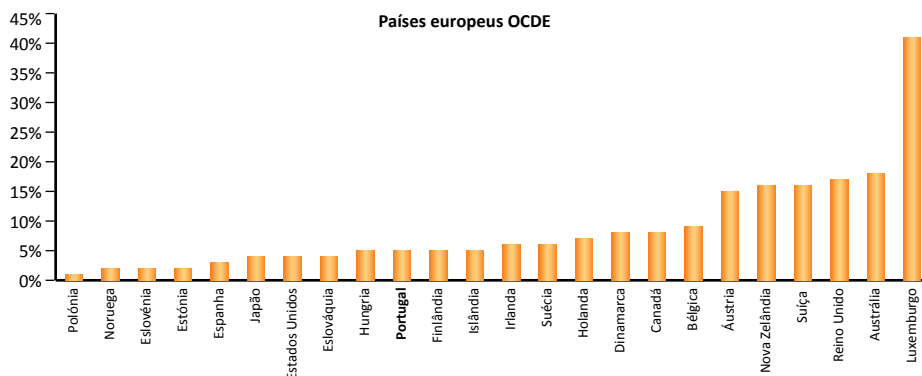
A nacionalidade dos estudantes estrangeiros que escolheram Portugal para frequentar o ensino superior difere consoante se tratam de programas de mobilidade internacional de grau ou de mobilidade de crédito. Em 2013/2014, os inscritos em mobilidade de grau que realizaram o ensino secundário no seu próprio país provinham, sobretudo, dos seguintes países: Brasil (4 867), Angola (1 822), Espanha (1 659), Cabo Verde (1 213) e Moçambique (592). No caso da mobilidade de crédito, as nacionalidades mais representativas foram Espanha (2 039), Brasil (1 996), Itália (1 338), Polónia (1 121) e Alemanha (751).

É de notar que em 2012 mais de 4,5 milhões de estudantes estavam inscritos no ensino superior fora dos seus países de cidadania. A Austrália, a Áustria, o Luxemburgo, a Nova Zelândia a Suíça e o Reino Unido são os que apresentavam

a maior proporção de estudantes internacionais relativamente à taxa total de escolarização. Portugal mantinha-se abaixo da média da OCDE, com apenas a 5% de estudantes internacionais no total do ensino superior (Figura 3.5.26.). Os alunos provenientes da Ásia representavam 53% dos inscritos internacionalmente, sendo a maioria da China, Coreia e Índia (OCDE, 2014).

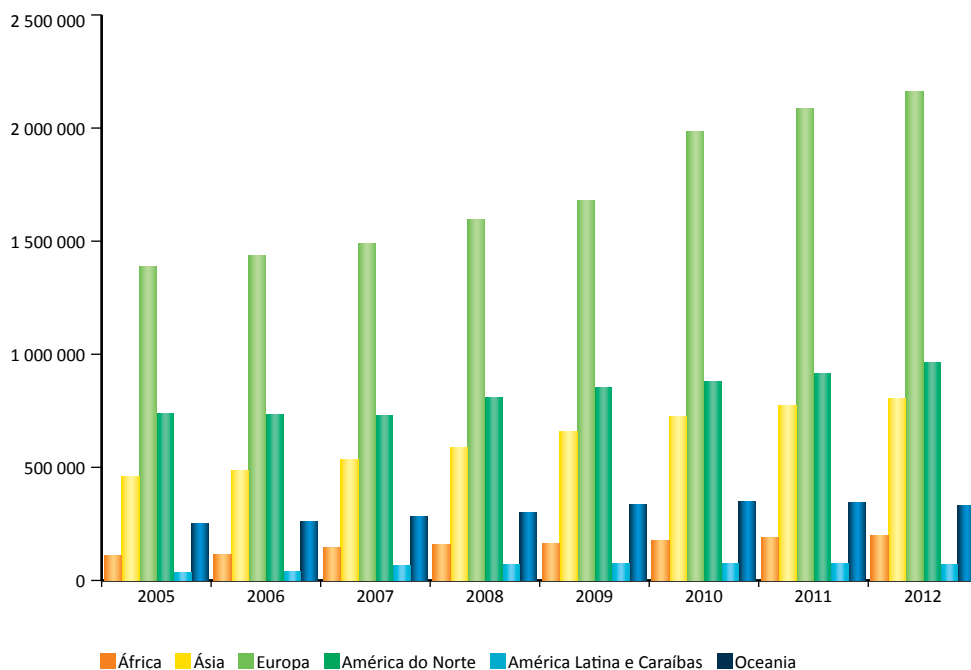
No respeito ao número de estudantes em mobilidade a frequentarem o ensino superior, por região de destino entre 2005 e 2012, o continente europeu é aquele que, desde 2005, recebe maior número de alunos (48%), seguido do continente norte-americano (21%) (Figura 3.5.27.). Verifica-se igualmente que em todos os continentes se regista um aumento do número de estudantes estrangeiros no período em análise, principalmente na Europa, Ásia e América do Norte (OCDE, 2014).

Figura 3.5.26. Estudantes internacionais como percentagem de todos os estudantes inscritos no ensino superior. UE28, 2012



Fonte: Education at a Glance 2014, OCDE

Figura 3.5.27. Evolução do número de alunos em mobilidade inscritos no ensino superior, por região de destino.



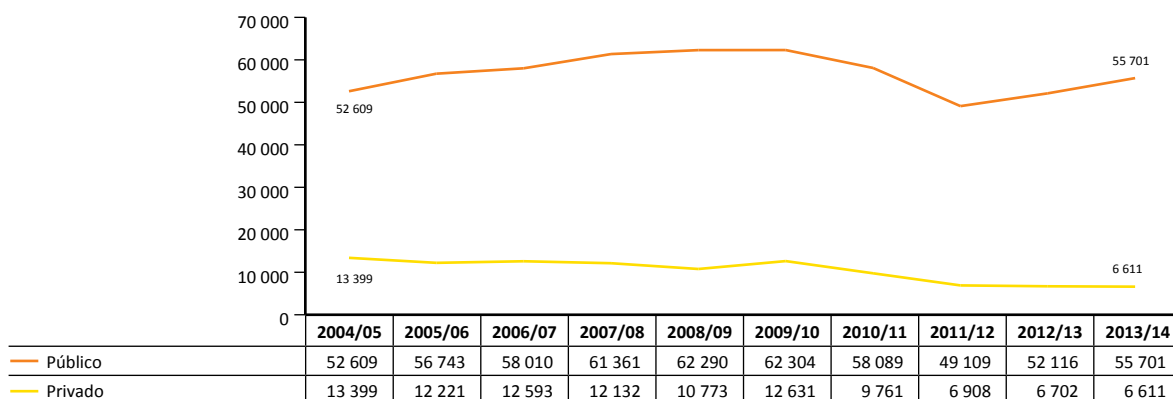
Fonte: Education at a Glance 2014, OCDE

Apoios sociais aos estudantes

A bolsa de estudo é entendida como uma prestação pecuniária anual para participação nos encargos com a frequência de um curso ou com a realização de um estágio profissional de caráter obrigatório, atribuída a fundo perdido, quando o agregado familiar do estudante não dispuser de um nível mínimo adequado de recursos financeiros, tal como definido no Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior (Despacho nº 8442-A/2012, de 22 de junho de 2012, alterado pelo Despacho nº 10973-D/2014, de 27 de agosto de 2014).

A evolução do número total de bolsеiros do ensino superior, entre 2004/2005 e 2013/2014, regista um decréscimo de 5,6%. Comparando 2013/2014 com o ano anterior, verifica-se um aumento de cerca de 6% do número total de alunos apoiados. Esta evolução difere consoante se trate do ensino superior público ou do ensino superior privado (Figura 3.5.28.). No caso do primeiro, o número de bolsеiros aumentou 5,9% na década em estudo, enquanto no segundo verificou-se um decréscimo acentuado, perto de 51%. Quando se considera a evolução dos alunos apoiados relativamente ao total de alunos inscritos no ensino superior, verifica-se um decréscimo total de 0,6% na década considerada, que é mais acentuado no ensino privado (menos cerca de 20% de bolsеiros) (Figura 3.5.29.).

Figura 3.5.28. Bolsеiros (Nº) do ensino superior por natureza institucional. Portugal



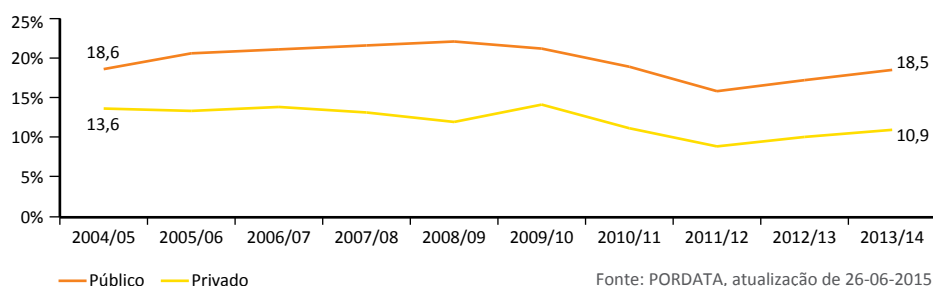
Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

De acordo com os dados disponibilizados pela Direção-Geral do Ensino Superior¹⁸, é de realçar que em 2012/2013 cerca de 34% dos requerimentos submetidos, com decisão final, foram indeferidos, representando 29 641 pedidos de atribuição de bolsa de estudo. Em 2013/2014, o valor dos requerimentos indeferidos decresceu, sendo de 27% (23 066 pedidos).

18 Informação disponível em "Bolsas de estudo para estudantes do ensino superior" anos letivos de 2012-2013 e de 2013-2014, consultado em 18-11-2014 (<http://www.dges.mctes.pt>)

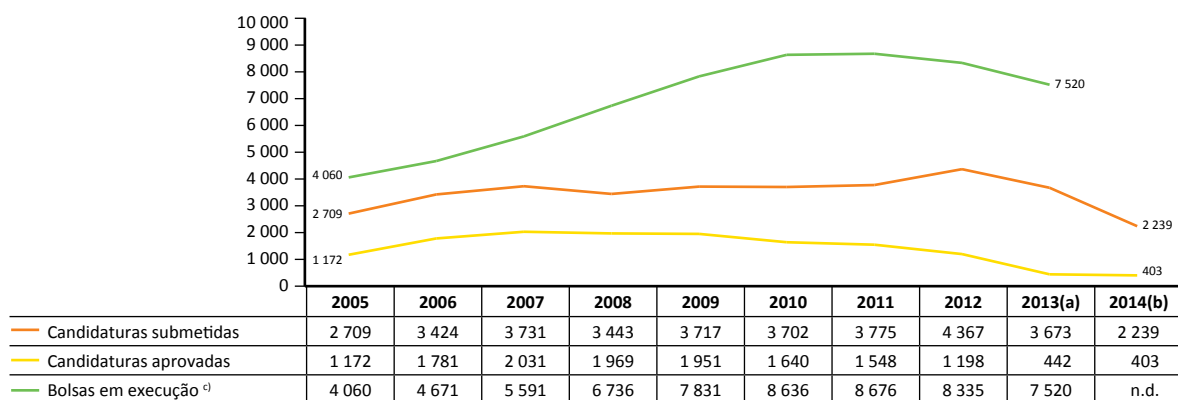
Outras bolsas de estudo dizem respeito às bolsas de doutoramento e às bolsas de pós-doutoramento, que são concedidas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Esta é uma instituição sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência e é a principal entidade de promoção da ciência e investigação científica, no que respeita à mobilização de recursos e financiamento. A FCT efetua,

Figura 3.5.29. Bolseiros do ensino superior em % de alunos matriculados no ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015.

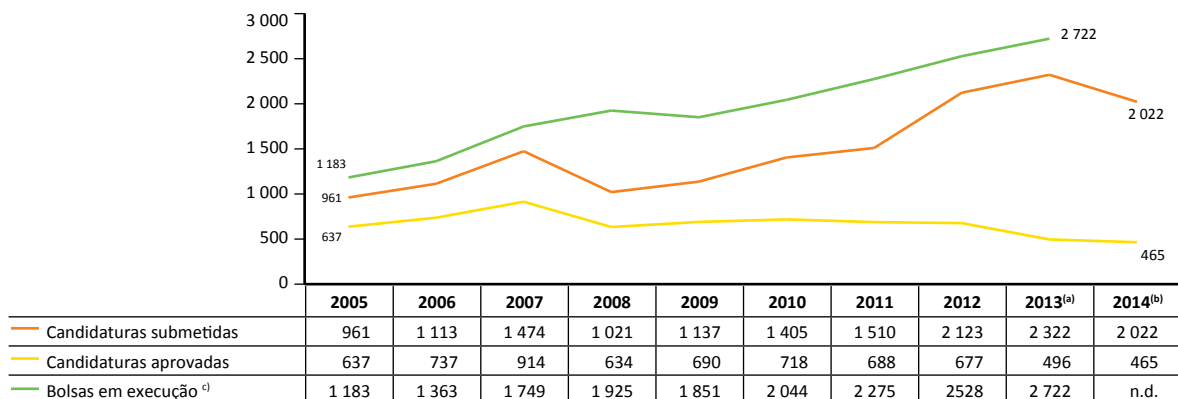
Figura 3.5.30. Evolução do número de candidaturas a bolsas de doutoramento da FCT e em execução. Portugal



a) Resultado final, divulgado pela FCT a 21-01-2015; b) Dados da FCT de 22-01-2015. Faltam as concessões em termos de Audiências Prévias e Recursos; c) Dados da FCT de 22-01-2014.

Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (<http://www.fct.pt/>)

Figura 3.5.31. Evolução do número de candidaturas a bolsas de pós-doutoramento da FCT e em execução. Portugal



a) Resultado final, divulgado pela FCT a 21-01-2015; b) Dados da FCT de 22-01-2015. Faltam as concessões em termos de Audiências Prévias e Recursos; c) Dados da FCT de 22-01-2014.

Fonte: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (<http://www.fct.pt/>)

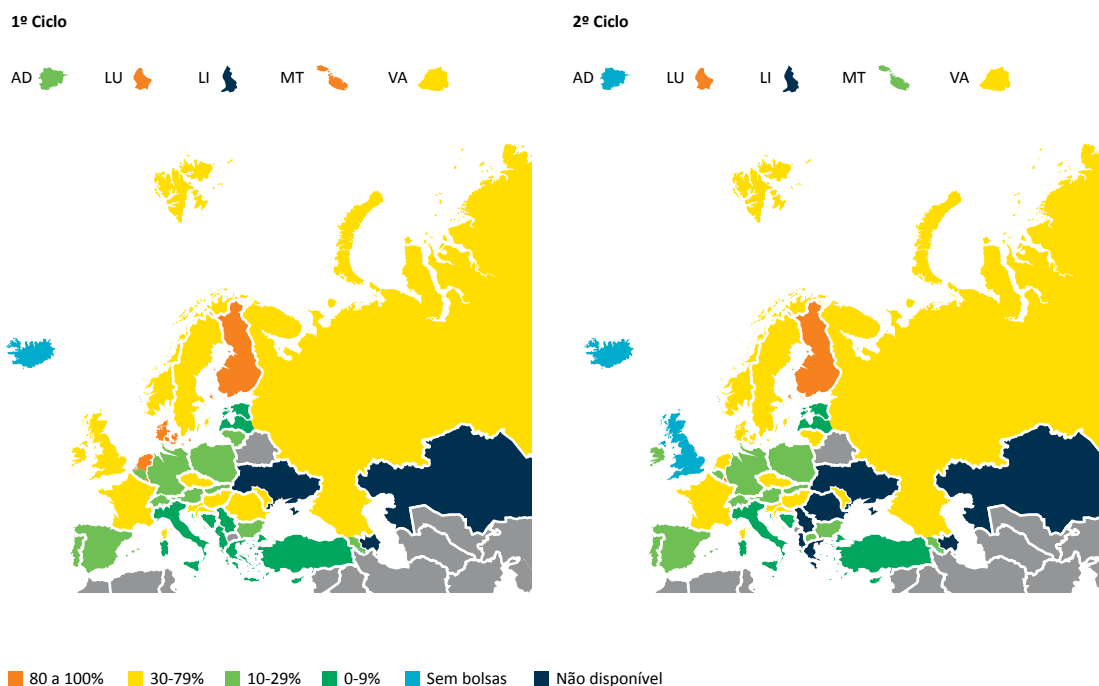
fundamentalmente, três tipos de investimento: bolsas, projetos de I&D e financiamento direto a unidades de I&D.

No caso das bolsas de doutoramento, a Figura 3.5.30. apresenta o número total de candidaturas submetidas e de bolsas concedidas pela FCT entre 2005 e 2014. Neste período ocorreu um decréscimo de 65,6% de candidaturas aprovadas, tendo passado de 1 172 para 403 bolsas individuais. Há, no entanto, a destacar o facto de em 2013 a FCT ter lançado novos programas de doutoramento, geridos pelas universidades. Em 2013, foram atribuídas 431 bolsas incluídas nesses programas de doutoramento e, em 2014, cerca de 600 (dados provisórios divulgados pela FCT a 22 de janeiro de 2015). Tendo em conta os dois tipos de bolsas de doutoramento, no concurso de 2013 foi atribuído um total de 873 bolsas e no concurso de 2014 cerca de 1 003. Houve, assim, um acréscimo de 130 bolsas. Estes valores continuam, no entanto, distantes do número de bolsas atribuídas em 2007, ano em que foram concedidas 2 031 bolsas. No que concerne ao número de bolsas em execução (bolsas para as quais foi efetuado pelo menos um pagamento nesse ano), verificou-se um aumento de 113,7% no número de bolsas de 2005 a 2011. A partir desse ano, o número de bolsas em execução tem vindo a diminuir.

Quanto às bolsas de pós-doutoramento, também ocorreu um decréscimo de 27% de candidaturas aprovadas entre 2005 e 2014, passando de 637 para 465 bolsas individuais (Figura 3.5.31.). No concurso de 2007 atribuíram-se 914 bolsas. Considerando o número de candidaturas submetidas, este valor tem vindo a aumentar de forma acentuada, registando em 2013 o valor máximo de 2 322 candidaturas. O número de bolsas em execução, entre 2005 e 2013, aumentou 130%, tendo passado de 1 183 para 2 722 bolsas.

De acordo com os dados disponíveis, 80%, ou mais, dos jovens que frequentam o primeiro ciclo do ensino superior no EEES recebem bolsas/financiamentos na Dinamarca, Finlândia, Luxemburgo, Malta, Holanda e Reino Unido (Escócia, Gales e Irlanda do Norte). Relativamente aos estudantes a frequentar o segundo ciclo do ensino superior, apesar de existirem menos dados disponíveis, constata-se que a percentagem de estudantes com bolsas é, no geral menor, do que no primeiro ciclo. Apenas em dois países mais de 80% dos estudantes auferem bolsas, na Finlândia (90%) e no Luxemburgo (100%). Em Portugal, a percentagem de alunos nesta situação, quer no primeiro, quer no segundo ciclo mantém-se e encontra-se entre os 10 e 29% no ano letivo 2013/2014 (Figura 3.5.32.).

Figura 3.5.32. Alunos (%) nos 1º e 2º ciclos do ensino superior que recebem bolsas/financiamento no EEES. 2013/2014



Fonte: *The European Higher Education Area in 2015 - Bologna Process Implementation Report*. European Commission/EACEA/Eurydice

Destaques

- A população residente é, em 2014, 10 401 062 indivíduos. Entre 2010 e 2014 houve um decréscimo de 172 038 indivíduos. No caso da população com menos de 25 anos a diminuição foi de 150 619 indivíduos.
- A taxa bruta de natalidade é em 2014 de 7,9%. Desde 2010 houve uma diminuição de 1,7 nados-vivos por cada 1 000 habitantes. Portugal é o país da UE com menor taxa bruta de natalidade e com maior redução entre 2005 e 2013.
- O saldo natural tem sido continuamente negativo desde 2009 e o saldo migratório desde 2011, atingindo -22,4 e -30,1 milhares de indivíduos, respetivamente, em 2014.
- Mantém-se a tendência de envelhecimento da população. A proporção de jovens é inferior à de idosos e a maior percentagem de indivíduos situa-se entre os 35 e 54 anos (30%). Esta tendência verifica-se em todos os países da UE28 entre 2005 e 2014.
- A proporção da população estrangeira com estatuto legal de residência, relativamente à população residente, tem vindo a diminuir desde 2010, sendo de 3,8% em 2014.
- Evolução positiva da qualificação da população: diminuição da proporção de indivíduos sem nível de escolaridade ou de escolaridade baixa (1º e 2º CEB) e aumento nos que detêm 3º CEB, secundário e superior.
- A percentagem de população entre os 25 e os 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário aumentou significativamente desde 2008. Portugal continua a ser um dos países da UE28 em que esta proporção é mais baixa, no entanto é o segundo país que registou maior aumento entre 2005 e 2014.
- A taxa de abandono precoce da educação e formação diminuiu entre 2005 e 2014. No caso dos homens passou de 46,2% para 20,7% e das mulheres de 30,2% para 14,1%. Portugal foi o país da UE28 que mais reduziu esta taxa.
- A taxa de desemprego em Portugal em 2014 foi de 13,9. Na maioria dos países da UE28, incluindo Portugal, o desemprego afeta principalmente a população com menor nível de escolaridade.
- Diminuição de 81 685 alunos (-4,6%) a frequentar o sistema educativo, entre 2005 e 2014. Redução de 101 079 alunos (-6,8%) no ensino público e aumento de 19 421 alunos no ensino privado (6,2%).
- Decréscimo acentuado de frequência nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, com especial relevância no 1º ciclo (15,9%), entre 2005 e 2014.
- Crescimento de 2,2% da frequência tanto na educação pré-escolar como no ensino secundário e de 0,7% no 3º ciclo do ensino básico.
- A taxa de pré-escolarização cresceu consistentemente até 2011/2012 atingindo os 89,3%. A partir daí a taxa desceu registando 87,8% em 2013/2014.
- O sistema de educação e formação perdeu 6,8% dos jovens e 53,4% dos adultos matriculados no ensino básico, entre 2005 e 2014. No ensino secundário registou-se um acréscimo de 18,5% na frequência da população jovem e um decréscimo de 68,8% na população adulta.
- Em 2013, Portugal estava a 3 pp da média da UE28 (48,9%), no que diz respeito à proporção de alunos, jovens e adultos, que no nível secundário, frequentam as vias profissionalizantes.
- Entre 2012 e 2014, aumentou o número de crianças apoiadas e o de equipas locais de intervenção (ELI) no âmbito da intervenção precoce. Em 2012, 136 ELI apoiavam 11 700 crianças, enquanto em 2014 o número sobe para 145 equipas e 16 609 crianças.
- Entre 2010 e 2014 registou-se um acréscimo de 40% de crianças e jovens com NEE a frequentar as escolas regulares do Continente. As escolas especiais registaram uma diminuição de 13,6%, exceto na região de Lisboa.



4 Docentes

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

Em Portugal, em 2013/2014, exerciam funções em escolas públicas e privadas 141 250 docentes da educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico e do ensino secundário (Tabela 4.1.1.). Relativamente ao início da década, este número representa uma diminuição de 43 907 docentes. Este decréscimo registou-se sobretudo nos últimos quatro anos em análise (2010/2011-2013/2014), em que o sistema perdeu 33 703 docentes. Esta evidência poderá encontrar explicação na conjugação de diversos fatores, dos quais se podem referir os seguintes: a quebra do número de alunos que frequentam o sistema de ensino, a reorganização dos agrupamentos de escolas, as alterações curriculares, a redução dos horários zero e o número de docentes que se aposentaram.

O decréscimo do número de docentes ocorreu quer no ensino público quer no privado, nos diferentes níveis e graus de ensino, com exceção do 1º CEB, no ensino privado, que regista um aumento de 153 professores em 2013/2014 relativamente a 2004/2005. O grau e nível de

ensino que perdeu mais professores foi o 3º CEB e ensino secundário com uma diminuição de 16 349 professores no ensino público e 719 no ensino privado.

A Tabela 4.1.2. mostra que, em 2013/2014, a maioria dos docentes dos diferentes graus e níveis de ensino, público e privado, encontrava-se nas regiões Norte, Área Metropolitana de Lisboa (A.M.de Lisboa) e Centro. No ensino público, a região Norte destaca-se com o maior número, seguida da A. M. de Lisboa e do Centro, com exceção da educação pré-escolar. No caso do ensino privado, esta relação alterou-se ligeiramente dado que, neste caso, a A. M. de Lisboa apresenta o maior número, seguida do Norte e Centro, exceto no 3º CEB e ensino secundário em que o Norte apresenta o número mais elevado de professores (2 935).

Por outro lado, a Região Autónoma dos Açores foi a que registou os valores mais baixos quanto ao número de docentes, exceto no 2º CEB em que o valor é superior ao da Região Autónoma da Madeira e do Algarve.

Tabela 4.1.1. Evolução da distribuição dos docentes (Nº), segundo o nível de educação e ensino e a natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal

Nível e Natureza	Educação Pré Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e Secundário	
	total	Público	total	Público	total	Público	total	Público
2004/2005	17 797	10 463	40 619	37 759	37 164	34 023	89 577	81 423
2005/2006	18 213	10 757	39 396	36 449	34 754	31 707	89 070	80 914
2006/2007	18 352	11 007	34 499	31 543	32 871	30 067	88 280	79 988
2007/2008	17 682	10 319	35 228	32 105	34 057	31 327	88 952	80 168
2008/2009	18 242	10 459	34 361	31 094	34 069	30 944	91 325	82 564
2009/2010	18 380	10 368	34 572	31 293	35 629	32 285	91 375	82 582
2010/2011	18 284	10 303	33 044	29 604	34 086	31 062	89 539	80 786
2011/2012	17 628	9 765	30 692	27 264	31 330	28 419	83 525	75 453
2012/2013	17 139	9 545	30 200	26 789	26 871	24 149	76 101	68 448
2013/2014	16 143	9 006	28 214	25 201	24 384	21 503	72 509	65 074

Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Tabela 4.1.2. Docentes (Nº) em exercício no estabelecimento, segundo as NUTS I e II, natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino, 2013/2014

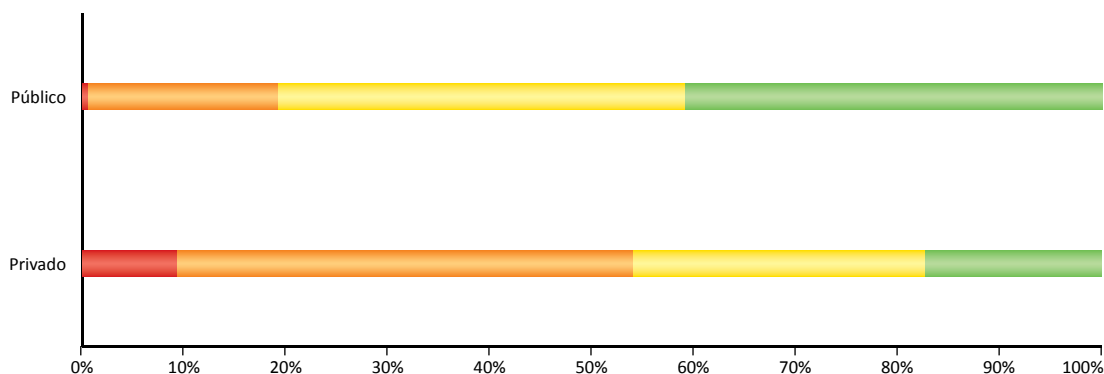
Natureza e nível	Público e privado				Público				Privado			
	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3ºCEB e Secundário	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3ºCEB e Secundário	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3ºCEB e Secundário
Portugal	16 143	28 214	24 384	72 509	9 006	25 201	21 503	65 074	7 137	3 013	2 881	7 435
Continente	14 827	25 620	22 462	67 458	8 023	22 880	19 641	60 170	6 804	2 740	2 821	7 288
Norte	5 382	9 383	8 267	25 186	3 276	8 612	7 425	22 251	2 106	771	842	2 935
Centro	3 483	5 842	5 094	15 311	2 201	5 533	4 372	13 417	1 282	309	722	1 894
A. M. Lisboa	4 197	7 298	6 332	18 815	1 468	5 778	5 187	16 598	2 729	1 520	1 145	2 217
Alentejo	1 166	1 941	1 700	4 872	764	1 889	1 631	4 753	402	52	69	119
Algarve	599	1 156	1 069	3 274	314	1 068	1 026	3 151	285	88	43	123
R.A. Açores	566	971	1 089	2 075	384	917	1 078	2 060	182	54	11	15
R.A. Madeira	750	1 623	833	2 976	599	1 404	784	2 844	151	219	49	132

Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

A par da diminuição do número de docentes, tem-se constatado, em todos os relatórios do Estado da Educação, o envelhecimento progressivo do pessoal docente de todos os níveis e graus de ensino. Em 2013/2014, esta tendência continua a ser evidente (Figura 4.1.1.), verificando-se, no caso do ensino público, que 41% dos

docentes estão na faixa etária dos que têm 50 e mais anos e 39,9% nos que têm entre 40-49 anos de idade. No ensino privado, a maior percentagem (44,7%) está na faixa etária dos 30-39 anos, seguida dos que têm entre 40-49 anos (28,7%).

Figura 4.1.1. Distribuição dos docentes (%), segundo o grupo etário e a natureza do estabelecimento de educação e ensino. Continente, 2013/2014



	Público	Privado
< 30 anos	0,5%	9,3%
30-39 anos	18,7%	44,7%
40-49 anos	39,9%	28,7%
≥ 50 anos	41,0%	17,3%

Fonte: Perfil do Docente 2013/2014, DGEEC/MEC

De realçar a baixa percentagem dos docentes com menos de 30 anos, que é de 0,5% no ensino público e 9,3% no privado. O aumento da idade da reforma, atualmente nos 66 anos e dois meses, e o quase inexistente ingresso de novos professores no sistema explicam este envelhecimento acentuado.

A evolução da relação aluno/docente apresentada na Tabela 4.1.3. revela, na última década, um aumento gradual do número de crianças por educador, no caso

da educação pré-escolar, que era em 2004/2005 de 13,1 no ensino público e 16,7 no privado e, em 2013/2014, de 15,8 e 17,3, respetivamente. O aumento verifica-se também nos níveis e graus dos ensinos básico e secundário, com exceção do 1º CEB, no ensino privado, em que existe uma ligeira diminuição, de 17,5 alunos/professor para 16,8, nos anos letivos referidos. De notar que a relação alunos/docente é sempre superior no ensino privado quando comparada com a do ensino público.

Tabela 4.1.3. Evolução da relação aluno/docente, por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal

		Ano Letivo										
Nível de educação/ ensino, natureza		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	
Portugal	Educação pré-escolar	Público	13,1	13,0	12,6	13,7	13,6	13,6	13,9	14,8	15,0	15,8
		Privado	16,7	16,0	17,1	16,9	17,0	16,6	16,6	16,2	16,2	17,3
	1º CEB	Público	12,0	12,2	14,2	13,9	13,9	13,5	13,8	14,7	14,5	14,8
		Privado	17,5	17,6	18,0	16,9	16,7	16,7	15,8	15,6	15,2	16,8
	2º CEB	Público	7,0	7,1	7,5	7,3	7,4	7,0	7,4	7,8	9,0	10,0
		Privado	9,4	9,8	10,8	10,9	10,0	9,6	10,7	10,7	11,1	10,6
	3º CEB e secundário	Público	7,9	7,7	8,0	7,6	7,5	7,4	7,6	8,0	8,7	8,9
		Privado	9,4	9,4	9,4	8,6	8,7	8,8	8,9	10,4	10,2	10,7

Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Educação pré-escolar

A diminuição do número de docentes no sistema de ensino, na última década, representa, no caso da educação pré-escolar, menos 1 654 educadores, entre 2004/2005 e 2013/2014, dos quais 1 457 no ensino público.

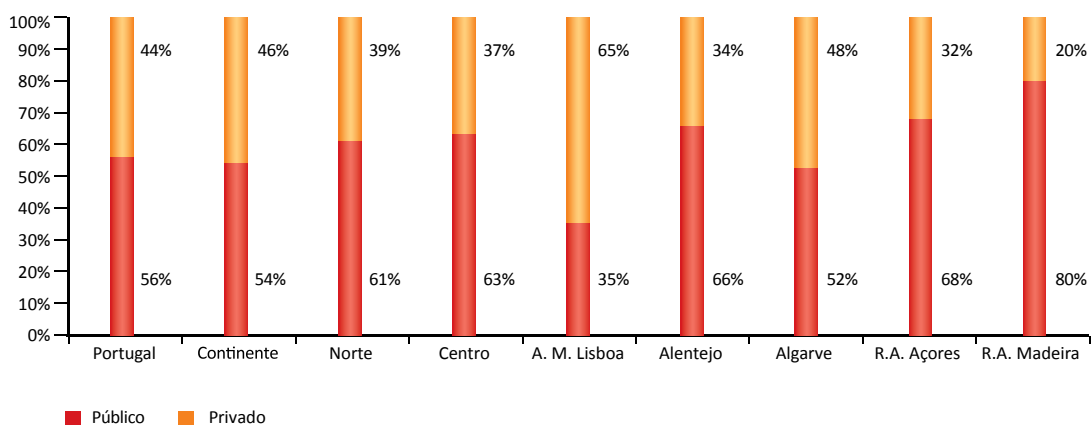
Em Portugal, em 2013/2014, exerciam funções 16 143 educadores de infância, estando 56% no ensino público e 44% no ensino privado (Figura 4.1.2.). A análise por NUTS II mostra que, com exceção de Lisboa, em todas as regiões a maioria dos educadores encontrava-se no ensino público, com a R.A. da Madeira a registar a maior percentagem, 80% para 20% no privado. Como referido, a A. M. de Lisboa contraria esta tendência com 65% de educadores no ensino privado e 35% no público.

É visível nas Figuras 4.1.3. e 4.1.4., o envelhecimento acentuado dos educadores de infância na última década. Em 2004/2005, no Continente, a grande maioria dos educadores tinha entre 30 e 49 anos de idade, enquanto em 2013/2014 o maior número situa-se nos que têm 40 e mais anos.

Os educadores de infância com menos de 30 anos representavam 15% do total em 2004/2005, diminuindo 9 pp em dez anos. Em sentido contrário evoluiu a percentagem dos que tinham 50 e mais anos, que passou de 10,3% em 2004/2005 para 37,7% em 2013/2014.

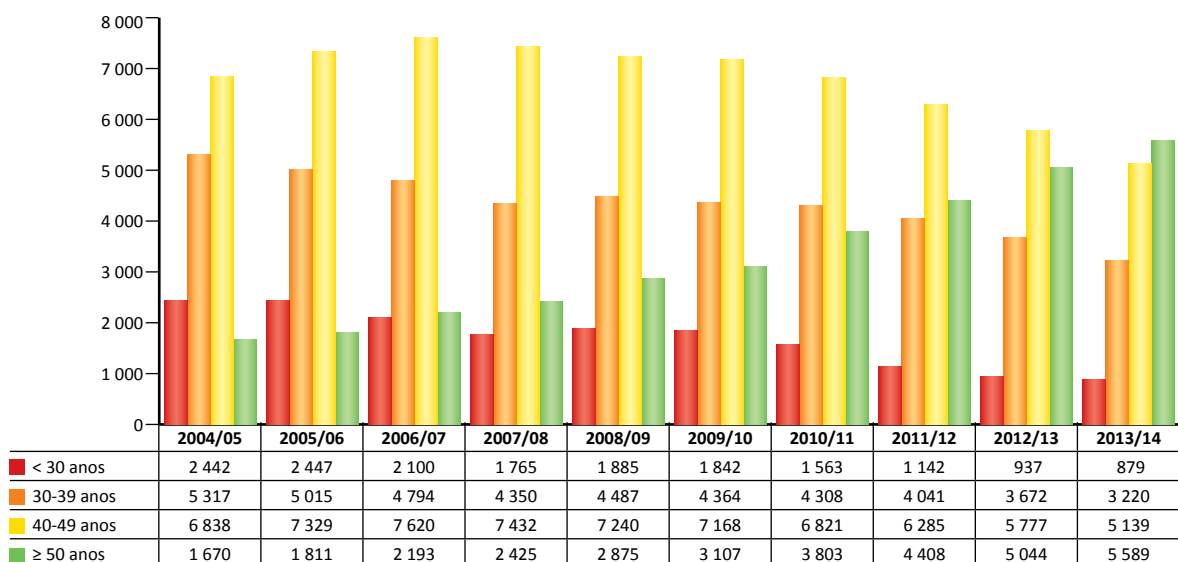
Como tem sido afirmado em diferentes relatórios, assiste-se a um aumento consistente do número de educadores que detêm licenciatura/equiparado e doutoramento/mestrado.

Figura 4.1.2. Educadores de infância (%), segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS I e II, 2013/2014



Fonte: Perfil do docente 2013/2014. DGEEC – MEC

Figura 4.1.3. Educadores de infância (Nº) por grupo etário. Continente

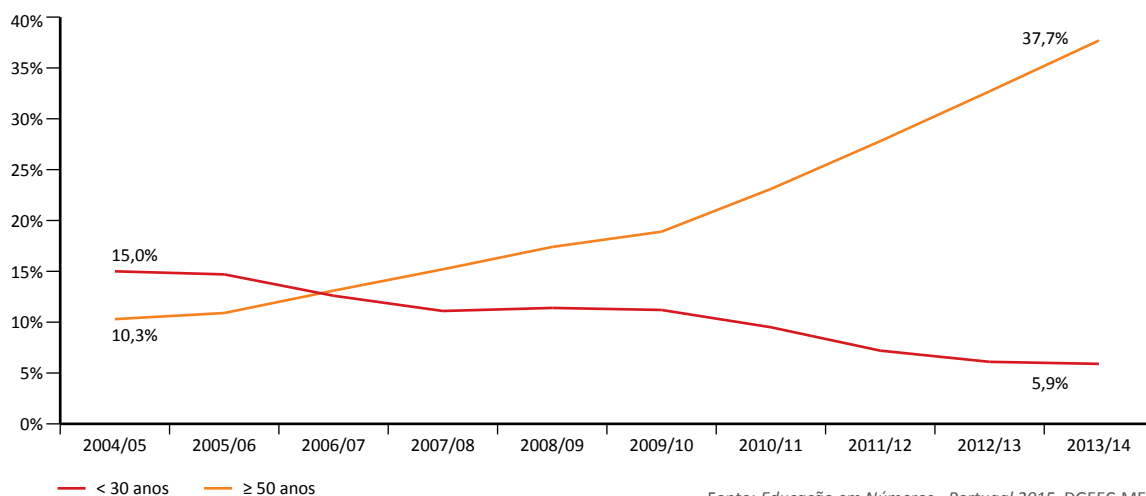


Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

A Figura 4.1.5. reflete essa constatação dado que regista um aumento de 506 educadores com doutoramento/mestrado entre 2004/2005 e 2013/2014. No caso das licenciaturas/equiparado, a diminuição que se verifica nos três últimos anos em análise pode dever-se à aquisição de habilitação superior e, sobretudo, à saída de educadores, por motivo de aposentação ou outro.

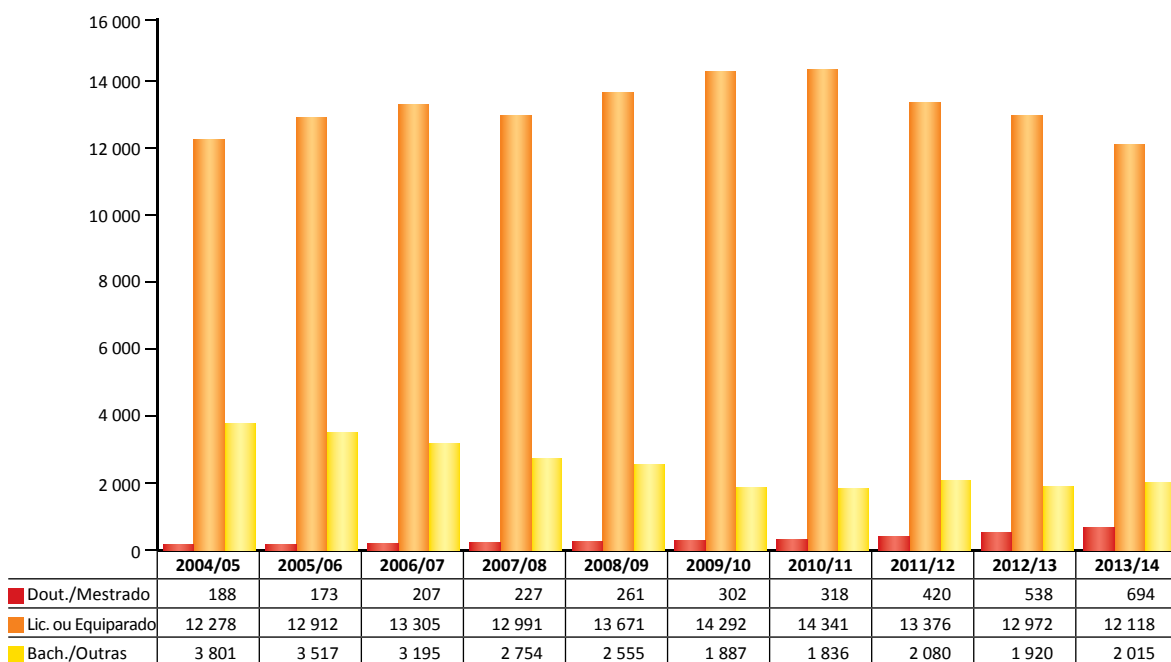
A grande maioria dos educadores de infância da rede pública do MEC pertence ao quadro. Na figura 4.1.6. pode observar-se uma diminuição constante do número de educadores do quadro a partir de 2008/2009, que é acompanhada por igual tendência no caso dos contratados nos últimos três anos em análise. Em comparação com 2004/2005, o ano letivo de 2013/2014 regista menos 606 educadores do quadro e menos 427 contratados.

Figura 4.1.4. Distribuição percentual dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



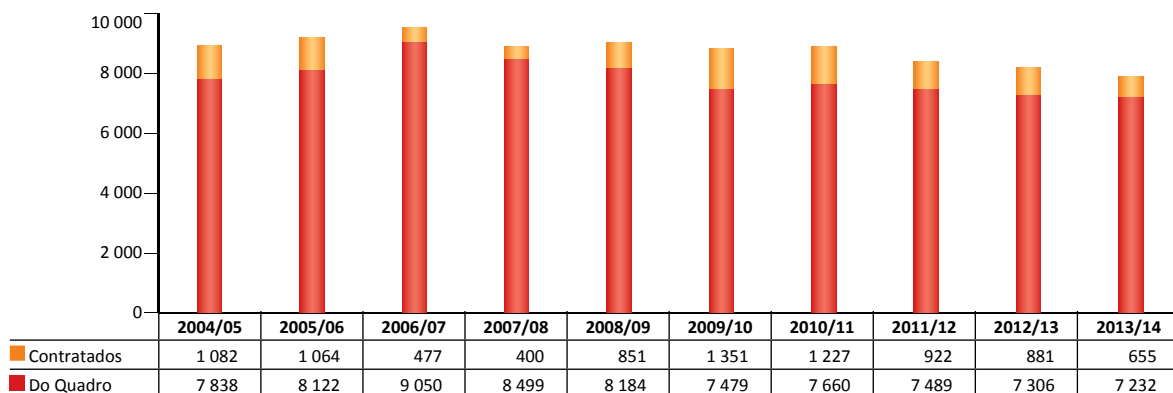
Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4.1.5. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4.1.6. Educadores de infância (Nº) do ensino público por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação e Ciência



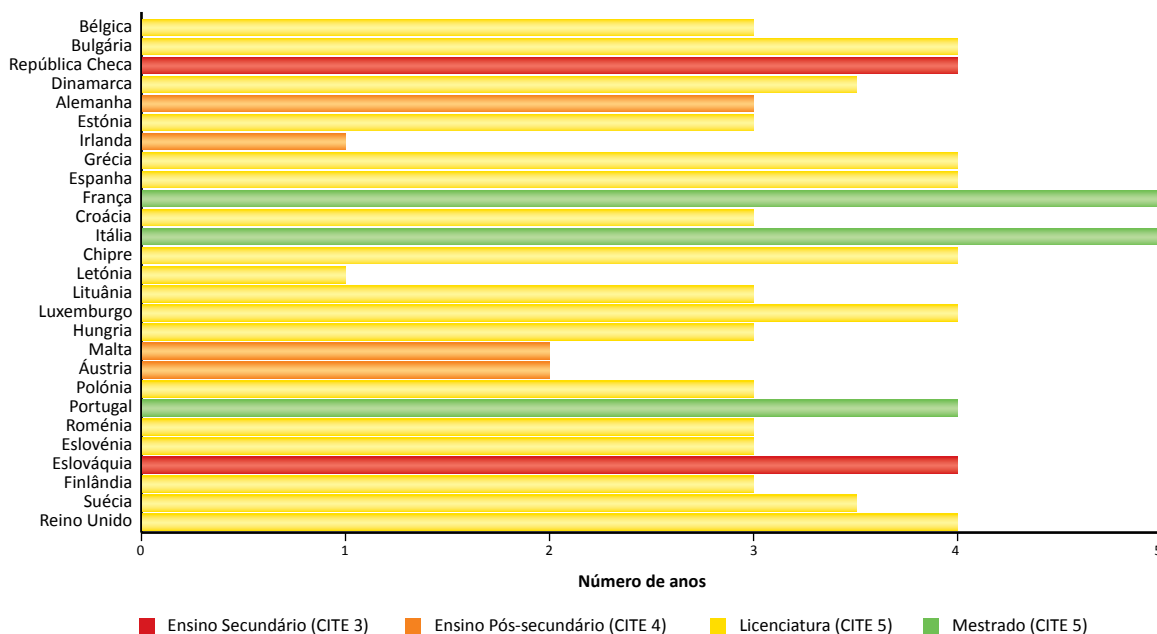
Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Comparações internacionais

No contexto dos países europeus e no que respeita à qualificação dos educadores e profissionais da educação pré-escolar existem duas abordagens principais nos sistemas de educação europeus. Mais de metade dos países adota um regime de qualificação único em todo o período pré-escolar, no entanto, noutros países existe um regime diferente para quem trabalha com crianças mais novas (até aos 3 anos de idade) e para quem trabalha com crianças mais velhas (após 3 anos de idade), sendo normalmente exigido para

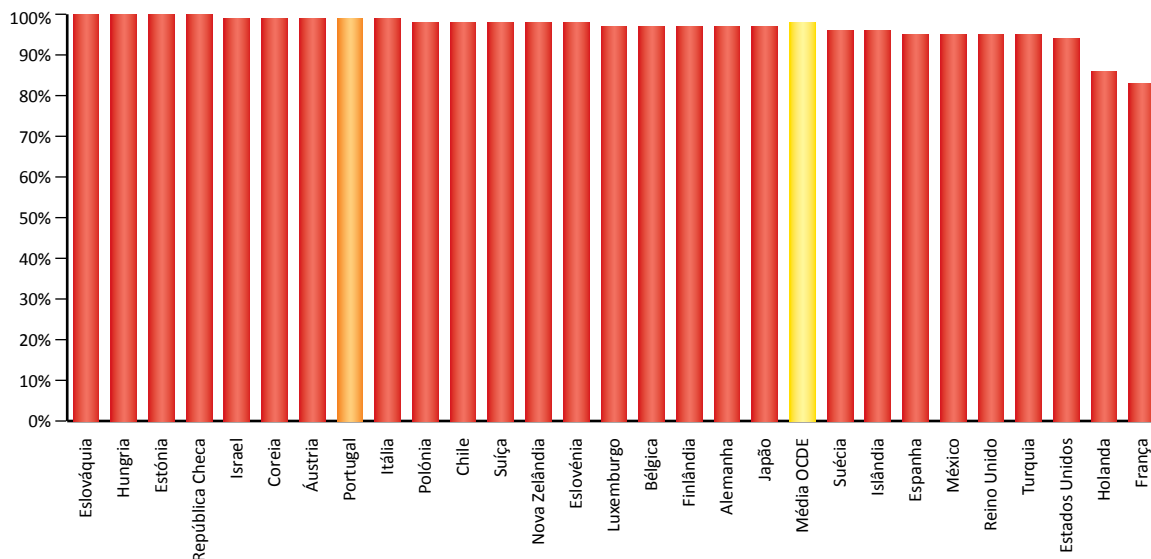
este último um nível mais baixo de qualificações. Na maioria dos países onde a qualificação mínima exigida é a mesma independentemente das idades das crianças, os educadores de infância devem ter no mínimo uma licenciatura de três anos na área da educação. São casos particulares França, Itália e Portugal, nos quais os educadores de infância devem também ter o grau de mestre. Na Alemanha, Irlanda, Malta e Áustria o nível mínimo de qualificações é pós-secundário não Superior e, apenas, na República Checa e na Eslováquia o nível mínimo exigido é o ensino secundário.

Figura 4.1.7. Nível e duração da qualificação mínima exigida para os educadores de infância, 2012/2013



Fonte: Key Data on Early Childhood and Care in Europe 2014, Eurydice and Eurostat

Figura 4.1.8. Proporção (%) de mulheres educadoras de infância nas instituições públicas e privadas. 2012



Fonte: Education at a Glance 2014, OECD

Relativamente à distribuição de género entre os educadores de infância em instituições públicas e privadas verifica-se que a percentagem de mulheres na educação pré-escolar é bastante elevada em todos os países da OCDE, sendo a média de 97% (Figura 4.1.8). Os países com menor percentagem de mulheres são a França (83%) e a Holanda (86%). Na Eslováquia, Hungria, Estónia e República Checa 100% dos educadores de infância são mulheres. Portugal encontra-se acima da média com 99% de mulheres entre o pessoal docente na educação pré-escolar.

Ensinos básico e secundário

1º ciclo do ensino básico

Em 2013/2014, Portugal tinha 28 214 professores do 1º CEB em exercício de funções no ensino público (25 201) e no ensino privado (3 013). Quando comparado com o ano letivo de 2004/2005 assiste-se a uma diminuição de 12 405 docentes, resultante de uma quebra de 12 558 no ensino público e um aumento de 153 no ensino privado.

Numa análise por NUTS I e II (Figura 4.1.9.) em praticamente todas as regiões o ensino público abrangia mais de 85% dos professores do 1ºCEB, exceto na A. M. de Lisboa, em que o ensino privado registava uma percentagem de 21%. No ensino privado, as regiões do Alentejo, Centro e R. A. dos Açores apresentavam as percentagens mais baixas com 3%, 5% e 6%, respetivamente.

A evolução dos docentes do 1º CEB, por grupo etário (Figura 4.1.10.) mostra alguma oscilação ao longo da década, nomeadamente nas faixas etárias dos 30-39, 40-49 e 50 e mais anos de idade. Em 2013/2014, o número de professores destes grupos exibia diferenças ligeiras, situando-se em 8 186, 8 681 e 8 263, respetivamente. O grupo etário dos docentes com menos de 30 anos é o único que apresenta uma diminuição constante ao longo dos anos em análise.

Nessa medida, a Figura 4.1.11. revela que também neste nível de ensino tem ocorrido um envelhecimento do corpo docente. Em 2004/2005, os professores com menos de 30 anos representavam 19,9% baixando para 1,9% em 2013/2014. Evoluindo a percentagem dos que tinham 50 e mais anos de 23,1% para 32,3%.

Figura 4.1.9. Docentes do 1º CEB (%), segundo a natureza do estabelecimento por NUTS I e II, 2013/2014

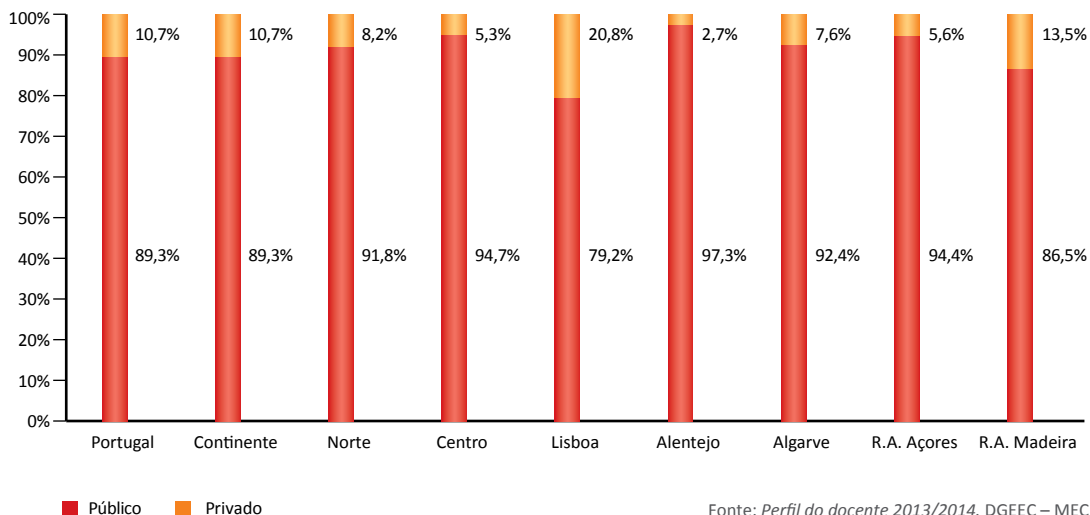
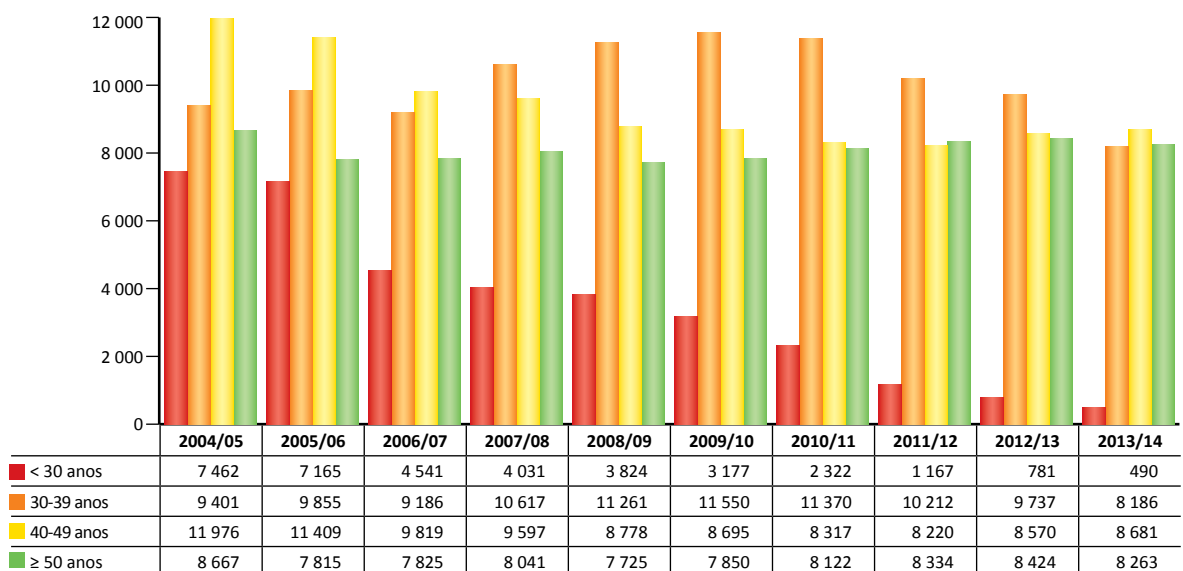
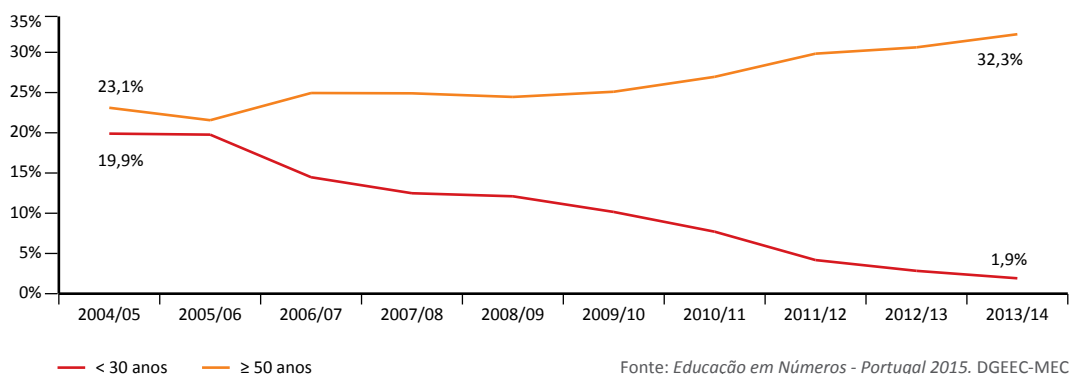


Figura 4.1.10. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício por grupo etário. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015. DGEEC-MEC

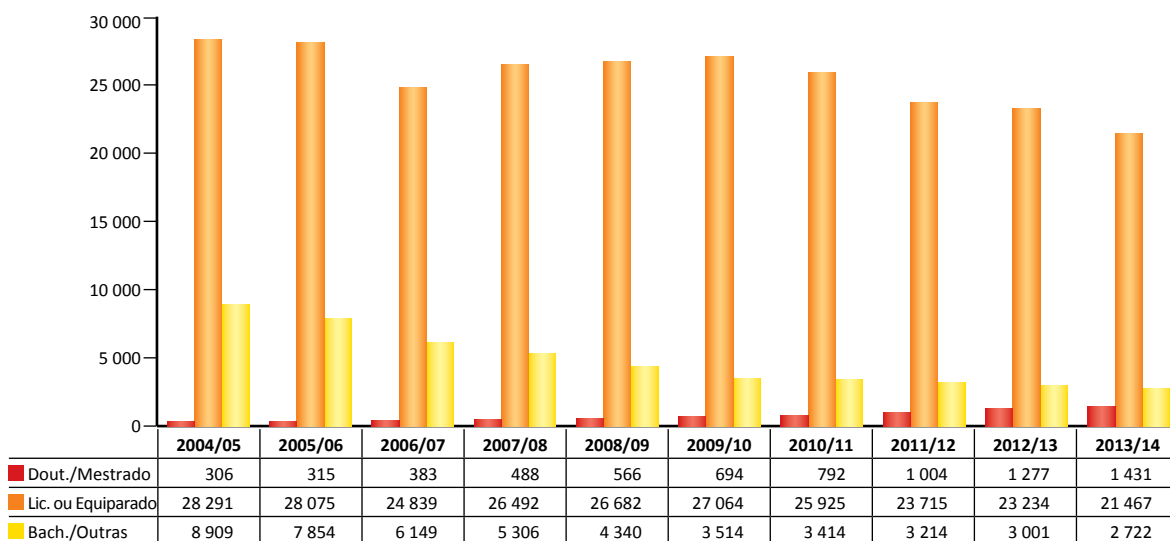
Figura 4.1.11. Distribuição percentual dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Em termos de habilitações académicas, verifica-se na Figura 4.1.12. que 1 431 docentes do 1º CEB eram detentores de um doutoramento/mestrado, em 2013/2014, o que corresponde a mais 1 125 do que em 2004/2005. O número de docentes com bacharelato apresenta uma diminuição constante ao longo dos anos em análise, enquanto o número de licenciados mostra alguma oscilação e desce paulatinamente nos últimos quatro anos. Também aqui esta situação poderá ser explicada pela aquisição de habilitação superior e pela saída dos docentes do sistema, por motivo de aposentação ou outro.

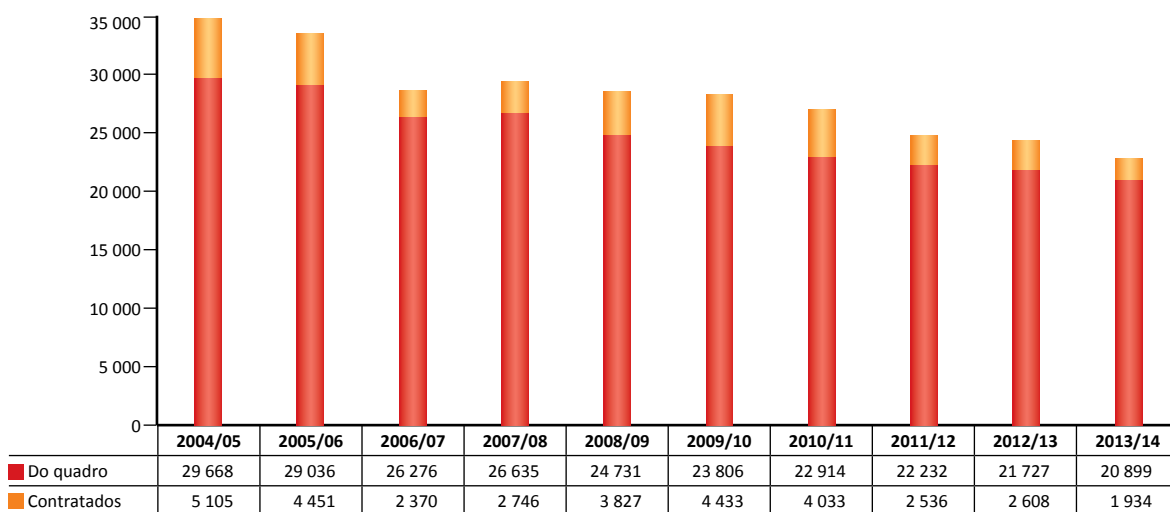
Os docentes do 1º CEB pertencem maioritariamente ao quadro, isto é, têm um contrato por tempo indeterminado. Na Figura 4.1.13. verifica-se que ao longo da década o número de professores do quadro vai diminuindo com algumas oscilações, acontecendo o mesmo com o número de docentes contratados, sobretudo a partir de 2010/2011. Em 2013/2014, havia menos 8 769 professores do quadro e menos 3 171 contratados do que em 2004/2005.

Figura 4.1.12. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015. DGEEC-MEC

Figura 4.1.13. Docentes do 1º CEB (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação e Ciência



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015. DGEEC-MEC

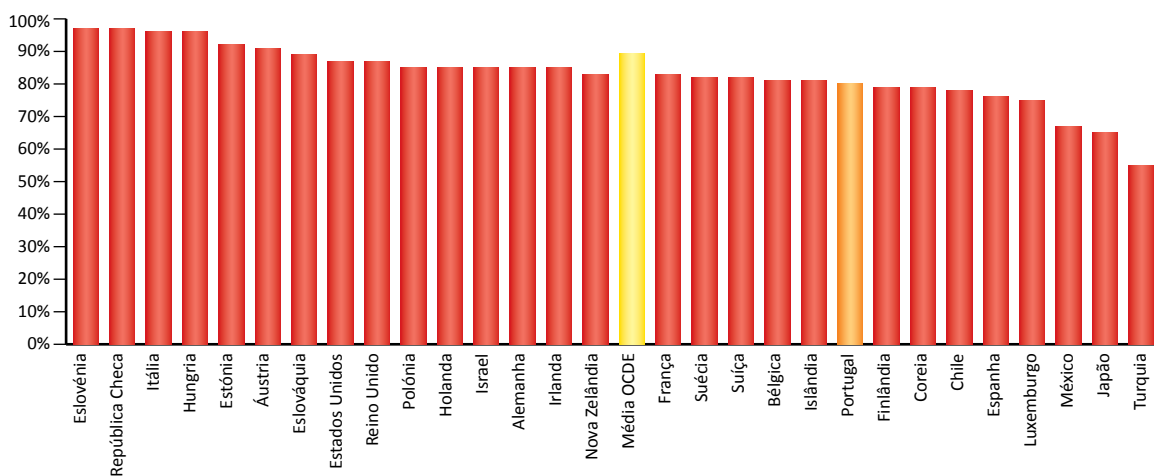
Comparações Internacionais

No contexto internacional e à semelhança do que acontece na educação pré-escolar, a proporção de mulheres nos docentes do 1º CEB é bastante elevada (Figura 4.1.14), sendo a Eslovénia e a República Checa os países com mais professoras no 1º CEB. Contrariamente, a Turquia e o Luxemburgo são dos países europeus com menos professoras. No caso de Portugal, este situa-se abaixo da média da OCDE com 80% de mulheres a lecionar no 1ºCEB.

À semelhança do que acontece em Portugal, também em vários países europeus se verifica uma tendência para o envelhecimento dos docentes do 1º CEB.

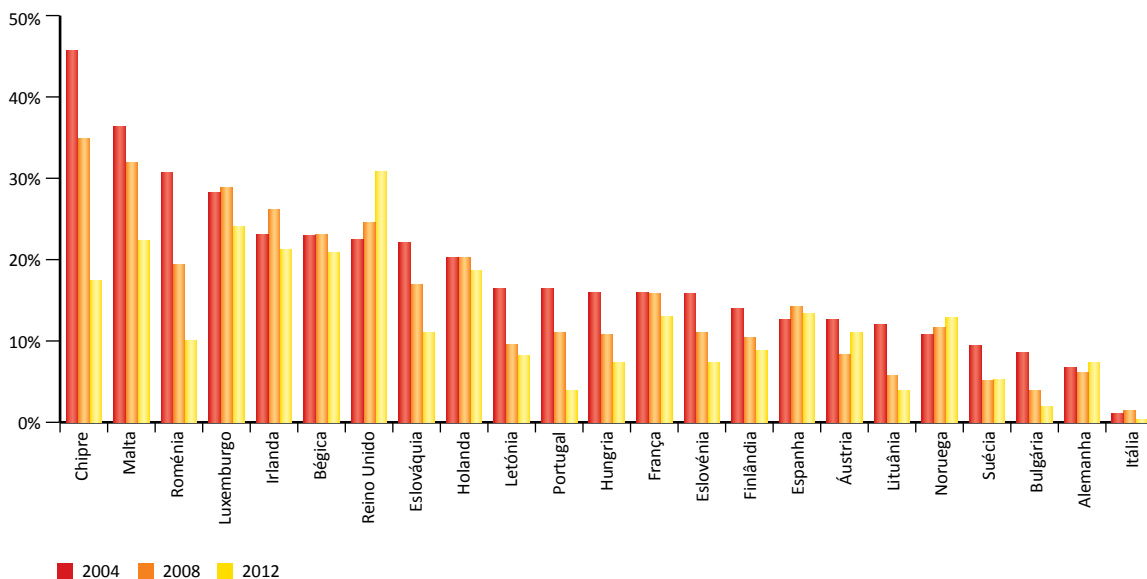
No que respeita aos docentes com menos de 30 anos de idade (Figura 4.1.15) apenas na Alemanha, Noruega, Espanha e Reino Unido houve um aumento do número de professores neste grupo etário em 2012, relativamente a 2004. Destaca-se o acréscimo no Reino Unido onde a percentagem de docentes com menos de 30 anos aumentou 8,3 pp. Relativamente aos docentes do 1º CEB com idade igual ou superior a 50 anos (Figura 4.1.16), constata-se que em metade dos 22 países analisados houve um aumento dos docentes neste grupo etário entre 2004 e 2012. A Bulgária e a Hungria foram os países onde se registou maior aumento da percentagem de docentes com 50 e mais anos.

Figura 4.1.14. Proporção (%) de professoras no 1º CEB nas instituições públicas e privadas, 2012



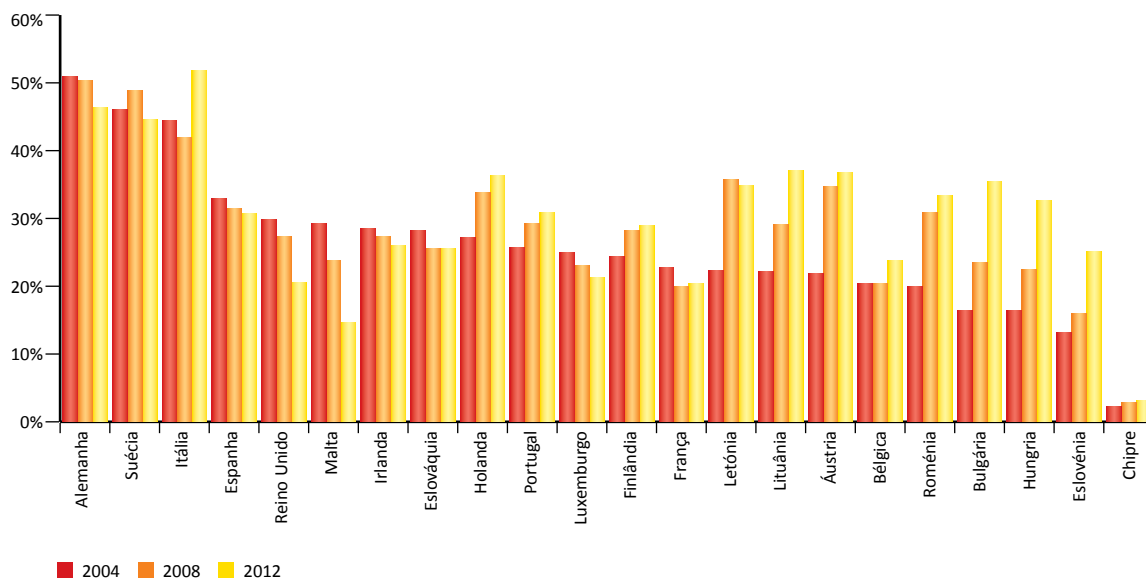
Fonte: Education at a Glance 2014. OECD

Figura 4.1.15. Docentes do 1º CEB (%) com idade inferior a 30 anos. UE, 2004-2012



Fonte: Eurostat, consultado em 2.09.2015

Figura 4.1.16. Docentes do 1º CEB (%) com idade igual ou superior a 50 anos. UE, 2004-2012



Fonte: Eurostat, consultado em 2.09.2015

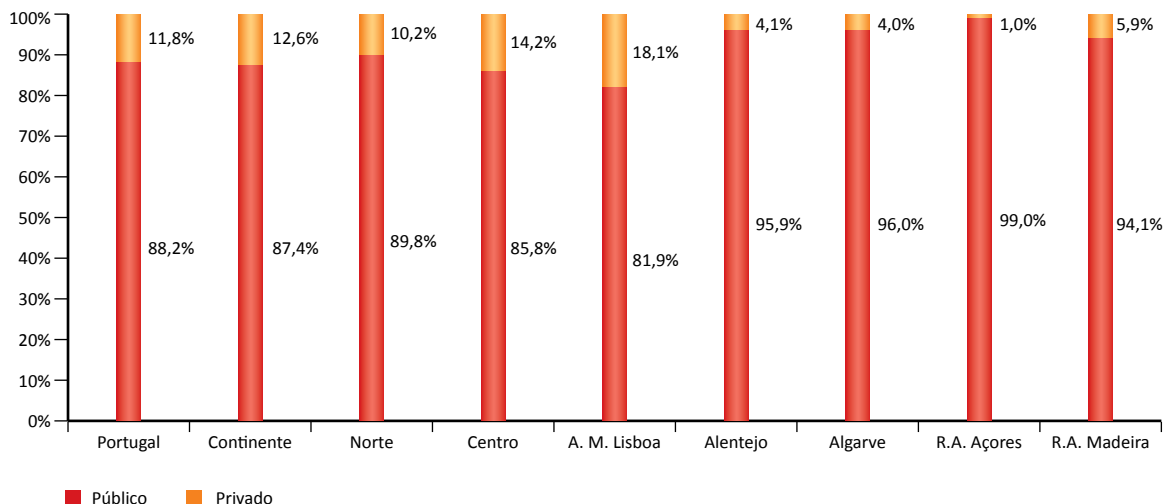
2º ciclo do ensino básico

Entre 2004/2005 e 2013/2014 o 2º CEB perdeu 12 780 docentes, a maioria dos quais, 12 520, no ensino público e 260 no ensino privado.

No ano letivo 2013/2014 lecionavam em Portugal, neste grau de ensino, 24 384 docentes dos quais 88% no ensino público e 12% no privado (Figura 4.1.17.). A Região Autónoma dos Açores apresenta a menor percentagem (1%) de docentes no ensino privado, seguida do Alentejo e Algarve com 4%. A A. M. de Lisboa é a que detém a maior percentagem de professores no ensino privado (18%).

A Figura 4.1.18. revela que o pessoal docente do 2º CEB é o mais envelhecido, situando-se a grande maioria nas faixas etárias dos 40-49 e 50 e mais anos de idade desde 2004/2005 até 2013/2014. A evolução ao longo da década mostra uma diminuição progressiva do número de docentes em todos os grupos etários, mais acentuada nos que têm menos de 30 anos e nos de 30-39, com uma redução de 4 840 (95%) e 4 857 (53%), respetivamente, entre 2004/2005 e 2013/2014.

Figura 4.1.17. Docentes (%) do 2º CEB, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS I e II, 2013/2014

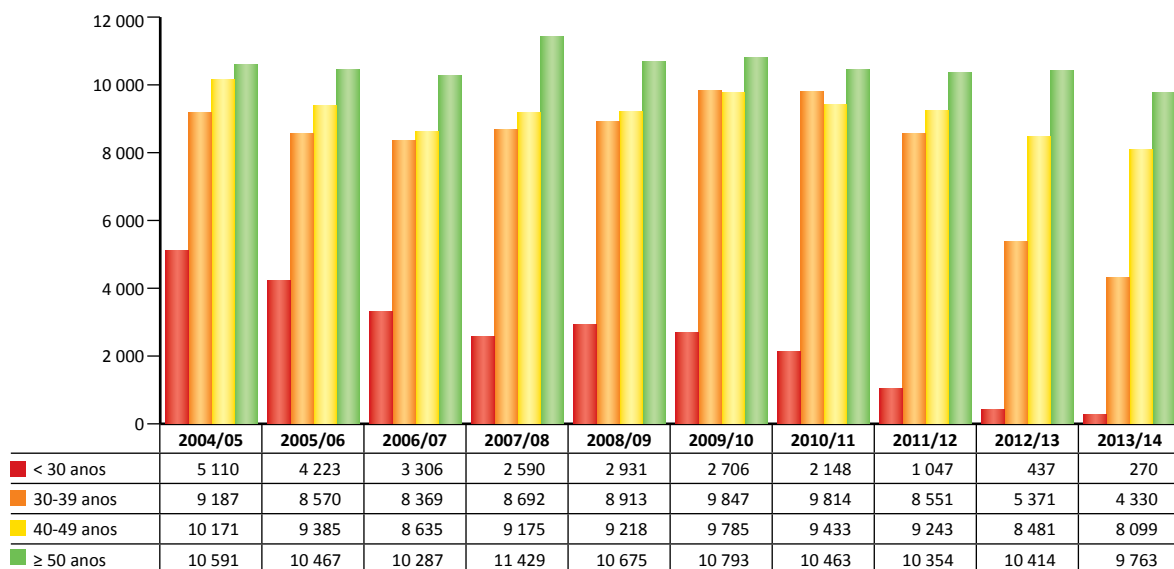


Fonte: Perfil do docente 2013/2014. DGEEC – MEC

O corpo docente deste grau de ensino mantém uma tendência clara de envelhecimento que está também patente na Figura 4.1.19. Os docentes com 50 e mais anos representam 43,5%, em 2013/2014, tendo

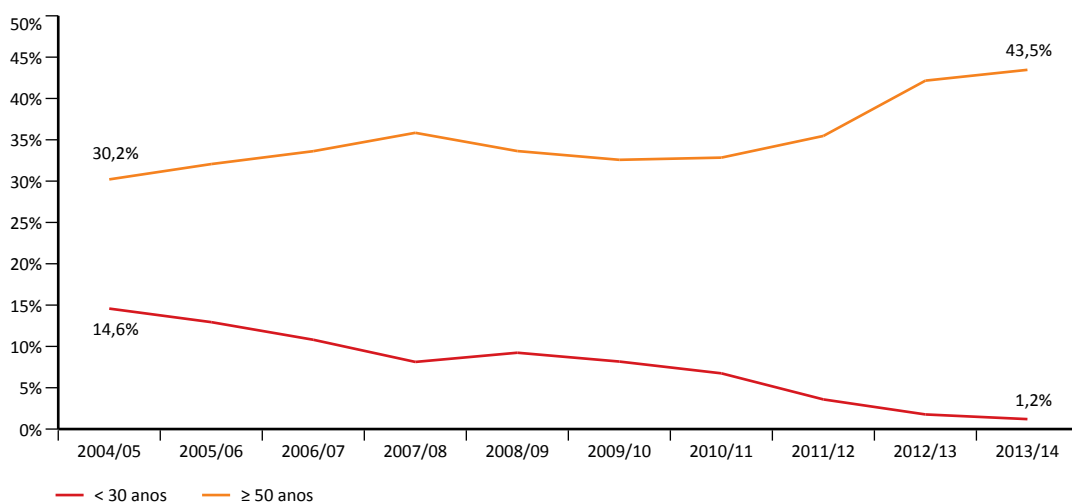
aumentado um pouco mais de 13 pp relativamente a 2004/2005. Por outro lado, a percentagem de docentes com menos de 30 anos reduziu na mesma proporção naquele período, tendo passado de 14,6% para 1,2%.

Figura 4.1.18. Docentes (Nº) do 2º CEB, em exercício, por grupo etário. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015. DGEEC-MEC

Figura 4.1.19. Distribuição percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente

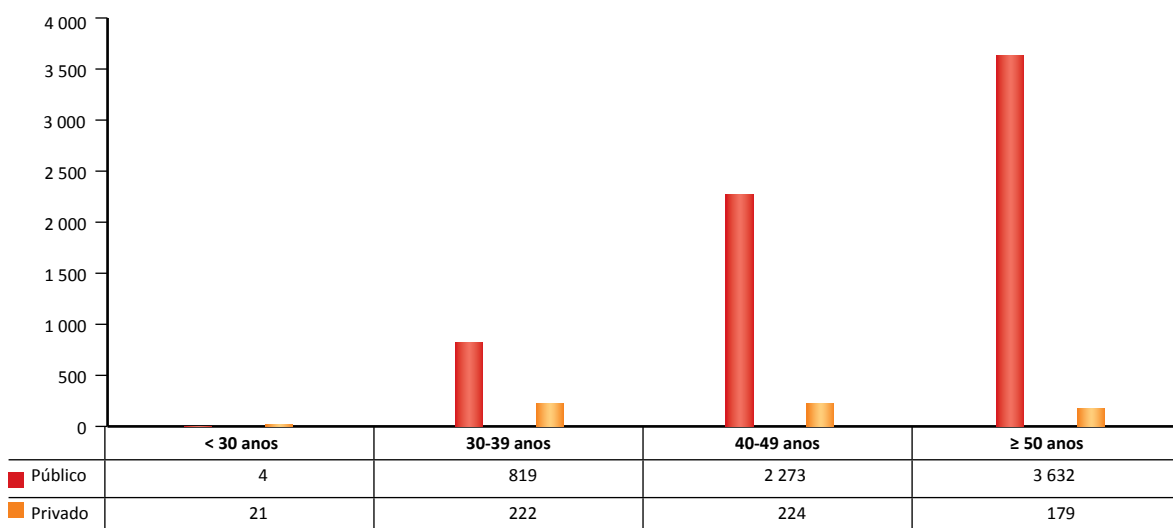


Fonte: Educação em Números - Portugal 2015. DGEEC-MEC

Considerando os grupos de recrutamento que podem lecionar a disciplina de Português no 2º CEB, percebe-se que a maioria dos docentes está nas faixas etárias dos 40-49 e 50 e mais anos. A Figura 4.1.20. indica que, no ensino público, 87,8% destes docentes estão naqueles grupos etários, sendo que 54% têm idade igual ou superior a 50 anos. No ensino privado, as percentagens são de 62,4% e 27,7%, respetivamente. No caso dos docentes com idade inferior a 30 anos os números são residuais, quatro professores no ensino público (0,1%) e 21 no privado (3,3%).

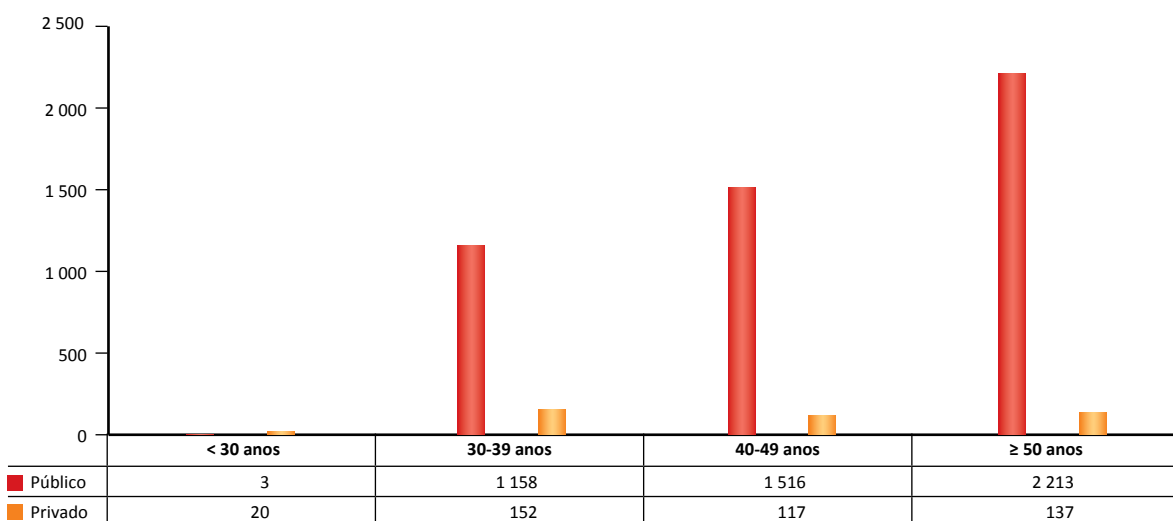
De igual modo, os docentes que lecionam a disciplina de Matemática têm, na sua maioria, idade igual ou superior a 40 anos. Na Figura 4.1.21. observa-se que, no ensino público, 76,3% estão nas faixas etárias dos 40-49 e 50 e mais anos, para uma percentagem de 59,6% no ensino privado. O grupo dos que têm 50 e mais anos representa 45,3% no ensino público e 32,2% no privado. Se considerarmos os que têm idade inferior a 30 anos também aqui a percentagem é residual, 0,1% no ensino público e 4,7% no privado.

Figura 4.1.20. Docentes (Nº) do 2º CEB, dos grupos de recrutamento que podem lecionar a disciplina de Português, por natureza do estabelecimento e escalão etário. Continente, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 4.1.21 Docentes (Nº) do 2º CEB, do grupo de recrutamento 230 “Matemática e Ciências da Natureza”, por natureza do estabelecimento e escalão etário. Continente, 2013/2014



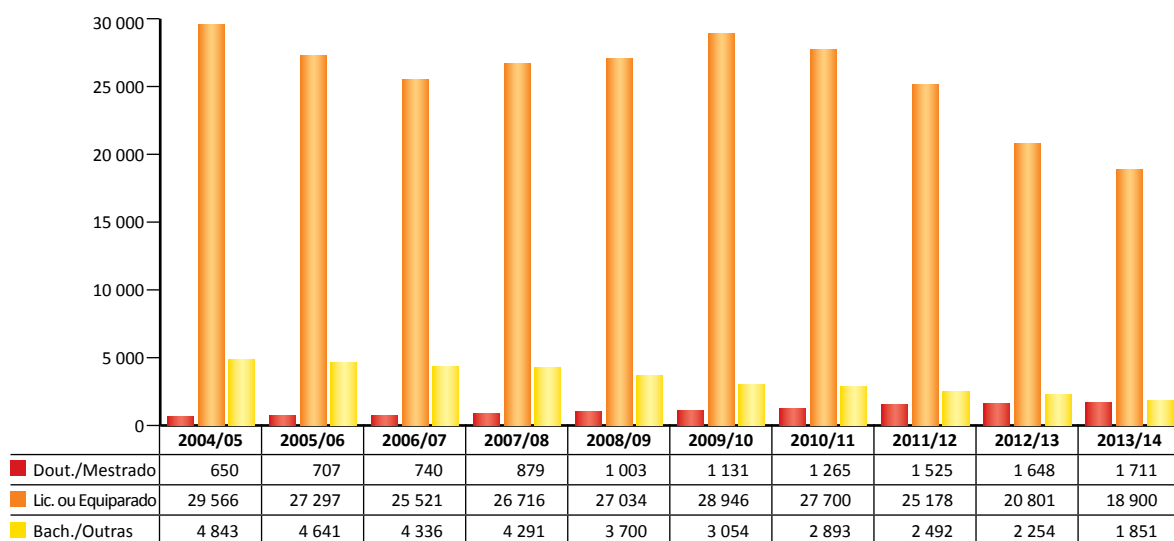
Fonte: DGEEC-MEC, 2015

A diminuição do número de docentes no sistema de ensino e a obtenção de habilitação superior pode explicar o decréscimo de professores do 2º CEB com licenciatura ou equiparado e bacharelato ou outro, entre 2004/2005 e 2013/2014 (Figura 4.1.22.). No caso dos primeiros, observa-se uma diferença de menos 10 666 professores, enquanto o número de bacharéis diminuiu em 2 992.

O número de docentes detentores de doutoramento/mestrado é o único que aumenta no mesmo período, passando de 650 para 1 711.

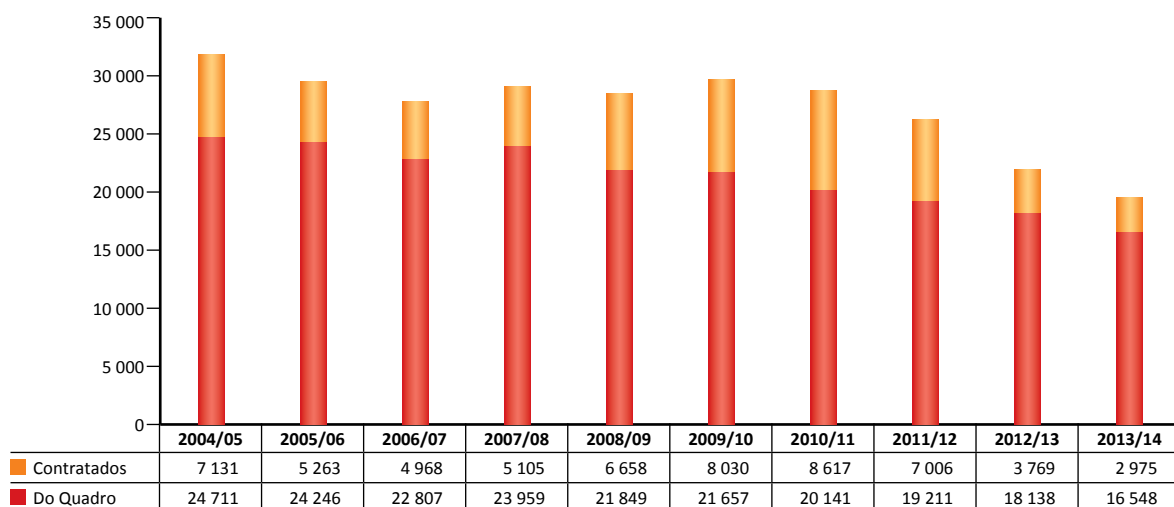
Os docentes do quadro constituem a grande maioria dos docentes do 2º CEB, em todos os anos em análise. A evolução ao longo da década (Figura 4.1.23.) mostra uma diminuição, embora com oscilações, do número de docentes quer do quadro quer contratados, sobretudo a partir de 2010/2011. Em termos percentuais, 77,6% dos docentes pertenciam ao quadro enquanto 22,4% eram contratados em 2004/2005, passando para 84,8% e 15,2%, respetivamente, em 2013/2014.

Figura 4.1.22. Docentes (Nº) do 2º CEB em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4.1.23. Docentes (Nº) do 2º CEB do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação e Ciência



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

3º ciclo do ensino básico e ensino secundário

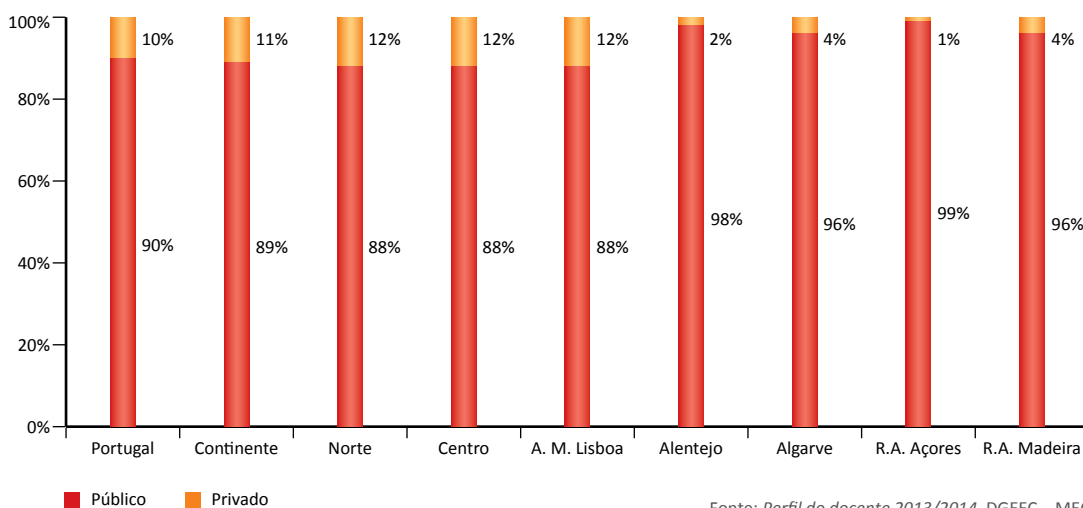
O decréscimo dos docentes do 3º CEB e secundário, entre 2004/2005 e 2013/2014, compreende 17 068 professores. Destes 16 349 são do ensino público e 15 712 saíram do sistema entre 2010/2011 e 2013/2014.

Neste último ano, exerciam funções nestes níveis de ensino 72 509 docentes, em Portugal. A Figura 4.1.24. diz que 90% desses docentes estão no ensino público e 10% no privado. Existe uma relação percentual igual nas regiões Norte, Centro e A. M. de Lisboa, 88% no ensino público e 12% no privado, enquanto a R.A. dos Açores

apresenta a maior amplitude, 99% dos docentes no ensino público e 1% no ensino privado, seguida do Alentejo com 98% e 2%, respetivamente.

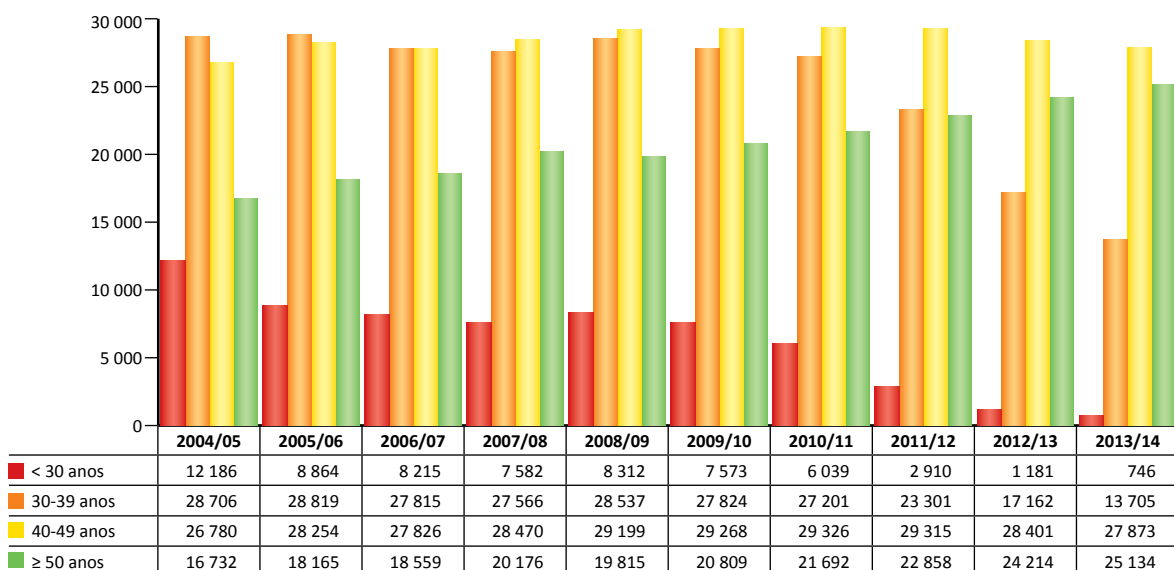
Nestes níveis de ensino é igualmente de assinalar o envelhecimento acentuado do corpo docente nos anos em análise. Os grupos etários com o maior número de docentes, em 2004/2005, eram os de 30-39 e 40-49 anos, com 55 486 professores. Em 2013/2014, a grande maioria (53 007) tem entre 40-49 e 50 e mais anos de idade (Figura 4.1.25.). Observa-se ainda uma diminuição constante do número de docentes das faixas etárias dos 30-39 e menos de 30 anos, mais acentuada nos três últimos anos.

Figura 4.1.24. Docentes (%) do 3º CEB e do ensino secundário, segundo a natureza do estabelecimento, por NUTS I e II, 2013/2014



Fonte: Perfil do docente 2013/2014. DGEEC – MEC

Figura 4.1.25. Docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário em exercício, por grupo etário. Continente

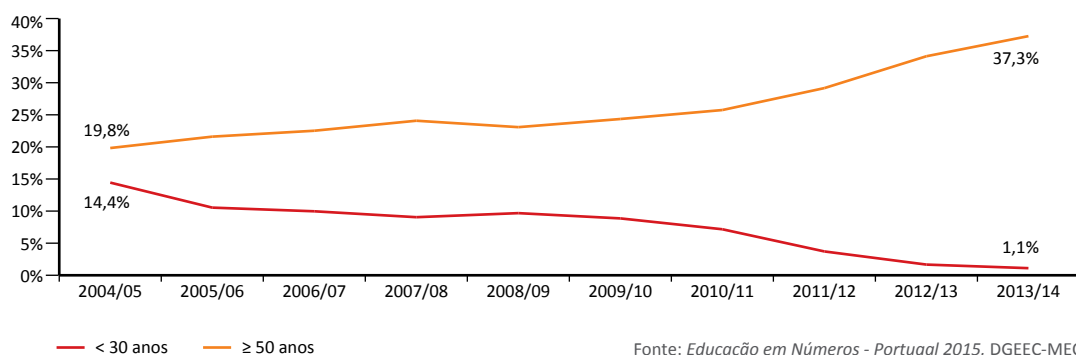


Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

A Figura 4.1.26. revela a quase inexistente renovação do corpo docente nos últimos anos, com a percentagem de professores com menos de 30 anos a baixar 13,3 pp entre 2004/2005 e 2013/2014. Em sentido contrário evoluiu a percentagem dos que têm 50 e mais anos de idade, que passou, no mesmo período, de 19,8% para 37,3%, uma diferença de 17,5 pp.

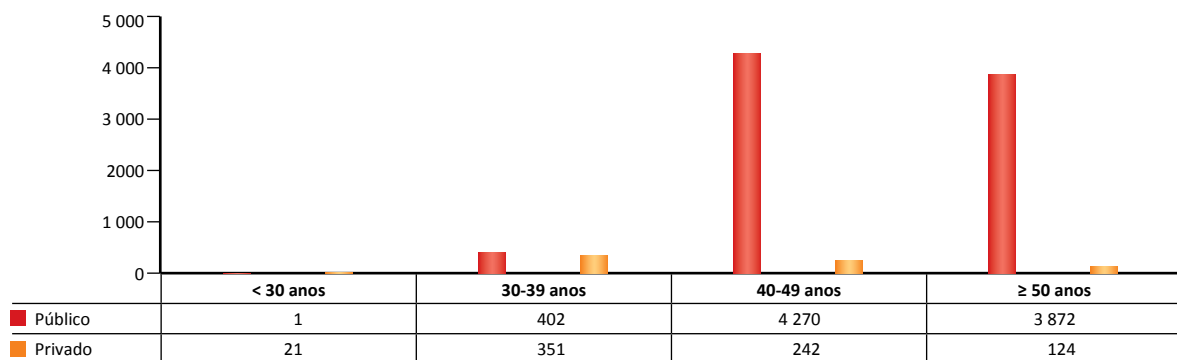
Esta tendência está também patente na análise por grupo de recrutamento. No caso dos docentes de Português verifica-se que 95,3% situam-se nas faixas etárias de 40-49 e 50 e mais anos de idade no ensino público e 49,6% no ensino privado. A proporção de docentes com 50 e mais anos de idade é de 45,3% para 0,01% com idade inferior a 30 anos, no ensino público, enquanto no ensino privado é de 16,8% e 2,8%, respetivamente.

Figura 4.1.26. Distribuição percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



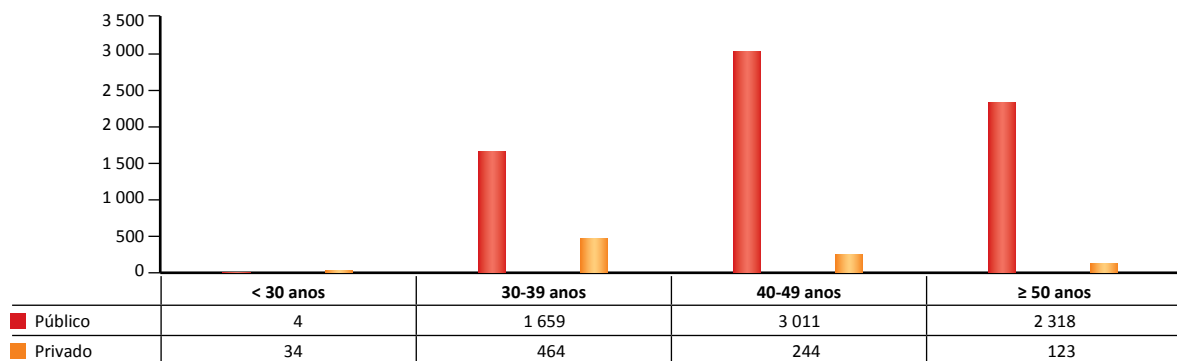
Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4.1.27. Docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário, do grupo de recrutamento 300 “Português”, por natureza do estabelecimento e escalão etário. Continente, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 4.1.28. Docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário, do grupo de recrutamento 500 “Matemática”, por natureza do estabelecimento e escalão etário. Continente, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

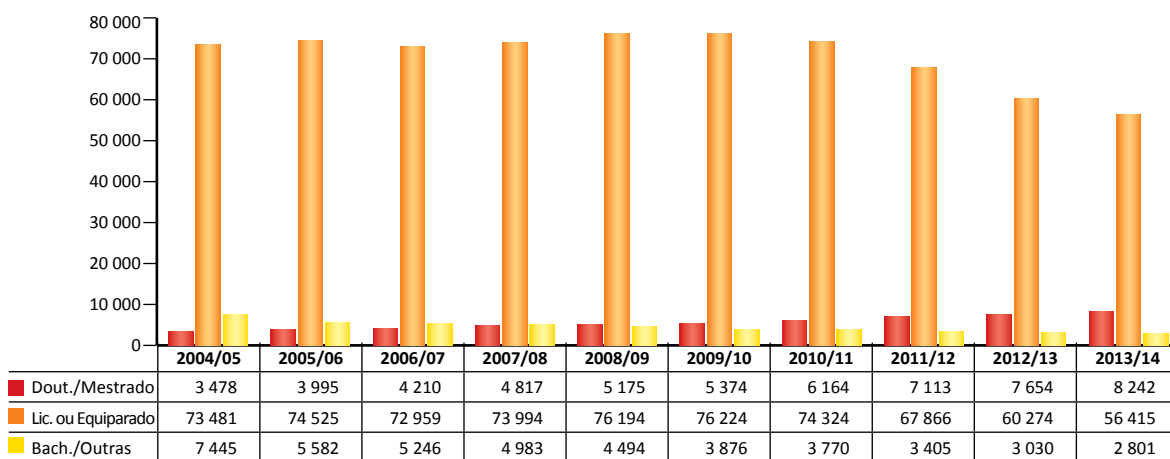
Em relação aos professores de Matemática, 76,3% têm entre 40 e mais anos de idade no ensino público e 42,4% no privado. Os docentes que lecionam Matemática no ensino público são claramente mais velhos quando comparados com os do ensino privado. Em termos percentuais, 33,2% dos docentes do ensino público têm 50 e mais anos e 0,06% têm menos de 30 anos, enquanto os do privado representam 14,2% e 3,9%, respetivamente (Figuras 4.1.27. e 4.1.28.).

Tal como se assinalou anteriormente, também no 3º CEB e secundário se verifica uma diminuição do número de docentes com licenciatura ou equiparado e com bacharelato /outras, explicada pela saída de docentes

do sistema e aquisição de habilitação superior. A Figura 4.1.29. mostra que, entre 2004/2005 e 2013/2014 no Continente, o sistema perdeu 17 066 professores licenciados ou equiparados e 4 644 com bacharelato ou outras, tendo o número de docentes com doutoramento/ mestrado aumentado em 4 764.

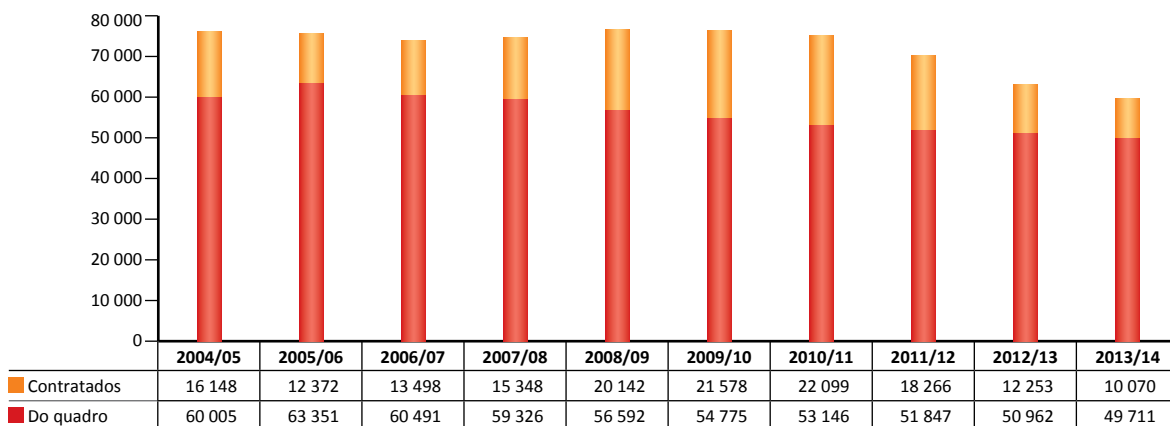
Na rede pública do MEC, o número de docentes do quadro do 3º CEB e secundário tem diminuído de forma constante desde 2006/2007, enquanto os contratados apresentam um crescimento entre 2005/2006 e 2010/2011 e uma redução significativa a partir daí. Na década em análise, esta rede perdeu 10 294 docentes do quadro e 6 078 contratados (Figura 4.1.30.).

Figura 4.1.29. Docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

Figura 4.1.30. Docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação e Ciência



Fonte: Educação em Números - Portugal 2015, DGEEC-MEC

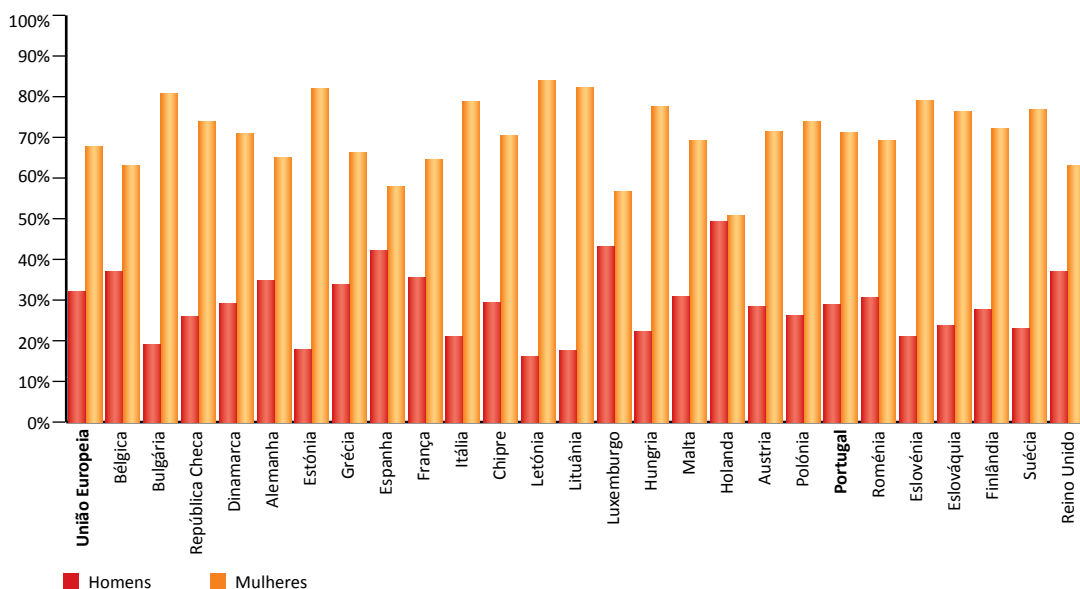
Comparações Internacionais

Relativamente à questão de distribuição de género entre os docentes do 3º CEB nos países da União Europeia a grande maioria dos professores são mulheres e menos de um terço são homens (Fig. 4.1.31.). O maior desequilíbrio verifica-se na Estónia, Letónia e Lituânia, nos quais menos de 20% dos docentes são homens. Apenas na Holanda o número de homens e mulheres é quase igual. No caso de Portugal e à semelhança dos outros países em análise também se verifica um elevado número de mulheres em relação ao número de homens, com 71,1% e 28,9%, respetivamente.

Como se pode verificar na Figura 4.1.32., nos países da União Europeia, em média, 29,5% dos docentes do 3º ciclo do ensino básico têm entre 50-59 anos, 28,3% entre 40-49 anos e 25% entre 30-39. Os restantes professores têm menos de 30 anos de idade (8,6%) e 60 e mais anos de idade (8,7%).

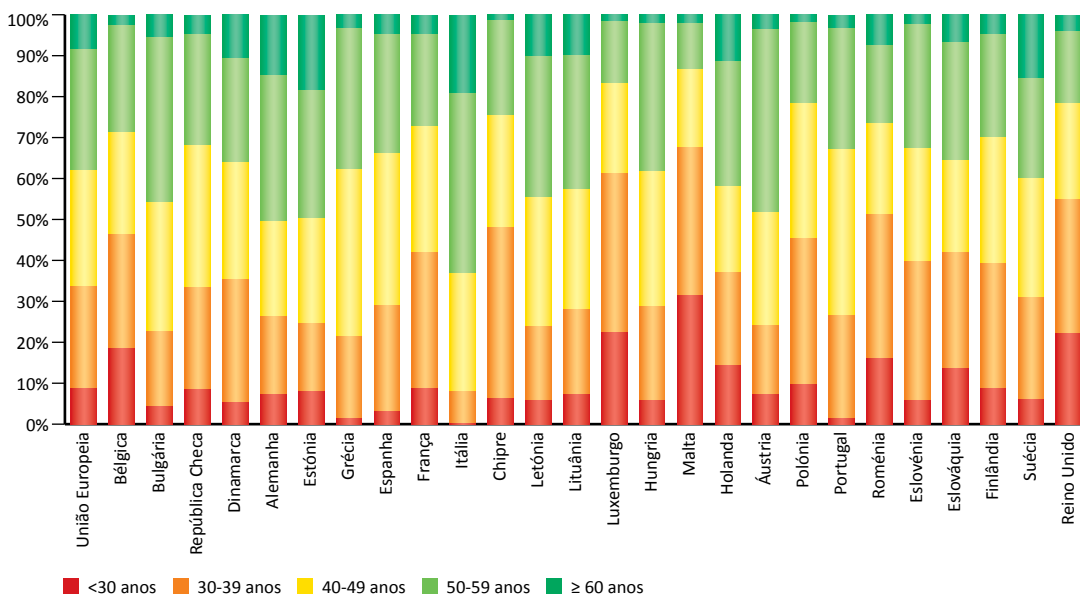
O país que tem mais professores com menos de 30 anos é Malta (31,4%) e o que tem menos é Itália (0,1%). No grupo etário 30-39 anos, o Luxemburgo e Malta são os países com maior percentagem de professores, 38,9% e 36,2% respetivamente, e Itália com menor (8%).

Figura 4.1.31. Professores (%) no 3º CEB por sexo. UE, 2013



Fonte: *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Eurydice, 2015

Figura 4.1.32. Professores (%) por grupo etário no 3º CEB. UE, 2013



Fonte: *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Eurydice, 2015

Tabela 4.1.4. Docentes (%) do 3º ciclo do ensino básico por habilitação académica

Nível e Natureza	ISCED 5B e inferior		ISCED 5A		ISCED 6	
	2008	2013	2008	2013	2008	2013
Austrália	1,3	0,1	96,5	99,0	2,2	0,9
Brasil	8,8	6,2	91,1	93,5	0,1	0,2
Bulgária	19,4	8,8	80,4	90,8	0,2	0,4
Dinamarca	2,1	2,7	97,8	97,1	0,0	0,3
Estónia	13,5	11,1	86,2	88,5	0,3	0,4
Islândia	32,9	14,9	66,9	85,1	0,2	0,0
Coreia	0,6	0,2	98,7	98,0	0,7	1,8
Malásia	13,1	8,4	86,9	91,5	0,0	0,1
México	13,4	10,2	86,3	89,1	0,3	0,7
Noruega	0,9	2,0	99,0	97,8	0,0	0,1
Polónia	1,5	0,1	98,0	98,9	0,5	1,1
Portugal	4,7	2,7	95,1	85,0	0,2	12,3
Eslováquia	2,5	1,7	96,6	97,6	0,8	0,7
Espanha	5,1	4,2	90,2	91,5	4,7	4,3
Média TALIS	13,9	11,3	85,5	87,7	0,7	1,6

Fonte: TALIS 2013 Results, OCDE

O grupo etário dos 40 aos 49 anos é o segundo onde se encontram mais docentes na UE e é em Espanha onde há mais professores nessa faixa etária. Na Itália, Áustria e Bulgária é onde se encontram mais professores com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos de idade, em oposição ao que se verifica em Malta e no Reino Unido.

Nos países que participaram no inquérito TALIS 2008 e 2013 no que respeita ao nível de escolaridade, verifica-se que a maioria dos docentes do 3º ciclo do ensino básico tem habilitações de nível ISCED 5A (licenciatura e mestrado), tendo-se assistido a um aumento de 2,2 pp na média dos países TALIS (Tabela 4.1.4.).

Relativamente aos professores com habilitações ISCED 5B e inferior (pós-secundário não superior e inferior), em 2008, a Bulgária, a Islândia e a Estónia eram os países com maior percentagem de professores com este nível de escolaridade. Em 2013, na Islândia e na Estónia continua-se a verificar esta tendência, mas a Bulgária conseguiu reduzir de 19,4% para 8,8%.

A percentagem de professores com nível de escolaridade ISCED 6 (doutoramento) é a menos representativa entre os países que participaram no TALIS 2008 e 2013, sendo a média 0,7% e 1,9%, respetivamente. Portugal lidera a lista no que respeita à percentagem de professores do 3º ciclo do ensino básico com este nível de escolaridade, situando-se em 2013 muito acima da média, com 12,3%, significando um aumento de 12,1 pp de 2008 para 2013.

Educação especial

O apoio especializado da educação especial é prestado, consoante a situação dos alunos, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

No âmbito da intervenção precoce na infância existem agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

No Continente, existem 128 agrupamentos de referência para a Intervenção Precoce na Infância que apoiam 6 267 crianças com idades iguais ou inferiores a 6 anos (DGEEC-MEC, 2015). Na Tabela 4.1.5. observa-se que nesses agrupamentos estavam colocados, em 2013/2014, 476 docentes (educadores de infância), dos quais 343 tinham especialização em educação especial. As regiões Centro, Norte e A. M. de Lisboa com 122, 112 e 106, respetivamente, integravam a maioria dos docentes, correspondendo a uma percentagem de 71,4%.

Tabela 4.1.5. Docentes (Nº) afetos à intervenção precoce na infância, por NUTS II, 2013/2014

Docentes de Intervenção precoce na infância			
NUTS II	Total	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	476	343	133
Norte	112	74	38
Centro	122	94	28
A. M. Lisboa	106	84	22
Alentejo	94	55	39
Algarve	42	36	6

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação 2013/2014*, DGEEC-MEC

As áreas curriculares e os conteúdos curriculares específicos que não fazem parte da estrutura curricular comum são lecionados por docentes de educação especial. O apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio também é da responsabilidade do docente de educação especial. Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, portanto, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

Os grupos de recrutamento (GR) da educação especial totalizavam 5 300 docentes no Continente, em 2013/2014, o que significa um decréscimo de 115 docentes em relação ao ano letivo de 2010/2011 e

menos 352 quando comparado com 2012/2013 (Tabela 4.1.6.). Estes docentes pertenciam maioritariamente ao GR 910.

Tabela 4.1.6. Docentes (Nº) de educação especial das escolas públicas, por grupo de recrutamento. Continente

Grupo de recrutamento	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
910 - Educação especial (a)	4 955	n.d.	5 309	4 997
920 - Educação especial (b)	201	n.d.	206	171
930 - Educação especial (c)	143	n.d.	99	91
outro	116	n.d.	38	41
Total (Continente)	5 415	n.d.	5 652	5 300

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação*, DGEEC-MEC, 2010/2011 a 2013/2014

Nota:

- (a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
- (b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
- (c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

A Tabela 4.1.7. mostra que dos 5 300 docentes de educação especial 3 497 pertenciam ao quadro e 1 803 eram contratados. Verifica-se igualmente que a grande maioria (98,6%) tinha especialização em educação especial.

Tabela 4.1.7. Docentes (Nº) de educação especial das escolas públicas, por grupo de recrutamento, segundo a situação profissional e especialização, 2013/2014. Continente

Situação profissional e formação específica					
Grupo de recrutamento	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Com especialização em educação especial
Total (Continente)	5 300	3 443	54	1 782	21
910 - Educação especial	4 997	3 253	30	1 702	12
920 - Educação especial	171	140	3	28	-
930 - Educação especial	91	50	2	39	-
Outro	41	-	19	13	9

Fonte: *Necessidades Especiais de Educação 2013/2014*, DGEEC-MEC

Tabela 4.1.8. Professores/formadores (Nº) em exercício, segundo as NUTS I e II, por natureza do estabelecimento e componente de formação, 2013/2014

NUTS I e II	Portugal	Continente						R.A. Açores	R.A. Madeira
		Total	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve		
Total	7 952	7 147	2 887	1 828	1 687	567	178	583	222
Formação sociocultural	x	1 773	797	442	346	143	45	x	x
Formação científica	x	1 611	650	436	367	124	34	x	x
Formação tecnológica e prática	x	3 763	1 440	950	974	300	99	x	x
Público	1 343	1 145	462	281	205	105	92	34	164
Formação sociocultural	x	207	88	57	28	23	11	x	x
Formação científica	x	259	119	77	23	23	17	x	x
Formação tecnológica e prática	x	679	255	147	154	59	64	x	x
Privado	6 609	6 002	2 425	1 547	1 482	462	86	549	58
Formação sociocultural	x	1 566	709	385	318	120	34	x	-
Formação científica	x	1 352	531	359	344	101	17	x	-
Formação tecnológica e prática	x	3 084	1 185	803	820	241	35	x	-

Fonte: Estatísticas da Educação, DGEEC-MEC, 2015

Ensino profissional

Os professores/formadores em exercício de funções no ensino profissional (Tabela 4.1.8.) totalizavam 7 952 em Portugal, no ano letivo de 2013/2014. A grande maioria (6 609) estava em escolas privadas e 1 343 em escolas públicas. A região Norte destaca-se com o maior número de profissionais (2 887) seguida do Centro com 1 828 e da A. M. de Lisboa com 1 687. Com o menor número aparece a região do Algarve com 178.

De notar que é na componente de formação tecnológica e prática que se encontra a maioria dos professores/formadores, contabilizando o Continente um total de 3 763, para 1 611 da componente de formação científica e 1 773 da componente de formação sociocultural.

Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades

A realização de uma prova de avaliação de conhecimentos e capacidades (PACC) para acesso a concursos de ingresso na carreira docente foi introduzida, no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, pelo Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro, que procedeu à sétima revisão do referido Estatuto.

Conforme dispõe o Preâmbulo do Decreto Regulamentar nº 3/2008, de 21 de janeiro “A prova de avaliação de

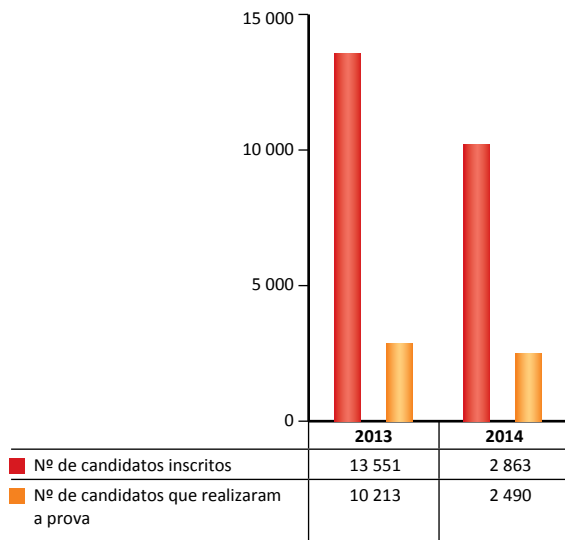
conhecimentos e competências que o presente diploma vem regulamentar, sendo uma prova nacional que incide sobre competências transversais às diversas áreas de docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica próprios de cada disciplina/domínio de habilitação, separa a fase de formação realizada nas instituições de ensino superior competentes, da fase de seleção e recrutamento realizada pelo empregador interessado.”

A legislação aplicável prevê que a prova integre uma componente comum e uma componente específica. A primeira, na modalidade de prova escrita, destina-se a todos os candidatos sendo a segunda para os candidatos a cada grupo de recrutamento.

Dado que em 2013, ano em que a PACC foi efetivada pela primeira vez, apenas foi aplicada a componente comum, a análise será feita considerando os dados relativos a esta componente em 2013 e 2014.

A Figura 4.1.33 mostra que o universo dos candidatos inscritos em 2013 era constituído por 13 551 indivíduos, dos quais realizaram a prova 10 213. No ano seguinte, a prova foi feita por 2 490 num universo de 2 863 inscritos. O número de candidatos inscritos em 2013 que é significativamente superior ao de 2014 resulta naturalmente do facto de se tratar do primeiro ano de aplicação da PACC, obrigatória para todos os candidatos a docentes com tempo de serviço inferior a cinco anos.

Figura 4.1.33. Candidatos (Nº) inscritos e os que realizaram a componente comum da PACC



Fonte: IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

A taxa de aprovação foi claramente superior em 2013 quando comparada com 2014, tendo-se registado uma taxa de 86,1% e 65,7%, respetivamente (Figura 4.1.34.).

Analisados os resultados por classes de classificação (Figuras 4.1.35. e 4.1.36.), verifica-se que em 2013 a maioria dos candidatos obtém classificações entre 30-39 e 40-49 pontos, respetivamente 3,3% e 8,9%, quando considerado o conjunto de candidatos com resultados inferiores a 50. Em 2014, continuam a ser estas as classes

Figura 4.1.35. Distribuição dos resultados (%) por classes de classificação, 2013

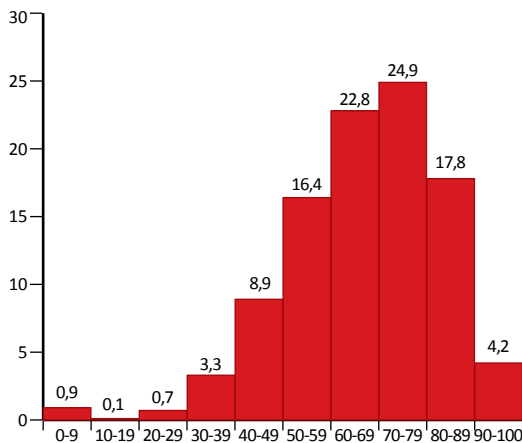
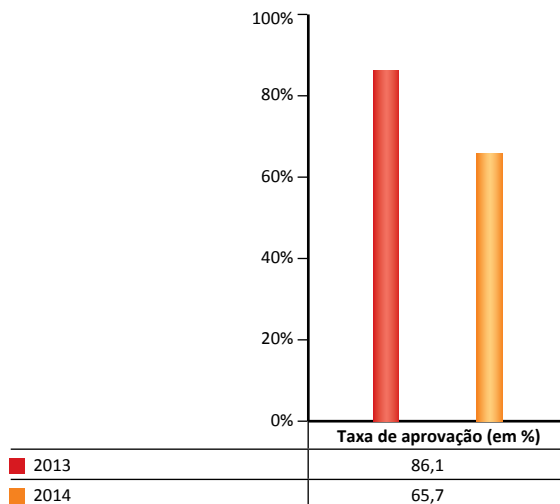


Figura 4.1.34. Taxa de aprovação da componente comum da PACC

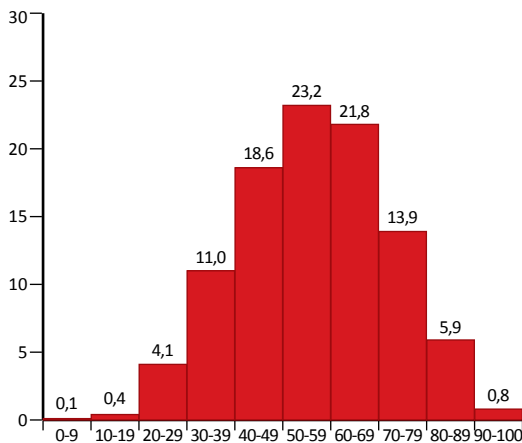


Fonte: IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

com a maior proporção no universo referido, aumentando a percentagem dos que obtiveram resultados entre 30 e 39 para 11,0% e os de 40-49 pontos para 18,6%.

Nas classificações mais elevadas nota-se uma diminuição significativa em 2014, relativamente a 2013, das percentagens dos que obtiveram classificações acima dos 60 pontos. A classe de 70 a 79, por exemplo, apresenta um decréscimo de 11 pp. Por outro lado, a classe dos 50 a 59 pontos registou 16,4% em 2013 e 23,2% em 2014.

Figura 4.1.36. Distribuição dos resultados (%) por classes de classificação, 2014



Fonte: IAVE, PACC - Bases de Dados, 2013 e 2014

4.2. Docentes do ensino superior

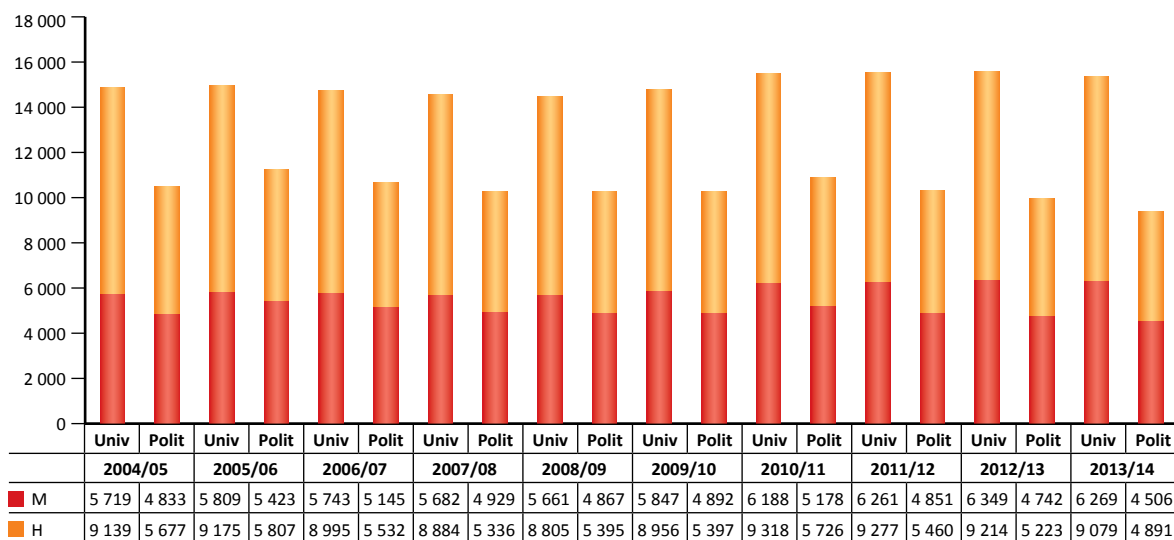
Em 2013/2014, o número de docentes do ensino superior público e privado, universitário e politécnico, era de 33 528. Em relação a 2004/2005, que registou 36 773 docentes, o ensino superior perdeu perto de 9% dos professores. No entanto, face a 2010/2011 — ano em que se registou o número total mais elevado de docentes (38 064) — o ensino superior perdeu cerca de 12% dos professores.

Quando se considera a natureza institucional, a diminuição do número de docentes no ensino superior é mais acentuada no ensino privado, quer universitário

quer politécnico (Figuras 4.2.1. e 4.2.2.). Em termos globais, entre 2004-2014, registou-se um decréscimo de 2 622 professores no ensino privado e 623 no ensino público. Ao longo desta década, o ensino público universitário apresenta um ligeiro aumento do número de docentes (3,3%), o que contrasta com a diminuição de 10,6% do número de docentes do ensino público politécnico (Figura 4.2.1.).

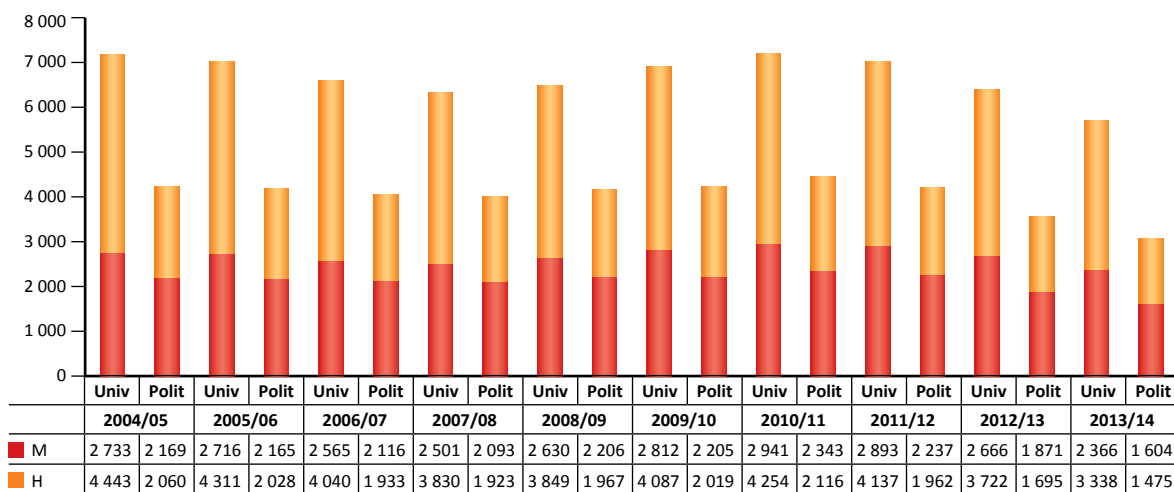
Os dados das Figuras 4.2.1. e 4.2.2. mostram também que, em 2013/2014, a maioria dos docentes no ensino universitário é do sexo masculino (cerca de 59%, tanto

Figura 4.2.1. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.2. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, por subsistema de ensino e sexo. Portugal

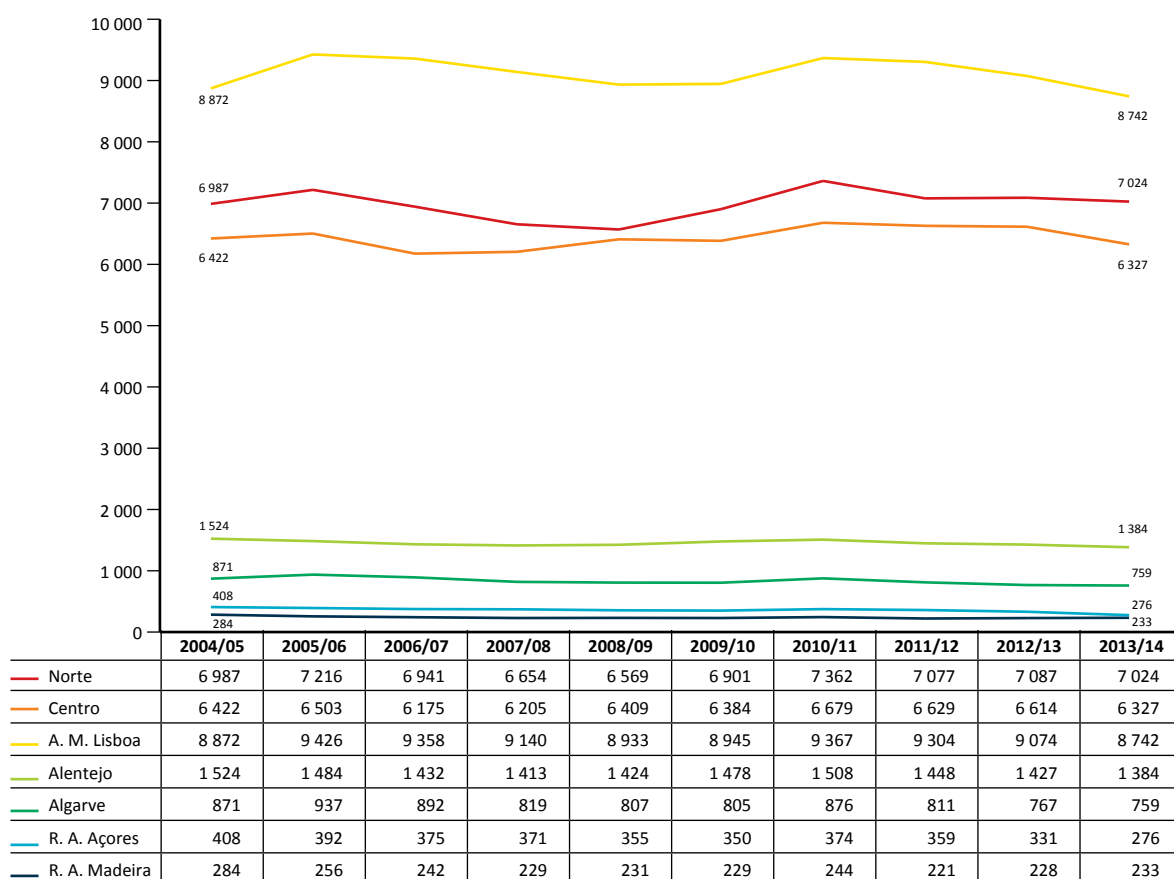


Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

no setor público como no privado). No ensino politécnico a proporção de homens e de mulheres é semelhante. Estes valores têm-se mantido relativamente constantes no período 2004-2014, sendo a média de docentes do sexo feminino de cerca de 40% no ensino universitário e de cerca de 49% no ensino politécnico. Na globalidade, e desde 2009/2010, cerca de 44% dos docentes do ensino superior são mulheres. Estes valores colocam Portugal 0,2 pp acima da média dos países da OCDE, que em 2012 foi de 42% (OCDE, 2014).

Numa análise por NUTS II, verifica-se que o número de docentes no ensino superior público, universitário e politécnico, apresenta uma quebra, face ao ano de início da série, em todas as regiões de Portugal, à exceção da região Norte, que assinala um ligeiro aumento. As regiões Autónomas dos Açores e da Madeira foram as regiões que apresentaram o maior decréscimo de docentes, 32,4% e 18% respetivamente, seguidas pela região do Algarve que registou uma perda de 13% de docentes no período em análise (Figura 4.2.3.).

Figura 4.2.3. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, universitário e politécnico, por NUTS II



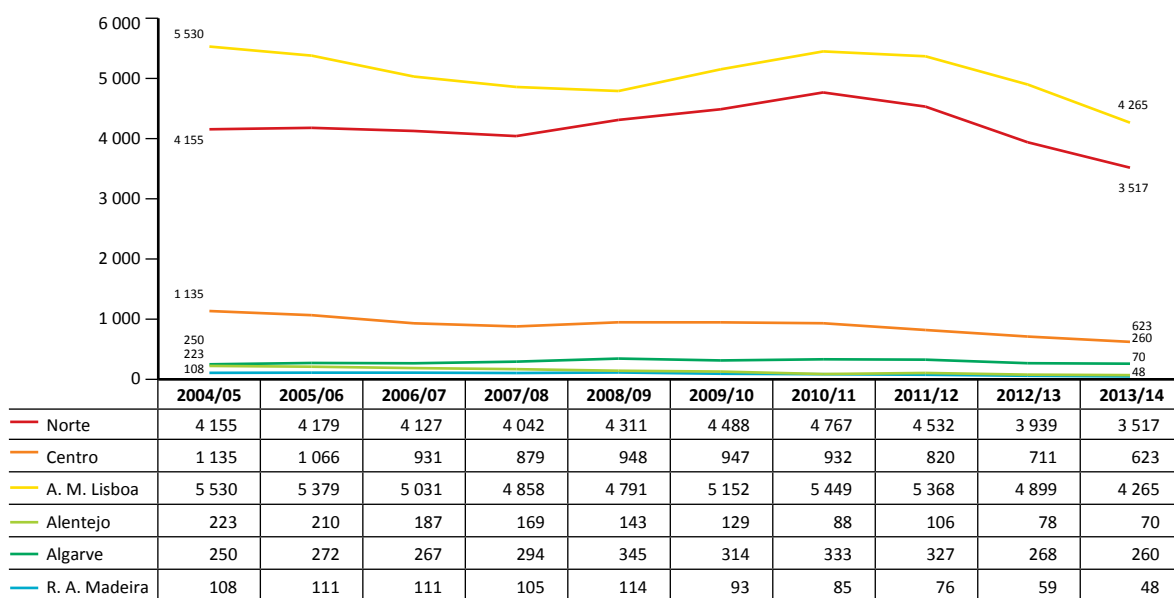
Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Quanto ao ensino superior privado, universitário e politécnico, os dados da Figura 4.2.4. revelam que entre 2004-2014 o número de docentes registou um decréscimo em todas as regiões de Portugal, à exceção do Algarve que, ao contrário do que ocorreu na rede pública nesta região, apresenta um ligeiro aumento no número de professores. De uma maneira geral, a redução do número de professores foi mais acentuada na rede privada do que na rede pública e ocorreu com maior incidência nas regiões do Alentejo, do Centro e na Região Autónoma

da Madeira. De realçar ainda que, analisados apenas os últimos quatro anos, a diminuição ocorre em todas as regiões consideradas.

Quanto ao número de doutorados, verificou-se um aumento de cerca de 58% entre 2004/2005 e 2013/2014, passando de 11 311 para 17 884. A esta subida do número de doutorados correspondeu uma descida do número de docentes com mestrado e licenciatura (Figura 4.2.5.).

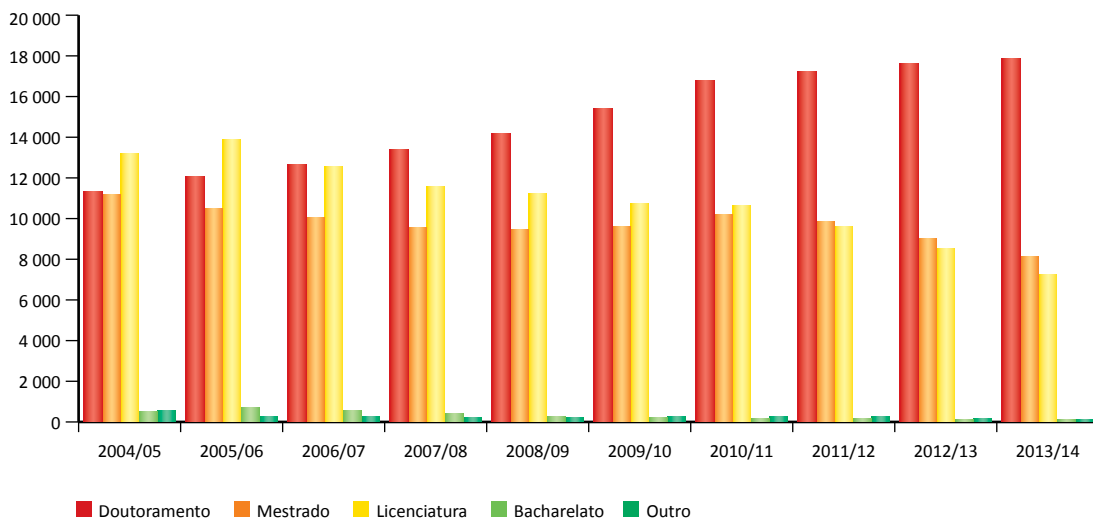
Figura 4.2.4. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, universitário e politécnico, por NUTS II



Nota: Na R. A. dos Açores não há ensino superior privado.

Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.5. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior por habilitação académica. Portugal

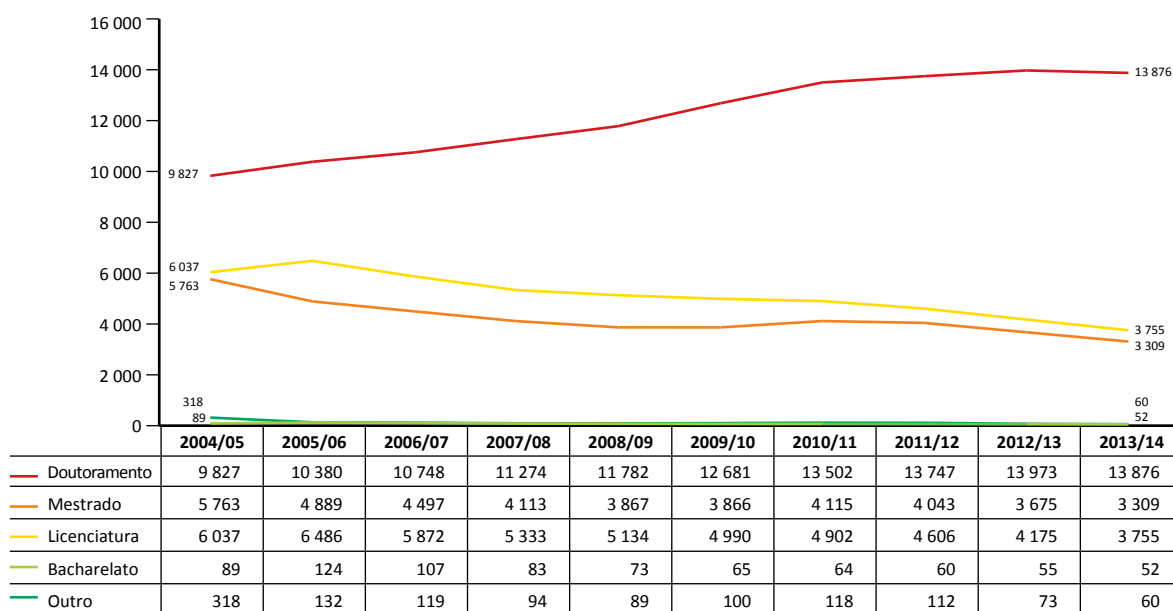


Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Desde 2004 que o número de docentes doutorados foi sempre superior ao número de docentes com licenciatura, mestrado e outras habilitações académicas no ensino superior universitário, público e privado (Figura 4.2.6.). De notar que, na década representada, o número de doutorados aumentou 41,2%, ao contrário das restantes habilitações académicas, que apresentaram um decréscimo. Em 2013/2014, os docentes doutorados em estabelecimentos universitários eram perto de 66% do total.

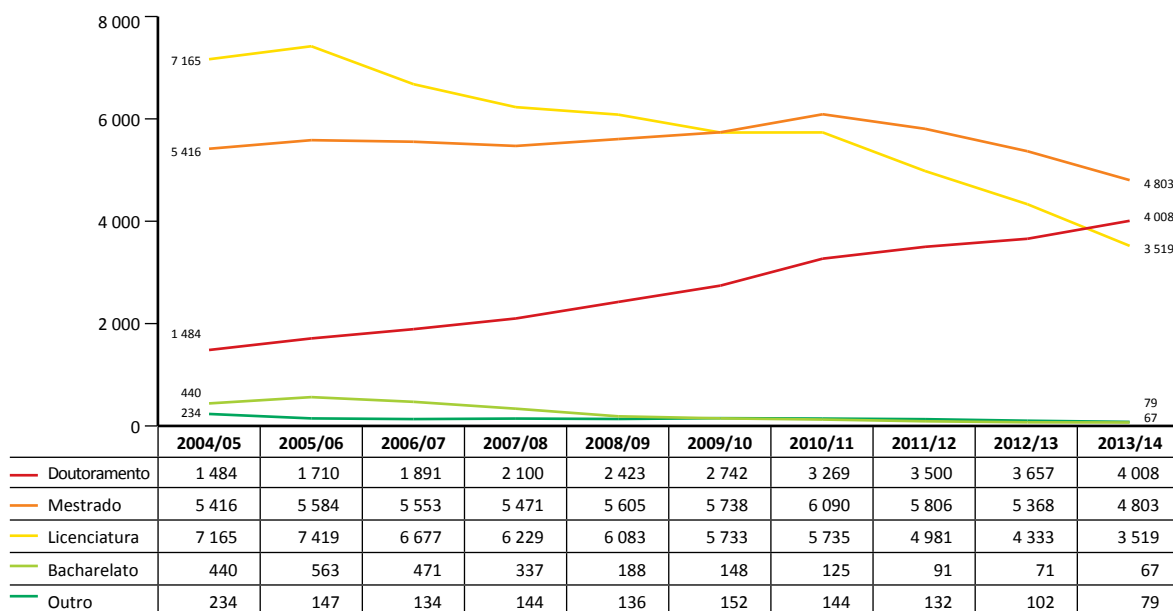
No caso do ensino superior politécnico (Figura 4.2.7.), em 2004/2005, os docentes licenciados e mestres representavam a maioria dos docentes nestes estabelecimentos de ensino (85,4%). Em 2013/2014, apesar do número de doutorados ter aumentado, o conjunto de licenciados e mestres constituía, nestas instituições, 66,7% do total de docentes.

Figura 4.2.6. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário por habilitação académica. Portugal



Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.7. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico por habilitação académica. Portugal



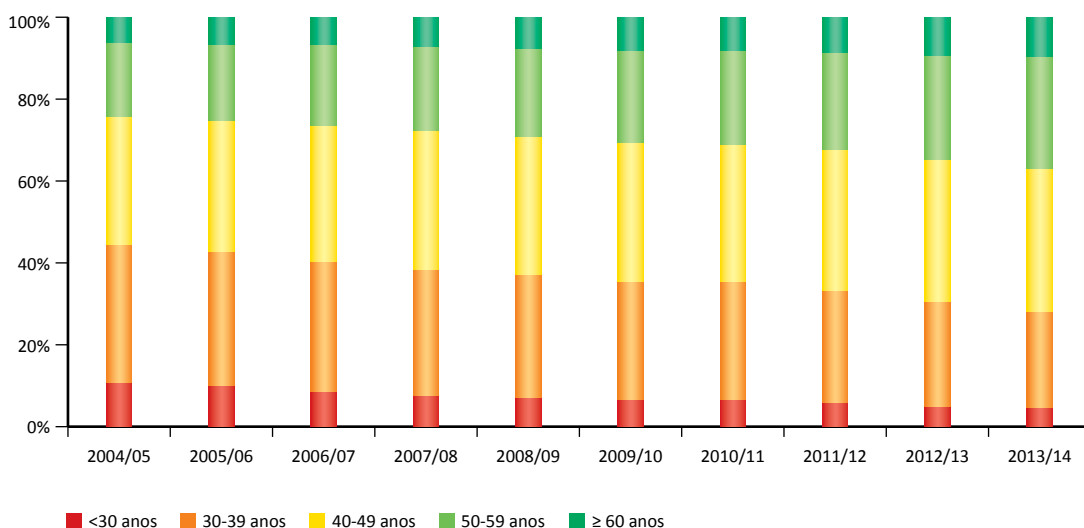
Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Comparando as habilitações académicas dos docentes no ensino superior público e no ensino superior privado, entre 2004 e 2014, o número de doutorados aumentou em ambas as redes, 53,4% na rede pública, passando de 9 128 para 14 003 docentes, e 77,8% na rede privada (2 183 para 3 881 docentes).

A análise da evolução dos docentes no ensino superior por grupo etário, na série, evidencia um envelhecimento

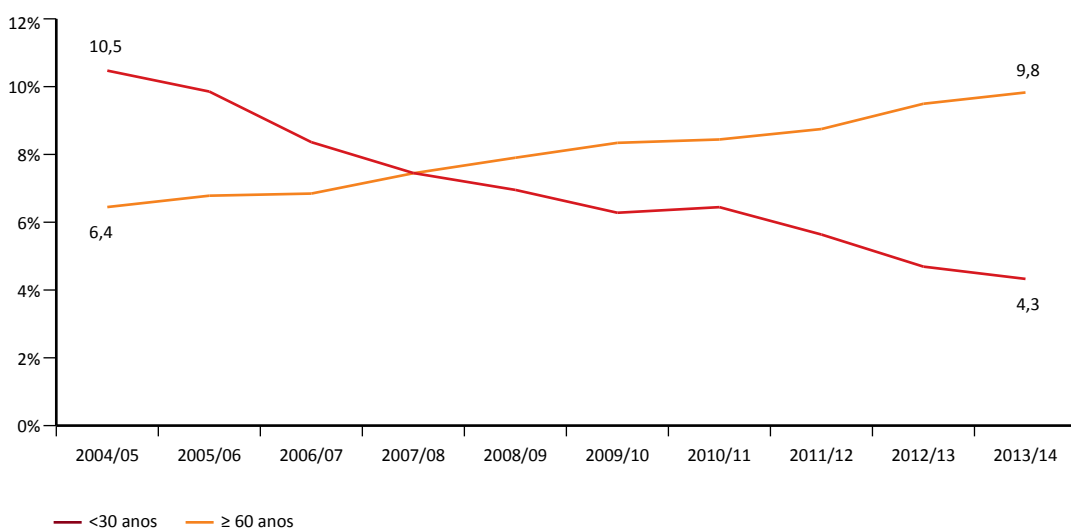
gradual dos docentes (Figura 4.2.8.). Os dados apresentados salientam a diminuição da percentagem de docentes com idade inferior a 30 anos e ao aumento da percentagem de docentes com idade igual ou superior a 60 anos. O grupo de docentes com menos de 30 anos representava 10,5% em 2004/2005 e 4,3% em 2013/2014. A percentagem dos docentes que tinham 60 e mais anos registava 6,4% no início da série, passando para 9,8% no último ano (Figura 4.2.9.).

Figura 4.2.8. Evolução dos docentes (%) no ensino superior por grupo etário. Portugal



Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.9. Evolução dos docentes (%) no ensino superior com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 60 anos. Portugal

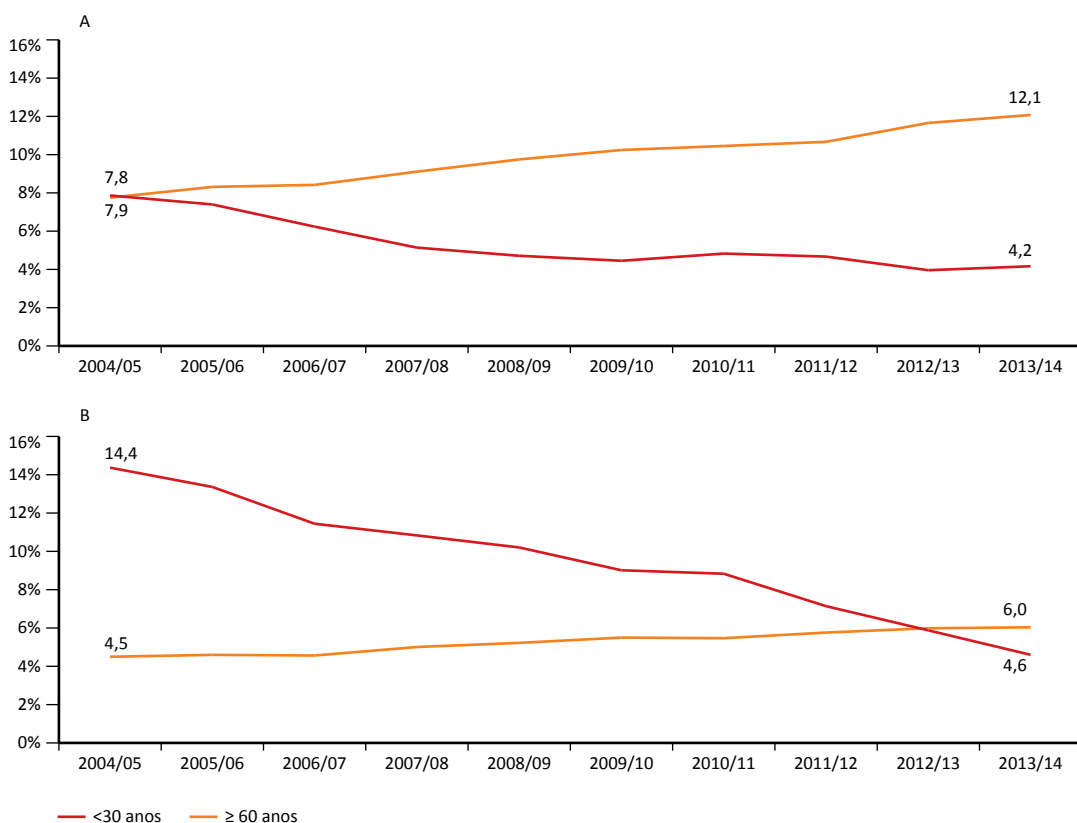


Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Considerando o ensino superior universitário e politécnico, os gráficos da Figura 4.2.10. mostram que a proporção de docentes com idade inferior a 30 anos e com idade igual ou superior a 60 anos evoluiu, entre 2004 e 2014, de modo diferente nos dois subsistemas. Em 2013/2014, é nos estabelecimentos universitários que existe a maior diferença entre as percentagens de docentes nos dois grupos etários (4,2% com menos de 30 anos e 12,1% com 60 e mais anos).

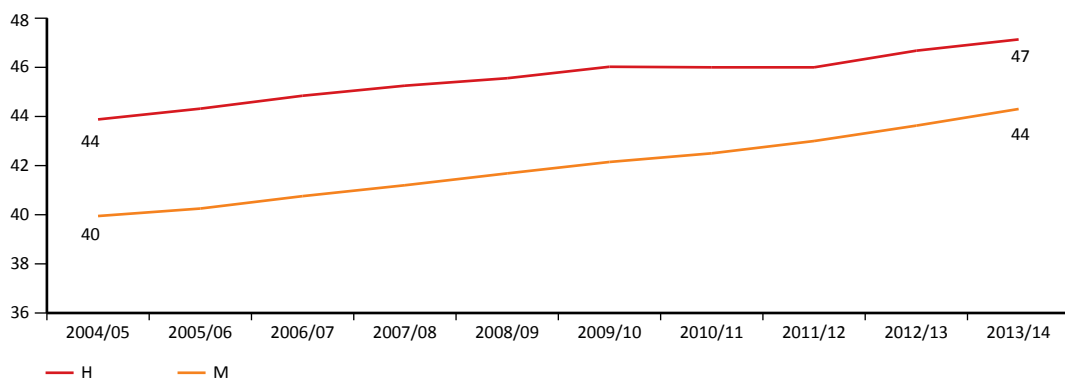
A análise da idade média (Figura 4.2.11.) também evidencia o envelhecimento dos docentes no ensino superior. Na década considerada, a idade média dos docentes do sexo masculino subiu de 44 para 47 anos, e a das mulheres, embora inferior, também regista uma subida dos 40 para os 44 anos, no decénio considerado.

Figura 4.2.10. Evolução dos docentes (%) no ensino superior universitário (A) e politécnico (B) com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 60 anos. Portugal



Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.11. Evolução da idade média dos docentes no ensino superior, por sexo. Portugal

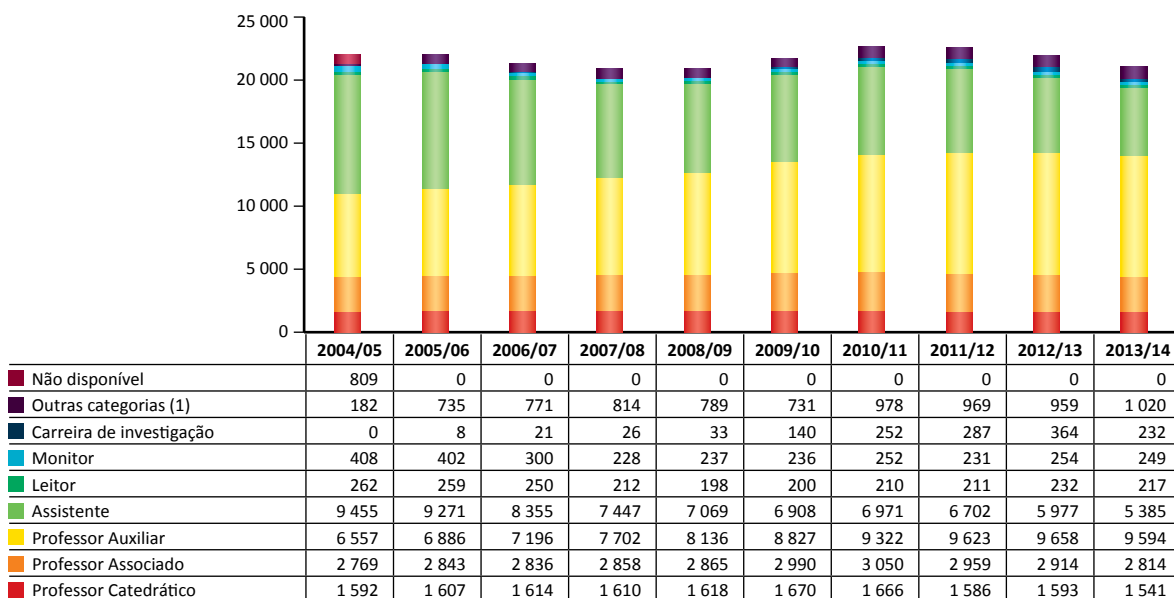


Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Quanto à categoria profissional dos docentes no ensino superior, verifica-se que no ensino universitário o número de docentes catedráticos e associados tem-se mantido relativamente constante na década 2004-2014 (Figura 4.2.12.). O número de professores auxiliares aumentou cerca de 46% no período considerado, enquanto o número de assistentes diminuiu 43%. Os docentes incluídos em outras categorias, como bolseiros e professores aposentados, apresentam um crescimento de 285 docentes entre 2005/2006 e 2013/2014.

No ensino superior politécnico, as categorias de professor coordenador e de professor adjunto são aquelas que apresentam um acréscimo de docentes em 2013/2014, face aos valores registados em 2004/2005 (Figura 4.2.13.). Este crescimento é mais acentuado no caso dos professores coordenadores. O número de docentes na categoria de professor coordenador principal, criada no âmbito do Decreto-Lei nº 207/2009, de 31 de agosto, também tem vindo a aumentar. Em sentido inverso, entre 2004-2010 houve um decréscimo do número de assistentes em

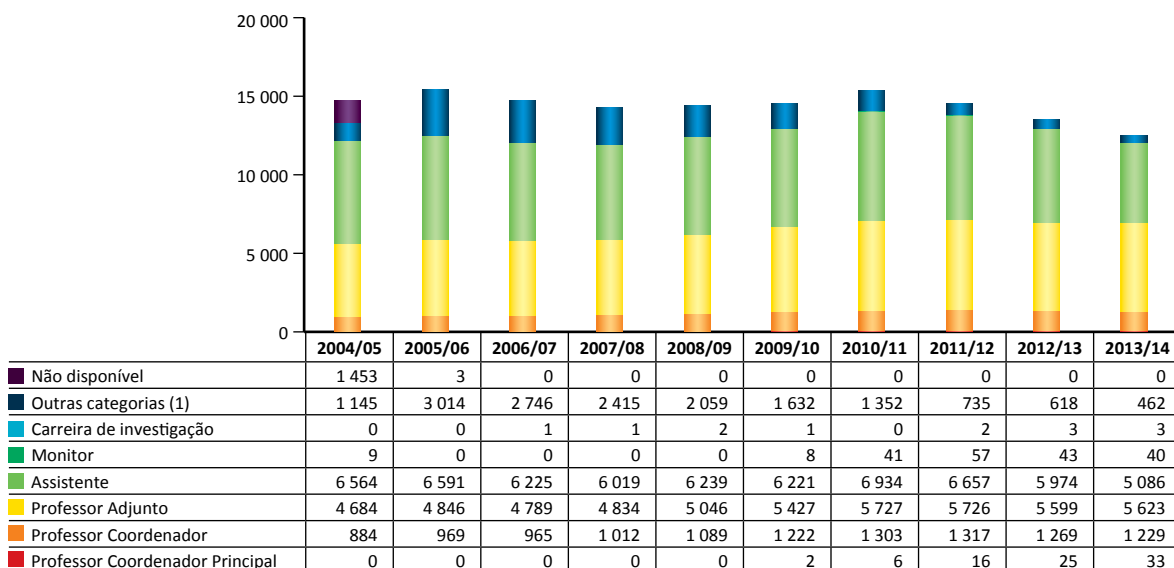
Figura 4.2.12. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário, por categoria profissional. Portugal



Nota: ⁽¹⁾ "Outras categorias" inclui Bolsheiro, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor Visitante e Técnico superior.

Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

Figura 4.2.13. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico, por categoria profissional. Portugal



Nota: ⁽¹⁾ "Outras categorias" inclui Bolsheiro, Categoria A, Categoria B, Categoria C, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor associado, Professor auxiliar, Professor visitante e Técnico superior.

Fonte: Estatísticas - Docentes no Ensino Superior 2013/14, DGEEC-MEC

cerca de 23%. O número de docentes incluídos em outras categorias também tem vindo a registar uma diminuição acentuada.

Importa igualmente referir a presença de leitores de português em universidades estrangeiras assegurada pelo Camões — Instituto da Cooperação e da Língua, I. P., no âmbito do Decreto-Lei nº 21/2012, de 30 de

janeiro. Entre 2012/2013 e 2014/2015 ocorreu um decréscimo no número de leitores, passando de um total de 54 leitores representados em 40 países para um total de 44 leitores representados em 33 países (Tabela 4.2.1.). Em 2014, dos 44 leitores, 16 eram homens e 28 mulheres. Quanto às habilitações académicas, 10 leitores tinham doutoramento, 19 leitores mestrado e 15 leitores licenciatura (Camões, I. P., 2015).

Tabela 4.2.1. Leitores (Nº) e rede do ensino português no estrangeiro no ensino superior

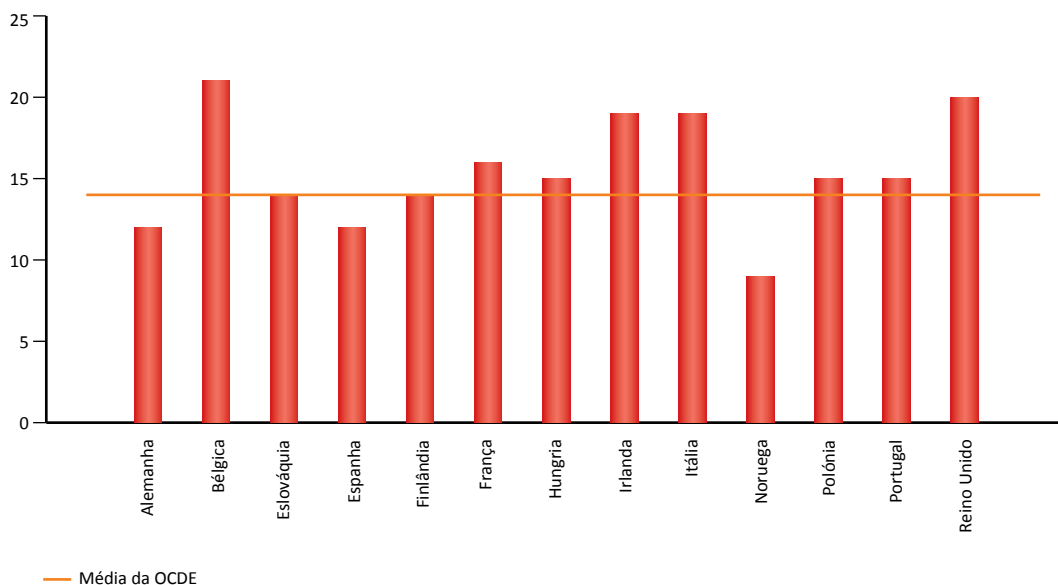
Leitores				
	Países	2012/2013	2013/2014	2014/2015
África	África do Sul	1	2	2
	Angola	2	2	2
	Botsuana	1	1	–
	Cabo Verde	1	1	1
	Costa do Marfim	Acumulação (leitor de Dacar)	Acumulação (leitor de Dacar)	Acumulação (leitor de Dacar)
	Egito	1	1	1
	Guiné-Bissau	1	1	1
	Moçambique	3	3	3
	Namíbia	1	1	1
	Nigéria	1	–	–
	S. Tomé e Príncipe	1	1	1
	Senegal	1	1	1
América do Norte e América do Sul	Argentina	1	1	1
	Canadá	1	1	1
	Chile	1	1	–
	EUA	2	2	2
	México	1	1	1
	Uruguai	1	1	1
	Venezuela	1	–	–
Ásia e Oceânia	China	2	2	2
	Índia	2	2	1
	Indonésia	1	–	–
	Tailândia	1	1	1
	Timor-Leste	1	1	–
	Israel	1	1	1
Europa	Alemanha	4	4	4
	Áustria	1	1	1
	Bélgica	1	1	1
	Bulgária	1	1	1
	Croácia	1	1	1
	Eslováquia	Acumulação (leitor de Viena)	Acumulação (leitor de Viena)	Acumulação (leitor de Viena)
	Espanha	1	1	1
	França	6	6	5
	Hungria	1	1	–
	Polónia	1	1	1
	Reino Unido	3	3	1
	República Checa	1	1	1
	Roménia	1	1	1
	Rússia	1	1	1
Turquia	1	1	1	
Total		54	52	44

Fontes: Despacho nº 9490/2012, Despacho nº 10284-C/2013, Despacho nº 10035/2014, MNE e MEC

Quanto à relação do número de alunos e de docentes no ensino superior, em 2012, no conjunto de alguns países da OCDE, essa relação varia entre 20 ou mais alunos por professor, na Bélgica e no Reino Unido, e menos de 10 alunos por professor, na Noruega. Portugal encontra-se próximo da média da OCDE, registando 14

alunos por docente no ensino superior (Figura 4.2.14.), sendo que em 2012 o valor é o mais elevado desde 2004. Nesta análise deve ter-se em conta o facto de ser difícil determinar quantos destes alunos e professores no ensino superior estão a tempo inteiro ou a tempo parcial (OCDE, 2014).

Figura 4.2.14. Relação entre o número de alunos e de docentes no ensino superior. Países da OCDE, 2012



Notas: Bélgica e França não incluem instituições privadas independentes. Irlanda e Itália incluem apenas instituições públicas.

Fonte: *Education at a Glance 2014*, OCDE

Destaques

- Diminuição constante do número de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sobretudo nos últimos quatro anos letivos (2010/2011 a 2013/2014), mais acentuada no ensino público do que no ensino privado.
- Envelhecimento progressivo do corpo docente de todos os níveis e graus de educação e ensino, com o aumento do número de docentes com mais de 40 anos e um número residual dos que têm idade inferior a 30 anos.
- Decréscimo do número de docentes dos grupos de recrutamento de educação especial em 2013/2014 relativamente a 2012/2013.
- A grande maioria dos docentes de educação especial tinha em 2013/2014 especialização em educação especial.
- Diminuição do número de docentes no ensino superior, entre 2004/2005 e 2013/2014.
- Entre 2005 e 2014, aumento de 3% do número de docentes no ensino superior público universitário e diminuição de 11% do número de docentes do ensino superior público politécnico.
- Decréscimo acentuado do número de docentes no ensino superior privado, quer universitário quer politécnico, em praticamente todas as regiões do País, à exceção do Algarve.
- Crescimento assinalável do número de docentes do ensino superior com doutoramento e uma descida do número de docentes com licenciatura e mestrado.



5 Avaliação e resultados

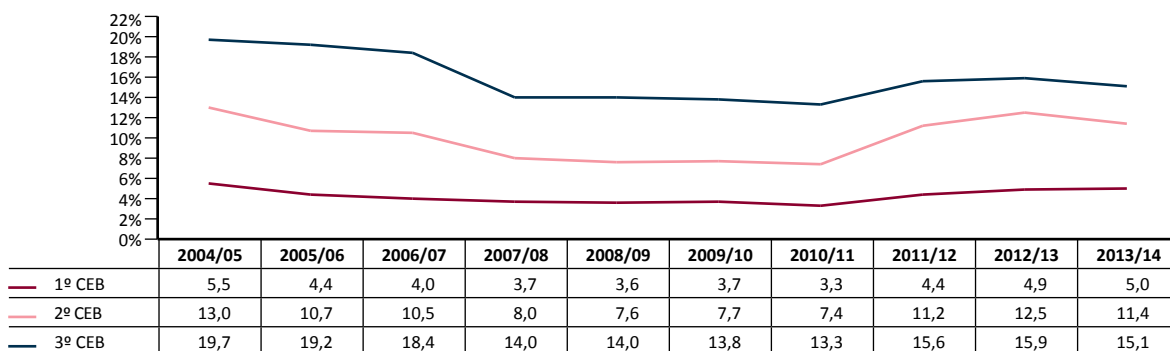
5.1. Ensino básico e secundário

Retenção e conclusão

Em Portugal, no ensino básico regular, as taxas de retenção e desistência em cada um dos ciclos diminuíram na última década (Figura 5.1.1.). No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) a tendência de crescimento da taxa, registada desde 2011/2012, mantém-se, embora cada vez menos acentuada, tendo sido esse crescimento, no último

ano, de 0,1 pp. No 2º CEB e no 3º CEB a tendência de crescimento que se verificava desde 2011/2012 inverte-se em 2013/2014, com um decréscimo das taxas de 1,1 pp e 0,8 pp, respetivamente. No entanto, as taxas referentes ao ano letivo de 2013/2014, para cada ciclo, mantêm-se não só elevadas como continuam a revelar que os percursos escolares marcados pela retenção se iniciam precocemente e se acentuam à medida que avança a escolaridade.

Figura 5.1.1. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular, por ciclo de estudo. Portugal

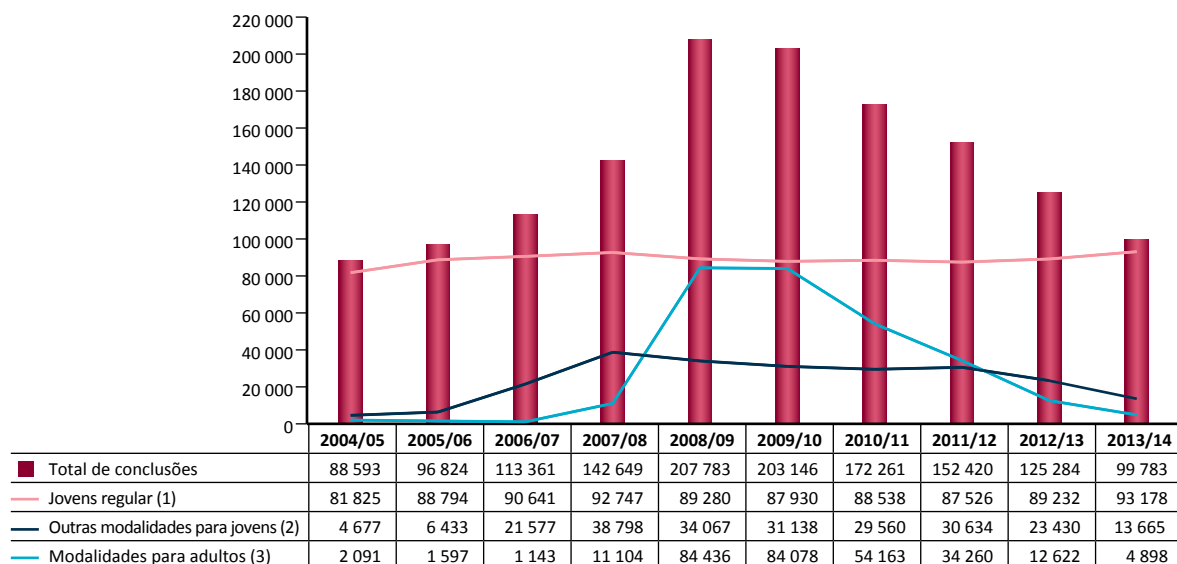


Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2013/2014, DGEEC-MEC

A evolução das conclusões do ensino básico (Figura 5.1.2.) revela a continuidade da tendência observada na edição de 2013 do *Estado da Educação*, mantendo-se o crescimento do número de conclusões no 9º ano de escolaridade em jovens a frequentar o ensino regular (mais 3 946 jovens que no ano letivo anterior) e a redução do número de certificados nas outras modalidades

de ensino frequentadas por jovens e nas modalidades para adultos, registando-se um decréscimo de 41,7% e 61,2%, respetivamente. No ensino básico regular, a taxa de conclusão em 2013/2014 (Figura 5.1.3.) inverte a tendência dos últimos três anos, com um acréscimo de 2,6 pp.

Figura 5.1.2. Conclusões (Nº) do ensino básico, por modalidade de ensino. Portugal



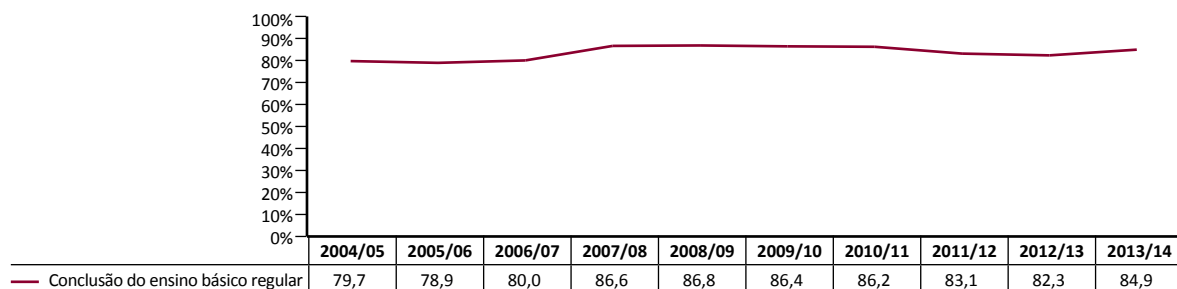
(1) Inclui ensino artístico especializado, em regime integrado.

(2) Cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos CEF e programas curriculares alternativos.

(3) Cursos EFA, recorrente, processos RVCC e formações modulares.

Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Figura 5.1.3. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular. Portugal



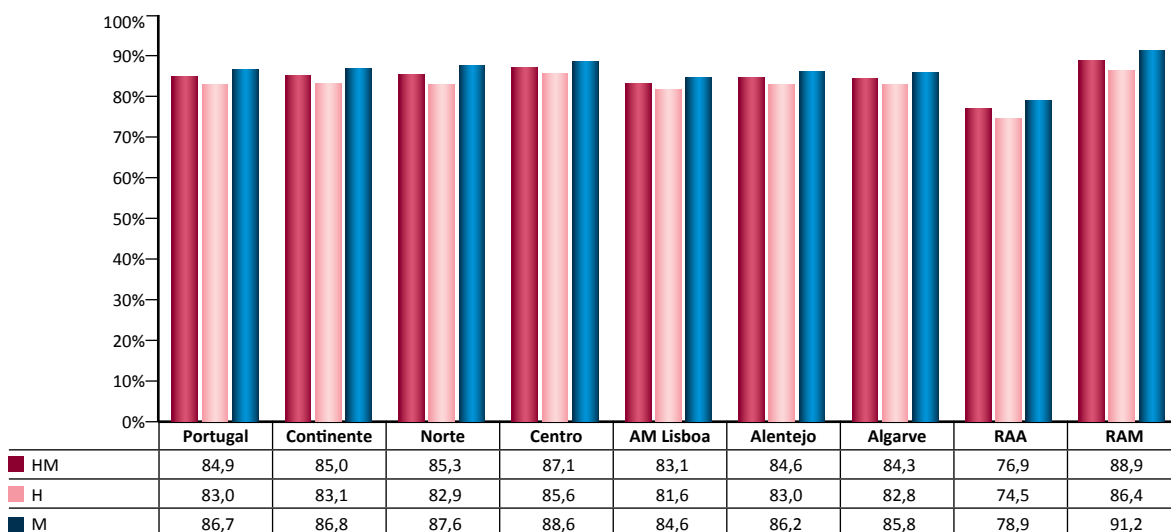
Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2013/2014, DGEEC-MEC

A Figura 5.1.4., que apresenta o comportamento da taxa de conclusão do ensino básico regular desagregada por sexo e regiões em 2013/2014, confirma a tendência de melhores resultados nas mulheres em todas as regiões do país, com 2,9 pp a 4,8 pp de taxas de conclusão superiores às dos homens. A Região Autónoma da Madeira (RAM) e, no Continente, o Centro e o Norte são as regiões com maior taxa de conclusão: 88,9%, 87,1% e 85,3%, respetivamente, com 4 pp, 2,2 pp e 0,4 pp acima da taxa

nacional (84,9%). A Região Autónoma dos Açores (RAA) é a que revela a taxa de conclusão mais baixa (-8 pp que a taxa nacional).

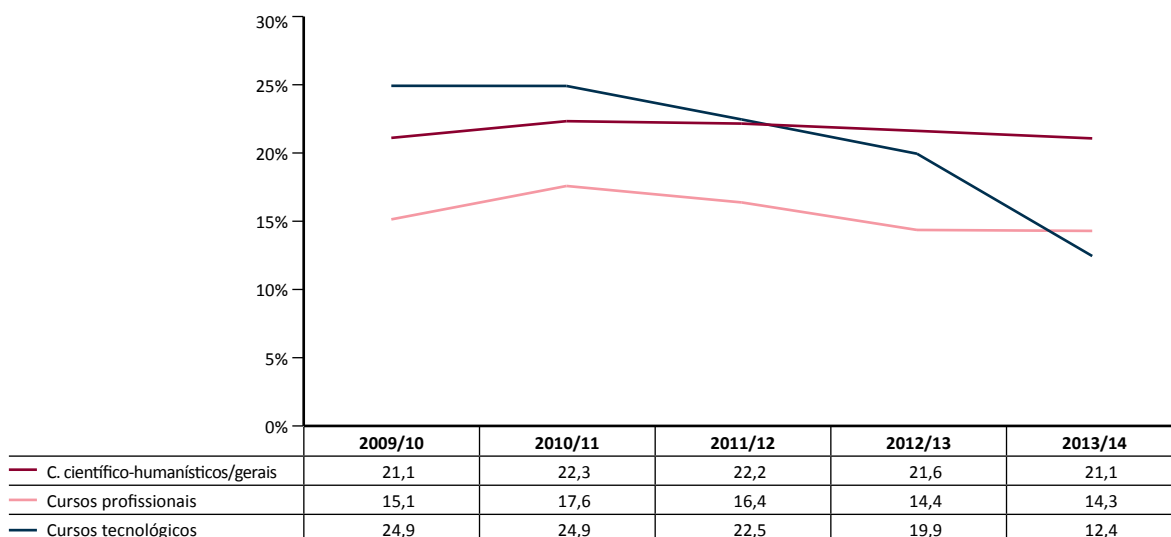
A Figura 5.1.5. apresenta a taxa de retenção e desistência do ensino secundário, verificando-se no último ano da série um decréscimo da percentagem de retenção e desistência nos cursos tecnológicos (-7,5 pp) e nas restantes orientações curriculares uma variação pouco significativa.

Figura 5.1.4. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular (9.º ano), por sexo. NUTS I e II, 2013/2014



Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Figura 5.1.5. Taxa de retenção e desistência (%) do ensino secundário, por orientação curricular. Portugal

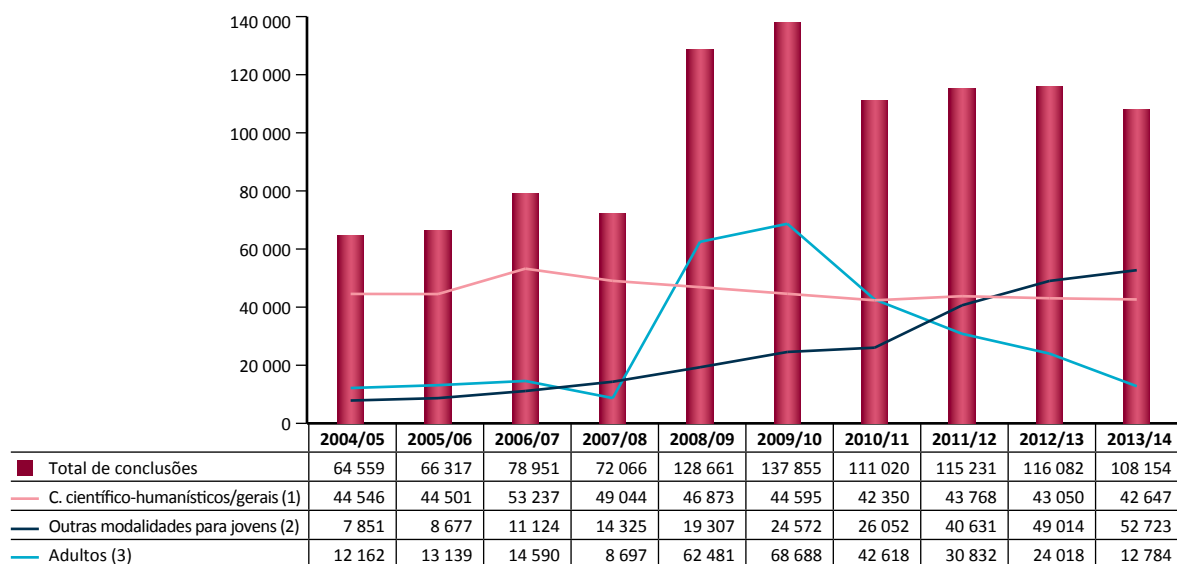


Fonte: DGEEC-MEC

Em 2013/2014, regista-se um decréscimo de 6,8%, no total de conclusões, relativamente ao ano letivo anterior (Figura 5.1.6). Este facto deve-se fundamentalmente à redução do número de adultos certificados (-11 234).

No que respeita à taxa de conclusão do ensino secundário, em 2013/2014, o aumento de maior expressão (7,3 pp) verifica-se nos cursos tecnológicos (Figura 5.1.7).

Figura 5.1.6. Conclusões (Nº) do ensino secundário, por modalidade de ensino. Portugal



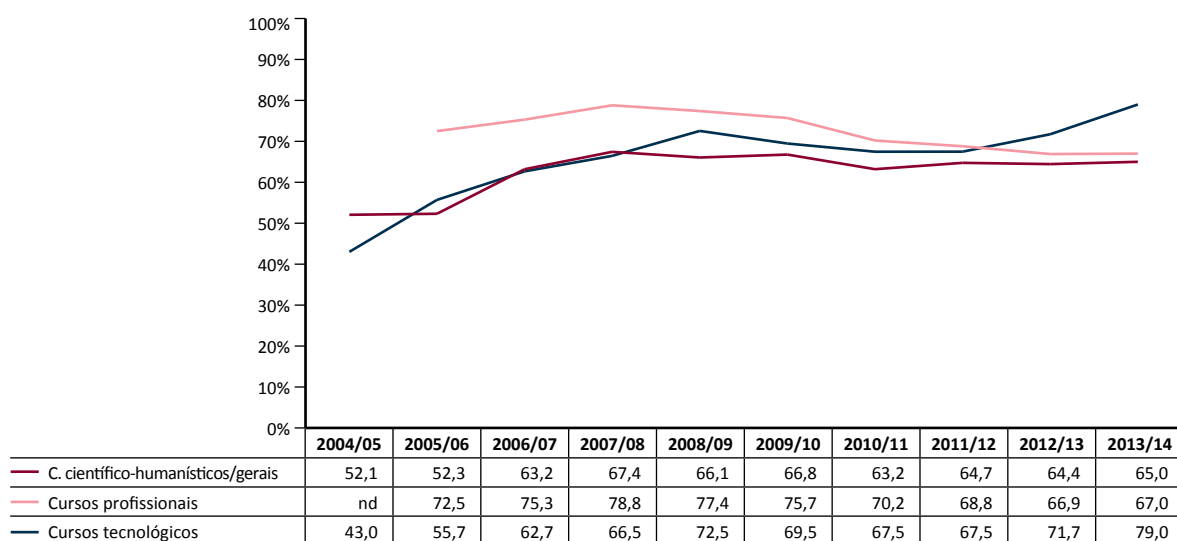
(1) Cursos científico-humanísticos/gerais, cursos tecnológicos e artístico especializado.

(2) Cursos profissionais, cursos de aprendizagem e cursos CEF.

(3) Cursos EFA, recorrente, processos RVCC e formações modulares.

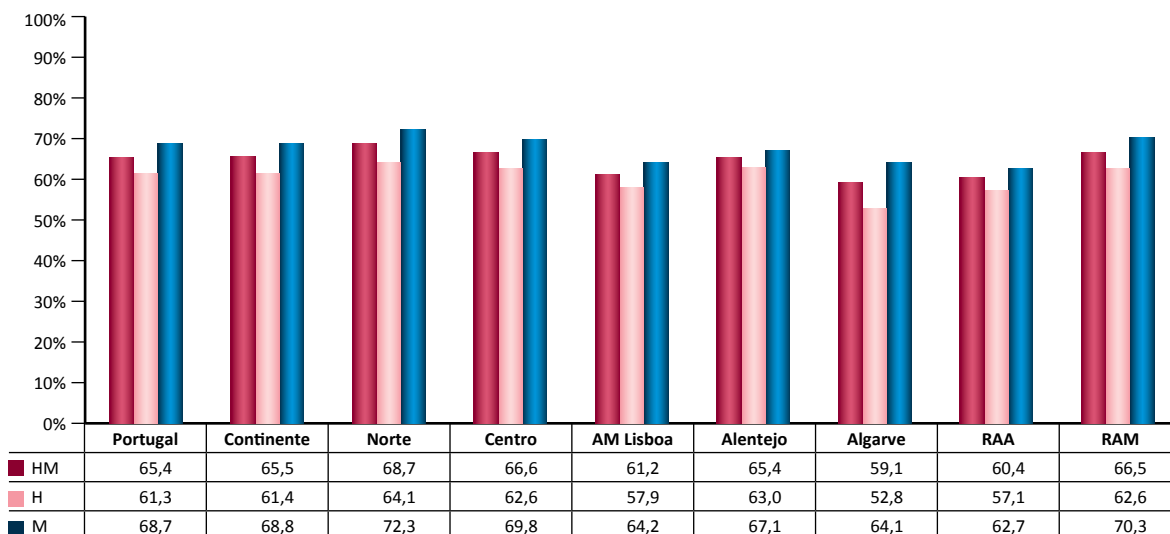
Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Figura 5.1.7. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário, por orientação curricular. Portugal



Fonte: Estatísticas da Educação, 2004/2005 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Figura 5.1.8. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário regular, por sexo. NUTS I e II, 2013/2014



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

A Figura 5.1.8., que apresenta o comportamento da taxa de conclusão do ensino secundário regular desagregada por sexo e regiões em 2013/2014, confirma a tendência de melhores resultados nas mulheres em todas as regiões do país, com 4,1 a 11,3 pp de taxas de conclusão superiores às dos homens. O Norte é a região com maior taxa de conclusão (68,7%) e o Algarve a que revela a mais baixa (59,1%).

Avaliação interna e avaliação externa

No quadro português, a ponderação atribuída à classificação interna (70%) e à classificação externa (30%) no cálculo da nota final dos alunos revela uma clara preponderância do juízo da responsabilidade direta das escolas (alicerçado em processo contínuo de avaliação) sobre aquele que deriva da classificação obtida em situação de exame. Neste contexto, recorre-se a uma análise comparativa entre as classificações internas de frequência e as classificações externas visando perspetivar o efeito que estas últimas têm, por antecipação, na atribuição das primeiras, e nomeadamente no que se refere à capacidade que a avaliação externa, de carácter standardizado, tem para aferir e moderar a avaliação interna (concretamente no que se refere às classificações finais atribuídas).

Reconhecer a importância da análise da correlação entre esses dois indicadores não significa que se advogue que da relação entre uma e outra deva

resultar uma correlação perfeita, ou mesmo uma correlação muito forte. Estudar o comportamento das escolas, em cada um dos anos letivos, ou em séries temporais mais alargadas, especialmente no ensino secundário (ciclo em que os resultados dos exames são cumulativamente usados para seriação do acesso ao ensino superior) é a forma de auscultar de que maneira os resultados da avaliação interna são preditores dos resultados do mesmo universo de alunos em avaliação externa, ou, se se quiser, de que forma é que a avaliação externa gera resultados consonantes com os dos alunos nas escolas.

No pressuposto de que os exames seguem os documentos curriculares de referência, do exercício espera-se uma tendência de correlação positiva, em que as médias de cada um dos indicadores se aproximam, mais ou menos, de acordo com os contextos anuais, e com oscilações num quadro normal de variação. Esta variação é expectável, entre muitos outros fatores, porque a natureza das avaliações é distinta; porque cada uma tem objetos de avaliação que não apresentam sobreposição completa, havendo matérias não avaliáveis em testes de papel e lápis (veja-se, a título de exemplo, o domínio da oralidade ou o trabalho laboratorial) e ainda porque apresentam procedimentos diferentes de recolha de informação.

É no quadro do que acima se descreve que se apresenta o estudo entre os resultados de avaliação interna e externa

de cada escola consideradas as disciplinas com provas ou exames finais nacionais, nas séries temporais indicadas em cada caso.

Na edição de 2013 do *Estado da Educação*, procurou-se avaliar o efeito que a avaliação externa, materializada nas classificações que as escolas obtêm nas provas finais e exames realizados, produz na avaliação interna, i.e., nos resultados escolares apresentados através das classificações atribuídas pelas escolas aos alunos, nas disciplinas sujeitas a avaliação externa. A análise centrou-se no 6º e no 9º ano de escolaridade e num conjunto de disciplinas do ensino secundário que apresentam o maior número de provas realizadas.

Na presente edição, o estudo privilegia o ensino básico, englobando, pela primeira vez, os resultados do 1º CEB, numa série de dois anos (desde a introdução destas provas finais), e prolongando a análise para o confronto entre os resultados da avaliação interna e externa no 2º e 3º CEB, considerando uma sequência de três anos (numa lógica de análise de uma série temporal iniciada pela introdução das provas finais de 2º CEB).

A metodologia de base foi idêntica à usada anteriormente. Assim, os gráficos de dispersão (iniciados pela Figura 5.1.9.) representam todas as escolas nacionais (públicas e privadas) em que se realizaram provas nos anos letivos em análise dos períodos estudados (cf. Tabela 5.1.1a|AE). Para cada representação, os resultados apresentados derivam das classificações obtidas pelos alunos internos que realizaram as provas em 1ª fase/chamada em cada escola.

No ensino básico, o indicador CPF é a média obtida, por cada escola, a partir das classificações dos alunos nas provas finais das disciplinas sujeitas a avaliação externa (Português e Matemática) e de cada uma das disciplinas tomadas individualmente. Por sua vez, o indicador CF-CPF representa a diferença entre os resultados médios de classificação da prova final (CPF) e os resultados médios de classificação de frequência (CF) dos alunos de cada escola.

No caso do ensino secundário, o indicador CE é a média obtida no exame, por cada escola, a partir dos resultados dos alunos a 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 2014. O indicador CIF-CE representa a diferença entre os resultados médios de classificação de exame (CE) e os resultados médios de classificação interna final (CIF) dos alunos de cada escola.

As Tabelas 5.1.1. e 5.1.2. apresentam o número de provas realizadas por disciplina, por alunos internos, na 1ª fase/chamada de 2014. A Tabela 5.1.2. apresenta ainda a ordenação do número de provas realizadas no ensino secundário, identificando dois grupos de disciplinas: o conjunto das cinco e das dez disciplinas com mais provas. As primeiras cinco serão referenciadas como as 5+. Quando além destas se juntam as restantes disciplinas o conjunto é referenciado como as 10+.

Tabela 5.1.1. Provas finais realizadas (Nº) no ensino básico. Português e Matemática, alunos internos, 1ª fase/chamada. Portugal, 2014

Ano de Escolaridade	Código e Designação da Prova	Provas realizadas
4º	41 Português	97 800
4º	42 Matemática	97 803
6º	61 Português	101 078
6º	62 Matemática	101 655
9º	91 Português	91 841
9º	92 Matemática	92 082

Fonte: JNE, 2014

Tabela 5.1.2. Ordenação das 10 disciplinas do ensino secundário com mais provas realizadas. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

Ordenação	Código e Disciplina	Provas realizadas
1º	639 Português	50 917
2º	635 Matemática A	32 081
3º	702 Biologia e Geologia	29 933
4º	715 Física e Química A	29 841
5º	719 Geografia A	15 957
6º	623 História A	11 713
7º	714 Filosofia	7 956
8º	835 Matemática Aplicada às Ciências Sociais	6 707
9º	712 Economia A	5 725
10º	708 Geometria Descritiva A	5 168

Fonte: JNE, 2014

Para cada uma das situações consideradas são representados os respetivos resultados, correspondendo cada ponto ao par (CPF, CF-CPF — ensino básico) ou (CE, CIF-CE — ensino secundário) dos valores médios obtidos para cada escola no período de tempo analisado. 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.

Os valores que se situam fora desse intervalo, acima do limite superior ou abaixo do inferior, identificam as escolas que apresentam valores de classificação de frequência que se afastam do padrão de distribuição. As diferenças positivas mostram que o valor de CF ou CIF é superior ao de CPF ou CE, respetivamente, aplicando-se o inverso às diferenças negativas.

Uma primeira leitura global dos gráficos de dispersão permite concluir, independentemente da disciplina, conjunto de disciplinas, ano de escolaridade, ano letivo ou período em análise:

- A distribuição dos pontos (correspondentes a pares de valores CP e CF-CPF ou CE e CIF-CE) revela uma tendência de atribuição de classificações internas superiores às classificações obtidas em exame (a maioria dos pontos situa-se acima do eixo horizontal do referencial, $CF-CPF = 0$ ou $CIF-CE = 0$).
- Da relação entre as duas variáveis em análise resulta um padrão: quanto maior é a classificação na prova final ou no exame (CPF ou CE) menor é o diferencial entre a classificação interna e a externa (a reta de regressão é decrescente), pelo que quanto maior é a inclinação da reta de regressão menor é a amplitude do diferencial.
- A maioria das escolas integra-se no que poderíamos designar por uma margem expectável de variação em relação à tendência (a maioria dos pontos encontra-se na área delimitada pelas linhas paralelas à reta de regressão).

Se a leitura comparar o comportamento das classificações do ensino básico com o do ensino secundário, é possível registar que um dos fenómenos acima identificados ganha uma maior expressão. Isto é, no ensino

secundário, à semelhança do que havia sido sinalizado em 2013, constata-se que na agregação das disciplinas consideradas neste nível de ensino, o valor médio de CIF-CE é percentualmente superior do que o equivalente apurado (CF-CPF) para a agregação do ensino básico.

Relativamente à distribuição das escolas na área que designamos por intervalo padrão de variabilidade, regista-se um comportamento idêntico nos dois ciclos analisados, i.e., tanto no ensino básico como no secundário, por regra, o número de escolas que se encontra dentro desse intervalo oscila entre 65% e 80% do total analisado em cada situação. Por outro lado, a percentagem de escolas que se encontra acima do intervalo padrão de variabilidade é análoga à percentagem de escolas que se encontra abaixo, ou seja, há uma distribuição semelhante entre o número de escolas que, respetivamente, sobrevaloriza ou subvaloriza as classificações decorrentes da avaliação interna face às da avaliação externa.

Embora a metodologia desta análise siga, na base, o que foi adotado na edição 2013 do presente relatório, pretendeu-se evoluir para uma abordagem que permitisse estabelecer comparações entre os resultados de 2014 e a série de resultados analisada para cada um dos ciclos. Assim, visou-se, por um lado, encontrar padrões e, por outro, minorar a representação estática de resultados que por serem de um só ano podem advir de contextos pontuais, não típicos. Desta forma, para cada um dos anos dos três ciclos de escolaridade do ensino básico e para o ensino secundário, foram geradas representações gráficas que apresentam os resultados de 2014 e dos períodos a seguir discriminados.

- 1º CEB – série 2013-2014
- 2º CEB, 3º CEB e ES – série 2012-2014

Complementarmente, pretendeu-se, também, referenciar por natureza institucional e geograficamente (por distrito, região autónoma e escolas portuguesas no estrangeiro, doravante Estrangeiro) as escolas que nas dispersões relativas às séries analisadas se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade.

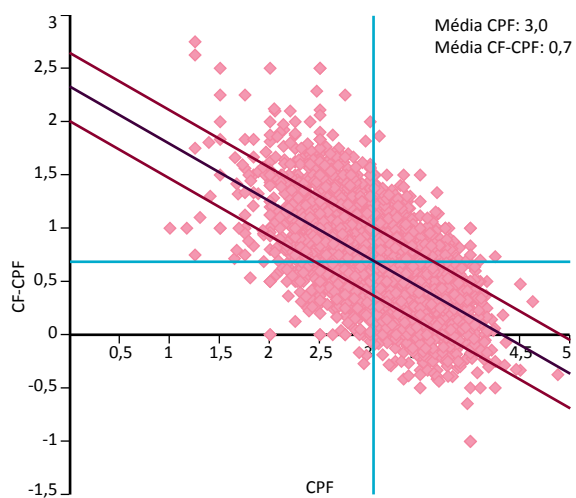
Para cada um dos níveis de escolaridade estudados, são ainda apresentadas análises do impacto que a classificação obtida nas provas de avaliação externa tem no cálculo da classificação final em cada uma das disciplinas consideradas.

Ensino básico

A Figura 5.1.9. apresenta, para o 4º ano, os resultados agregados de Português e de Matemática em 2014. As Figuras 5.1.10. e 5.1.11. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática em 2014, para o mesmo ano de escolaridade.

Em qualquer uma das situações, o comportamento é semelhante, sendo que, embora nas duas disciplinas a avaliação interna gere classificações médias iguais (3,7, na escala 1-5), é na disciplina de Matemática

Figura 5.1.9. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

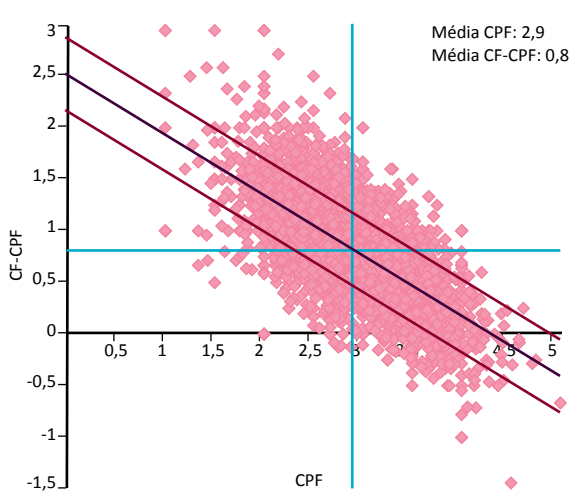


Fonte: JNE, 2014

que se verifica que a média do diferencial CF e CPF é maior (0,8).

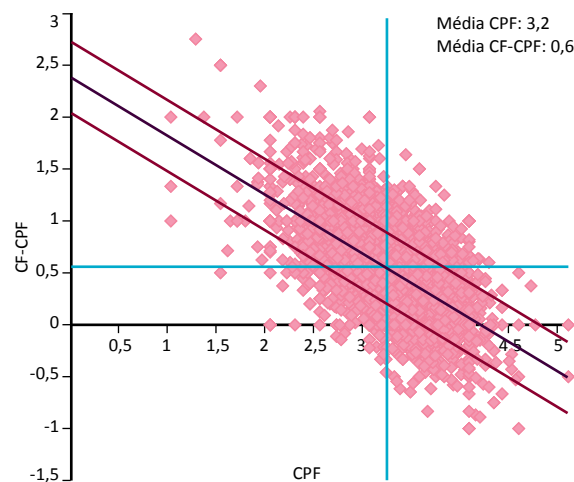
Quando a representação inclui os resultados médios de Português e de Matemática para o período 2013-2014 (Figura 5.1.12.), constata-se que as características da distribuição se mantêm globalmente. Efetivamente, quando se analisa a posição das escolas cujos valores de CPF e de CPF ponderam dois anos letivos, continuam a ser identificáveis as tendências já descritas anteriormente, que incluem o facto de cerca de 67% das escolas se manterem dentro do intervalo padrão de variabilidade.

Figura 5.1.11. CPF e CF-CPF em Matemática por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



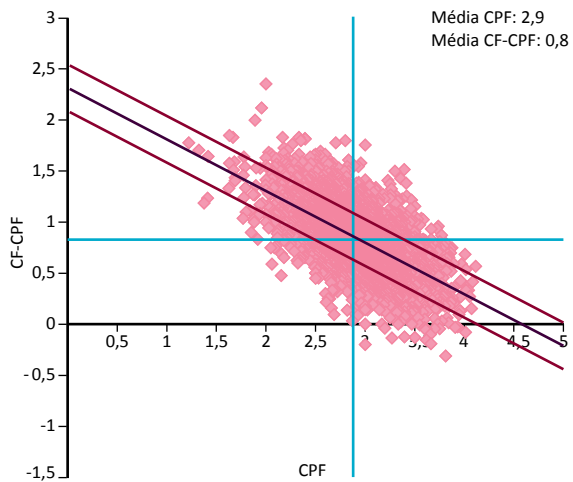
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.10. CPF e CF-CPF em Português por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.12. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 4º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2013-2014



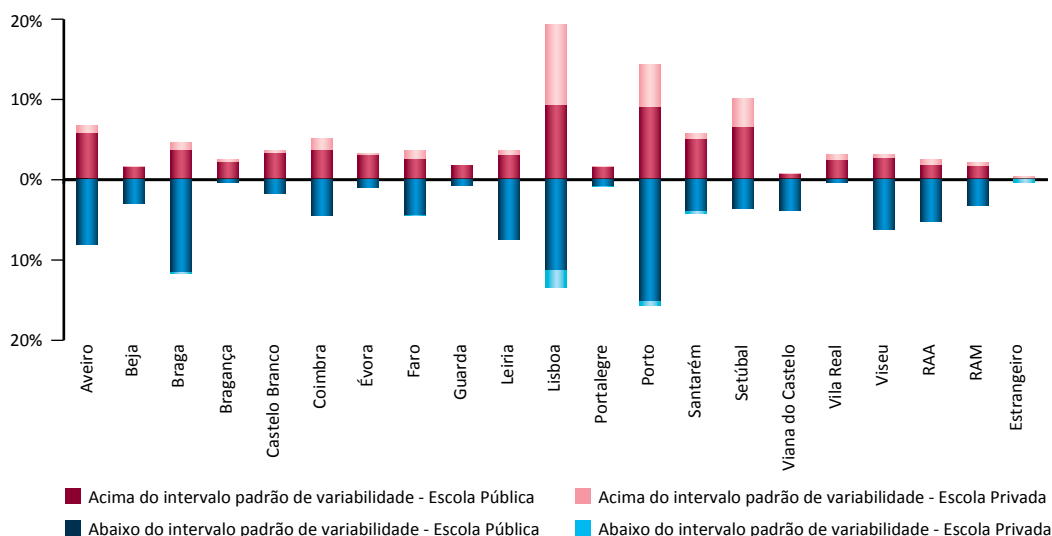
Fonte: JNE, 2013 e 2014

A análise, por referência à localização geográfica, das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade (Figura 5.1.13.) permite verificar que, no 4º ano, na série 2013-2014, Lisboa e o Porto são os distritos que apresentam a percentagem maior de escolas acima ou abaixo desse intervalo, ou seja, são, das unidades consideradas, aquelas em que se registam uma maior proporção de escolas em que a diferença entre CF e CPF é mais positiva ou mais negativa. Uma leitura relativa à natureza institucional permite observar que é no ensino público que a representatividade deste fenómeno é

maior (exceção para o Estrangeiro, onde só existem estabelecimentos privados).

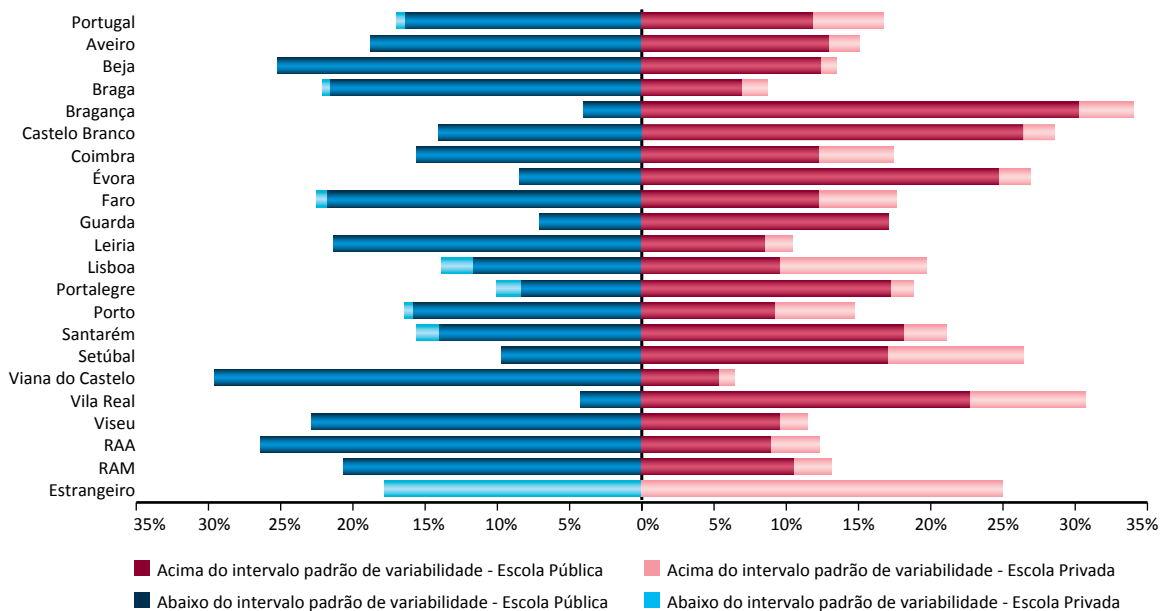
Relativamente à Figura 5.1.14., e tendo como referência os valores de Portugal, verifica-se que acima do intervalo padrão de variabilidade Bragança, Castelo Branco, Évora e Vila Real têm um afastamento superior a +10 pp e Viana do Castelo inferior a -10 pp. Abaixo do intervalo padrão de variabilidade o afastamento superior a +10 pp verifica-se em Viana do Castelo e inferior a -10 pp em Vila Real.

Figura 5.1.13. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 4º ano, por distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2013-2014



Fonte: JNE, 2013 e 2014

Figura 5.1.14. Escolas fora do intervalo de variabilidade (%) no 4º ano, em cada distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2013-2014



Fonte: JNE, 2013 e 2014

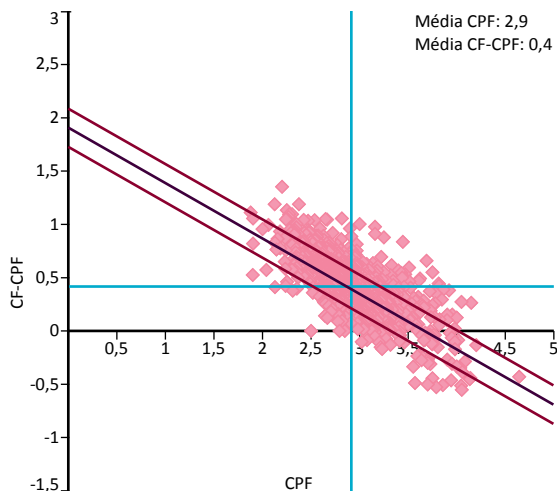
A Figura 5.1.15. apresenta, para o 6º ano, os resultados agregados de Português e de Matemática em 2014. As Figuras 5.1.16. e 5.1.17. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática em 2014, para este ano terminal de ciclo.

Se comparadas as distribuições de resultados neste ano de escolaridade com as apresentadas para o 4º ano, verifica-se que a dispersão tem menor relevo no 6º ano, havendo concentração de escolas num intervalo padrão de variabilidade que, por regra, no diferencial entre CF e CPF, não excede 1 em Português e 1,5 em Matemática (escala

1-5), sendo que as diferenças negativas são contidas, por regra, pela fronteira de -0,6, i.e., quando as classificações internas são mais baixas do que as obtidas em prova final, a diferença não é abaixo de -0,6.

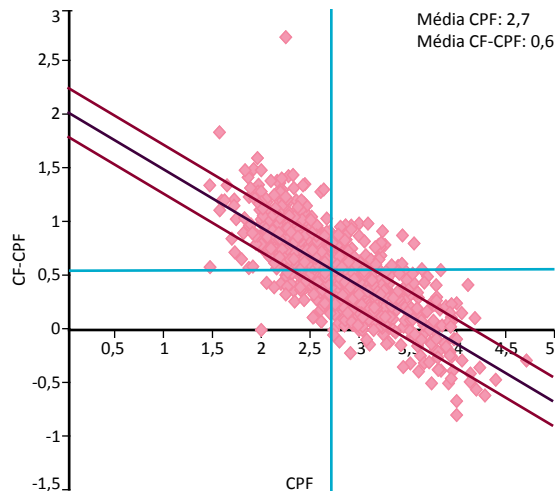
Perante os resultados médios de 6º ano, em Português e Matemática, no período 2012-2014 (Figura 5.1.18.), verifica-se que as características da distribuição se mantêm globalmente. De facto, a ponderação de resultados médios que abrangem três anos letivos não altera a dispersão, vindo constituir como tendência aquilo que já havia sido identificado como fenómeno anual.

Figura 5.1.15. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



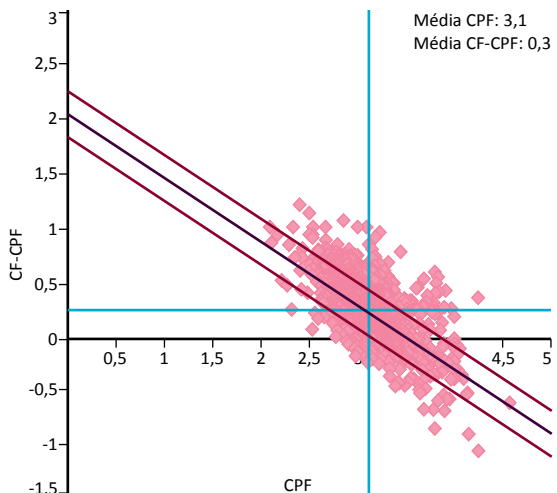
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.17. CPF e CF-CPF em Matemática, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



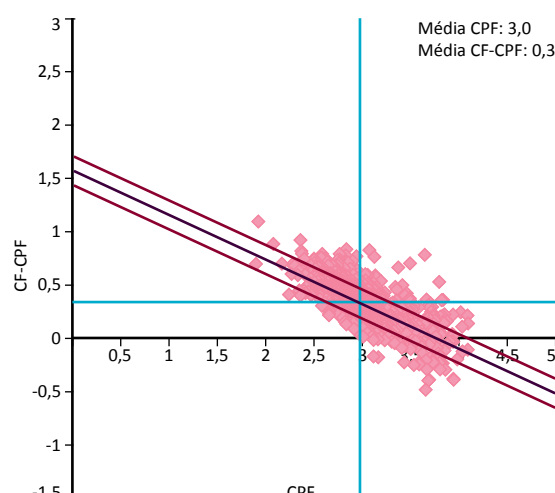
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.16. CPF e CF-CPF em Português, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.18. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 6º ano. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2012-2014

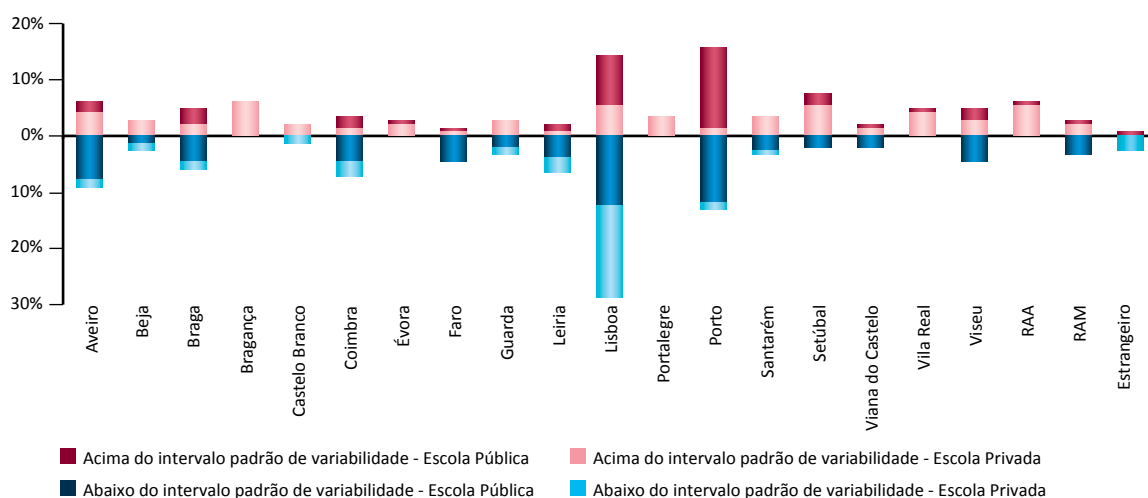


Fonte: JNE, 2012 a 2014

A análise das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade permite verificar (Figura 5.1.19.), à semelhança do registado para o 4º ano, que Lisboa e Porto são os distritos que apresentam a percentagem maior de escolas acima ou abaixo desse intervalo. Uma leitura relativa à natureza institucional permite observar que é no ensino público que a representatividade deste fenómeno é, por regra, maior (exceção para Estrangeiro, onde só existem estabelecimentos privados). Afastam-se deste padrão os distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto.

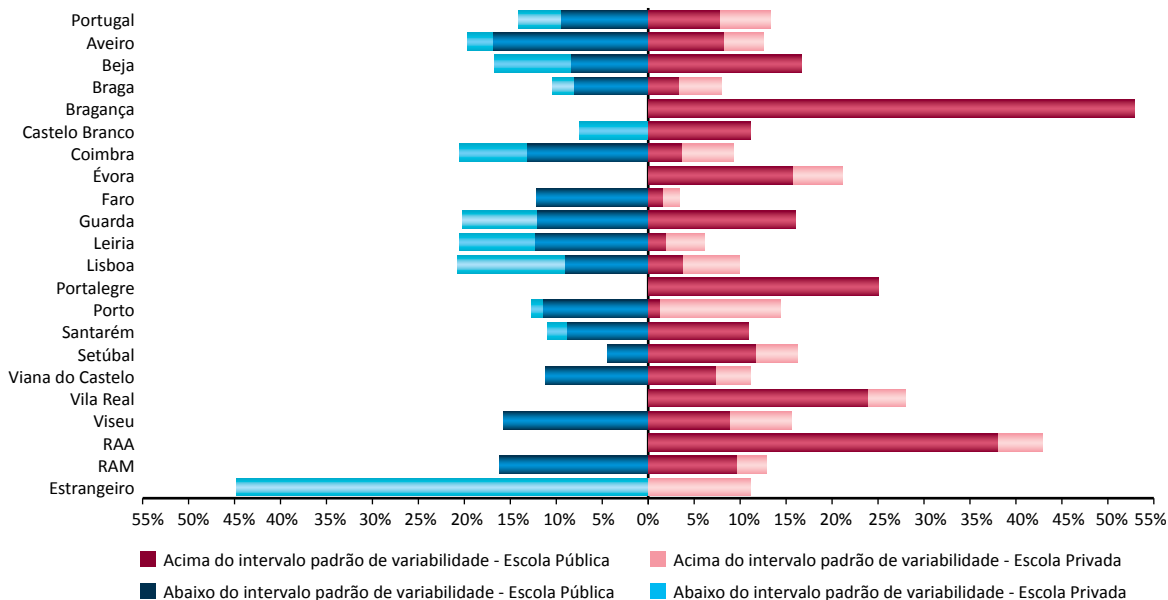
Relativamente à Figura 5.1.20., e tendo como referência os valores de Portugal, verifica-se que acima do intervalo padrão de variabilidade Bragança, Portalegre, Vila Real e RAA têm um afastamento superior a +10 pp, não se registando afastamentos inferiores a -10 pp. Abaixo do intervalo padrão de variabilidade importa, relativamente ao valor de Portugal, assinalar que o afastamento superior a +10 pp regista-se apenas no Estrangeiro.

Figura 5.1.19. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 6º ano, por distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.20. Escolas fora do intervalo de variabilidade (%) no 6º ano, em cada distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

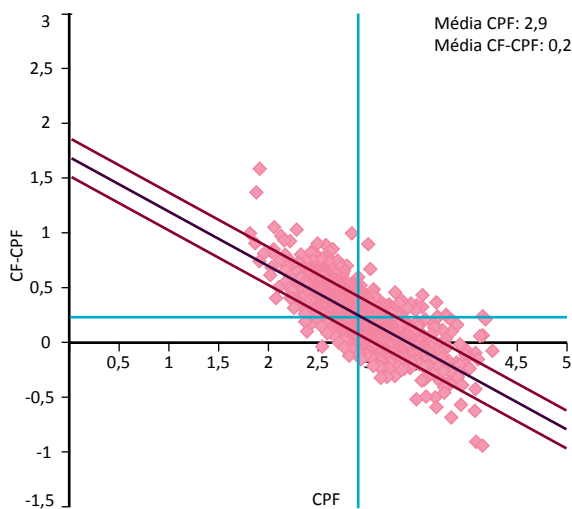
A Figura 5.1.21. apresenta, para o 9º ano, os resultados agregados de Português e de Matemática em 2014. As Figuras 5.1.22. e 5.1.23. apresentam, respetivamente, os resultados de Português e de Matemática em 2014, para este ano terminal de ciclo.

O exercício de distribuição dos resultados no 9º ano revela, em 2014, tendências idênticas às verificadas para o 6º ano, embora se assinala um efeito de dispersão de menor valor em qualquer uma das três figuras. Assim,

os valores de CF-CPF não ultrapassam 1 (escala 1-5), nas escolas que se encontram no intervalo padrão de variabilidade, tendo, por outro lado, ficado esses valores englobados na área de variação acima de -0,7.

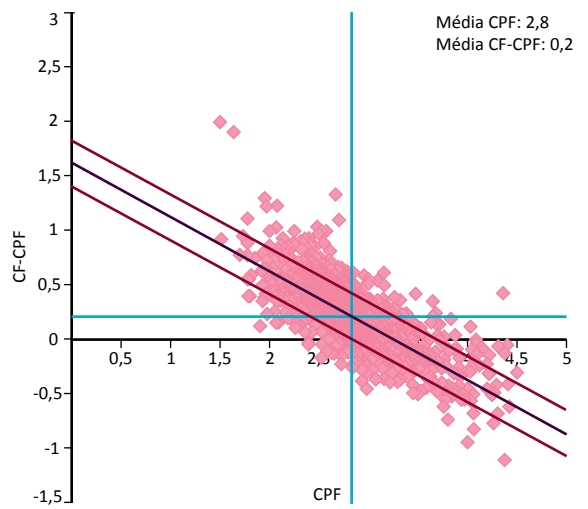
No que respeita à representação dos resultados médios, em Português e Matemática, no período 2012-2014 (Figura 5.1.24.), mais uma vez se verifica que na ponderação com os três anos letivos não se alteram as características da dispersão.

Figura 5.1.21. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2014



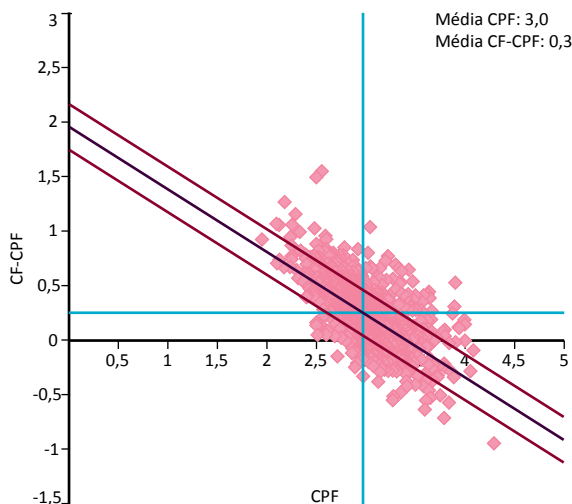
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.23. CPF e CF-CPF em Matemática, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2014



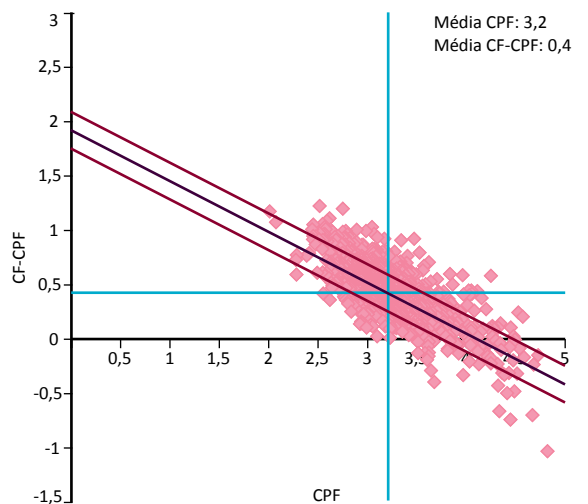
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.22. CPF e CF-CPF em Português, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.24. CPF e CF-CPF em Português e Matemática, por escola, 9º ano. Alunos internos, 1ª chamada. Portugal, 2012-2014



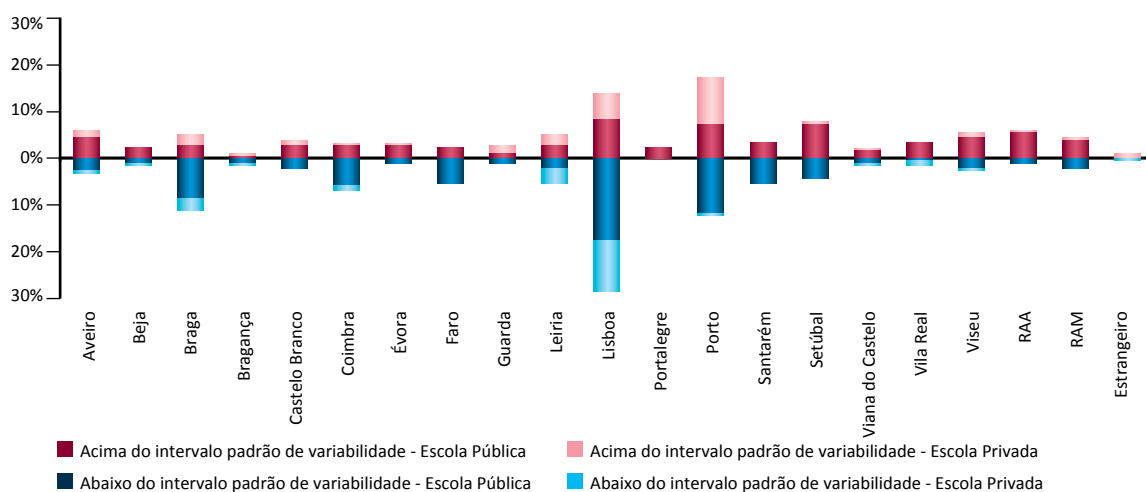
Fonte: JNE, 2012 a 2014

A análise das escolas que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, no 9º ano, permite verificar (Figura 5.1.25), à semelhança do registado para o 1º e 2º CEB, que Lisboa e Porto são os distritos que apresentam a percentagem maior de escolas acima ou abaixo desse intervalo. Uma leitura relativa à natureza institucional permite observar que é no ensino público que a representatividade deste fenómeno é, por regra, maior (exceção para o Estrangeiro, onde só existem estabelecimentos privados). Afastam-se deste padrão

os distritos de Bragança, Braga, Guarda, Leiria, Porto e Vila Real.

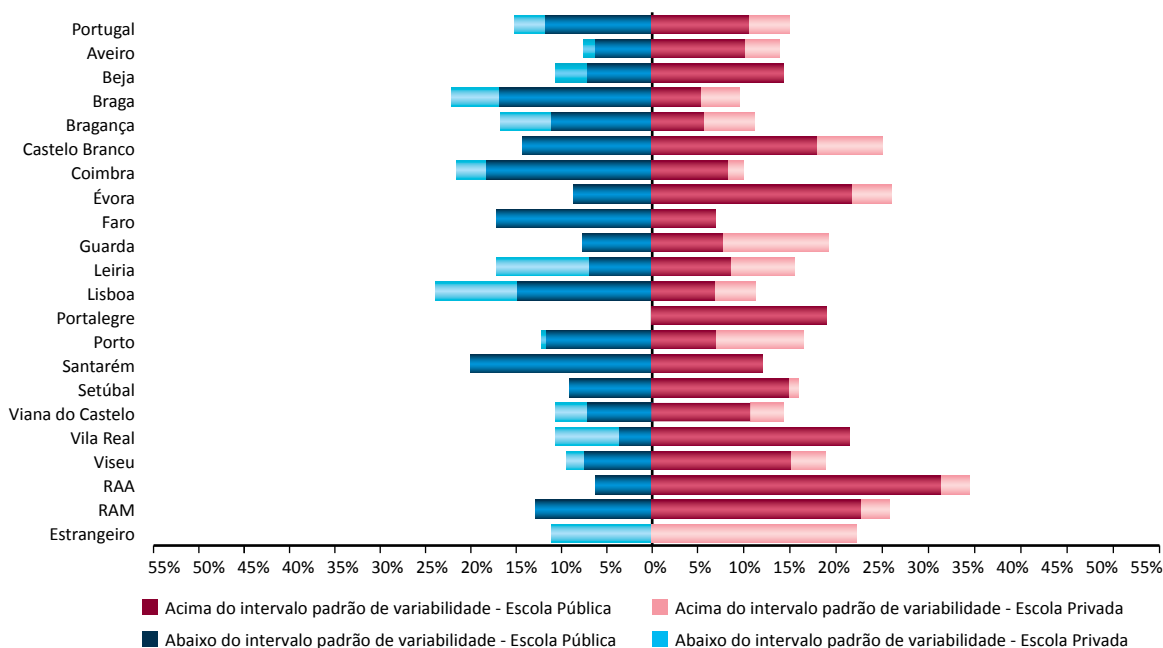
Relativamente à Figura 5.1.26., e tendo como referência os valores de Portugal, verifica-se que acima do intervalo padrão de variabilidade apenas a RAA tem um afastamento superior a +10 pp, não se registando afastamentos inferiores a -10 pp. Abaixo do intervalo padrão de variabilidade importa assinalar que não se registam afastamentos superiores a +10 pp.

Figura 5.1.25. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) no 9º ano, por distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.26. Escolas fora do intervalo de variabilidade (%) no 9º ano, em cada distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

A análise do impacto da classificação das provas finais (CPF) na classificação interna final (CIF) das disciplinas de Português e Matemática dos alunos internos do ensino básico que realizaram provas na 1ª fase/chamada de 2014 (Figura 5.1.27.) permite verificar que a grande maioria dos alunos obteve a mesma CIF que tinha obtido na CF, não havendo qualquer efeito do resultado obtido na prova. Assim acontece nos três ciclos do ensino básico: no 4º ano, a 93,2% dos alunos que realizaram a prova de Português, dos quais 3,7 pp mantêm nível inferior a 3, e a 85,4% dos que realizaram a de Matemática, dos quais 6,8 pp correspondem a nível inferior a 3; no 6º ano, a 97,9% e 93,8%, dos quais 7,3 pp e 20,2 pp (respetivamente, em Português e Matemática) permanecem com nível 1 ou 2; e no 9º ano, a 98,2% e 98,0%, com 9,6 pp e 30,8 pp a corresponderem a nível 1 ou 2 (respetivamente, em Português e Matemática).

Na disciplina de Português, apenas 0,5% dos alunos do 4º ano, 0,1% dos de 6º ano e 0,2% dos de 9º ano com nível 3 na CF passaram para nível 2 na CIF por terem obtido

na prova final uma classificação entre 0 e 19 pp (nível 1, escala 1-5). Na disciplina de Matemática, encontram-se nas mesmas condições 2,0% dos alunos de 4º ano, 1,2% dos de 6º ano e 0,45% dos de 9º ano.

No 4º ano, 6,2% dos alunos que realizaram a prova de Português e 12,6% dos que realizaram a de Matemática obtiveram resultados que levaram a classificações internas finais que, embora superiores a nível 3, foram inferiores às classificações de frequência devido ao resultado obtido na respetiva prova final. De igual modo ocorreu, no 6º ano, com 1,8% dos alunos, em Português, e 4,8% dos alunos, em Matemática, e no 9º ano, com 1,3% dos alunos e 1,1%, respetivamente.

Finalmente, 0,1% dos alunos de 4º ano, tanto em Português como em Matemática, 0,2% dos alunos de 6º ano, em Português, e 0,1%, em Matemática, e 0,3% dos alunos de 9º ano, em Português, e 0,5% em Matemática, viram a sua CIF melhorada relativamente à CF, devido ao bom resultado obtido na respetiva prova final.

Figura 5.1.27. Efeito da CPF na CIF (%) em Português e Matemática do ensino básico. Alunos internos, 1ª fase/chamada. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Ensino secundário

Nas provas do ensino secundário, a análise recupera a abordagem iniciada na edição anterior. Apresentam-se resultados agregados das cinco e das dez disciplinas com mais provas realizadas em 2014 (cf. Tabela 5.1.2.).

No conjunto das 5+ (Figura 5.1.28), o valor médio de CIF-CE das escolas analisadas (escala 0-20) é de 3,15 (15,8 pp), sendo de 3,24 (16,2 pp) quando concorrem para o apuramento as médias relativas a cada uma das 10+ (Figura 5.1.29.). Estes valores não são significativamente diferentes dos registados em 2013, consubstanciando uma tendência

de sobreclassificação em sede de avaliação interna no ensino secundário. Este nível de ensino apresenta valores médios de CIF-CE superiores aos registados em qualquer um dos três ciclos do ensino básico, tendência a que não será alheio o facto de as provas de exame servirem cumulativamente a seriação de alunos para ingresso no ensino superior.

No que respeita à representação dos resultados médios, nas 5+ e nas 10+, para o período 2012-2014 (Figuras 5.1.30. e 5.1.31.), mais uma vez se verifica que na ponderação dos três anos não se alteram as características das dispersões.

Figura 5.1.28. CE e CIF-CE nas 5+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2014

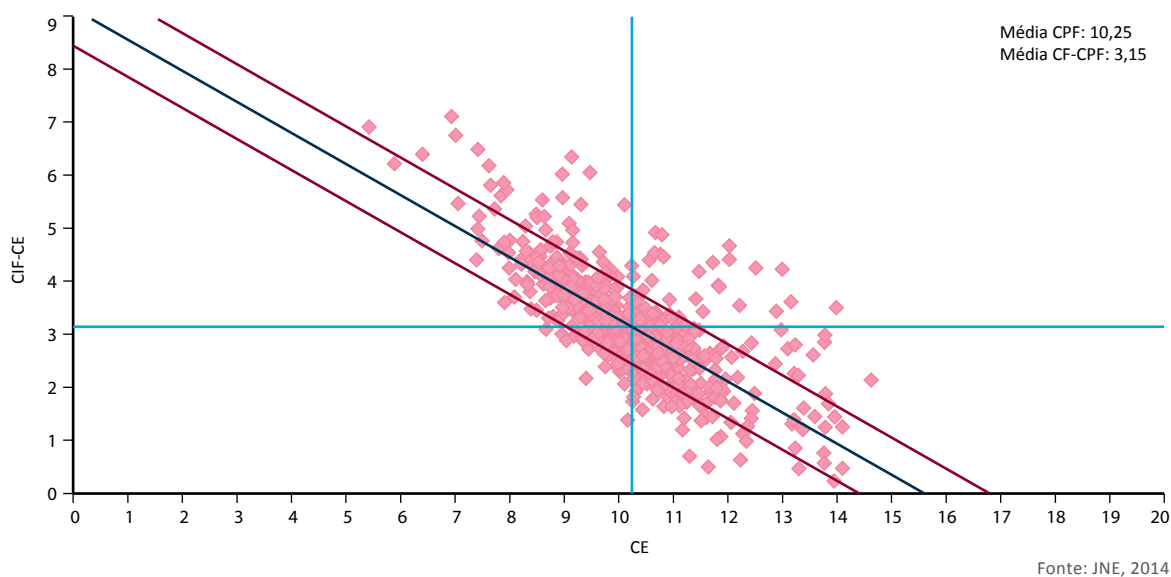


Figura 5.1.29. CE e CIF-CE nas 10+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1.ª fase. Portugal, 2014

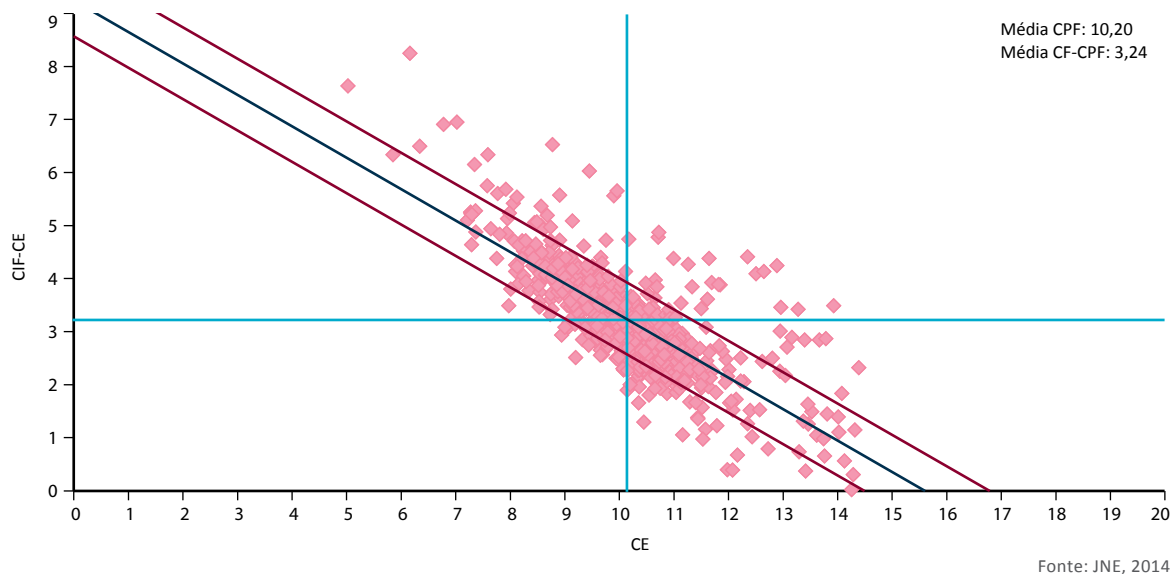


Figura 5.1.30. CE e CIF-CE nas 5+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2012-2014

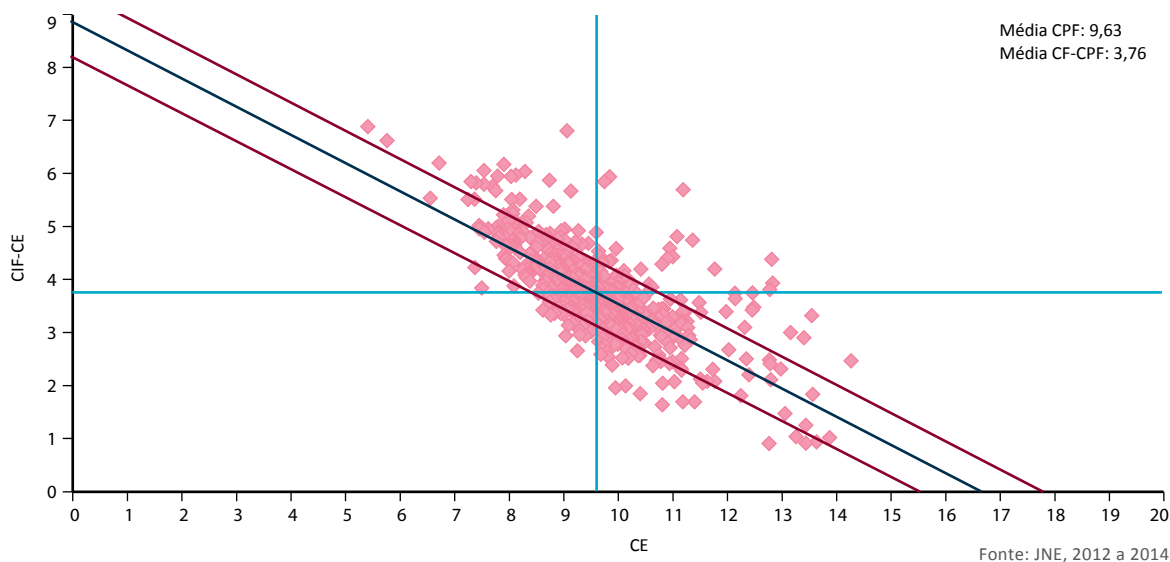
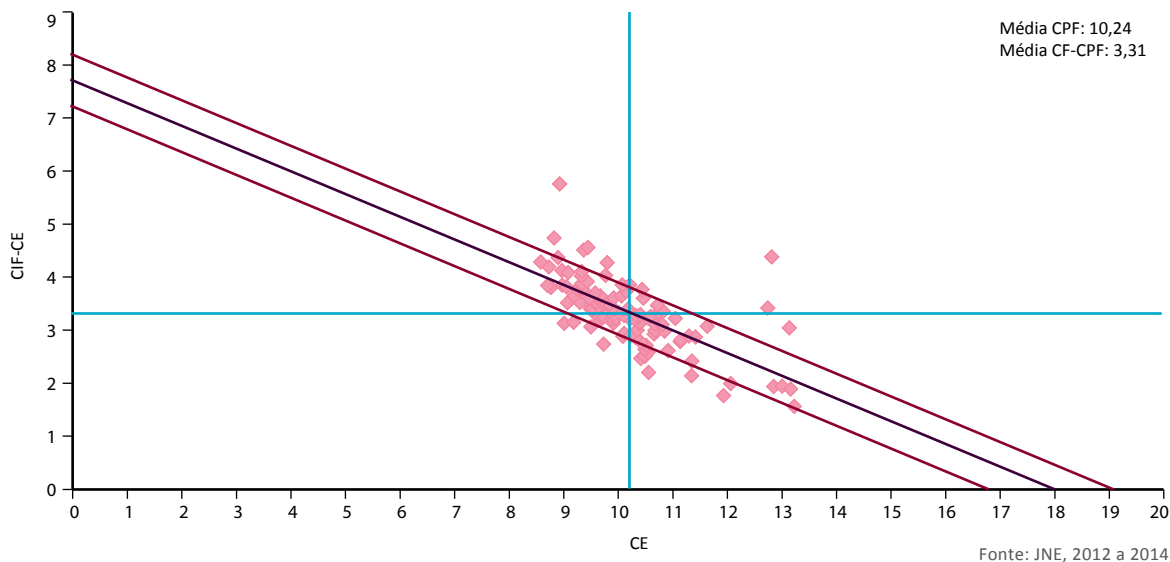


Figura 5.1.31. CE e CIF-CE nas 10+, por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2012-2014



Na análise, por referência à localização geográfica, das escolas do ensino secundário que se encontram fora do intervalo padrão de variabilidade, Évora, no caso das 5+ (Figuras 5.1.32. e 5.1.33.) e Aveiro, Beja, Portalegre, Santarém, Viana do Castelo, Vila Real e RAA, no caso das 10+ (Figuras 5.1.34. e 5.1.35.), não se encontram representadas pelo facto de, nestas unidades, não existirem escolas fora do intervalo. Ainda no caso das 10+, Bragança, Castelo Branco, Guarda e o Estrangeiro também não se encontram representadas por não existirem, nestas unidades, escolas que tenham realizado os dez exames nos três anos da série considerada.

Das unidades representadas, destacam-se por comportamentos opostos os distritos de Lisboa e do Porto: o primeiro por ser a unidade que apresenta uma maior proporção de escolas abaixo do intervalo padrão de variabilidade e o segundo por apresentar uma maior percentagem acima desse intervalo. Uma leitura relativa à natureza institucional permite observar que existem 13 unidades que não apresentam escolas privadas abaixo do intervalo e oito acima. Por outro lado, relativamente às escolas públicas, existem sete unidades que não registam escolas abaixo e seis acima desse intervalo. De referir ainda que o Porto é a

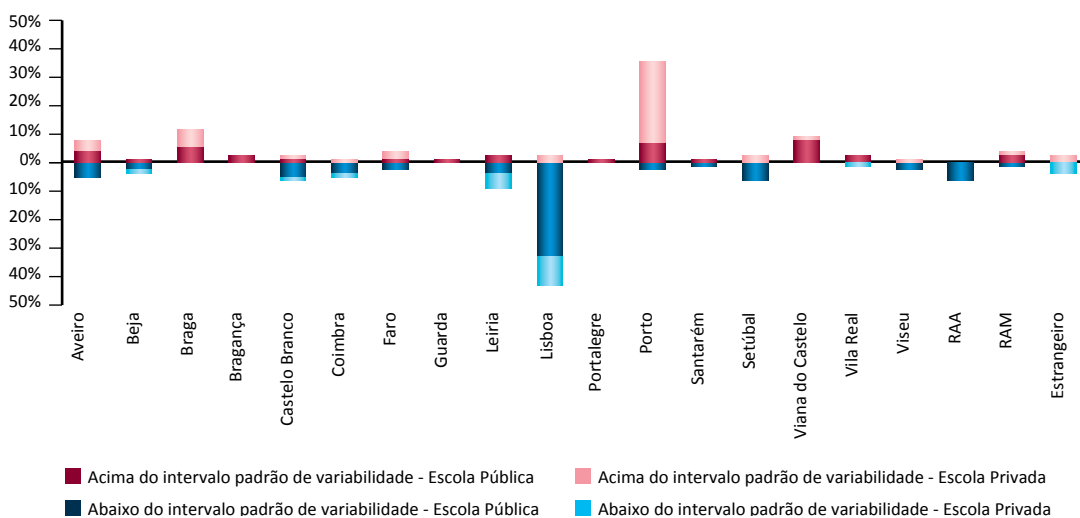
unidade em que mais se destaca a proporção de escolas privadas acima do intervalo padrão de variabilidade e Lisboa aquela em que mais se destaca a proporção abaixo. Por último, é também em Lisboa que ganha expressão a percentagem de escolas privadas abaixo do intervalo.

Relativamente à Figura 5.1.33., e tendo como referência os valores de Portugal, importa assinalar que acima do intervalo padrão de variabilidade Braga, Porto, Viana do Castelo e Estrangeiro têm um afastamento superior a +10 pp e o distrito de Lisboa e a RAA inferior a -10 pp, não registando aquela última qualquer escola. Abaixo do intervalo o afastamento superior a +10 pp verifica-se em

Beja, Castelo Branco, Leiria, Lisboa, RAA e Estrangeiro e o inferior a -10 pp em Braga, Bragança, Guarda, Portalegre, Porto e Viana do Castelo, unidades que, à exceção do distrito do Porto, não apresentam qualquer escola naquela situação.

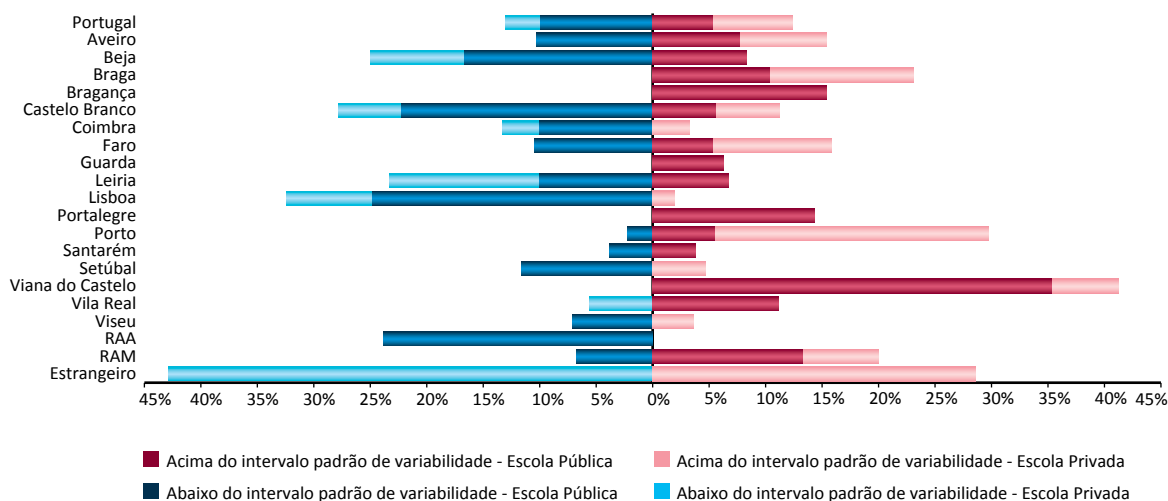
No que respeita à Figura 5.1.35., e tendo como referência os valores de Portugal, importa assinalar que acima do intervalo padrão de variabilidade Coimbra, Faro, Porto e RAM têm um afastamento superior a +10 pp. Abaixo do intervalo padrão de variabilidade será ainda de registar o afastamento superior a +10 pp que se verifica em Leiria, Lisboa e Viseu.

Figura 5.1.32. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) nas 5+, ensino secundário, por distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



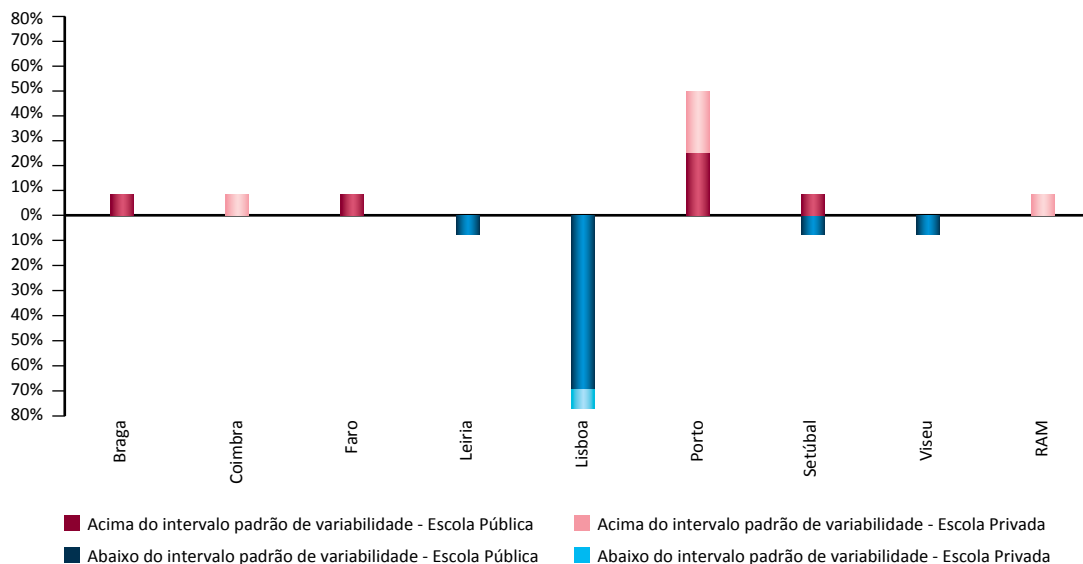
Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.33. Escolas fora do intervalo de variabilidade (%) nas 5+, ensino secundário, em cada distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



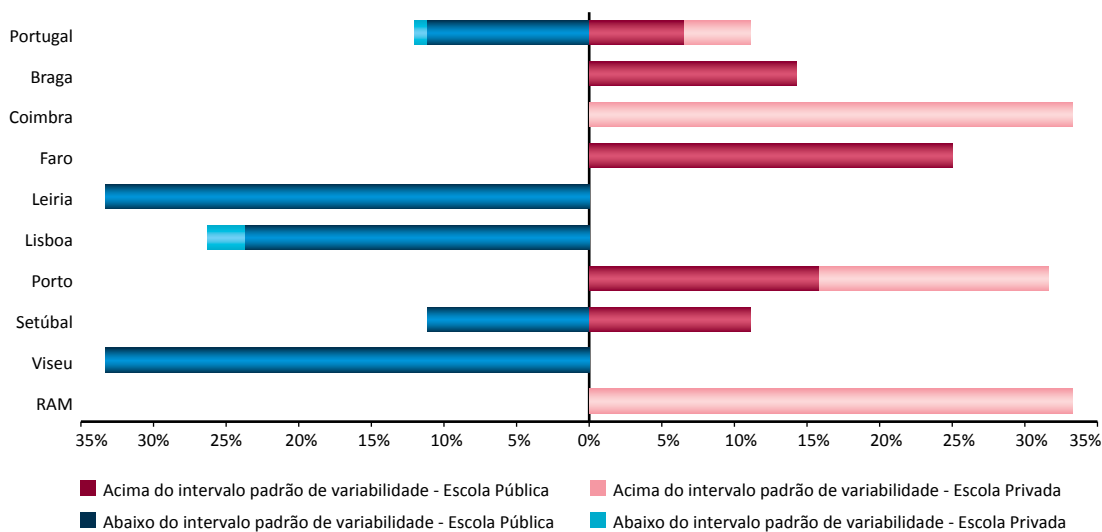
Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.34. Escolas fora do intervalo padrão de variabilidade (%) nas 10+, ensino secundário, por distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

Figura 5.1.35. Escolas fora do intervalo de variabilidade (%) nas 10+, ensino secundário, em cada distrito, RA e Estrangeiro e por natureza institucional. Portugal, 2012-2014



Fonte: JNE, 2012 a 2014

As Figuras 5.1.36. e 5.1.37. apresentam, respetivamente, os resultados em Português (639) e Matemática A em 2014.

Além de se confirmarem as características já referidas para as dispersões apresentadas anteriormente, regista-se, à semelhança do que já se havia constatado para o ensino básico, que a média de CIF-CE ganha expressão na prova de Matemática A (4,45) quando comparada com a de Português (1,74) — em ambas as disciplinas, as médias das classificações de exame das escolas são inferiores à média da classificação interna, sendo que é na disciplina de Matemática que esse afastamento é mais significativo. Por outro lado, é também nesta disciplina que existe uma maior dispersão dos resultados médios das escolas tanto na avaliação externa como no afastamento desta relativamente à avaliação interna.

Relativamente ao comportamento individual das restantes disciplinas do grupo 10+, no que respeita a estes indicadores, opta-se por apresentar as representações gráficas no anexo estatístico à presente edição (Figuras 5.1.a|AE a 5.1.h|AE).

Os dados reproduzidos em anexo vêm globalmente confirmar as grandes tendências já identificadas, embora mereçam destaque, considerando a grande amplitude dos valores médios de CE e de CIF-CE, os gráficos de dispersão relativos às disciplinas de Filosofia (Figura 5.1.e|AE) e de Geometria Descritiva A (Figura 5.1.h|AE).

No caso dos alunos internos, em cada disciplina sujeita a exame, a classificação final de disciplina (CFD) resulta da ponderação entre a CIF e a CE¹.

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.

Figura 5.1.36. CE e CIF-CE em Português (639) por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

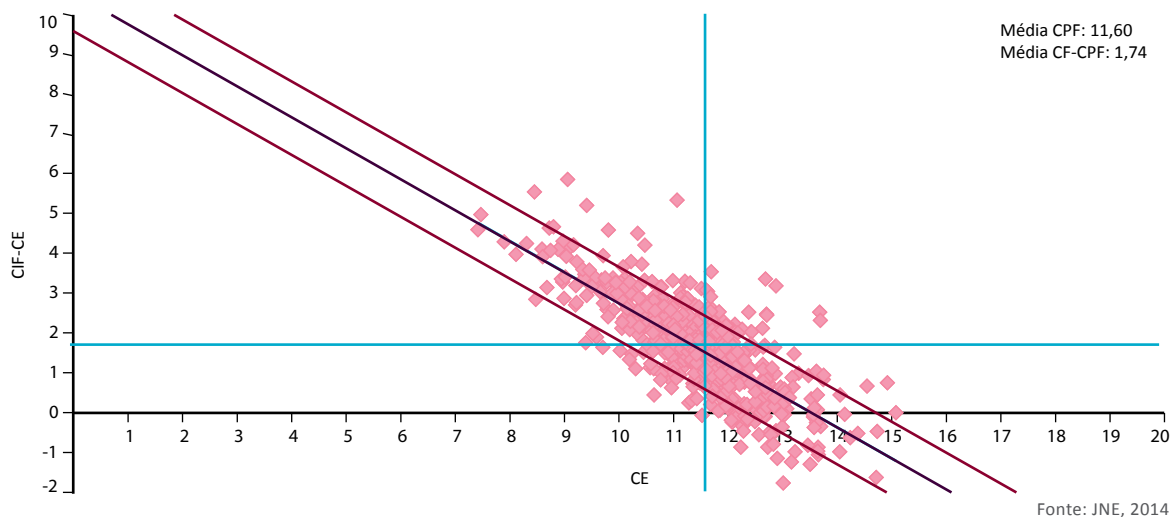
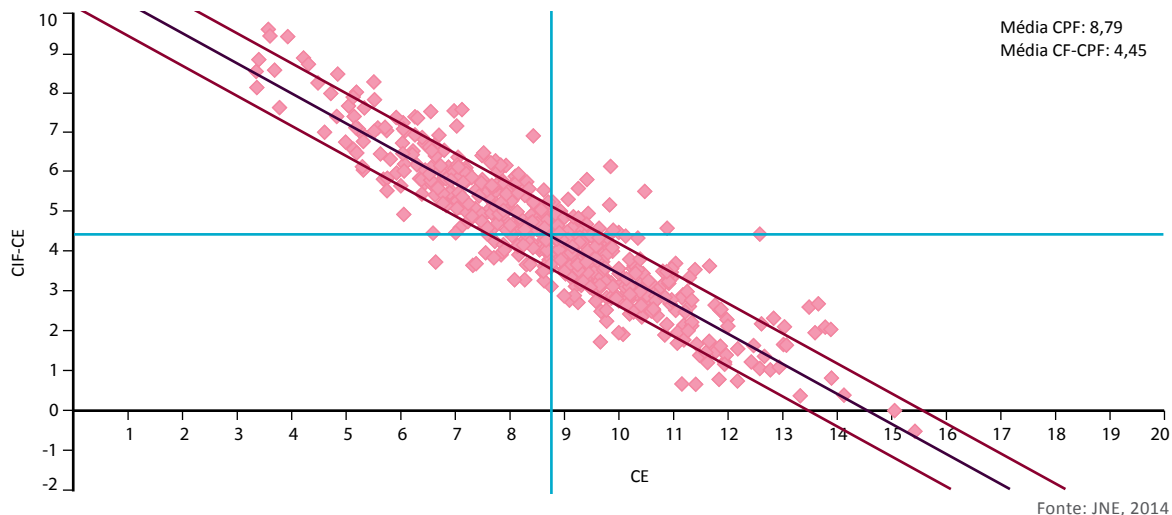


Figura 5.1.37. CE e CIF-CE em Matemática A por escola, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Os gráficos que se apresentam (Figuras 5.1.38. a 5.1.47.) mostram a distribuição (em %) destas três classificações em cada uma das 10². Os dados utilizados são os dos alunos internos³ da 1ª fase (fase obrigatória desde 2012).

Para a leitura dos gráficos será de relembrar uma característica decorrente do facto de se estar a trabalhar apenas com os resultados dos alunos internos: da sua condição decorre naturalmente que a CIF, classificação com que se apresentam a exame, varia entre 10 e 20 valores, não se registando valores entre 0 e 9, uma vez que com CIF inferior a 10 valores os alunos têm de se apresentar como autopropostos. As representações permitem fazer leituras sobre o impacto da CE, gerada pela prova de uma determinada disciplina, sobre a CFD, isto é, em presença de uma dada distribuição da

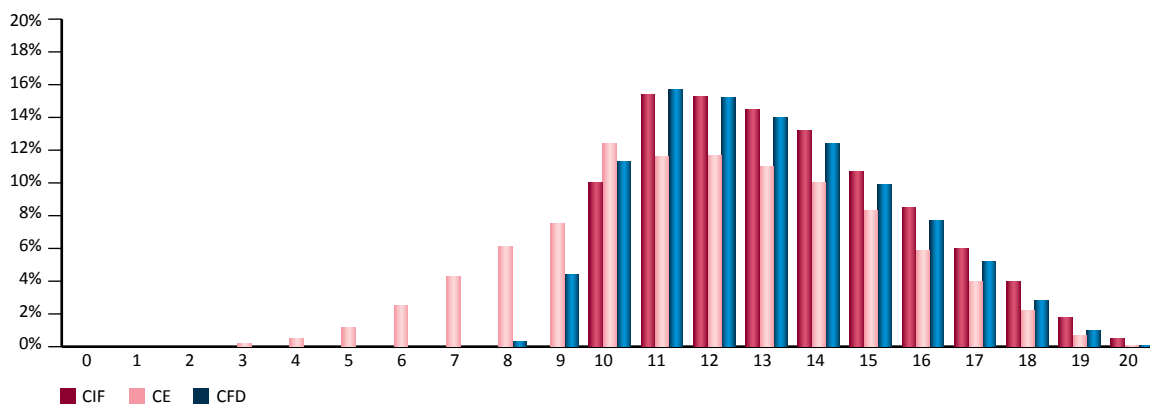
CIF, avalia-se o efeito do exame na distribuição da CFD, resultado da ponderação entre a CIF e a CE. Estando a análise reportada a apenas um ano letivo, as leituras não constituem tendências ou padrões interanuais. Porém, a análise permite identificar conjuntos de disciplinas cuja distribuição dos resultados apresenta semelhanças.

Assim, há um primeiro conjunto de disciplinas que regista resultados com menos de 10% da CFD inferior a 10 valores e que significam situações de não conclusão da disciplina. A este primeiro conjunto pertencem as disciplinas de Português, Biologia e Geologia, Geografia A, Filosofia e Economia A (Figuras 5.1.38. a 5.1.41.). Nestas, a CE que apresenta o maior número de alunos (moda) é a de 10 valores (12,4% dos alunos, 10,9%, 15,4%, 10,9% e 11,9%, respetivamente). No que se refere à CIF, a moda da disciplina de Português é de 11 valores (15,4% dos alunos), de Biologia e Geologia e de Geografia A é 12 valores (14,7% e 17,7% dos alunos, respetivamente), de Filosofia é de 13 valores (16,7%) e de Economia A é de 14 valores (13,3%). É, portanto, nestas duas últimas disciplinas que o diferencial entre as classificações mais frequentes em CIF e em CE é maior (diferença de 3 valores em Filosofia e de 4 valores em Economia A).

2 A análise específica da distribuição dos resultados nos exames finais nacionais das disciplinas de Português (639) e de Matemática A será apresentada em secção posterior.

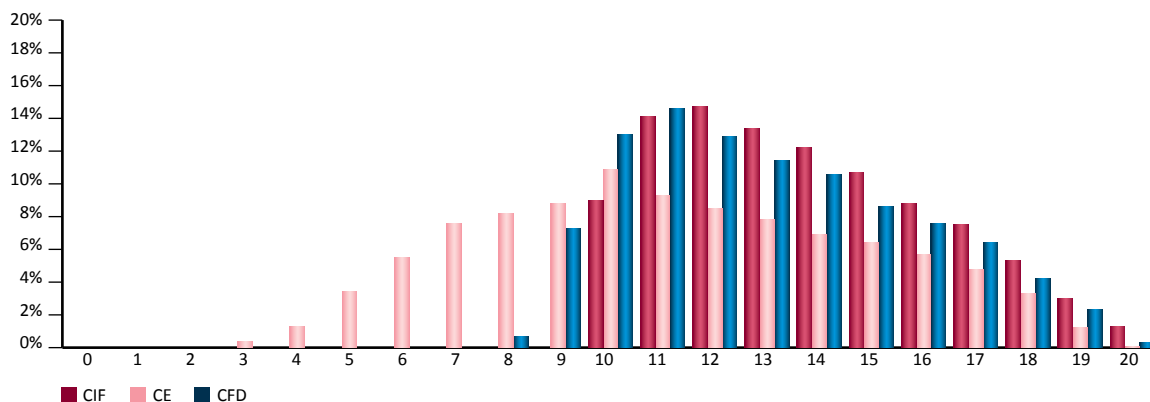
3 Podem realizar exames finais nacionais os alunos que, na avaliação interna da disciplina a cujo exame se apresentam, tenham obtido uma classificação igual ou superior a 8 valores no ano terminal e a 10 valores na classificação interna final, calculada através da média aritmética simples (arredondada às unidades) das classificações de cada um dos anos em que a disciplina foi ministrada.

Figura 5.1.38. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em 639 - Português (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



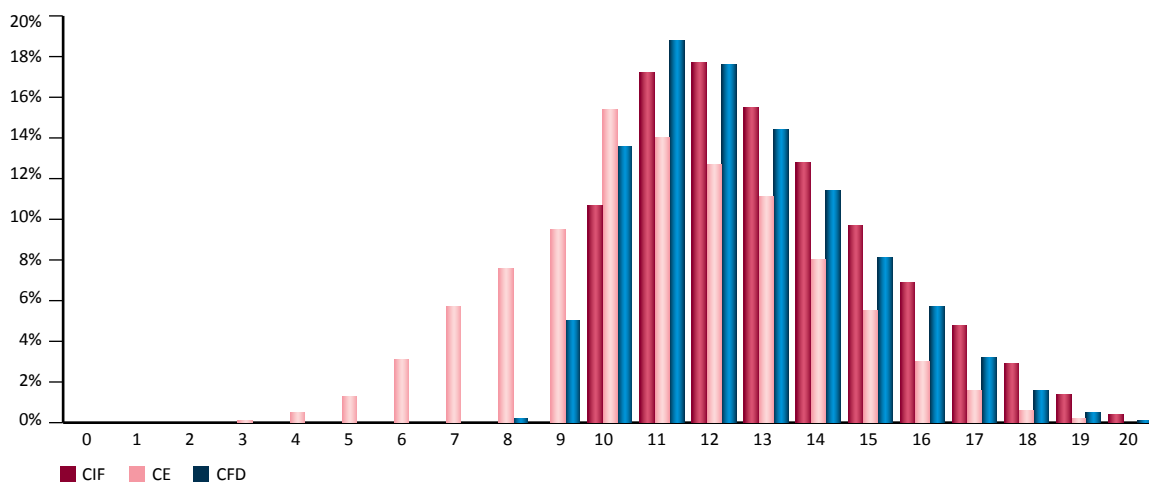
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.39. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Biologia e Geologia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



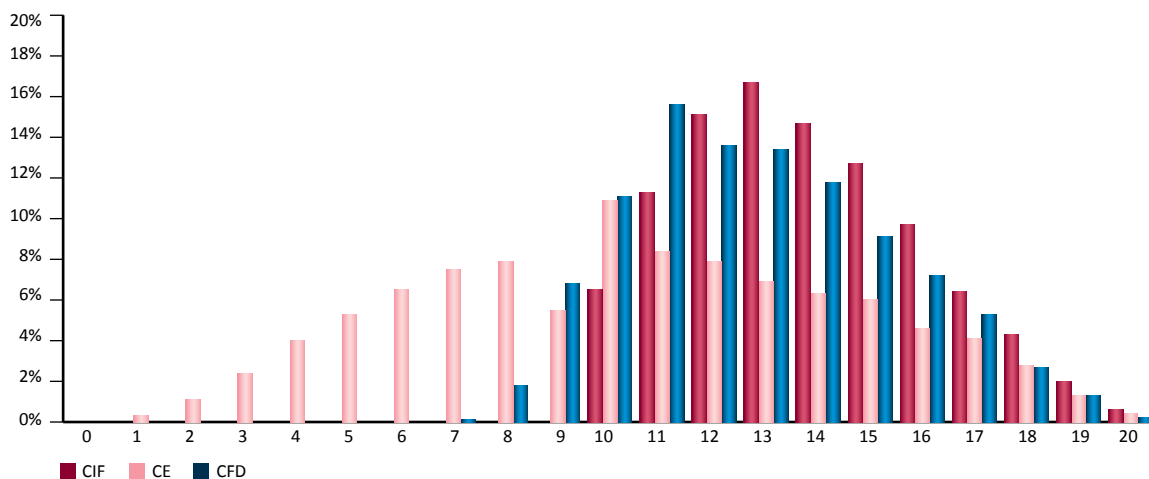
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.40. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Geografia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



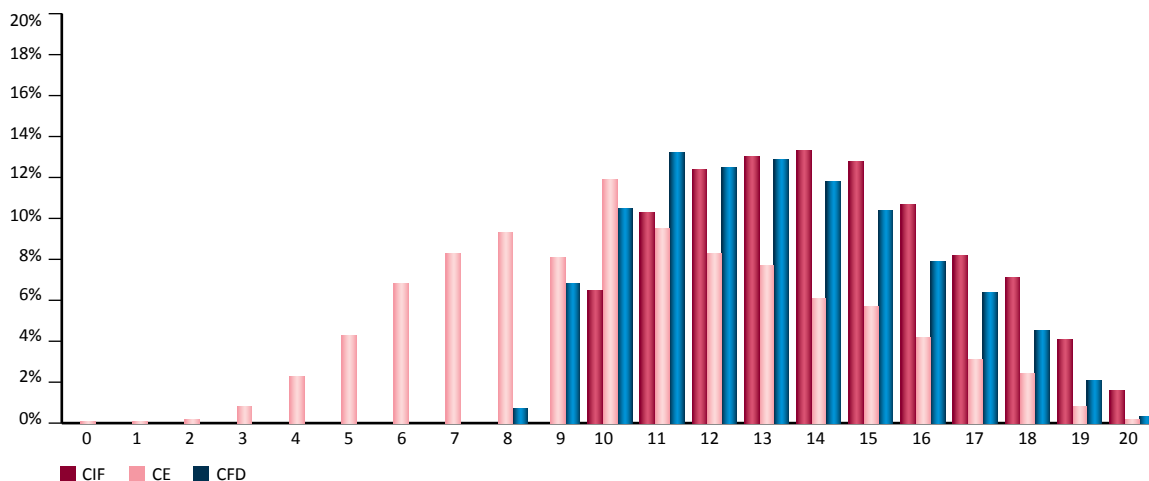
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.41. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Filosofia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.42. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Economia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

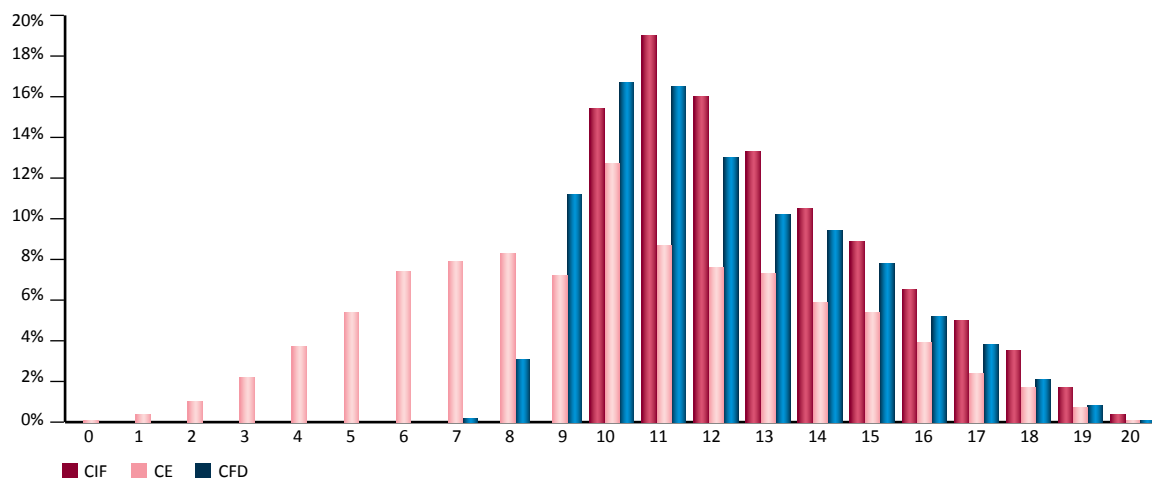


Fonte: JNE, 2014

As disciplinas de História A, Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e Geometria Descritiva A constituem um conjunto que regista um resultado entre 10% e 15% de alunos com CFD inferior a 10 valores (Figuras 5.1.43. a 5.1.45.). Os 43,5% (História A), 46,3% (MACS) e 39,2% (Geometria Descritiva A) de alunos com CE inferiores a 10 valores contribuíram para um aumento de situações de não conclusão da disciplina, mesmo no quadro em que estas apresentam distribuições de CIF idênticas às do conjunto anterior. A disciplina de Geometria Descritiva A faz parte deste grupo atendendo ao peso das CFD negativas, embora, neste caso particular, haja uma distribuição de classificações que, no contexto das 10+, é atípica. Veja-se que Geometria Descritiva A, ao contrário da

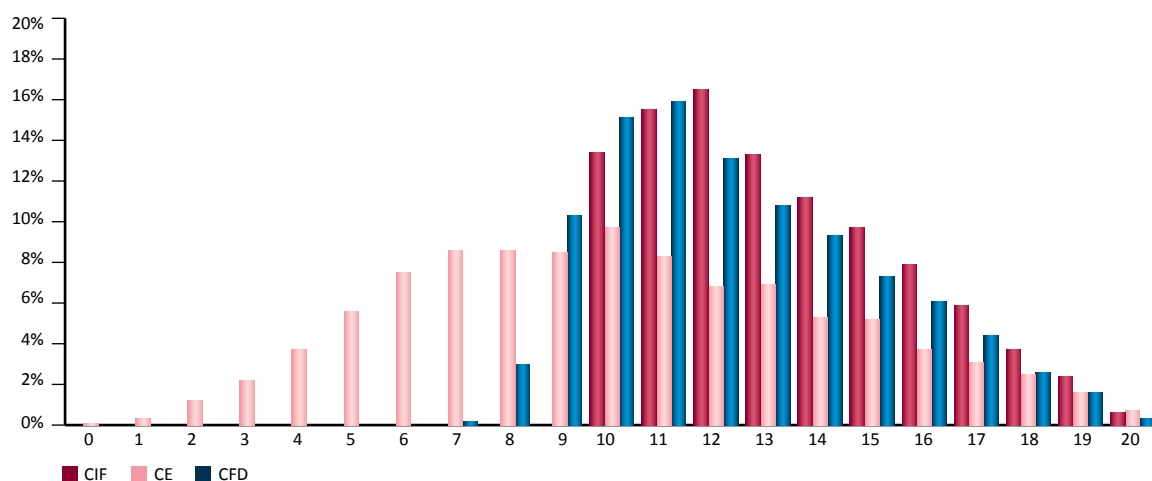
generalidade das outras disciplinas, apresenta valores de CIF que se distribuem de modo quase uniforme entre as 11 classificações possíveis (de 10 a 20 valores) – nesta distribuição, as classificações de 11 valores concentram 11,4% dos alunos, logo seguida pela dos 12 valores com 11,3%, sendo a classificação menos representada a de 18 valores, que ainda assim regista 7,0% dos alunos, logo seguida pela de 19 valores, com 7,2%. Efetivamente, a diferença percentual de representação entre as CIF nunca ultrapassa os 3,2 pp. Por outro lado, a distribuição de CE nesta disciplina tem moda de 20 valores – em 2014, 13,9% dos alunos internos que realizaram exame obtiveram resultados entre os 195 e os 200 pontos – situação única no conjunto das 10+.

Figura 5.1.43. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em História A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



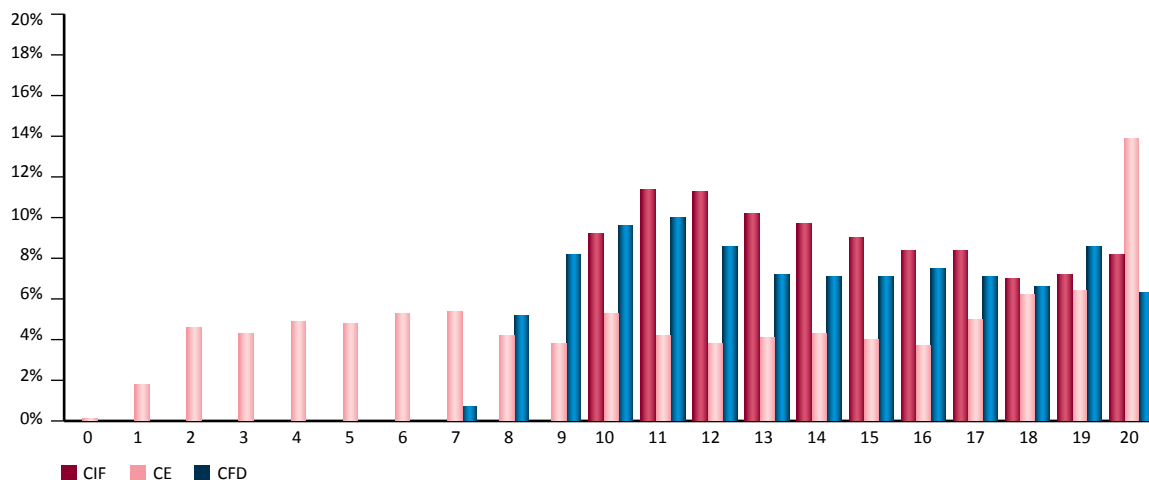
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.44. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em MACS (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.45. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Geometria Descritiva A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

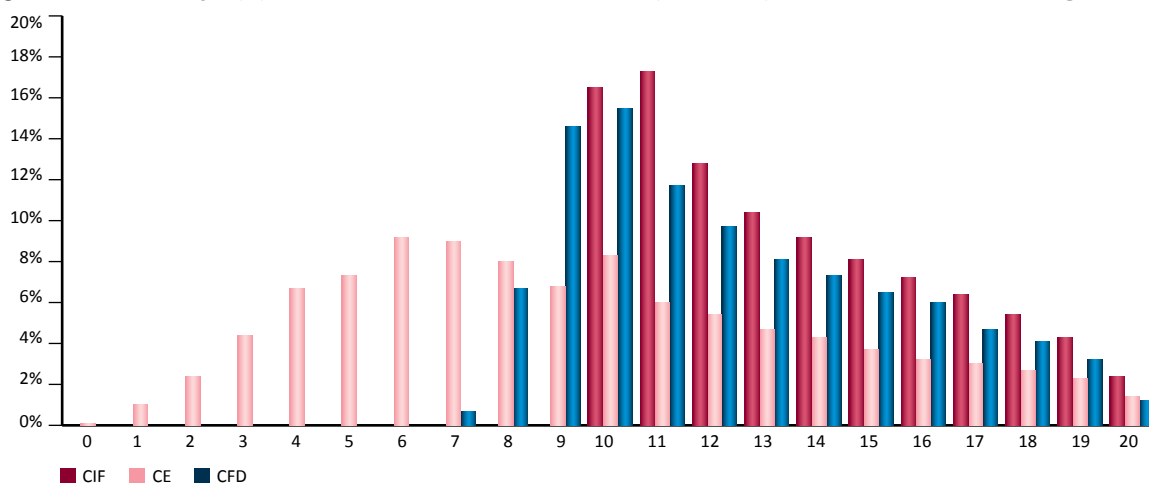


Fonte: JNE, 2014

O terceiro conjunto de disciplinas é constituído por Matemática A e Física e Química A (Figuras 5.1.46. e 5.1.47.), que apresentam os valores mais elevados de CE inferiores a 10 valores, com 54,9% e 55,7% dos alunos, respetivamente, a obterem, nas provas, classificações inferiores a 95 pontos. No que respeita às situações após o exame, 22,0% dos alunos em Matemática A e 18,9% dos alunos em Física e Química A ficam em situação

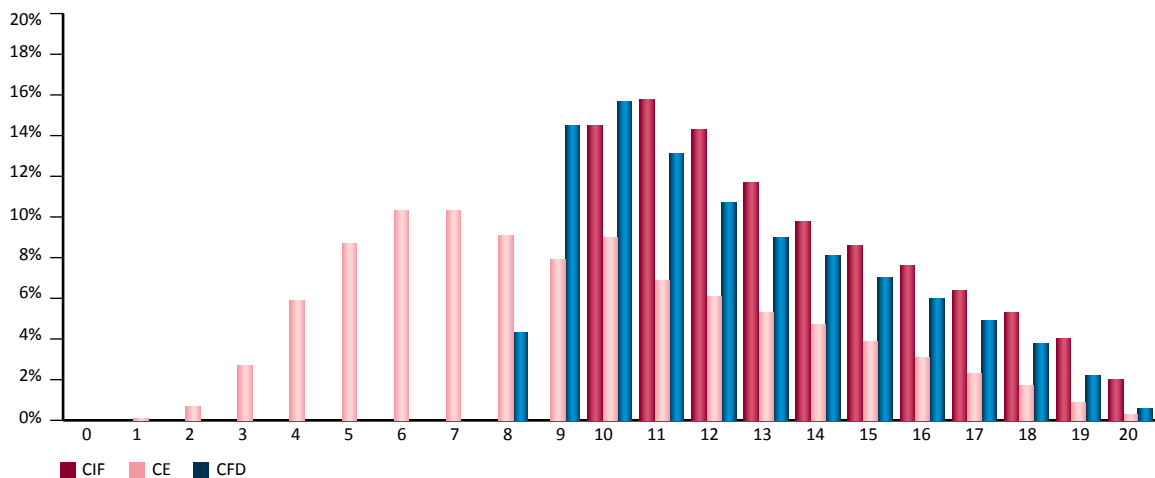
de não conclusão da disciplina. Ambas as disciplinas apresentam moda de CIF nos 11 valores (17,3% dos alunos de Matemática A e 15,8% de Física e Química A), sendo que a moda de CE em Matemática A situa-se nos 6 valores (9,2% dos alunos obtiveram classificações de exame entre 55 e 64 pontos, havendo 9,0% cujas classificações ficaram entre 65 e 74 pontos) e a de Física e Química A é representada por 6 e 7 valores (10,3% dos

Figura 5.1.46. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.47. Distribuição (%) da CIF, da CE e da CFD em Física e Química A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



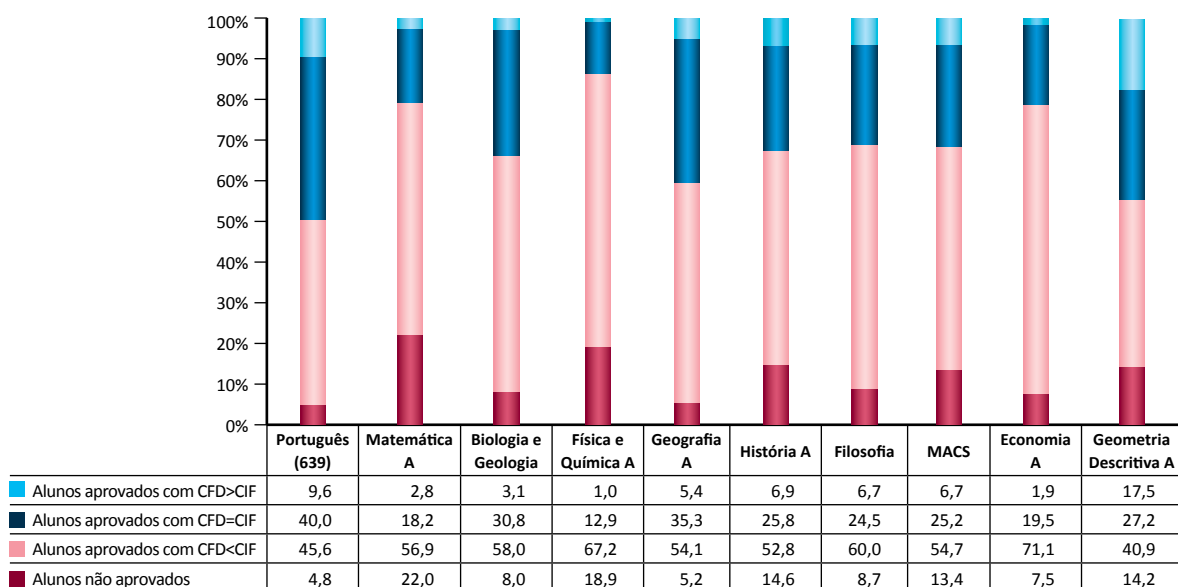
Fonte: JNE, 2014

alunos obtiveram classificações de exame entre os 55 e 64 pontos e 10,3% entre 65 e 74 pontos).

Ao analisar o impacto que a avaliação externa tem na classificação final de cada disciplina dos alunos internos (Figura 5.1.48.), regista-se que nas dez disciplinas com mais provas realizadas, mais de metade dos alunos que realizaram provas na 1ª fase de 2014 têm a sua CIF diminuída devido à CE, sendo esse efeito verificado em

menor percentagem na disciplina de Português (50,4%) e em maior percentagem na disciplina de Física e Química A (86,1%); menos de 10% veem a sua CIF aumentada devido à CE, com menor efeito em Física e Química A (1,0%) e maior efeito na disciplina de Português (9,6%); os restantes alunos obtêm CFD igual à CIF, após a realização dos exames. O efeito de não conclusão de cada disciplina devido à classificação obtida no exame é de 4,8% em Português, 5,2% em Geografia A, 7,5% em Economia A,

Figura 5.1.48. Efeito da CE na CFD (%) nas 10+, ensino secundário. Alunos internos, 1ª fase, Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

8,0% em Biologia e Geologia, 8,7% em Filosofia, 13,4% em Matemática Aplicada às Ciências Sociais, 14,2% em Geometria Descritiva A, 14,6% em História A, 18,9% em Física e Química A e 22,0% em Matemática A.

Provas e exames finais nacionais

Provas finais nacionais – Ensino básico

No ano letivo de 2013/2014, realizaram-se provas finais nacionais em Português e Matemática nos anos terminais de ciclo, cumprindo-se o segundo ano de cobertura por avaliação externa dos três ciclos de escolaridade básica.

De acordo com o determinado no DL n.º 139/2012, de 5 de julho (alterado pelo DL n.º 91/2013, de 10 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 dos 1º e 2º CEB, a 1ª fase tem carácter obrigatório, destinando-se a 2.ª fase aos alunos que tenham obtido classificação inferior a nível 3 (escala 1-5) na 1ª fase ou àqueles que, por motivos excecionais devidamente comprovados, não tenham podido apresentar-se à prova final na 1ª fase. Em 2014, e pela última vez, as provas finais do 3º CEB ainda se realizaram em duas chamadas, sendo a 1ª obrigatória e a 2ª reservada a casos excecionais devidamente justificados.

No 1º CEB, até 2014/2015, para progredir para o 5º ano de escolaridade, os alunos não podem apresentar classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e de Matemática ou em uma destas duas disciplinas e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares. Nos 2º e 3º CEB, a aprovação fica assegurada desde que os alunos não apresentem classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e Matemática ou, alternativamente, em três ou mais disciplinas.⁴ A classificação obtida nas provas destes três ciclos do ensino básico tem uma ponderação de 30% no cálculo da classificação final a atribuir às disciplinas sujeitas a avaliação externa (apenas em 2013, atendendo ao facto de ser o ano inicial de introdução das provas de 4º ano, a ponderação foi de 25% neste ano de escolaridade).

4 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.

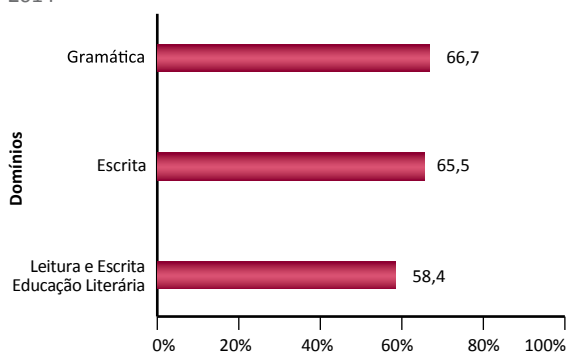
A análise que se desenvolve de seguida centra-se nos resultados da 1ª fase, dos alunos internos. Os resultados apresentados incluem os alunos dos ensinos público e privado. O tratamento dos resultados de cada prova do ensino básico é enquadrado pela abordagem iniciada no *Estado da Educação 2013*⁵: procura-se dar relevo aos resultados médios de desempenho dos alunos em temas, no caso de Matemática, e em domínios, no 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 visa-se, à semelhança do ano anterior, traçar um retrato mais fino do desempenho, com a vantagem de não se verem agregados na mesma classe desempenhos tão distintos como, por exemplo, classificações de 20% e de 49% (ambas correspondentes ao nível 2) ou de 50% e de 69% (ambas correspondentes ao nível 3).

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 2014, uma classificação média de 62,2 pp, com um desvio padrão de 17,2 pp. Os resultados médios em cada um dos três grupos que constituem a prova indicam que os desempenhos se situam em 66,7% no domínio da Gramática, 65,5% no domínio da Escrita e 58,4% no domínio que agrega Leitura e Escrita e Educação Literária (Figura 5.1.49.).

Figura 5.1.49. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

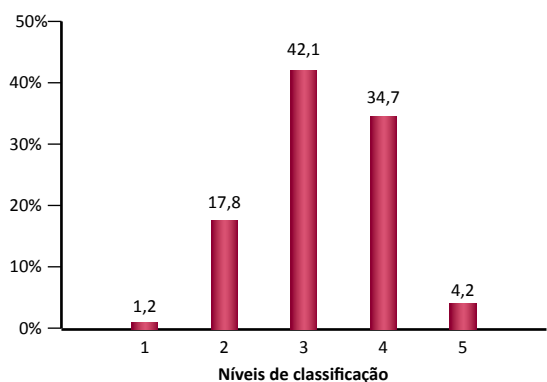


Fonte: IAVE, 2014

5 Não é de mais lembrar que a leitura apresentada tem algumas limitações no que se refere a exercícios de comparação com resultados de outros anos, uma vez que estamos sempre a partir de dados gerados pela aplicação de um instrumento que, ao contrário daqueles que são usados, por exemplo, nas provas internacionais, assenta em provas públicas e originais a cada edição, não sujeitas a pré-testagem. Não obstante este facto, num quadro de estabilidade matricial das provas e considerando os propósitos a que as provas se subordinam, será sempre de ponderar na análise de resultados também um indicador de variação interanual.

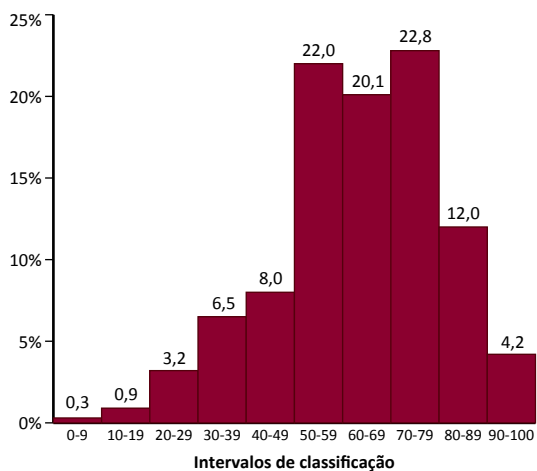
No que respeita à distribuição dos resultados por níveis (Figura 5.1.50.), verifica-se uma concentração nos níveis 3 e 4. Na desagregação de resultados por intervalos de 10 pp (Figura 5.1.51.) é visível uma sobre-representação dos relativos ao intervalo 70-79, o que contribui de forma significativa para os 34,7% de alunos que na prova obtiveram nível 4 (entre 70 e 89 pp). Complementarmente regista-se que os resultados que revelaram desempenhos correspondentes a uma proficiência de excelência, com valores iguais ou superiores a 90 pp, não ultrapassam os 4,2%, embora seja de assinalar os 12% de alunos que apresentam desempenhos classificados no intervalo 80-89. Por outro lado, os intervalos relativos a classificações inferiores a 50 pp apresentam percentagens pouco expressivas: 19% dos alunos não atingiu nível positivo, sendo que, destes, 11% revelaram desempenhos classificados abaixo de 40 pp.

Figura 5.1.50. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (4º ano), por níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.51. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (4º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



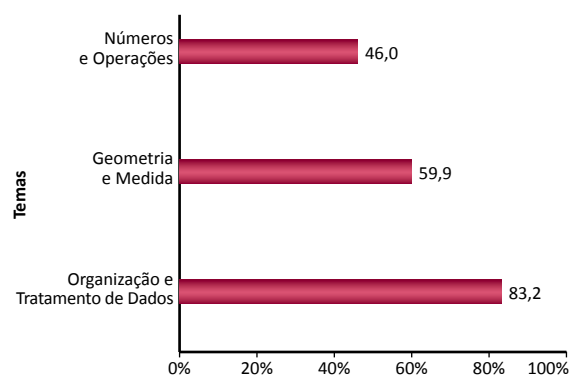
Fonte: JNE, 2014

Prova de Matemática

1º ciclo do ensino básico – 4º ano

Na disciplina de Matemática, os alunos obtiveram na prova final nacional do 4º ano, em 2014, uma classificação média de 56,1 pp, com um desvio padrão de 21,5 pp. Os resultados médios em cada um dos temas revelam melhor desempenho em Organização e Tratamento de Dados, situando-se em 83,2%, ficando os outros dois temas com desempenhos que se situam em 59,9% e 46,0%, respetivamente (Figura 5.1.52.).

Figura 5.1.52. Resultados médios (%), por tema, na prova de Matemática (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



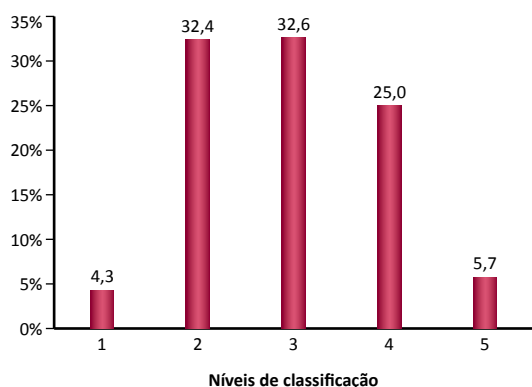
Fonte: IAVE, 2014

Relativamente à distribuição dos resultados por níveis (Figura 5.1.53.), a prova de Matemática apresenta uma repartição praticamente igual de classificações entre os níveis 2 e 3 (32,4% e 32,6%, respetivamente), verificando-se uma sobre-representação das classificações entre 20 e 49 pp (intervalo equivalente ao nível 2), que resulta num sub-representação das classificações de nível 3. De assinalar igualmente um quase equilíbrio entre as classificações que ocupam as posições extremas, níveis 1 e 5, com 4,3% e 5,7%, respetivamente. Os intervalos relativos a classificações inferiores a 50 pp apresentam percentagens expressivas: 36,7% dos alunos não atingiram nível positivo, sendo que, destes, cerca de 2/3 obtiveram classificações inferiores a 40 pp. Na análise por intervalos de classificações (Figura 5.1.54.), regista-se uma sub-representação do intervalo 40-49, o que é revelador da contribuição dos intervalos de 20-29 e de 30-39 pontos para a concentração das classificações no nível 2. As distribuições à esquerda e à direita do valor central apresentam características não normais, com representações idênticas entre os intervalos 30-39 e 40-49 e os 60-69 e 70-79.

Considerando o carácter transversal e estruturante dos conhecimentos, capacidades e saberes que as provas visam avaliar, admite-se a eventual associação entre os

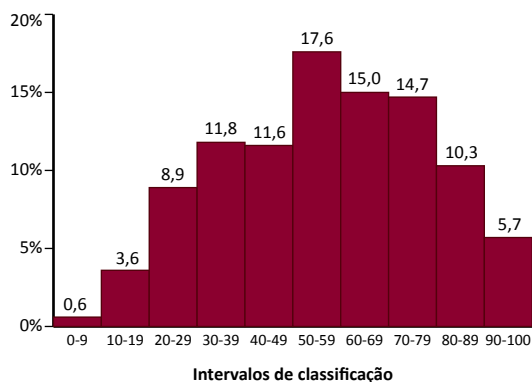
desempenhos pouco sólidos revelados neste ciclo inicial de escolaridade e a qualidade das aprendizagens a adquirir e a desenvolver nos ciclos subsequentes. Estes indicadores precoces, com maior expressão na disciplina de Matemática, serão preditores de insucesso, possibilidade que se verá em parte materializada nos resultados das provas e exames finais nacionais (2º e 3º CEB e ensino secundário).

Figura 5.1.53. Resultados médios (%), por tema, na prova de Matemática (4º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.54. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (4º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Provas de Português

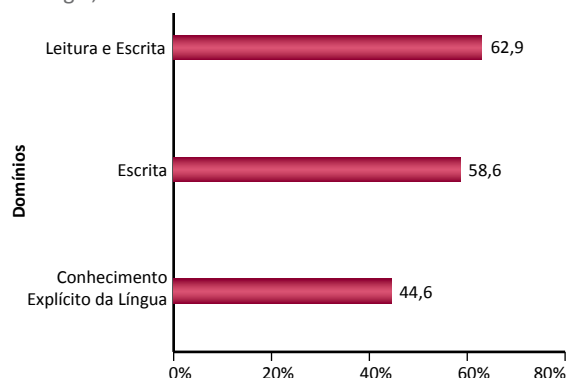
2º ciclo do ensino básico – 6º ano

3º ciclo do ensino básico – 9º ano

A prova final nacional de Português dirigida aos alunos do 6º ano realizou-se pela terceira vez em 2014, tendo gerado uma classificação média de 59,6 pp, com um desvio padrão de 15,6 pp. A prova desta mesma disciplina dirigida aos alunos do 9.º ano apresentou uma classificação média de 56,3 pp, com desvio padrão de 16,0 pp. Os resultados médios por domínio (Figuras

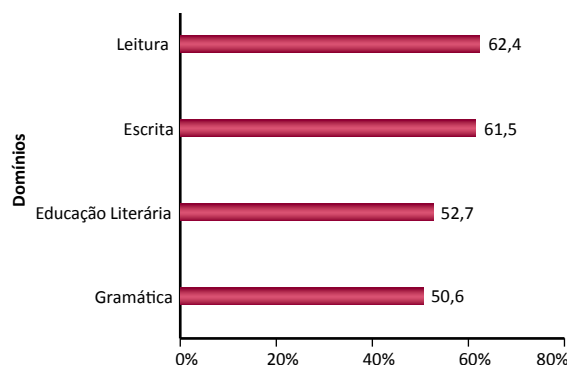
5.1.55. e 5.1.56.) revelam que os desempenhos mais fracos, tanto no 6º como no 9º ano, se registam no conjunto de itens que constituíram em cada uma das provas o domínio relativo à Gramática (designado, no 6º ano, como Conhecimento Explícito da Língua⁶) – 44,6% no 6º ano e 50,6% no 9º ano. Os restantes domínios (6º ano: Leitura/Escrita e Escrita; 9º ano: Leitura, Escrita e Educação Literária) apresentam um desempenho que oscila entre 52,7% e 62,9%⁷.

Figura 5.1.55. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (6º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: IAVE, 2014

Figura 5.1.56. Resultados médios (%), por domínio, na prova de Português (9º ano). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



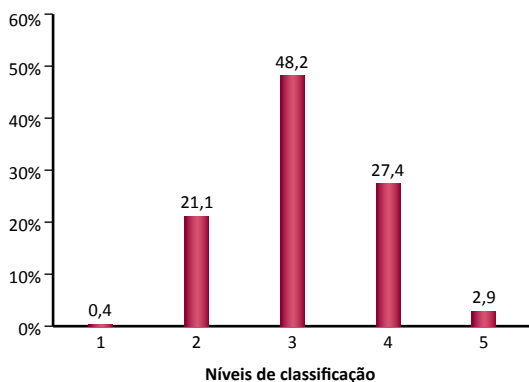
Fonte: IAVE, 2014

6 Refira-se que as diversas alterações dos documentos de referência do objeto de avaliação de cada uma das provas finais do ensino básico (Programas e Metas Curriculares) e a sua implementação faseada não permitem designação uniforme dos vários domínios ou áreas temáticas entre os vários anos, pelo que se optou por ir estabelecendo correspondências facilitadoras da leitura.

7 Para uma análise do comportamento de áreas específicas da aprendizagem numa abordagem longitudinal e com leitura ajustada às alterações matriciais ou outras das provas finais, veja-se o Relatório Nacional Provas Finais 2010-2014, disponível em <http://iave.pt>

No 6º ano, relativamente à distribuição de resultados por níveis, verifica-se que 48,2% dos alunos obtiveram nível 3 (Figura 5.1.57.) e que 78,5% atingiram classificações iguais ou superiores a 50 pp. Os níveis que ocupam os extremos da escala representam apenas 3,3% dos alunos, dos quais 2,9% (cerca de 2 900 alunos) correspondem a classificações que revelam níveis de proficiência muito elevada (nível 5 – 90 a 100 pp). As classificações de nível negativo (correspondentes aos intervalos entre 0 e 49 pp) mostram uma representação que não ultrapassa os 20,4% enquanto, à direita do valor central, as referentes aos intervalos de 60-69 e 70-79 totalizam 39,1%, com o segundo intervalo em sobre-representação (Figura 5.1.58.).

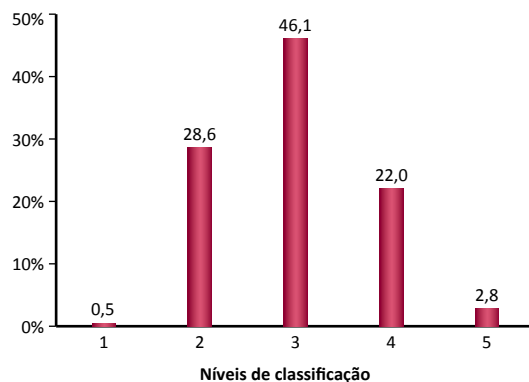
Figura 5.1.57. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (6º ano), por níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

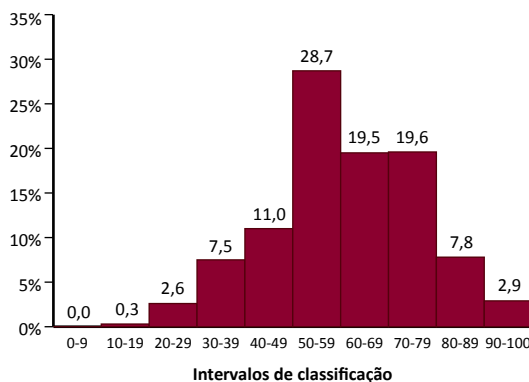
No 9º ano, os resultados distribuem-se de forma não muito diferente dos do 6º: 70,9% das classificações distribuem-se pelos níveis 3, 4 e 5 (Figura 5.1.59.), com uma clara preponderância das de nível 3. Na Figura 5.1.60., à direita da classe modal, os intervalos 60-69 e 70-79 apresentam valores idênticos, constituindo-se uma sobre-representação deste último intervalo. As classificações que ocupam os extremos da escala não têm representação significativa: 0,4% de classificações de nível 1 e 2,8% de nível 5 (correspondendo a cerca de 2 572 alunos).

Figura 5.1.59. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (9º ano), por níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



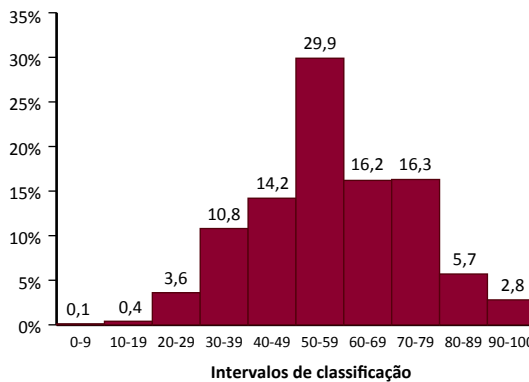
Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.58. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (6º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.60. Distribuição (%) dos resultados da prova de Português (9º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Provas de Matemática

2º ciclo do ensino básico – 6º ano

3º ciclo do ensino básico – 9º ano

A prova final nacional de Matemática dirigida aos alunos do 6º ano de escolaridade (final do 2º CEB) realizou-se pela terceira vez em 2014, tendo gerado uma classificação média de 47,3 pp, com um desvio padrão de 22,7 pp. A prova desta mesma disciplina dirigida aos alunos do ano terminal do 3º CEB (9º ano) apresentou uma classificação média de 52,8 pp, com desvio padrão de 23,0 pp.

Os resultados médios desagregados no 6º ano (Figura 5.1.61.) revelam que as classificações médias dos quatro temas em avaliação oscilam entre 43,8% e 54,5%, com o tema Geometria a revelar-se como o único em que a média nacional de desempenho foi superior a 50%. No 9º ano, foi igualmente no tema Geometria que o valor médio mais elevado se registou, atingindo 72,9%. Nesta prova, os resultados médios mais baixos verificaram-se no conjunto de itens integrados no tema Números e Operações (Figura 5.1.62.).

Figura 5.1.61. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (6º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

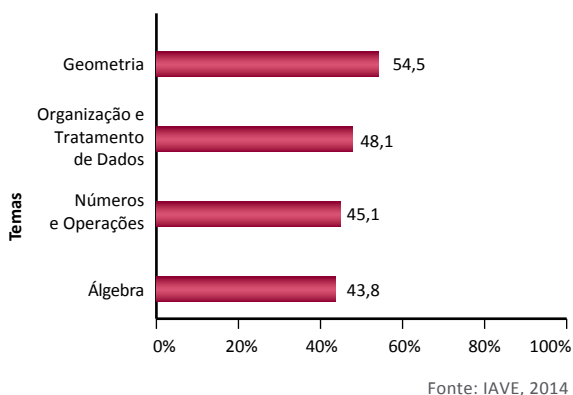
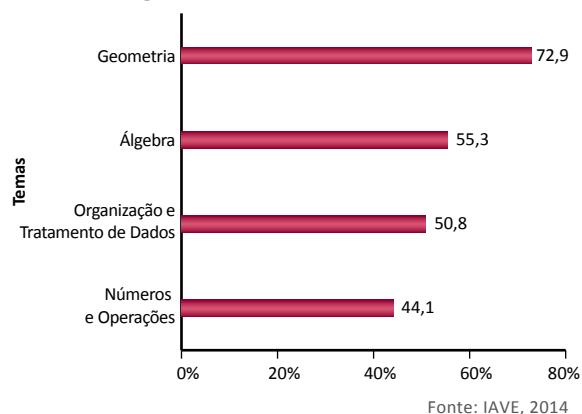


Figura 5.1.62. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (9º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Os resultados das provas finais nacionais de Matemática dos 6º e 9º anos em 2014 mostram globalmente uma distribuição de resultados com concentração nos níveis 2 e 3 da escala (Figuras 5.1.63. a 5.1.64.). Nesta disciplina, estes dois níveis de classificação reúnem mais de 65% dos alunos (70,1% no 6º ano e 66,1% no 9º ano), sendo que a representação das classificações incluídas no nível 2 é sempre claramente superior à das classificações de nível 3. Nesta área da distribuição à esquerda da coluna central, onde se representam as classificações inferiores a nível 3, registam-se 48,8% das classificações, no 6º ano, e 44,5% no 9º ano.

Figura 5.1.63. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (6º ano), por níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014

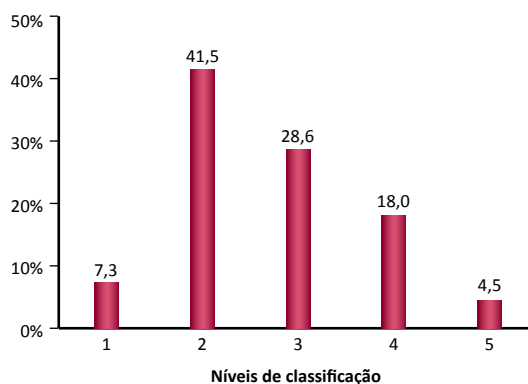
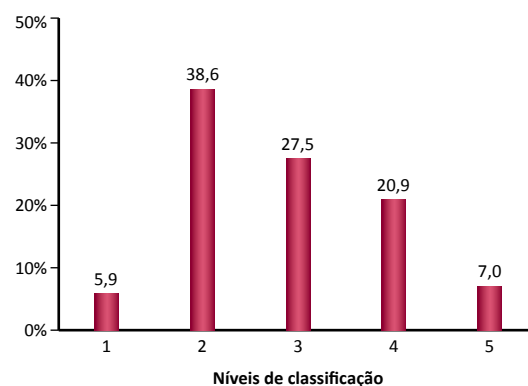
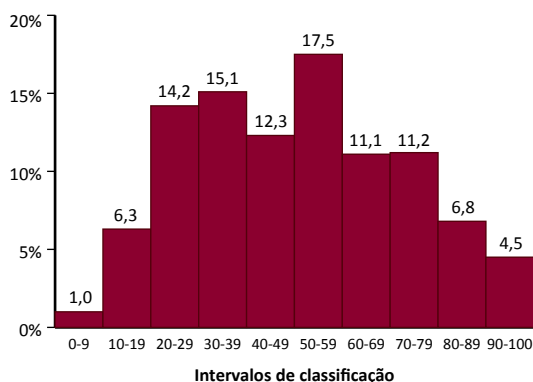


Figura 5.1.64. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (9º ano), por níveis. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



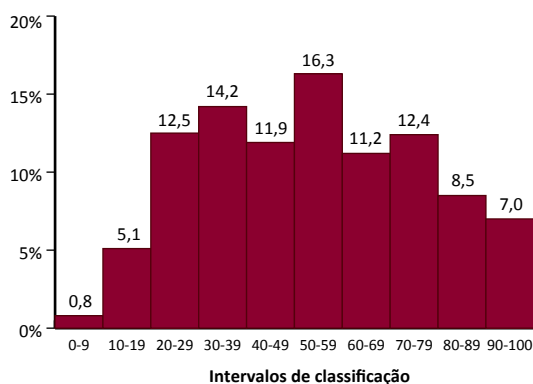
Uma análise dos resultados desagregados por intervalos de classificação (Figuras 5.1.65. e 5.1.66.) revela, em ambos os anos de escolaridade, uma sobrerrepresentação do intervalo 20-29 (escala 0-100) e uma subrepresentação do 40-49. De registar igualmente a sobrerrepresentação do intervalo relativo às classificações entre 70 e 79 pp, que tanto no 6º como no 9º ano apresenta valores superiores ao do intervalo que em cada um dos casos o antecede. Nestes anos de escolaridade, as classificações de nível 1 (0 a 19 pp) ganham também alguma expressão: 6º ano — 7,3%; 9º ano — 5,9%. No extremo oposto da escala as classificações de nível 5 não atingem, no 2º CEB, os 5%, subindo até aos 7% na prova do 3º CEB. Se se considerarem as classificações iguais ou superiores a 80 pontos como reveladoras de boa proficiência, os valores atingem os 11,3% no 6º ano (cerca de 11 500 alunos) e 15,5% no 9º ano (cerca de 14 300 alunos).

Figura 5.1.65. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (6º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.66. Distribuição (%) dos resultados da prova de Matemática (9º ano), por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

A leitura dos resultados apresentados, nomeadamente os relativos à disciplina de Matemática e na sequência das apreciações anteriores, referentes ao 1º CEB, perspetiva a necessidade de melhor se conhecer o impacto que aprendizagens não plenamente realizadas durante os primeiros anos de escolaridade têm no percurso escolar dos alunos.

Exames finais nacionais – Ensino secundário

Provas de Português e de Matemática A

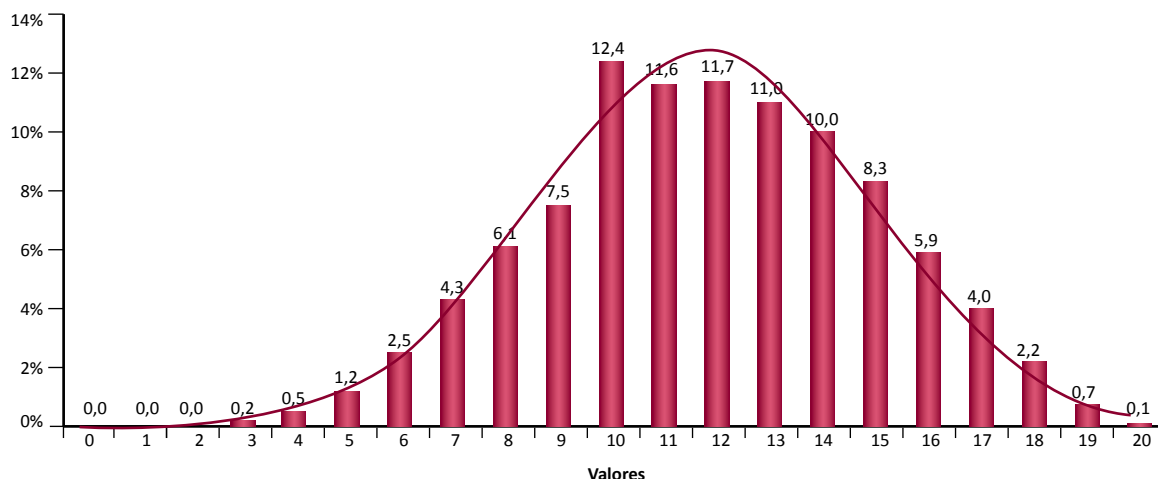
Nesta secção são apresentados os resultados de exame das disciplinas de Português (639) e de Matemática A, seguindo a lógica iniciada no *Estado de Educação 2013*. Estas são as duas disciplinas cujas provas de exame, no ensino secundário, reúnem um maior número de alunos (cf. Tabela 5.1.2.).

Em 2014, a média nacional dos alunos internos, 1ª fase, na disciplina de Português foi de 116 pontos (escala 0-200), com um desvio padrão de 31 pontos. Em Português (Figura 5.1.67.), os resultados apresentam uma distribuição com concentração de classificações à direita da coluna central. Obtiveram classificações iguais ou superiores a 95 pontos (i.e., 10 a 20 valores) 77,7% dos alunos. Numa análise orientada por um modelo normal de distribuição de dados, é de assinalar que nesta disciplina a distribuição dos resultados aproxima-se da normalidade expectável. No entanto, é de destacar a sobrerrepresentação das classificações de 10 valores (que incluem os resultados de 95 a 104 pontos), bem como a subrepresentação das classificações que lhe são próximas (9, 11, 12 e 13 valores). É igualmente de registar o facto de os intervalos correspondentes a desempenhos de nível superior (classificações de 18 a 20 valores) totalizarem 3,0% (cerca de 1 500 alunos).

A média nacional dos alunos internos (1ª fase) na disciplina de Matemática A foi de 92 pontos, com um desvio padrão de 46 pontos. De assinalar uma maior dispersão dos resultados, se comparados com os da disciplina de Português, aliás, traço comum à distribuição das classificações de Matemática nos diferentes ciclos de escolaridade.

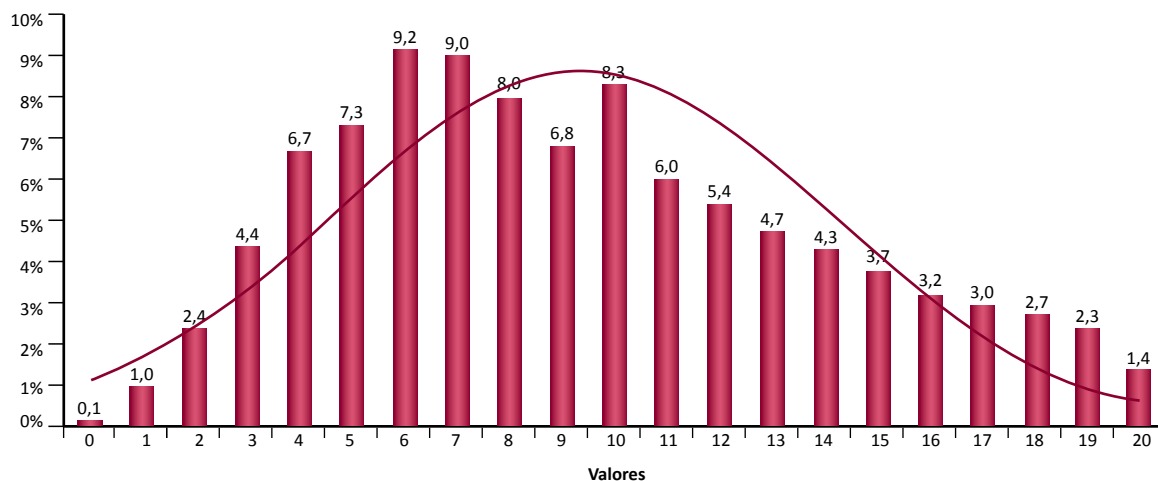
A distribuição dos resultados nesta disciplina (Figura 5.1.68.) afasta-se de um modelo normal, verificando-se sobrerrepresentações das classificações de 3 a 7 e de 17 a 20 valores, assinalando-se, por outro lado, subrepresentações das classificações de 8 a 15 valores. É igualmente de registar uma percentagem de 54,9% de resultados à esquerda do valor central, isto é, inferiores a 95 pontos. Regista-se, por outro lado, a existência de 6,4% de classificações (cerca de 2 000 alunos) situadas nos intervalos correspondentes a desempenhos de nível superior (classificações de 18 a 20 valores).

Figura 5.1.67. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame 639-Português (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Figura 5.1.68. Distribuição (%) dos valores obtidos no exame Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2014



Fonte: JNE, 2014

Evolução de resultados

Português e Matemática A – Evolução de resultados médios 2008-2014

Na sequência da abordagem iniciada na edição anterior do presente relatório, atualiza-se, com os dados de 2014, a curva de evolução dos resultados dos exames de Português (639) e de Matemática A, a partir dos dados relativos aos últimos sete anos disponibilizados pelo IAVE, IP, e pelo JNE e tratados pela PORDATA⁸.

A evolução dos resultados médios anuais revela nestas duas disciplinas, considerada a série 2008-2014, tendências à partida distintas (Figuras 5.1.69. e 5.1.70.).

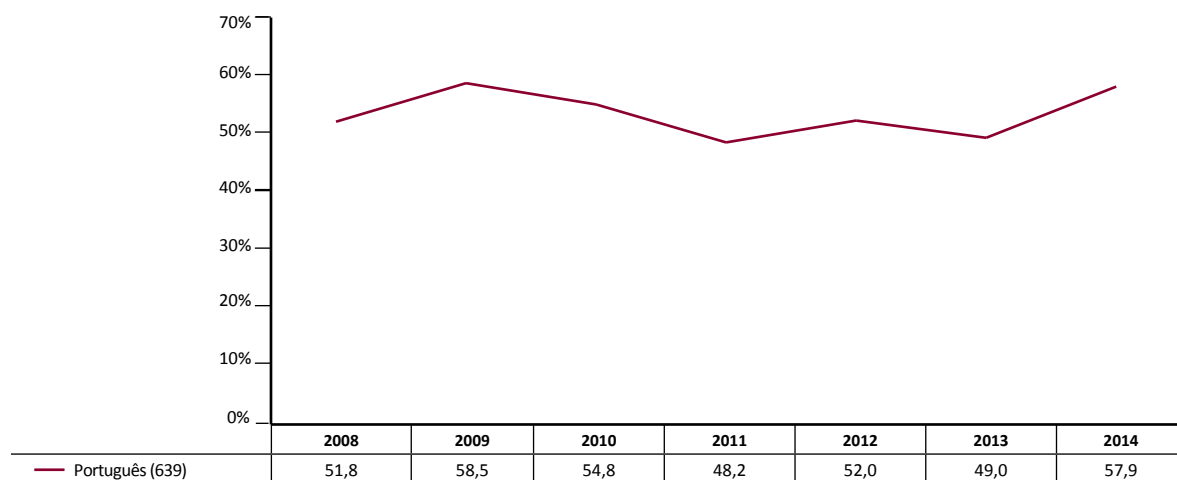
Na disciplina de Português, apesar das oscilações, a tendência descendente que se registava até 2013 aparece contrariada com o último dado considerado. De facto, em 2014, o resultado médio sobe para 57,9%, mais 8,9 pp do que no ano anterior, e aproxima-se do mais alto da série (2009 – 58,5%). Esta variação apresenta alguma expressão quando lida como valor subsequente ao de 2013, embora na série temporal em análise apresente menor expressão. No caso da disciplina de Matemática A (Figura 5.1.70.), a

⁸ A PORDATA apresenta (para uma série iniciada em 2008) os valores médios obtidos nas provas ensino secundário, convertendo-os para uma pontuação de 0 a 100. Esta opção permite usar a mesma escala para os resultados do ensino secundário e do ensino básico. Nesta análise, as opções metodológicas explicitadas anteriormente são mantidas: os resultados referem-se a alunos internos que realizaram as provas na 1ª fase.

tendência descendente já identificada no ano passado parece confirmar-se. Em 2014, o resultado médio deste exame é o mais baixo da série em análise (45,9%), materializando, pelo segundo ano consecutivo, médias

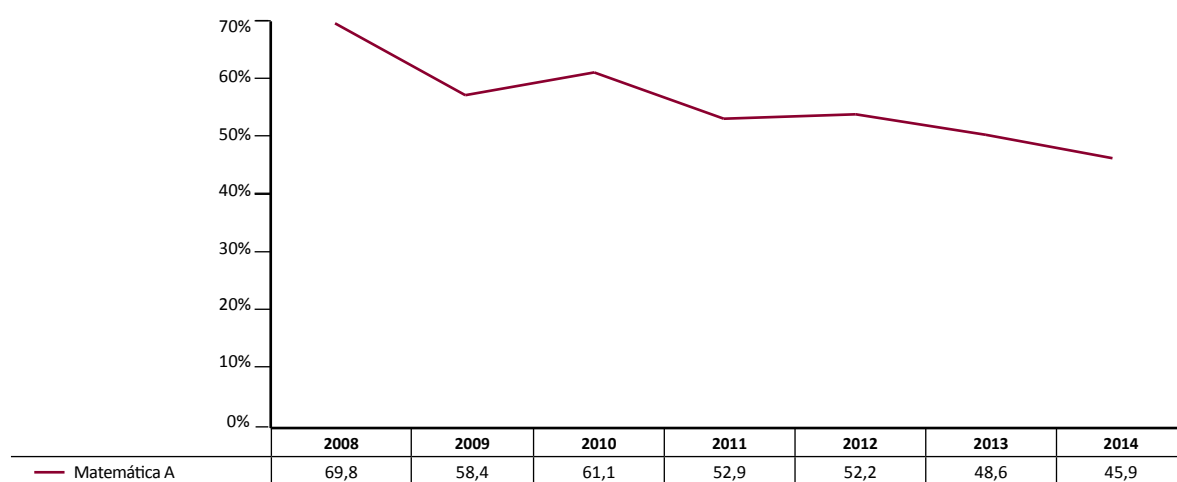
de classificações inferiores a 50% (10 valores na escala 0-20). Relativamente à variação interanual 2013-2014, esta não é muito expressiva (-2,7 pp, equivalente a -0,54 valores na escala 0-20).

Figura 5.1.69. Resultados médios (%) na prova de exame de Português (639). Alunos internos, 1ª fase. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Figura 5.1.70. Resultados médios (%) na prova de exame de Matemática A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal



Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Uma análise centrada nos resultados desagregados pelos domínios ou temas que constituem cada prova de exame (Português e Matemática A), na série em análise (2008-2014), permite perspetivar, também em comparações interanuais, o desempenho dos alunos em conjuntos específicos de itens que constituíram em cada edição anual das provas um domínio ou tema em avaliação. Considerando o peso relativo que cada domínio ou tema assumiu em cada edição das provas, é uma abordagem que ajuda, igualmente, a estimar a contribuição de cada uma das partes da prova (conjuntos de itens) na construção da média final – veja-se, a título de exemplo, a Tabela 5.1.3..

No caso de Português (Tabela 5.1.3.), a análise desagregada confirma uma estabilidade de resultados no domínio da Escrita — os resultados deste grupo da prova apresentam oscilações de menor dimensão do que as dos outros dois domínios (Leitura e Escrita; Leitura e Funcionamento da Língua), apesar de em 2013-2014 se registar uma subida de 6,6 pp.

Tabela 5.1.3. Resultados médios (%) na prova de Português (639), por domínio. Alunos internos, 1ª fase. Portugal

Anos	Prova	Domínios		
		Leitura e Escrita	Leitura e Funcionamento da Língua	Escrita
2008	51,8	40,7	68,7	57,1
2009	58,5	53,7	69,7	56,1
2010	54,8	49,0	67,5	53,5
2011	48,2	41,0	57,0	53,9
2012	52,0	43,8	64,3	56,1
2013	49,0	40,7	60,2	54,2
2014	57,9	57,2	57,2	60,8

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

No que respeita a Matemática A (Tabela 5.1.4.), a evolução dos resultados nos três grandes temas (Probabilidades e Combinatória; Funções; Números Complexos) não tem apresentado estabilidade, verificando-se, em regra, variações significativas — conforme se pode verificar, por exemplo, em 2011-2012, na área de Probabilidades e Combinatória. Esta característica, já registada em análise anterior, não sendo acompanhada por variações similares entre as médias globais da prova, significará que, para aquelas variações, estará não só a concorrer a valorização real que cada um dos temas assume na prova (a cotação atribuída a cada tema pode variar em cada ano dentro do intervalo previsto — por exemplo: Probabilidades e Combinatória, 35 a 60 pontos, em 2014) como o grau de dificuldade dos grupos de itens que, em cada edição da prova, visam avaliar

desempenhos em cada um dos diferentes temas. Assim, destes resultados, tomados individualmente, não poderá ser inferida progressão ou regressão das aprendizagens temáticas dos alunos em Matemática.

Apesar dos constrangimentos acima expostos, a análise dos resultados temáticos naquela série temporal permite concluir que Probabilidades e Combinatória é a área que apresenta um maior número de valores médios superiores a 50% (seis em sete), sendo também aquela cujos desempenhos nas provas de 2008 a 2014 apresentam uma média mais elevada: 60,9%. Por outro lado, Números Complexos constituem o tema em que se verifica um desempenho médio global mais baixo: 51,4%.

Tabela 5.1.4. Resultados médios (%) na prova de Matemática A, por área temática. Alunos internos, 1ª fase. Portugal

Anos	Prova	Temas		
		Probabilidades e Combinatória	Funções	Números Complexos
2008	69,8	68,1	72,1	66,4
2009	58,4	64,0	53,9	60,6
2010	61,1	63,9	63,5	51,2
2011	52,9	47,5	56,3	50,4
2012	52,2	70,0	48,2	38,2
2013	48,6	58,8	41,6	51,7
2014	45,9	54,3	45,0	41,1

Fonte: PORDATA, atualização de 26-06-2015

Comparações Internacionais

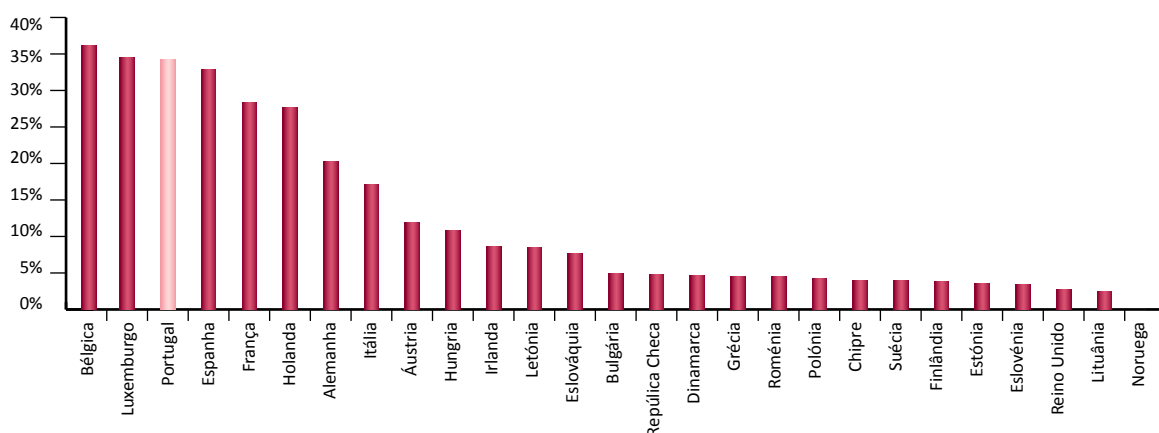
Tendo em conta a especificidade do conteúdo do capítulo sobre resultados e a impossibilidade de comparar internacionalmente os indicadores acima apresentados, optou-se por apresentar dados apenas relativos à retenção nos diferentes países (tendo por referência 2012 — últimos dados disponíveis).

No que respeita aos alunos de 15 anos que reportaram ter repetido pelo menos um ano nos ensinos básico ou secundário, a Bélgica (36,1%), o Luxemburgo (34,5%), Portugal (34,3%) e Espanha (32,9%) são os países em que a proporção é mais elevada. No outro extremo, destacam-se a Noruega, que, não adotando como medida a retenção de alunos, apresenta uma taxa nula, e a Finlândia, a Estónia, a Eslovénia, o Chipre, o Reino Unido e a Lituânia, que são os países que apresentam uma percentagem reduzida de alunos que repetiram pelo menos uma vez nos ensinos básico ou secundário (com percentagens iguais ou inferiores a 4%).

No que respeita às características gerais dos sistemas de avaliação externa nos diferentes países, os últimos dados disponíveis remontam a 2009. No relatório Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização dos resultados, publicado pela Eurydice em 2009, faz-se uma análise comparativa relativamente à questão da avaliação, referindo-se que a importância das provas nacionais de alunos enquanto instrumento de medição e controlo da qualidade do ensino e de planeamento dos sistemas educativos é cada vez maior em toda a Europa. No relatório *Education at a Glance*

2011 (OCDE, 2011), refere-se que 23 em 35 dos países analisados usam exames nacionais no ensino secundário, enquanto as provas de avaliação externa sem impacto nos percursos dos alunos (com características análogas às provas de aferição realizadas em Portugal entre 2000 e 2012) são mais comuns no ensino básico. Apesar de haver conhecimento de que o sistema de avaliações nos diferentes países sofreu alterações, nomeadamente em Portugal, não é possível fazer uma análise mais detalhada na medida em que não há dados oficiais atualizados sobre a temática.

Figura 5.1.71. Alunos de 15 anos (%) que repetiram pelo menos um ano nos ensinos básico ou secundário. PISA, 2012



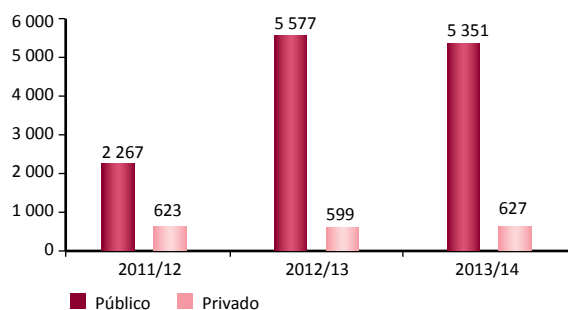
Fonte: *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, 2014, Eurydice e CEDEFOP

5.2. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior

Diplomados em CET

De acordo com os dados divulgados nas *Estatísticas da Educação 2013/2014* (DGEEC-MEC), 5 978 estudantes concluíram o ensino pós-secundário em estabelecimentos de ensino não superior e superior. Cerca de 90% desses alunos obtiveram o Diploma de Especialização Tecnológica em estabelecimentos públicos (Figura 5.2.1.). Estes valores globais de 2013/2014 correspondem a um aumento de 106,9% de diplomados em CET relativamente a 2011/2012 e a um decréscimo de 3,2% em relação a 2012/2013.

Figura 5.2.1. Evolução dos alunos diplomados (Nº) em CET, por natureza institucional. Portugal^{a)}



a) Os dados referentes a diplomados em CET em estabelecimentos de ensino superior reportam-se a cada um dos anos letivos anteriores.

Fontes: *Estatísticas da Educação 2013/2014, 2012/2013 e 2011/2012*, DGEEC-MEC

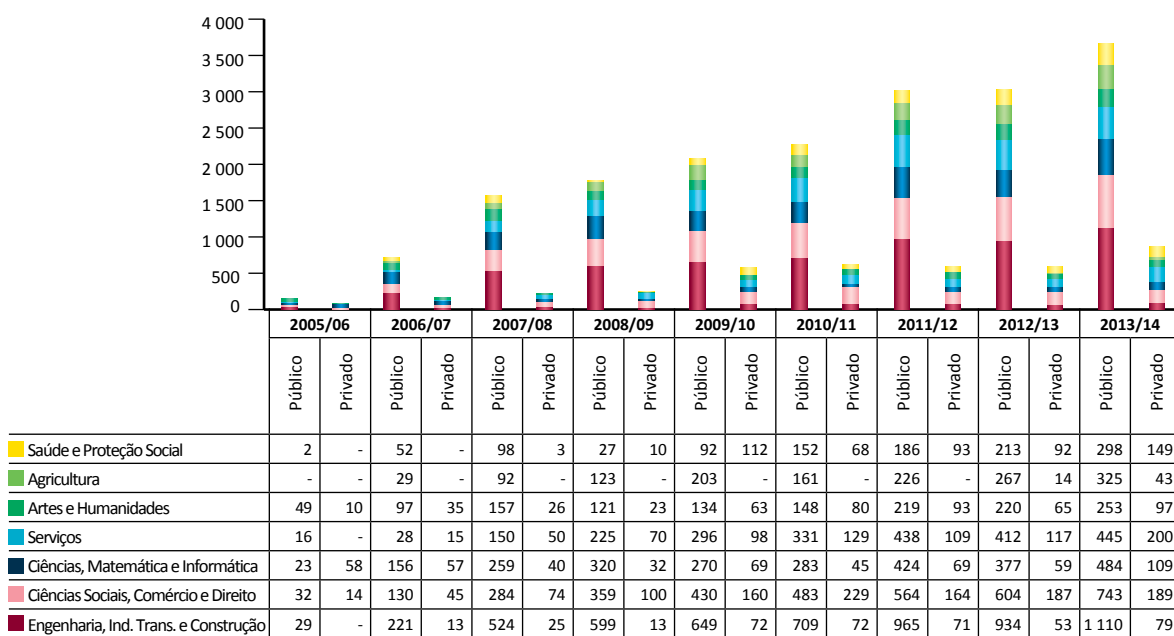
Diplomados em CET no ensino superior

Quando analisados os estudantes que se diplomaram em CET no ensino superior, verifica-se em 2013/2014 um aumento de 25,2% face ao ano letivo anterior. Cerca de 62% adquiriram Diploma de Especialização Tecnológica nas áreas de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” (26,3%), “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (20,6%) e “Serviços” (14,3%), mantendo a tendência do ano anterior. No ensino público, a área “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”

foi a que apresentou mais alunos diplomados (30,3%). No ensino privado, as áreas com mais diplomados foram “Serviços”, com 23,1%, e “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, com 21,8% (Figura 5.2.2.).

Entre 2005/2006 e 2013/2014, a proporção de homens e mulheres que se diplomaram em CET registou alterações. Em 2013/2014, os homens diplomados representavam 59,9% do total enquanto, em 2004/2005, a percentagem foi de 70,8% (Tabela 5.2.1.).

Figura 5.2.2. Evolução dos alunos diplomados (Nº) em CET em estabelecimentos de ensino superior, por natureza institucional e por área de educação e formação. Portugal



Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Tabela 5.2.1. Diplomados (Nº) em CET em estabelecimentos de ensino superior por sexo. Portugal

Sexo	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
H	165	615	1 188	1 334	1 651	1 777	2 223	2 154	2 712
M	68	263	594	688	997	1 113	1 398	1 460	1 812
Total	233	878	1 787	2 022	2 648	2 890	3 621	3 614	4 524

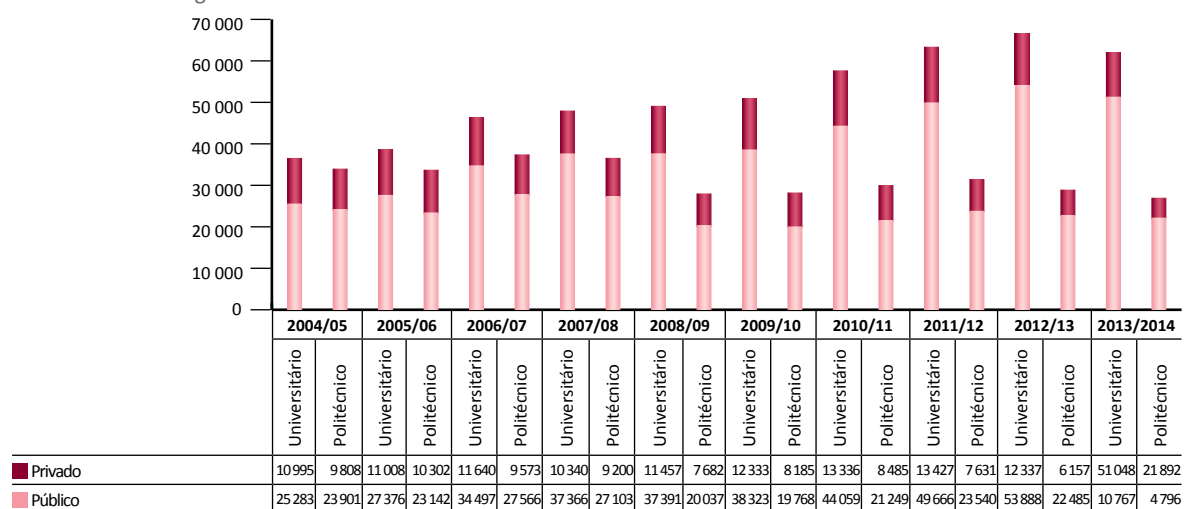
Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/96 a 2013/14, DGEEC-MEC

Diplomados no Ensino Superior

Entre 2004/2005 e 2013/2014, o número de diplomados no ensino superior cresceu 26,5% em todos os graus e diplomas conferidos por estabelecimentos de ensino superior, sem considerar os CET (Figura 5.2.3.). Esse crescimento deveu-se, sobretudo, ao aumento do número de diplomados em instituições de ensino universitário público em cerca de 102%, o que correspondeu a mais 25 765 diplomados. O ensino

universitário privado apresentou, no mesmo período, um decréscimo de 2,1%. Os ensinos politécnicos, público e privado, também apresentaram decréscimos no número de diplomados (menos 8,4% e menos 51,1%, respetivamente). Realça-se, no entanto, que face a 2012/2013 o número total de diplomados em 2013/2014 decresceu 6,7%. Na década em análise, a percentagem de mulheres diplomadas variou ligeiramente, tendo passado de 65,2% em 2004/2005 para 59,3% em 2013/2014 (Tabela 5.2.2.).

Figura 5.2.3. Evolução dos diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/1996 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Tabela 5.2.2. Diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal

Sexo	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
H	24 345	24 840	32 130	33 900	31 185	31 354	34 541	37 231	38 151	35 977
M	45 642	46 988	51 146	50 109	45 382	47 255	52 588	57 033	56 716	52 526
Total	69 987	71 828	83 276	84 009	76 567	78 609	87 129	94 264	94 867	88 503

Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/1996 a 2013/2014, DGEEC-MEC

A evolução verificada nos últimos dez anos, por área de educação e formação, mostra que se mantiveram relativamente estáveis as áreas que reúnem o maior número de diplomados: “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” (Figura 5.2.4.). No ensino superior público, as áreas que registaram perdas de diplomados, em 2013/2014 face a 2004/2005, foram “Educação” e “Agricultura”, menos 16% e menos 3%, respetivamente. As áreas que registaram maior crescimento foram “Engenharia,

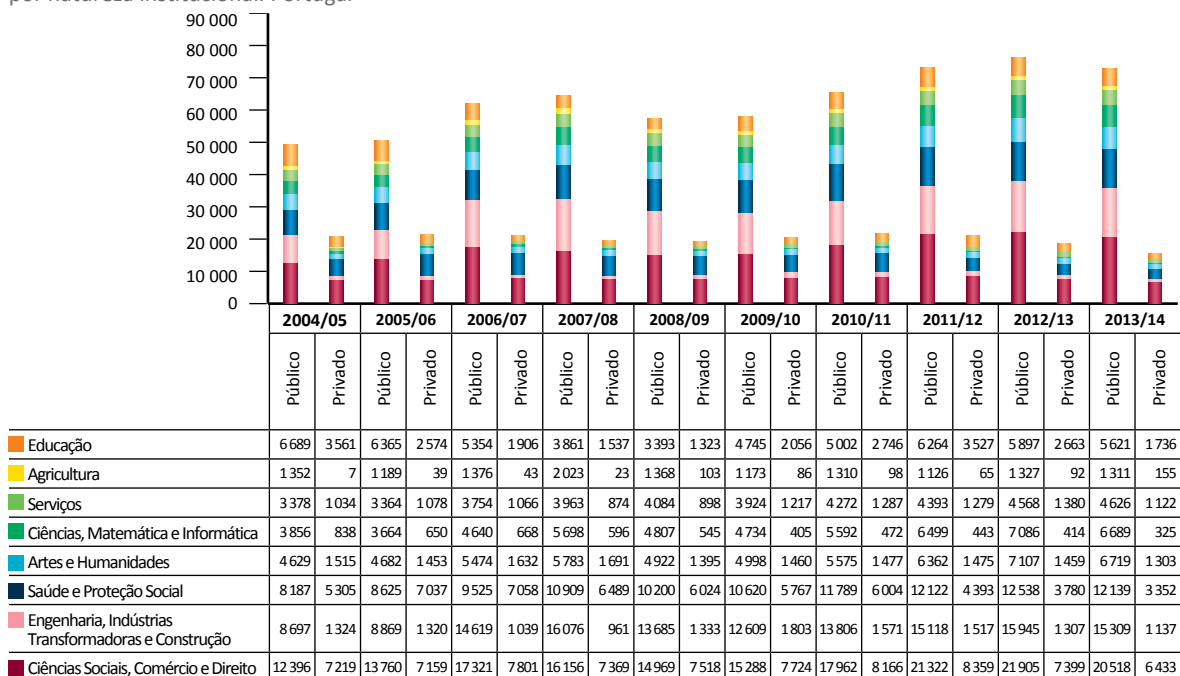
Indústrias Transformadoras e Construção” (76%) e “Ciências, Matemática e Informática” (73,5%), seguidas de “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (65,5%). No ensino superior privado, a maior parte das áreas registaram perdas de diplomados, destacando-se as de “Ciências, Matemática e Informática”, com perdas de 61,2%, e de “Educação”, com menos 51,2%.

Quanto aos níveis de formação, em 2013/2014, a maioria dos diplomados (53,7%) provém de cursos de licenciatura organizados de acordo com o

Processo de Bolonha (licenciatura – 1º ciclo) (Figura 5.2.5.). Os graduados com doutoramento e com mestrado integrado registam uma variação positiva, respetivamente, de 1,6% e de 1,7% em relação ao ano anterior. Pelo contrário, os diplomados com licenciatura, mestrado e “outras formações” apresentam uma variação negativa.

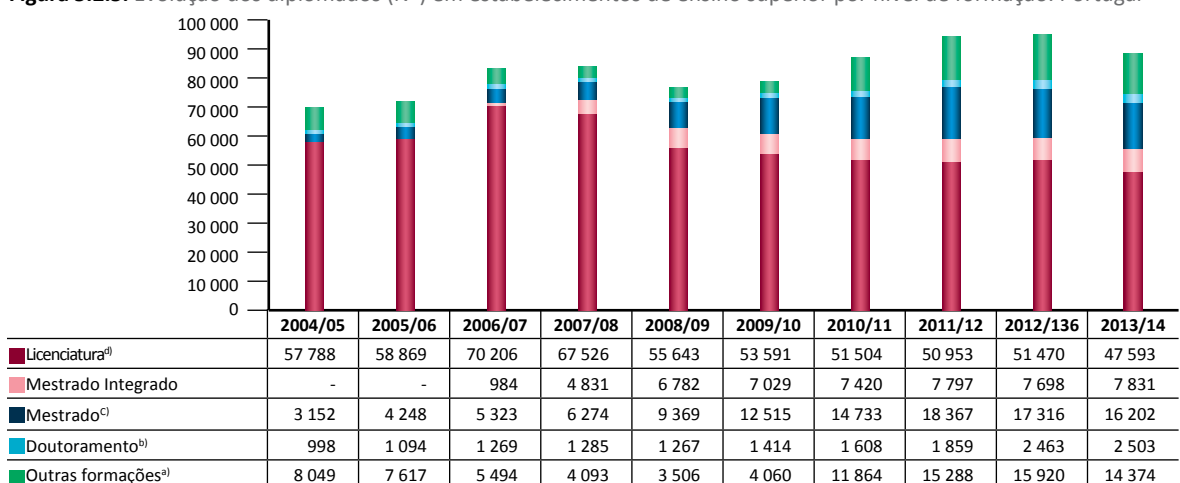
Entre 2004/2005 e 2013/2014, assinala-se um aumento do número de diplomados em estabelecimentos de ensino superior em todos os níveis de formação considerados, à exceção dos graduados com licenciatura, que apresentam uma diminuição de 17,6% (Figura 5.2.5.). O ano 2012/2013 foi o que registou o maior número de doutorados na década considerada.

Figura 5.2.4. Evolução dos diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por área de educação e formação e por natureza institucional. Portugal



Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/1996 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Figura 5.2.5. Evolução dos diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por nível de formação. Portugal



a) “Outras formações” inclui bacharelato, cursos de estudos superiores especializados, complementos de formação, especializações, diploma de especialização - curso de mestrado e diploma de especialização - curso de doutoramento.

b) “Doutoramento” inclui doutoramento - 3º ciclo e doutoramento.

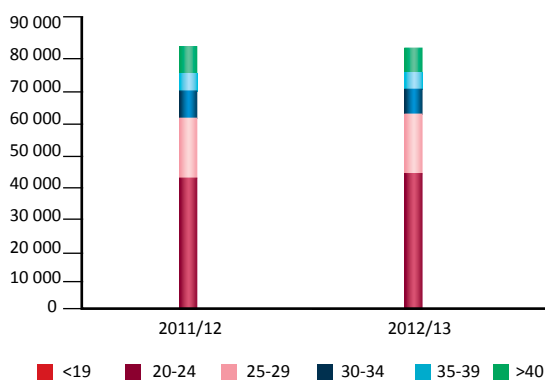
c) “Mestrado” inclui mestrado - 2º ciclo e mestrado.

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

Fonte: Estatísticas – Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/1996 a 2013/2014, DGEEC-MEC

Entre 2011/2012 e 2012/2013, o perfil etário dos diplomados no ensino superior, sem considerar os diplomas de especialização referentes a “curso de mestrado” e “curso de doutoramento”, manteve-se semelhante. A maioria dos diplomados situou-se no grupo etário dos 20-24 anos de idade, que em 2012/2013 representava 51,9% dos estudantes (Figura 5.2.6.).

Figura 5.2.6. Distribuição, por grupos etários, dos diplomados (Nº) no ensino superior^{a)}. Portugal



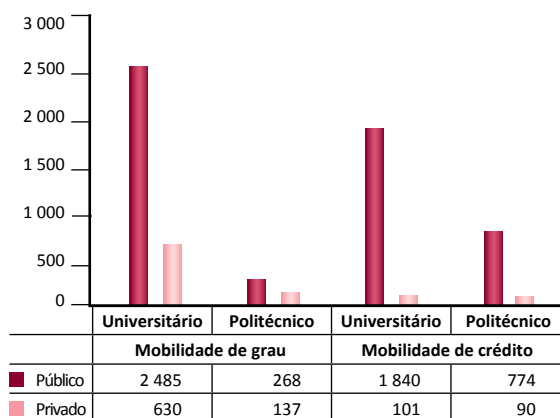
a) Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, excluindo os diplomas de especialização referentes a “curso de mestrado” e “curso de doutoramento”.

Fonte: DGEEC-MEC, 2015

Em 2012/2013, excluindo os diplomados em CET no ensino superior, graduaram-se 6 325 alunos em programas de mobilidade internacional, que representaram 6,7% do total de diplomados no ensino superior (94 867 estudantes). Deste conjunto de estudantes estrangeiros, 3 520 graduaram-se através de programas de mobilidade de grau e 2 805 através de programas de mobilidade de crédito (Figura 5.2.7.). A maioria destes alunos, cerca de 69%, obteve o diploma em cursos do ensino superior universitário público.

As áreas de educação e formação com mais diplomados foram as “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”, quer por graduados em mobilidade de grau, quer por graduados em mobilidade de crédito (Figura 5.2.8.). Na mobilidade internacional, tanto os homens como as mulheres diplomaram-se, em primeiro lugar, em cursos da área de “Ciências Sociais, Comércio e Direito”. Em segundo lugar, os homens graduaram-se na área de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e as mulheres na área de “Educação”, no caso de mobilidade de grau, e na área de “Saúde e Proteção Social”, no caso de mobilidade de crédito.

Figura 5.2.7. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2012/2013^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta.

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Os diplomados em 2012/2013 em situação de mobilidade de grau; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Mobilidade de crédito no percurso académico dos Diplomados em 2012/2013, DGEEC-MEC

Os cursos de licenciatura (1º ciclo) foram os cursos com mais estudantes diplomados em mobilidade de crédito (Figura 5.2.9.). Nos programas de mobilidade de grau, a maioria dos estudantes graduou-se em “outras formações” devido, sobretudo, à obtenção de diplomas de especialização em cursos de mestrado (972) e de doutoramento (234).

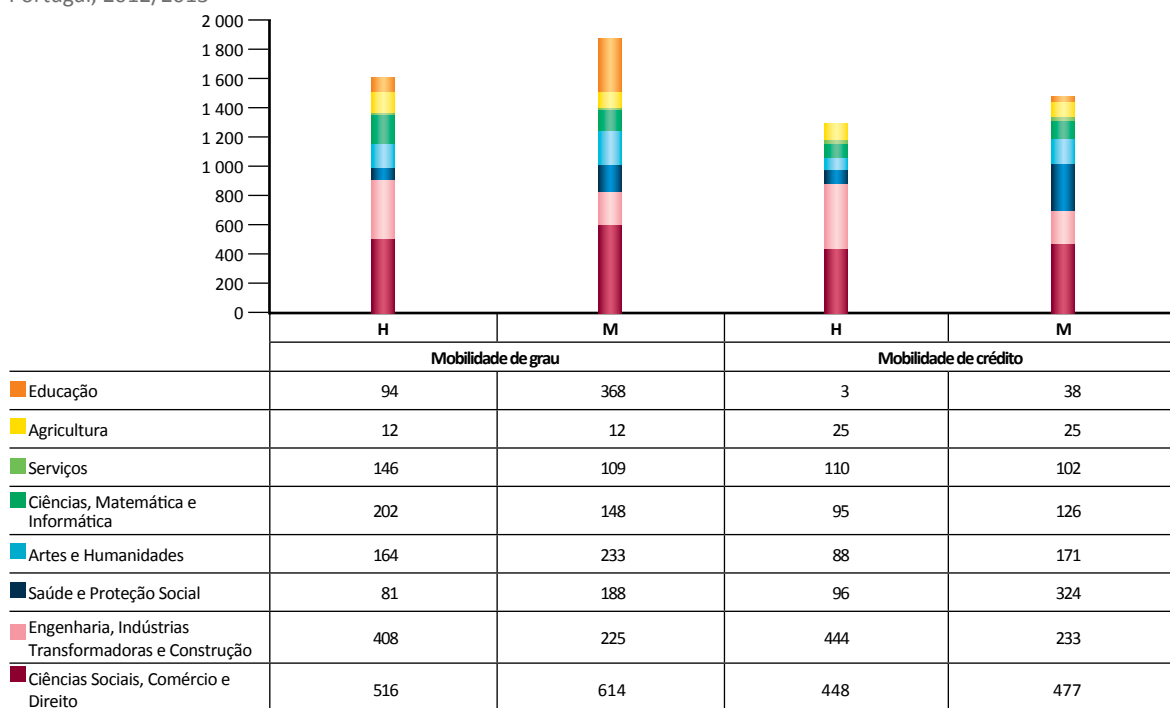
A nacionalidade dos estudantes estrangeiros diplomados em programas de mobilidade internacional em Portugal difere consoante os programas de mobilidade internacional sejam de grau ou de crédito. Em 2012/2013, os diplomados em situação de mobilidade de grau que realizaram o ensino secundário no seu país provinham, sobretudo, do Brasil (1 401), de Angola (355), de Cabo Verde (321) e de Espanha (179). No caso da mobilidade de crédito, as nacionalidades mais representativas eram a espanhola (474), a polaca (342), a italiana (277) e a brasileira (204).

A nível europeu, em 2013, a taxa média dos diplomados foi de 36,9% (Figura 5.2.10.), tendo subido 1 pp em relação ao ano anterior. Esta melhoria está alinhada com uma das metas da estratégia “Europa 2020” de aumentar, para pelo menos 40%, a percentagem da população na faixa etária dos 30-34 anos que possui um diploma do ensino superior. Existem, contudo, discrepâncias assinaláveis entre os diferentes estados membros, sendo que dezasseis estados apresentam taxas de conclusão acima dos 40% (Bélgica, Dinamarca, Estónia, Irlanda,

Espanha, França, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Holanda, Polónia, Eslovénia, Suécia, Reino Unido). Em 2012, o número de países que atingiram a referida meta ascendia a doze, tendo a Estónia, a Lituânia, a Polónia e a Suíça ultrapassado os 40% entre 2012 e 2013 (EC,

2014). Portugal, em 2013, situava-se 10 pp abaixo desse valor. De notar, a existência de países que não tendo atingido a meta estabelecida na estratégia “Europa 2020” em 2013, ultrapassaram os objetivos nacionais, como a Grécia e a Hungria.

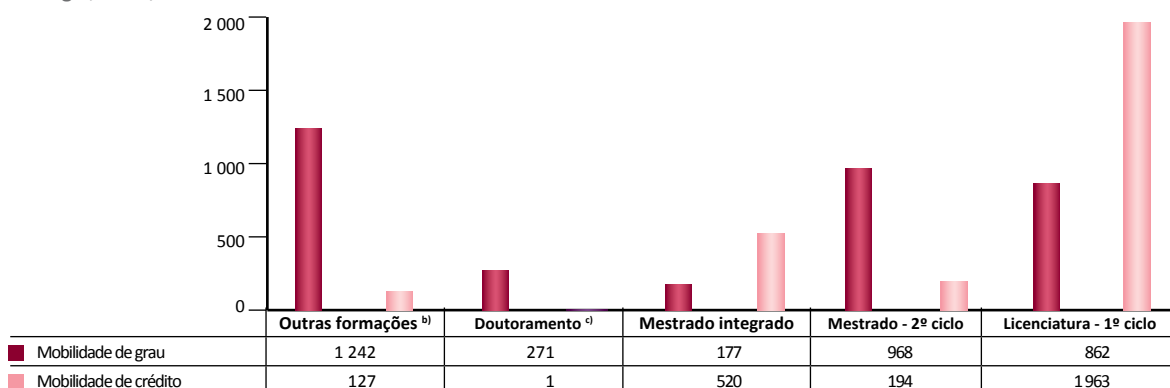
Figura 5.2.8. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação. Portugal, 2012/2013 ^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta.

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Os diplomados em 2012/2013 em situação de mobilidade de grau; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Mobilidade de crédito no percurso académico dos Diplomados em 2012/2013, DGEEC-MEC

Figura 5.2.9. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação. Portugal, 2012/2013 ^{a)}



a) Não inclui informação sobre os cursos de especialização tecnológica lecionados em estabelecimentos de ensino superior, nem a relativa à Universidade Aberta.

b) “Outras formações” inclui especialização pós-licenciatura, diploma de especialização - curso de mestrado e diploma de especialização - curso de doutoramento.

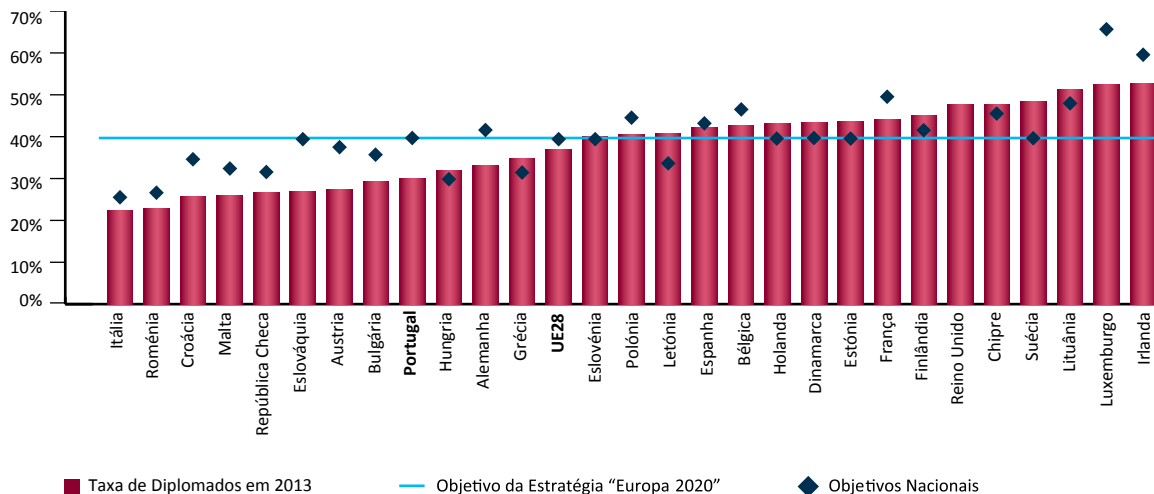
c) “Doutoramento” inclui “doutoramento” e “doutoramento - 3º ciclo”.

Fontes: Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Os diplomados em 2012/2013 em situação de mobilidade de grau; Estatísticas - Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Mobilidade de crédito no percurso académico dos Diplomados em 2012/2013, DGEEC-MEC

Nos países da UE28 mais de um terço da população (37,9%), entre os 30 e 34 anos de idade, tinha completado o ensino superior em 2014, tendo-se verificado um aumento de 10 pp em relação a 2005 (Eurostat, 2015). Este crescimento foi mais acentuado no caso das mulheres, que passaram de 30,1% para 42,3%, e menos acentuado nos homens, cuja

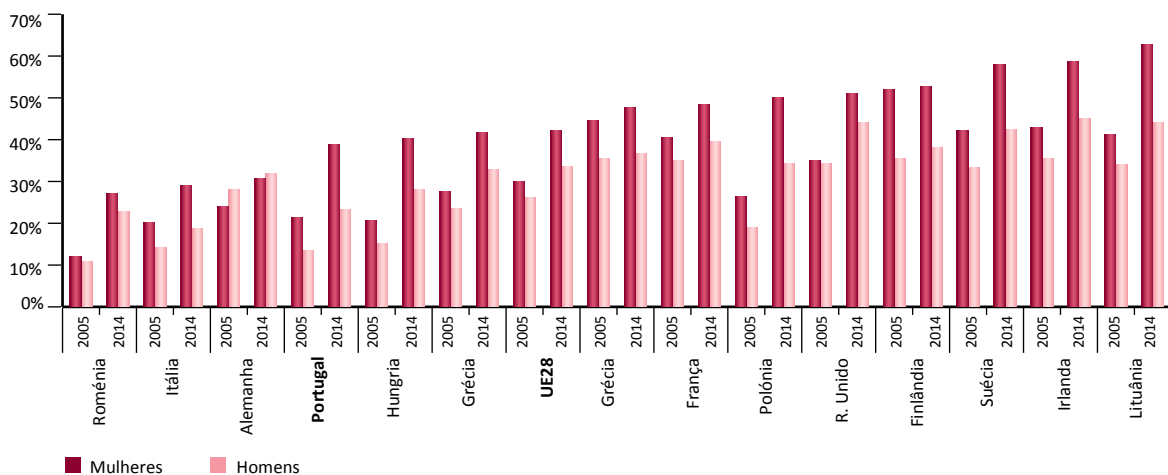
percentagem evoluiu de 26,1% para 33,6% (Figura 5.2.11.). De destacar a Lituânia, a Irlanda e a Suécia como os países em que a percentagem de diplomados do sexo feminino se situava cerca de 20% acima da média europeia em 2014. Portugal encontra-se abaixo dessa média, em 4 pp no que se refere ao número de mulheres diplomadas e em 10 pp no dos homens.

Figura 5.2.10. Diplomados (%) no ensino superior e objetivos nacionais. UE28, 2013



Fonte: Education and Training Monitor 2014, European Commission

Figura 5.2.11. Evolução de diplomados (%) no ensino superior no grupo etário 30-34, por sexo. UE28



Nota: Os dados referentes ao ano 2014 têm quebra de série.

Fonte: Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34, Eurostat, atualização de 30-07-2015

Abandono no Ensino Superior

Em 2014, através do portal Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores, a DGEEC divulgou a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2011/2012, um ano após iniciarem o seu curso. Essa situação podia corresponder a uma de quatro categorias possíveis: continuam inscritos no mesmo curso; aparecem inscritos noutra curso (do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro estabelecimento); aparecem como diplomados do curso e não foram encontrados no ensino superior português. Esta última categoria foi considerada como abandono do ensino superior português, dado que pode incluir estudantes que foram estudar para o estrangeiro.

Os dados da Figura 5.2.12. mostram que nos cursos de licenciatura do ensino superior público universitário cerca de 12% dos estudantes abandonaram o ensino superior no primeiro ano, o que corresponde a 2 926 estudantes. No ensino superior politécnico público esse valor foi de 3 100 estudantes. Nos cursos de licenciatura do ensino superior privado, as percentagens de abandono foram maiores: cerca de 17% para o universitário (1 534) e 14% para o politécnico (613). Nos cursos de mestrado integrado, as taxas de abandono são inferiores, representando 3,6% no ensino superior público e perto de 8% no ensino superior privado (DGEEC, 2015).

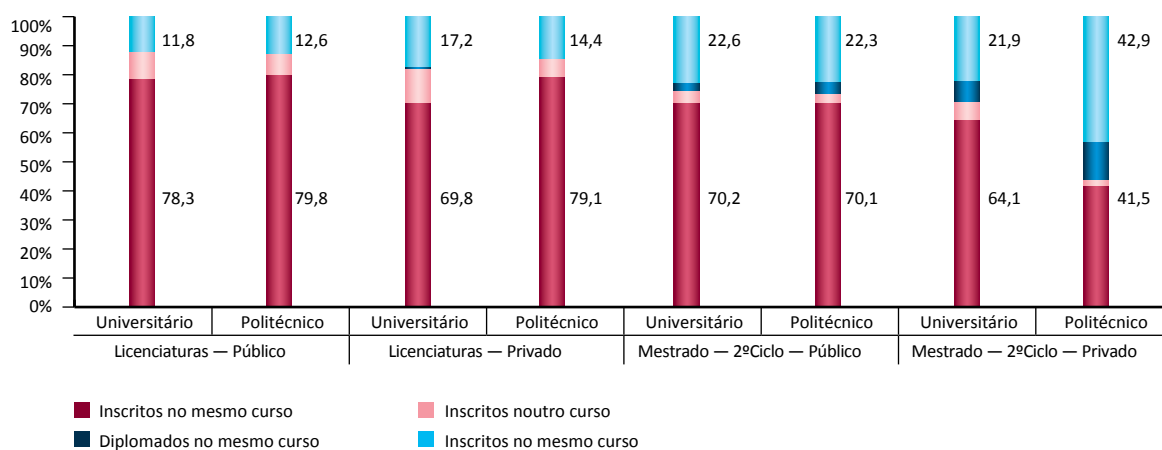
Quanto aos cursos de mestrado – 2º ciclo, o abandono no primeiro ano é mais frequente do que nos cursos

de licenciatura. No ensino público universitário, 3 965 estudantes inscritos nesses cursos em 2011/2012 não se encontravam registados no ensino superior português no ano seguinte. No ensino superior politécnico o abandono foi de 22,3%, representando 1 624 estudantes. No caso do ensino superior privado, as maiores taxas de abandono situaram-se no subsistema politécnico em que perto de 43% dos 1 876 estudantes inscritos abandonaram o ensino superior.

Tendo em consideração as áreas de educação e formação das licenciaturas, verifica-se que a área “Agricultura” apresenta a maior taxa de abandono; 15% dos 845 inscritos não foram encontrados no ensino superior português (Figura 5.2.13.). A área “Saúde e Proteção Social” tem a menor taxa de abandono (5,4% dos 6 034 inscritos abandonaram o ensino superior) e é seguida pela área “Serviços”.

Considerando os novos inscritos em cursos de licenciatura por regime de ingresso, a menor percentagem de abandono ocorreu nos estudantes que ingressaram através do regime geral (Figura 5.2.14.). A maior percentagem registou-se nos estudantes titulares de cursos superiores (33,9% de um total de 1 450 estudantes), seguidos dos estudantes que ingressaram através de provas para maiores de 23 anos. Em números absolutos, cerca de 2 884 estudantes do regime geral de acesso e 2 877 estudantes de outros regimes abandonaram o ensino superior no primeiro ano dos cursos de licenciatura.

Figura 5.2.12. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas e em mestrados – 2º ciclo em 2011/2012, por natureza institucional. Portugal

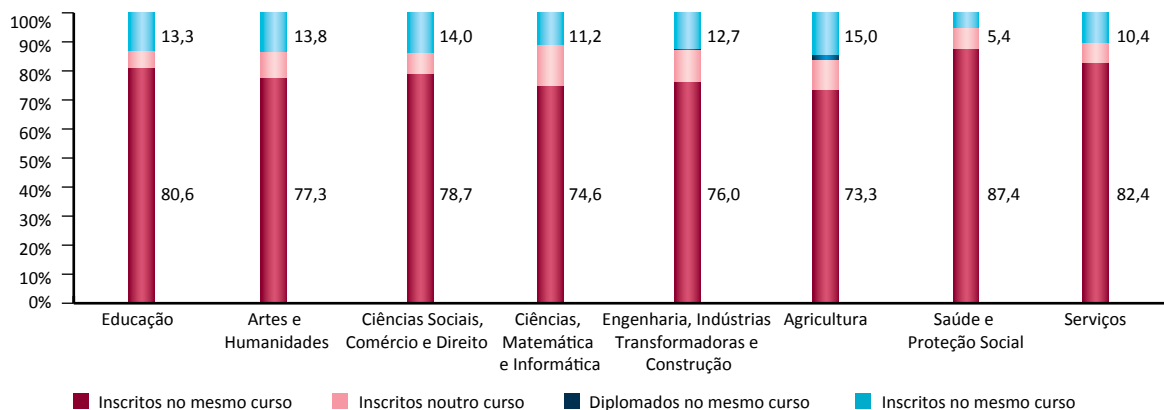


Fonte: Indicadores de transferência e de abandono no ensino superior português, DGEEC-MEC

Em 2015, o portal Infocursos divulgou a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em 2012/2013, um ano após iniciarem o seu curso. Comparando esses dados com os do ano anterior, verifica-se que ao nível das licenciaturas há menos estudantes a abandonar o ensino superior em ambas as redes pública e privada dos ensinos politécnico e universitário (Figura 5.2.15.).

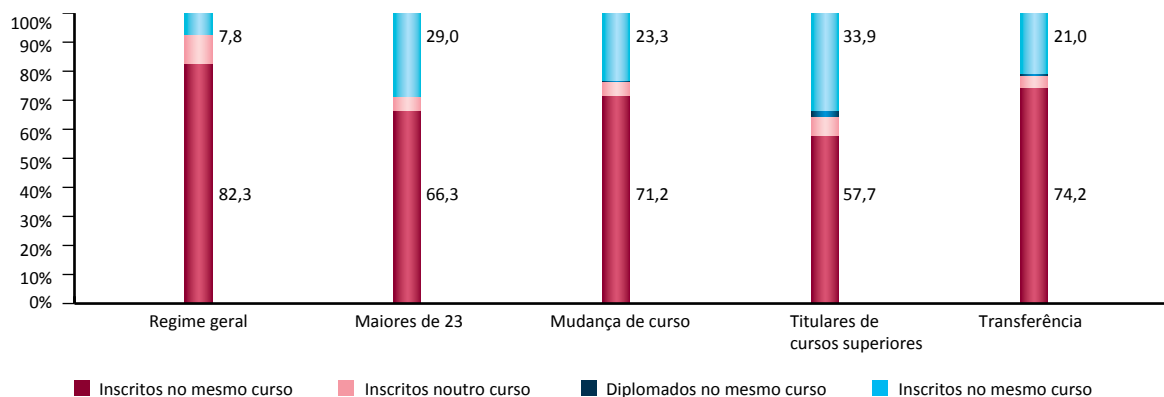
Na rede pública a taxa de abandono passou de 12,2% para 10,3% e na rede privada de 16,3% para 12,6%. No caso dos mestrados de 2º ciclo, registou-se um aumento dos estudantes que abandonaram o ensino superior público e uma ligeira diminuição dos que abandonaram o ensino privado.

Figura 5.2.13. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas em 2011/2012, por área de educação e formação. Portugal



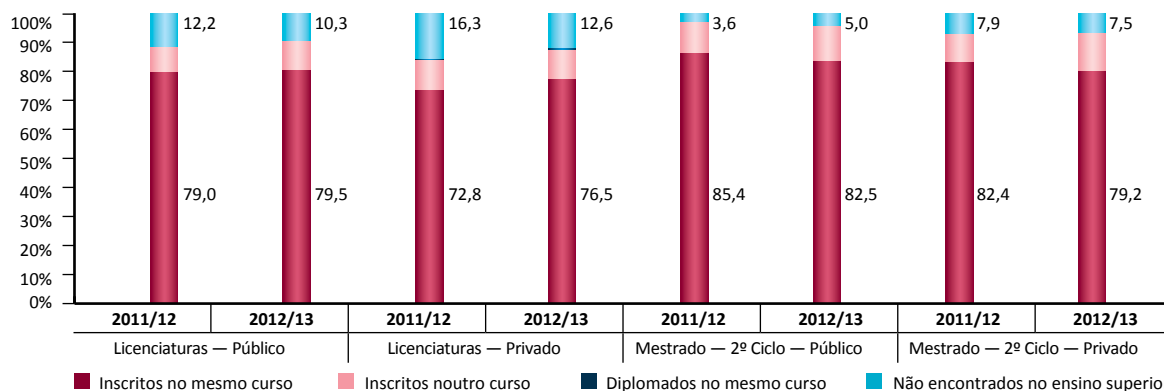
Fonte: Infocursos — Estatísticas de cursos superiores, DGEEC-MEC, 2015, consultado em 16-02-2015

Figura 5.2.14. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas em 2011/2012, por regime de ingresso. Portugal



Fonte: Infocursos — Estatísticas de cursos superiores, DGEEC-MEC, 2015, consultado em 16-02-2015

Figura 5.2.15. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas e em mestrados – 2º ciclo em 2011/2012 e em 2012/2013, por natureza institucional. Portugal



Fonte: Infocursos — Estatísticas de cursos superiores, DGEEC-MEC, 2015, consultado em 16-02-2015

Destaques

- A taxa de retenção e desistência no 1º CEB mantém a tendência de crescimento, embora de forma muito pouco acentuada. Por outro lado, nos 2º e 3º CEB verifica-se a partir de 2010/2011 uma redução desta taxa. No ensino secundário, verifica-se uma tendência de diminuição das taxas de retenção e desistência desde 2011/2012.
- Evolução positiva do número de conclusões do ensino básico regular e quebra nas restantes modalidades para jovens (desde 2012/2013) e nas modalidades para adultos (desde 2010/2011). Nos ensinos básico e secundário regulares, mantém-se a superioridade percentual das taxas de conclusão das mulheres em cada uma das unidades territoriais consideradas.
- A maioria das escolas apresenta resultados médios de classificação interna e externa que as colocam dentro de um intervalo padrão de variabilidade, em todos os ciclos de ensino. As escolas que se encontram fora deste intervalo distribuem-se de forma semelhante, com uma parte a apresentar resultados médios que indicam haver sobrevalorização das classificações internas face às externas e uma outra que se situa numa área de subvalorização.
- A diferença entre as classificações internas e as classificações externas, numa análise que agrega resultados médios de várias disciplinas em vários anos letivos, é maior no ensino secundário do que no ensino básico.
- Nas escolas com resultados médios de avaliação externa mais baixos aumenta o diferencial entre estes e os resultados médios de classificação interna, diminuindo em escolas cujos resultados médios de avaliação externa são mais elevados: a tendência configura, por um lado, a existência de inflação de classificações perante alunos com desempenhos mais baixos, e, por outro, a eventual aplicação de níveis de exigência excessivos mediante grupos de alunos de desempenho mais elevado.
- Na distribuição geográfica, tanto no ensino básico como no ensino secundário, os distritos de Lisboa e Porto são os que apresentam maior proporção de escolas com resultados fora do intervalo padrão de variabilidade. No que diz respeito à natureza dos estabelecimentos, o fenómeno é transversal às escolas públicas e privadas.
- Nos três ciclos do ensino básico, o impacto da classificação das provas finais no cálculo da classificação final é pouco expressivo: a grande maioria dos alunos que realizaram provas não viram as suas classificações finais alteradas em resultado da realização das referidas provas.
- Nas disciplinas do ensino secundário, o impacto das classificações de exame no cálculo da classificação final apresenta variações mais ou menos significativas consoante a disciplina analisada. Em 2014, Matemática A e Física e Química A são as disciplinas que registam percentagens mais elevadas de classificações finais inferiores a 10 valores, verificando-se que, na sequência da realização dos exames, 22,2% e 18,9% dos alunos respetivamente, não concluíram estas disciplinas. Ao contrário do que acontece no ensino básico, mais de metade dos alunos do secundário veem a sua classificação interna final diminuída em consequência da classificação obtida em exame.
- Os resultados das provas finais nacionais de 2014 dos três ciclos do ensino básico revelam, à semelhança de 2013, uma significativa percentagem de classificações que se situam nos níveis 1 e 2. Este facto assume maior relevo na disciplina de Matemática, com valores de classificações inferiores a nível 3 que, nas provas dos três ciclos, são sempre superiores a 35%.
- Crescimento de 25,2% de diplomados em CET no ensino superior, em 2012/2013 relativamente ao ano anterior. No ensino superior público, a área de “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” é a que apresenta maior número de diplomados e no ensino superior privado destacam-se as áreas de “Serviços” e “Ciências Sociais, Comércio e Direito”.
- Decréscimo de 6,7% no número de diplomados no ensino superior, em 2013/2014 face a 2012/2013.

- As áreas “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção” e “Saúde e Proteção Social” reúnem o maior número de diplomados.
- Em 2012/2013, os diplomados em programas de mobilidade internacional (de grau ou de crédito) representaram 6,7% do total de diplomados no ensino superior.
- Em 2013, Portugal encontrava-se 10 pp abaixo da meta da estratégia “Europa 2020”, que aponta para uma percentagem de 40% da população, na faixa etária dos 30-34 anos, com diploma de ensino superior.
- Diminuição do abandono de estudantes em licenciaturas na rede pública e na rede privada, em 2012/2013 face a 2011/2012.
- Aumento do abandono de estudantes em cursos de mestrado (2º ciclo) no ensino superior público e uma ligeira diminuição do abandono na rede privada, em 2012/2013 face a 2011/2012.



6 Financiamento da Educação

6.1. Despesas do Estado em Educação, Portugal e Continente, UE27

O presente capítulo considera os dados relativos às despesas com a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário e superior, inclui o financiamento à educação com origem na União Europeia e reflete o orçamento executado na série em análise (2004-2014).

Em setembro de 2014, o INE publicou os primeiros resultados de uma nova série de Contas Nacionais, tendo 2011 como ano base. Estas Contas passaram a ter como manual metodológico de referência o Sistema Europeu de Contas Nacionais e Regionais - SEC 2010, que garante a comparabilidade internacional dos resultados.

O processo de implementação da base 2011 prolonga-se por um período longo devido à disponibilização, em fases posteriores, de informação das Contas Satélite, de acordo com a nova base das Contas Nacionais

(INE,2015). Desta forma, os dados constantes na série representada na Figura 6.1.1. deverão ser lidos à luz da alteração da metodologia SEC 2010 de compilação de dados e de cálculos agregados.

Em face destas alterações, que permitiram uma maior comparabilidade, optou-se por juntar a informação proveniente das duas fontes internacionais, OCDE e EUROSTAT, que aplicam o indicador *Government Expenditure by Function* (COFOG) e consideram as despesas da Administração Central, Regional e Local, bem como os fundos sociais (*social fund*) e o indicador *Expenditure on education in current prices*. Estes organismos apresentam ligeiras diferenças nos valores da despesa, as quais decorrem da ponderação pelos índices PPC utilizada pela Eurostat que considera as despesas a preços correntes com educação em paridade do poder de compra (PPC) para Portugal.

O **INE** utiliza a Despesa Total das Administrações Públicas (COFOG) - Função Educação e baseia-se nas Contas Nacionais e Regionais (UE_SEC 2010) que são fonte de informação aos cálculos da OCDE e EUROSTAT.

A fonte de informação da **PORDATA/DGO** é 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.

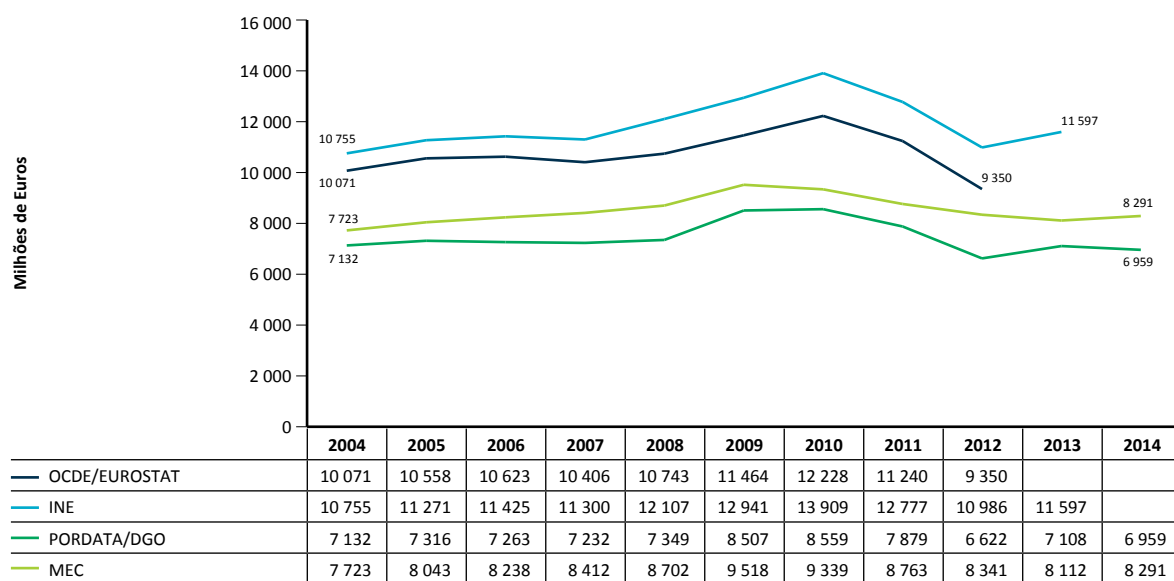
Todas as fontes revelam uma tendência de crescimento modesta ou de estabilização até 2008, atingindo, no triénio seguinte, os valores máximos históricos. A inversão desta tendência da despesa do Estado em educação, em 2011 e 2013, resulta, como referido no Estado de Educação 2013, das medidas de contenção geral da

despesa, designadamente o congelamento de carreiras, a redução salarial na Administração Pública e as medidas específicas no setor da educação.

Em 2014, as despesas em educação do MEC registam uma subida de 2,1% relativamente a 2013 (IGeFE,2015). A PORDATA/DGO apresenta uma descida das despesas do Estado em educação de 2,1% (PORDATA, 2015). Por sua vez os dados do INE, que incluem transferências para as autarquias e regiões autónomas, registam uma subida destas despesas de 5,1% entre 2012 e 2013. Refira-se que o INE indica os valores para estes anos como provisórios e não tem informação para o ano de 2014 (INE,2015) (Figura 6.1.1.).

Relativamente à evolução da despesa em percentagem do PIB, os valores apurados na série demonstram a tendência para o decréscimo, com a fonte INE a registar a maior amplitude percentual do conjunto de dados disponível (Figura 6.1.2.).

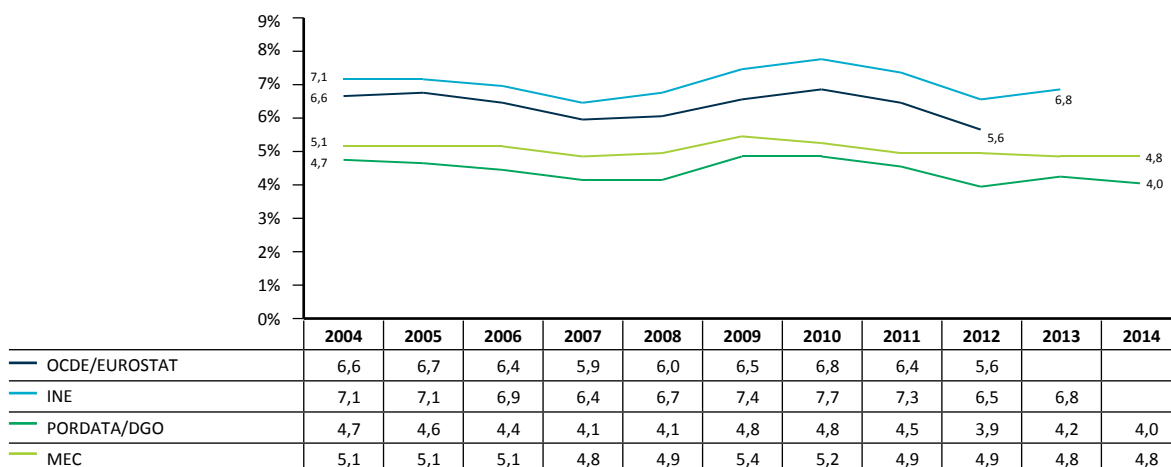
Figura 6.1.1. Evolução da despesa do Estado em educação. Portugal



Notas: Os valores do INE (COFOG) relativos aos anos 2012 e 2013 são provisórios; O valor apresentado pelas fontes PORDATA/DGO, para o ano 2013, foi retificado pela PORDATA em 17 de julho de 2015.

Fontes: OCDE; Eurostat; INE; PORDATA/DGO; IGeFE,IP-MEC, 2015

Figura 6.1.2. Evolução da despesa do Estado em educação em percentagem do PIB nacional



Nota: Os valores de referência do PIB a preços correntes são do INE (Contas Nacionais) e foram atualizados por este organismo em 24 de junho de 2015.

Fontes: COFOG, *Total expenditure in education*, 2014, OCDE/ EUROSTAT; COFOG, Contas Nacionais, 2015 INE; Despesa do Estado em educação, 2015, DGO/PORDATA; IGeFE, IP-MEC

Esta tendência, contudo, deverá ser ponderada em função das alterações anuais do valor PIB, cujos valores se apresentam na Tabela 6.1.1.

Entre 2004 e 2012, verificou-se uma redução da despesa pública em educação em percentagem do PIB em 12 dos países da UE27 (Figura 6.1.3.). A maior diminuição

verificou-se na Hungria e em Portugal. É de notar que as reduções mais acentuadas se registaram na maioria dos países da União Europeia no ano 2008, ano que coincidiu com o início da crise económica. Apesar da redução, Portugal manteve-se ligeiramente acima da média da UE27 (5,3% em 2012).

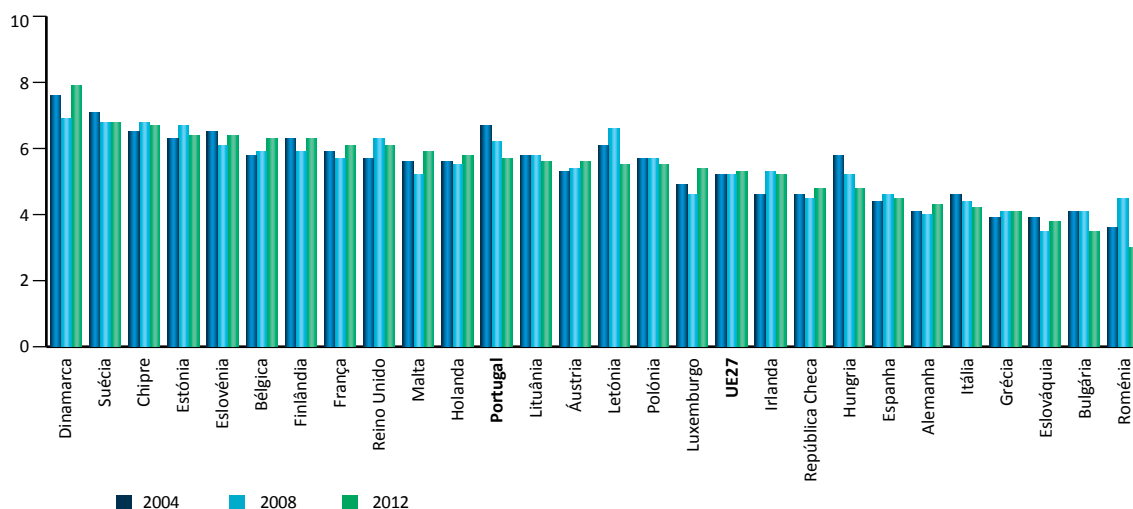
Tabela 6.1.1. Evolução do PIB nacional anual, a preços correntes

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PIB	152 372	158 653	166 249	175 468	178 873	175 448	179 930	176 167	168 398	169 395	173 044

(Uni: Euros, 10⁶)
PE = valores preliminares

Fonte: Contas Nacionais, 2015, INE

Figura 6.1.3. Evolução da despesa de educação em percentagem do PIB, UE27



Fonte: *Government expenditure by function*, 2015, EUROSTAT

6.2. Financiamento da União Europeia

As políticas de educação e formação foram financiadas, entre 2000 e 2006, 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, entre 2007 e 2013, pelo Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), no âmbito do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN).

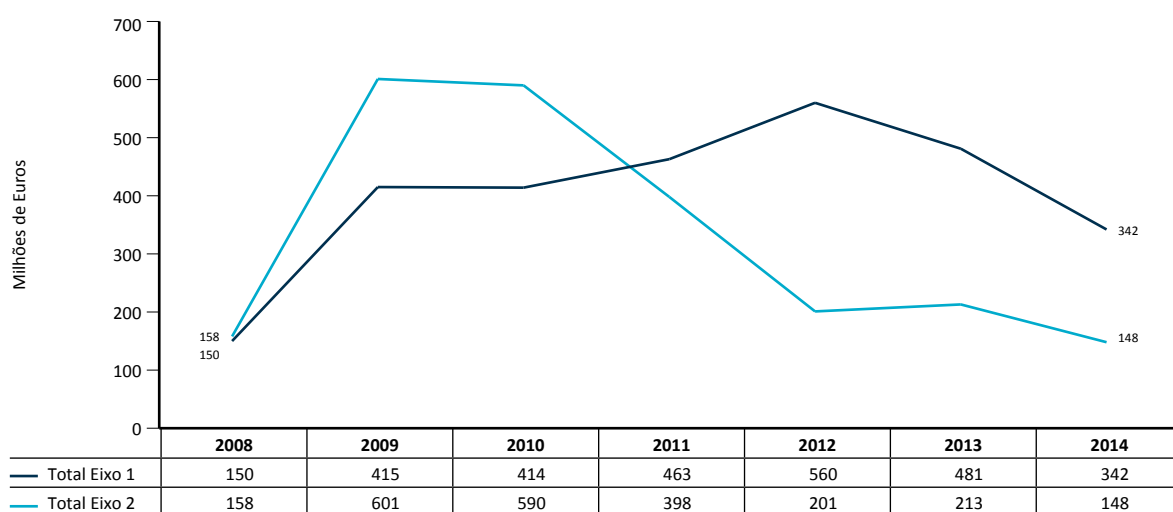
O maior volume de financiamento destes Programas destinou-se às áreas de educação e formação de jovens e adultos (formação inicial qualificante, aprendizagem ao longo da vida) numa execução financeira superior a 60% das respetivas dotações.

O financiamento total do POPH (2007-2013), após o reforço da dotação financeira na sequência da respetiva reprogramação em 2011, foi de 9 074,7 milhões de euros (mais 338,5 milhões relativamente aos valores inicialmente previstos), dos quais, 6 435 milhões de euros correspondem a financiamento da UE. 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 (Figura 6.2.1.).

A partir de 2014, com a assinatura do Acordo de Parceria referente às prioridades de financiamento com fundos estruturais europeus para o período 2014-2020, “Portugal 2020”, entrou em vigor o Programa Operacional Capital Humano (POCH) (Portaria 60-B/2015, de 2 de março), financiado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER). Este Programa define como objetivo o desenvolvimento das áreas de educação e formação de jovens e adultos, do ensino superior e formação avançada, da qualidade, inovação e inclusão do sistema de educação e formação, bem como do investimento no ensino, na formação, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida.

O POCCH é constituído por cinco eixos de intervenção, orientados para a promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação de jovens para a empregabilidade (Eixo 1), com uma dotação de aproximadamente 40% do Programa; reforço do ensino superior e da formação avançada (Eixo 2), com uma dotação de 96 milhões de euros; aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade (Eixo 3), com uma dotação de 592 milhões de euros; qualidade e inovação do sistema de educação e formação (Eixo 4) com uma dotação de 176,5 milhões de euros. A restante dotação está destinada ao eixo de assistência técnica (Eixo 5).

Figura 6.2.1. Evolução do financiamento POPH, dos Eixos 1 e 2. Continente



Fontes: *Relatórios de Execução 2008-2014*, POPH; Comissão Diretiva do Programa Operacional Inclusão Social e Emprego, 2015

6.3. Despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário: execução orçamental

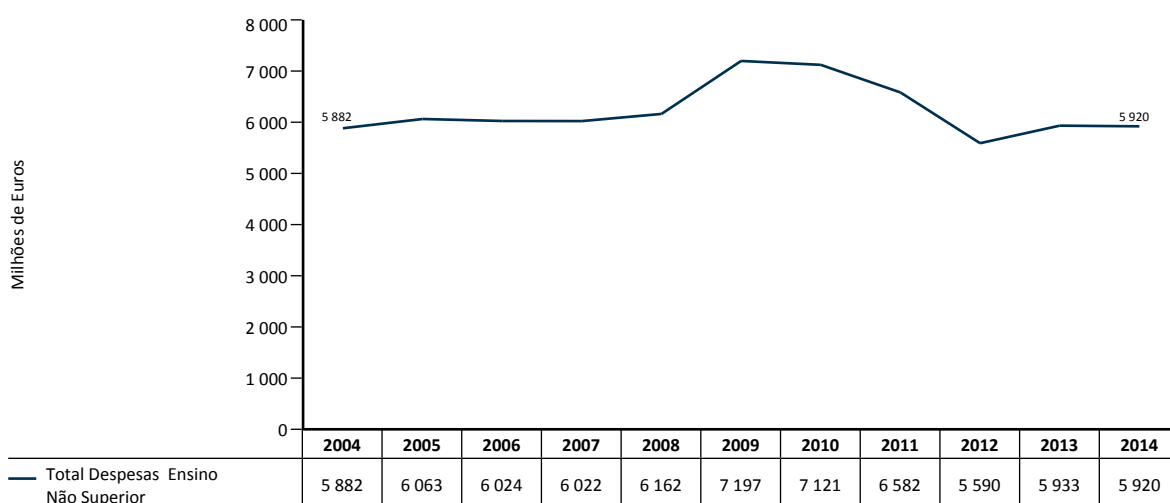
Os dados relativos às despesas de funcionamento e investimento do plano com a educação pré-escolar e ensinos básico e secundário traduzem o orçamento executado em cada um dos anos da série em análise.

A despesa com estes níveis e graus de educação e ensino apresenta uma tendência para a manutenção do seu valor entre os 5 mil milhões e os 6 mil milhões de euros, à exceção dos períodos entre 2009 e 2010, que assinalaram os níveis mais elevados (Figura 6.3.1.).

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. Tal situação é explicada pelas medidas de contenção aplicadas à Administração Pública, determinadas pelas Leis do Orçamento de Estado (cf. *Estado da Educação 2013*).

O ano de 2014 assinala uma ligeira descida relativamente ao ano anterior, sem alteração significativa da tendência registada desde o ano de 2011.

Figura 6.3.1. Evolução da despesa com educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, público e privado. Continente



Nota: A despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário inclui as seguintes rubricas: 1. Ensino (inclui os níveis pré-escolar, básico, secundário e o ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa); 2. Educação especial; 3. Educação e Formação de Adultos; 4. Ação Social Escolar; 5. Complementos educativos; 6. Administração e serviços tutelados.

Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015*

Educação pré-escolar pública e privada

Na educação pré-escolar pública e privada estão incluídas as despesas com as redes públicas (estabelecimentos de educação pré-escolar, transferências para as autarquias locais e alargamento da rede da educação pré-escolar), solidária (IPSS) e particular e cooperativa (contratos de desenvolvimento e contratos-programa).

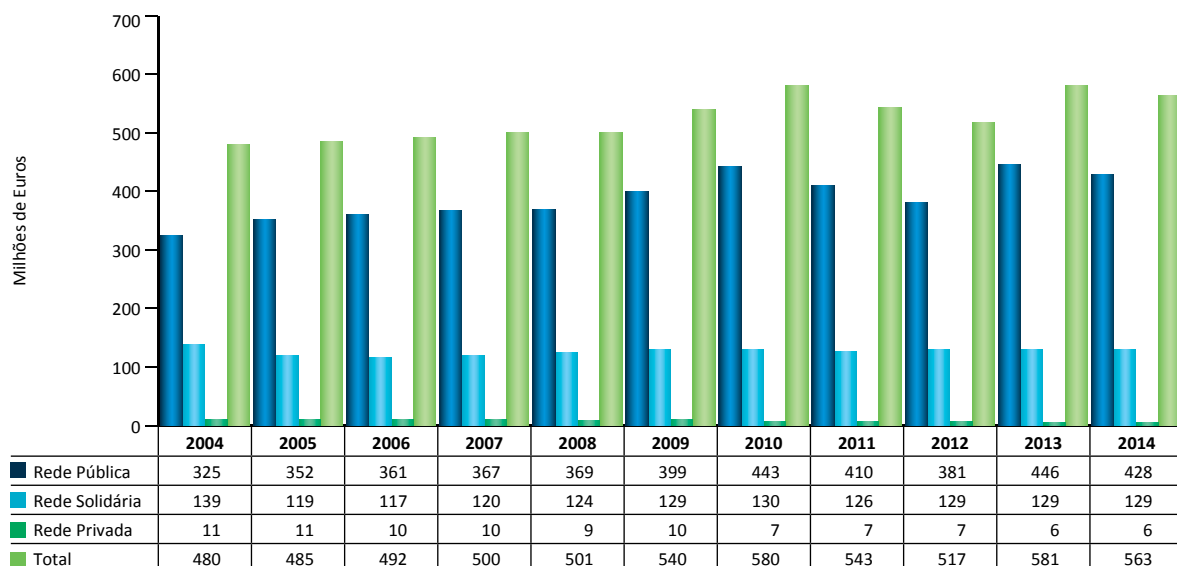
A ligeira diminuição do total da despesa com a educação pré-escolar registada em 2014 resulta da redução verificada na rede pública. As restantes redes mantêm

os níveis de despesa assinalados em anos anteriores. (Figura 6.3.2.).

Ensinos básico e secundário público e privado

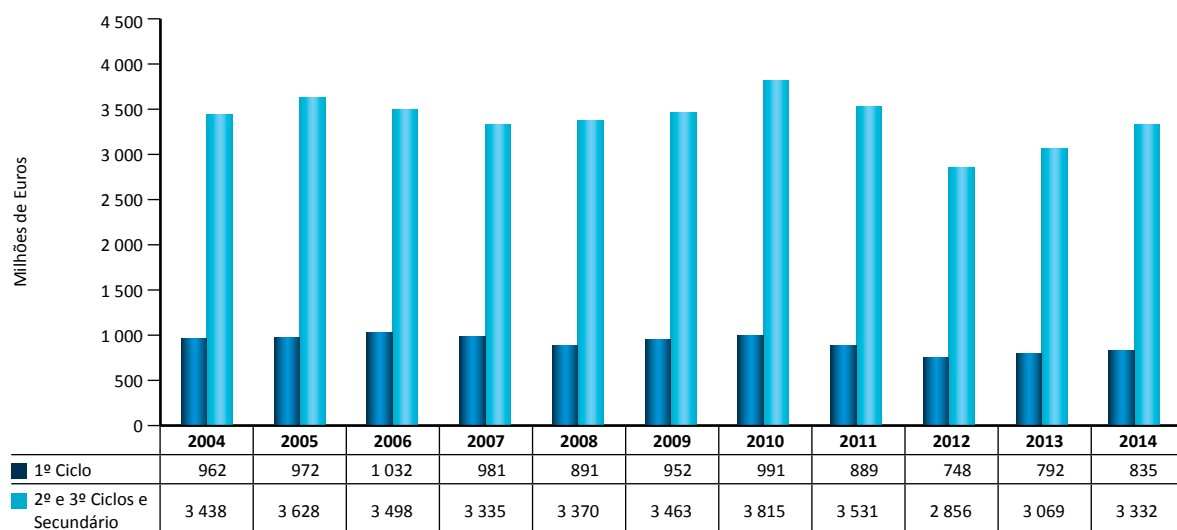
A evolução da despesa com os ensinos básico e secundário públicos apresenta, na série, valores perto dos quatro mil milhões de euros. Tais valores são relativamente estáveis em todos os níveis de ensino, com exceção do ano de 2012, no qual se verifica a maior redução. Em 2014 a despesa aumentou ligeiramente relativamente a 2013, mantendo-se a tendência verificada na série (Figura 6.3.3.).

Figura 6.3.2. Evolução da despesa com a educação pré-escolar, redes pública, solidária e privada (particular e cooperativa). Continente.



Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Figura 6.3.3. Evolução da despesa com os ensinos básico e secundário públicos. Continente



Nota: Os valores relativos ao ano 2013 foram retificados de acordo com os dados publicados na Execução Orçamental 2013

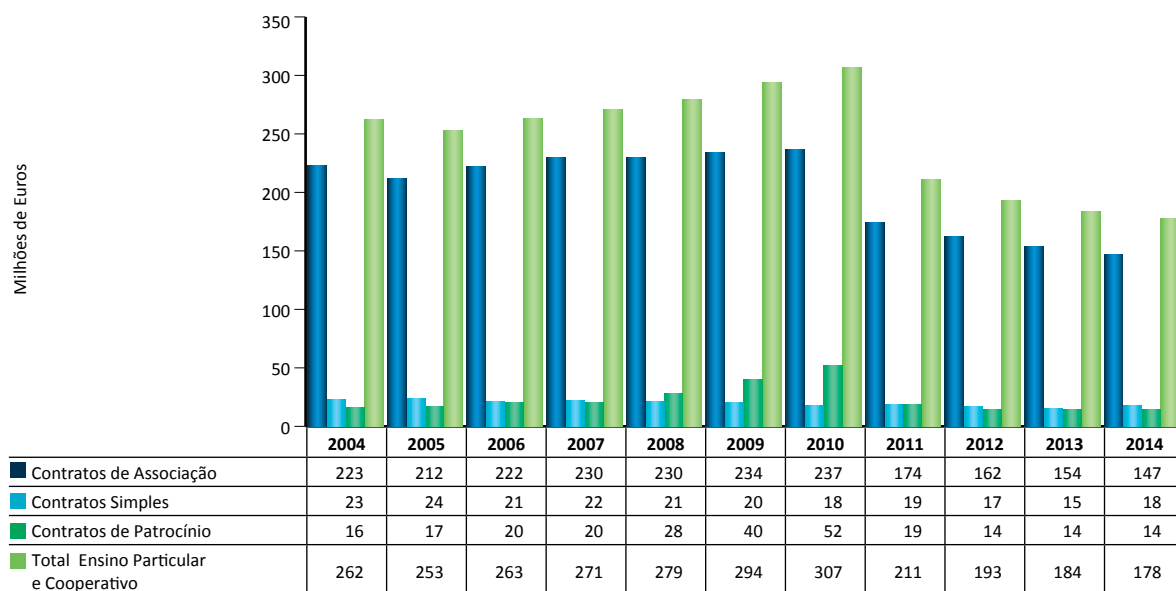
Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

As despesas com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo incluem os contratos de associação, os contratos simples de apoio à família e os contratos de patrocínio. Não estão incluídos neste grupo de despesa os contratos de desenvolvimento nem os contratos-programa. A maior fatia corresponde aos contratos de associação, embora a despesa mostre uma inversão da tendência de crescimento a partir de 2010 (Figura 6.3.4.).

Ensino profissional público e privado

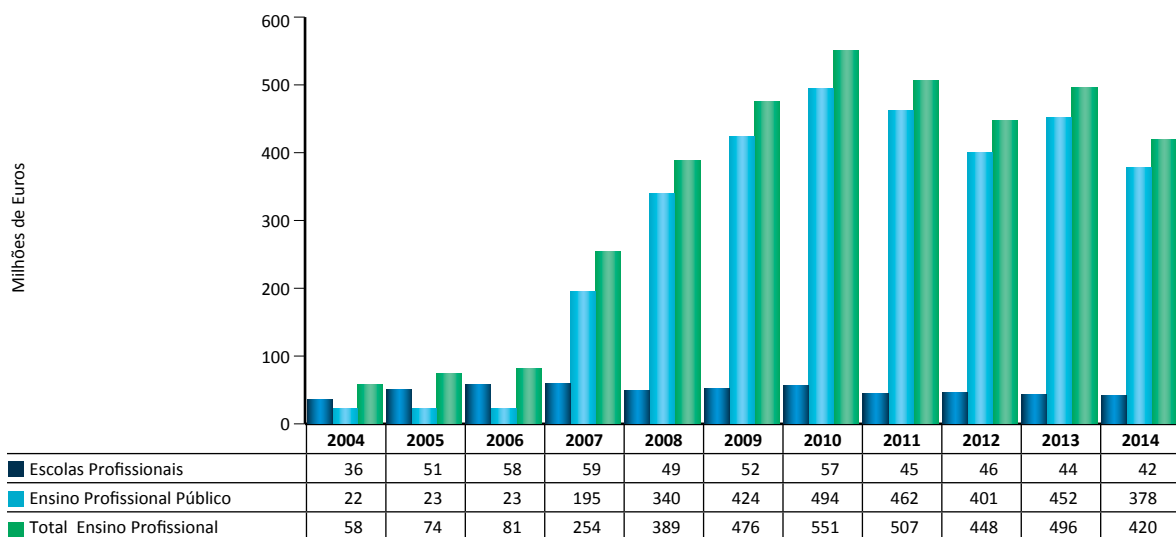
Na despesa executada com o ensino profissional público e privado estão considerados os *Cursos Profissionais* de nível secundário e os *Cursos de Educação e Formação de Jovens* (CEF) dos ensinos básico e secundário. A despesa com a rede pública reflete um aumento exponencial entre 2007 e 2010, anos a partir dos quais se assinala

Figura 6.3.4. Evolução da despesa com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo. Continente



Fonte: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Figura 6.3.5. Evolução da despesa com o ensino profissional público e privado. Continente



Fonte: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014 DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

um decréscimo, que é mais acentuado em 2012 e 2014 (Figura 6.3.5.).

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 ponto 6.2.).

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 integrem o orçamento do MEC.

Em 2011, as escolas profissionais privadas do Oeste, Médio Tejo e Lezíria do Tejo passaram a ser financiadas pelo POPH, situação que se mantém no novo programa POCH — Portugal 2020.

Educação especial

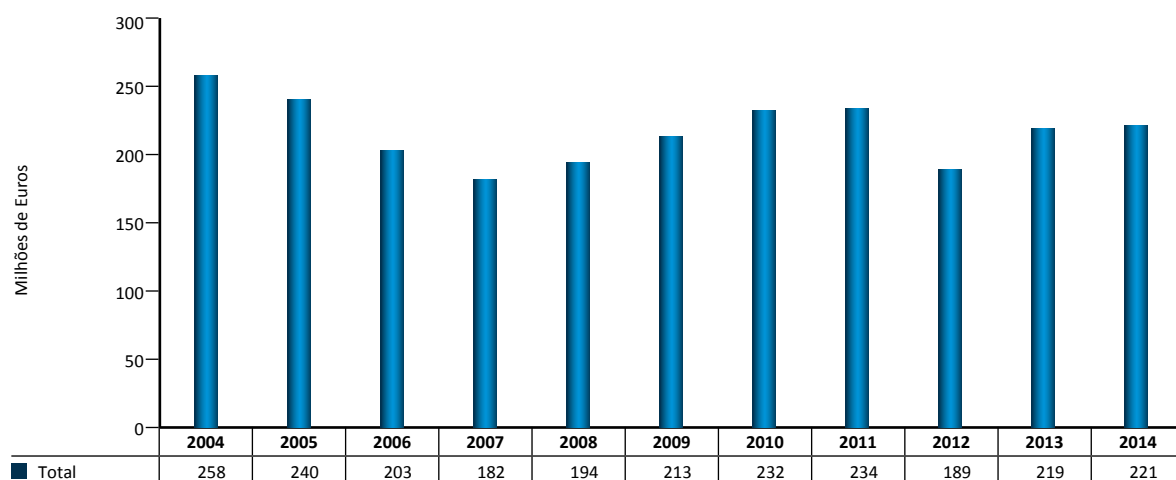
Nesta rubrica foram considerados os apoios concedidos pelo MEC às instituições de educação especial (escolas particulares, associações e cooperativas e instituições particulares de solidariedade social), os apoios destinados, entre outros, aos Centros de Recursos e as despesas com professores colocados nos Grupos de Recrutamento da Educação Especial e destacados em: Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, outras instituições e Intervenção Precoce. A evolução da despesa não apresenta um desenvolvimento estável, assinalando-se na série

dois períodos de acentuado decréscimo: os períodos entre 2005 e 2007 e entre 2011 e 2012, não obstante a continuação do crescimento da despesa executada em 2014 relativamente ao ano anterior (Figura 6.3.6.).

Educação e formação de adultos

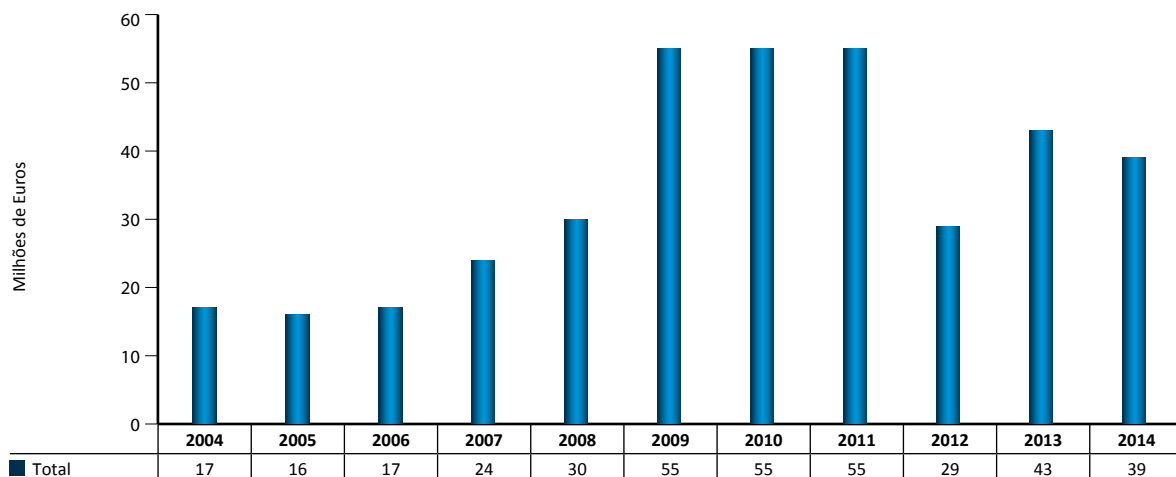
A despesa executada com a educação e formação de adultos apresenta uma tendência de crescimento até 2011. O ano de 2012 é o ano de maior quebra (-47,3%), com valores próximos aos de 2008, alteração que se atribui à reformulação dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e à sua substituição pelos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). O ano de 2014 regista um decréscimo de 4 milhões de euros relativamente ao ano anterior (Figura 6.3.7.).

Figura 6.3.6. Evolução da despesa com educação especial. Continente



Fonte: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Figura 6.3.7. Evolução da despesa com educação e formação de adultos. Continente



Nota: Não estão incluídos os encargos com as unidades capitalizáveis ministradas nas escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Fonte: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Complementos educativos

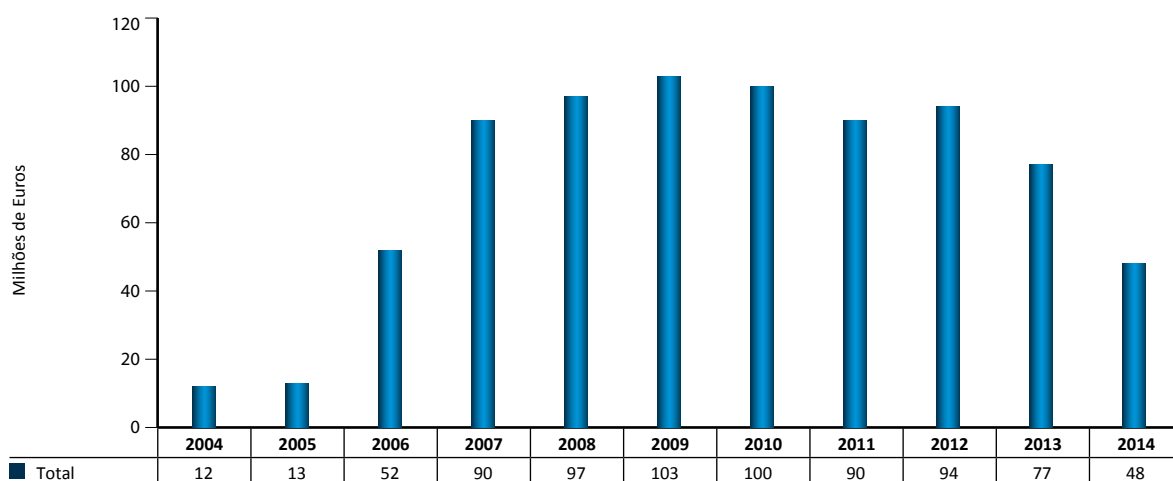
Nos complementos educativos são consideradas as despesas com a inovação educativa, o programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico, a cooperação multilateral e bilateral e os assuntos comunitários, a Agência Nacional para a Gestão do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e a Orquestra Metropolitana de Lisboa. A despesa apresenta uma tendência para o crescimento desde o ano 2005, invertida a partir de 2010. O aumento pontual verificado no ano 2012 decorre 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 iniciada em 2010 que se acentua em 2014 (Figura 6.3.8.).

Administração e serviços tutelados

As despesas executadas com a administração e serviços tutelados apresentam, nos anos mais recentes, uma tendência para a redução, apesar do ligeiro aumento verificado nos anos de 2013 e de 2014 (Figura 6.3.9.).

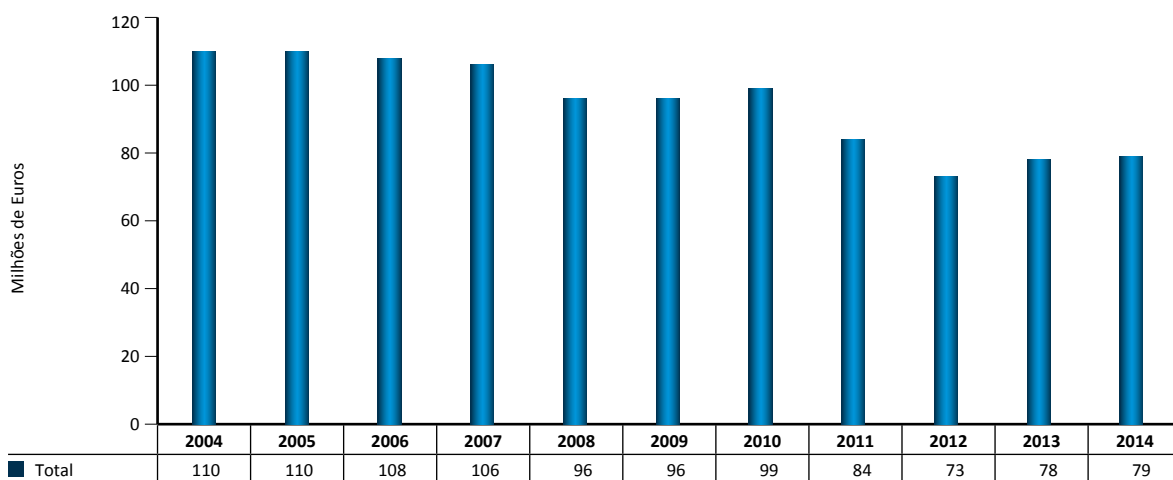
Figura 6.3.8. Evolução da despesa com complementos educativos. Continente



Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário.

Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014*, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Figura 6.3.9. Evolução da despesa com administração e serviços tutelados. Continente



Nota: Inclui as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, com os serviços centrais e regionais, exceto a Direção-Geral do Ensino Superior, com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (com exclusão das transferências de receitas próprias entre organismos — MSSS/IGFSS — e do financiamento da UE) e com o Conselho Nacional de Educação.

Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014*, DGPGF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

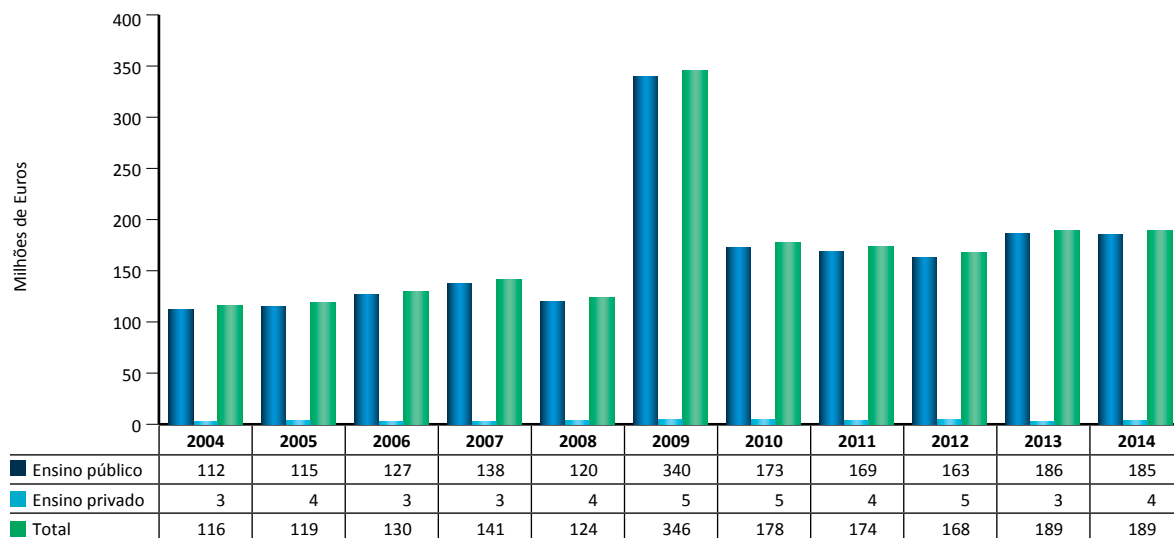
Ação social escolar

A despesa com a ASE tem mantido na série uma tendência estável de crescimento em termos de volume total. Esta tendência foi alterada apenas no ano de 2009, que revela valores excepcionalmente elevados, justificados pelo *Programa acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga* cuja despesa atingiu os 178

milhões de euros. Em 2014, os dados apresentam valores totais idênticos aos do ano anterior, mas com ligeiras alterações no aumento da despesa no ensino privado e na diminuição da despesa no ensino público (Figura 6.3.10.).

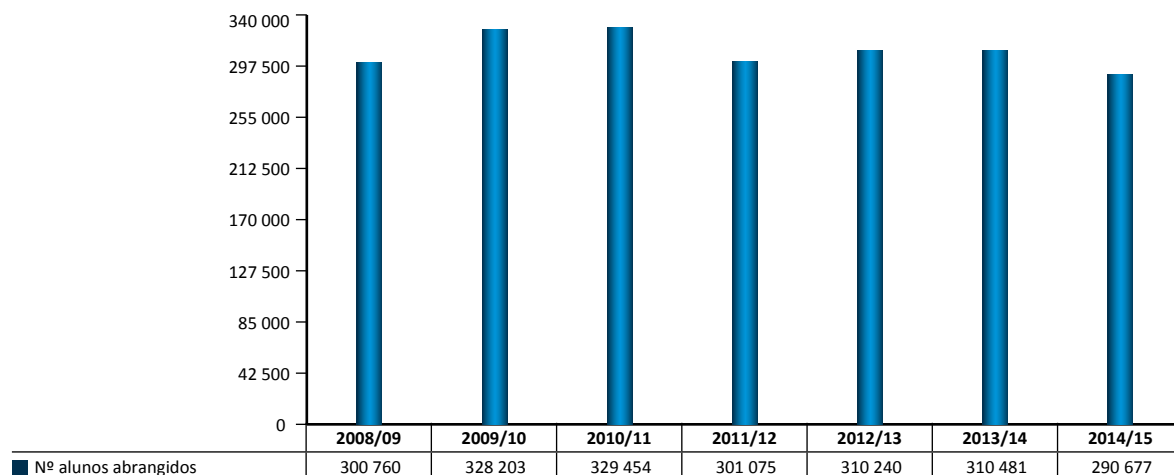
O ano letivo de 2014/2015 é aquele que apresenta, na série de dados, o menor número de alunos abrangidos pela ASE (Figura 6.3.11.).

Figura 6.3.10. Evolução da despesa com ação social escolar. Continente



Fonte: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2004-2014*, DGPGEF-MEC; IGeFE-MEC, 2015

Figura 6.3.11. Alunos abrangidos (Nº) pela Ação Social Escolar. Continente



Nota: O valor de 2014-2015 é provisório. A série anterior foi substituída, na sequência da consolidação de valores finais efetuada pela DGEEC.

Fonte: DGEEC-MEC, 2014; IGeFE –MEC, 2015

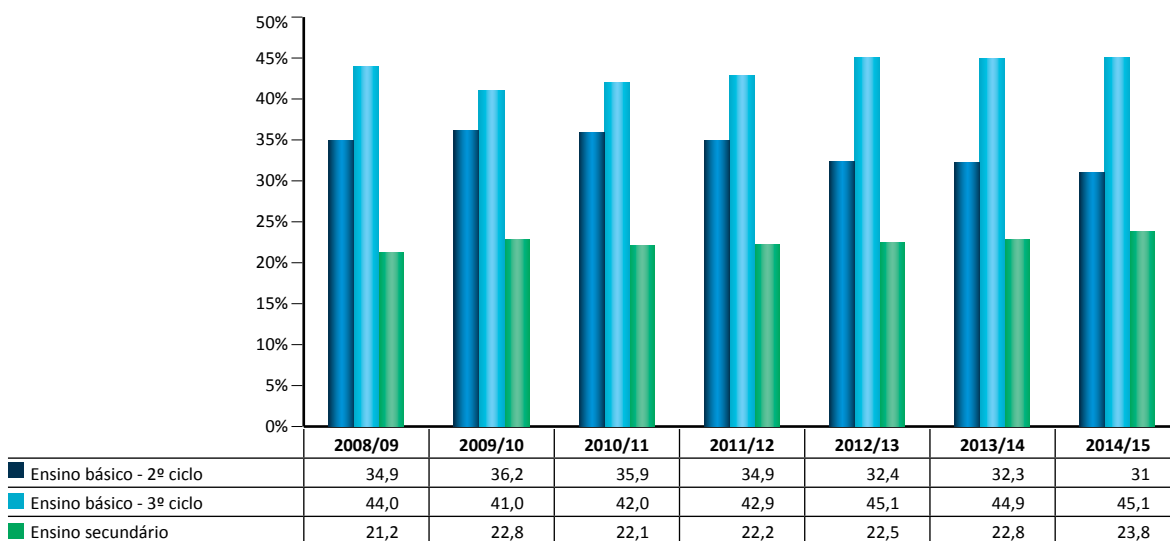
Por último, a maior percentagem de alunos abrangidos pela ASE continua a registar-se no 3º ciclo do ensino básico. Este nível de ensino apresenta quase o dobro da percentagem dos alunos abrangidos, quando comparado com o ensino secundário, sendo que este valor cresceu ligeiramente em 2014, regressando aos níveis de 2012 (Figura 6.3.12.).

Despesa do Ministério da Educação e Ciência por natureza

Foram consideradas neste subcapítulo as despesas com o pessoal, as despesas correntes e de capital.

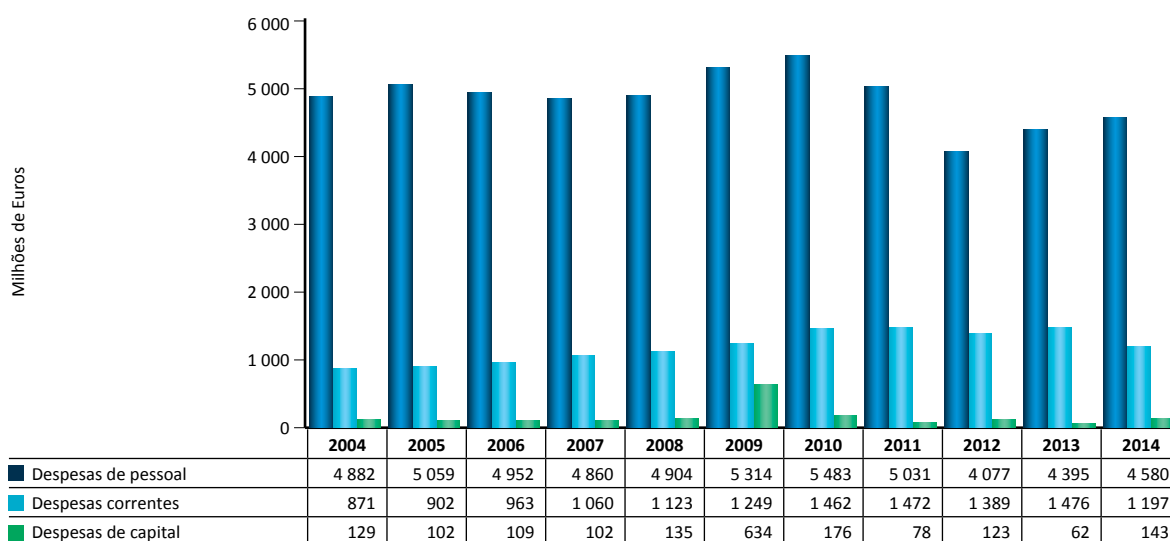
As *despesas de pessoal* foram as despesas do MEC que mais desceram desde 2011 (Figura 6.3.13.). Em relação a 2012, o aumento das *despesas de pessoal* registado em 2013 e em 2014 decorreu fundamentalmente da reposição do pagamento dos subsídios de férias e de Natal determinada pelo Tribunal Constitucional e do aumento da contribuição para a CGA (cf. Estado da Educação 2013).

Figura 6.3.12. Alunos abrangidos (%) pela ação social escolar, por nível de ensino. Continente



Fonte: DGEEC-MEC, 2014; IGeFE –MEC, 2015

Figura 6.3.13. Evolução da despesa do MEC por natureza. Continente



Fonte: Relatórios de Execução Orçamental/Despesa Autorizada, 2004-2013, DGPGF-MEC; IGeFE, 2015

Quanto às *despesas de capital*, os anos 2009 e 2010 apresentam os valores mais elevados da série, dado que incluem o pagamento da comparticipação no custo do programa “E-Escola”, relativo aos alunos beneficiários da Ação Social Escolar, no valor de 178 milhões de euros. Em 2009 estão ainda incluídos os encargos respeitantes ao programa “Iniciativa para o Investimento e o Emprego” e ao “Plano Tecnológico da Educação”. Em 2013, o valor destas despesas inclui o investimento, com exceção das verbas relativas ao Parque Escolar, e apresenta-se, tal como em 2011, com os valores mais baixos da série. O

ano 2014 regista um aumento das despesas de capital para mais do dobro, situando-se próximo do valor registado em 2008.

As *despesas correntes* apresentam na série um crescimento significativo, apenas interrompido pelos anos 2012 e 2014, ano que apresenta uma maior diminuição em relação a 2013, colocando estas despesas ao nível dos montantes registados em 2008 e 2009. Entre 2013 e 2014 as *despesas correntes* diminuíram 18,9%.

6.4. Despesa do Estado com o ensino superior 2004-2014: execução orçamental

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.

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

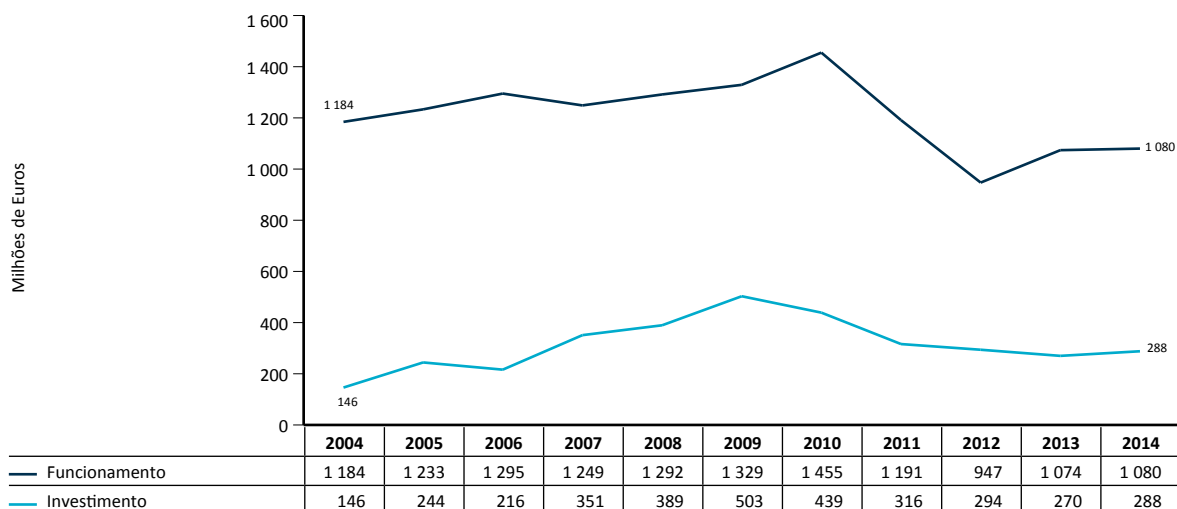
reverter para o acréscimo de qualidade do sistema, medido através de indicadores de desempenho e valores padrão.

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 2014 o orçamento executado relativo ao funcionamento revela, à semelhança do que se passou em 2013, uma ligeira tendência para o crescimento. Por seu turno, o orçamento executado relativo ao investimento contraria a tendência decrescente que se vinha a verificar desde o ano de 2010 e apresenta um ligeiro crescimento (Figura 6.4.1.). A quebra verificada nos anos de 2011 e 2012 poderá ser justificada, em parte, pela diminuição das despesas com pessoal.

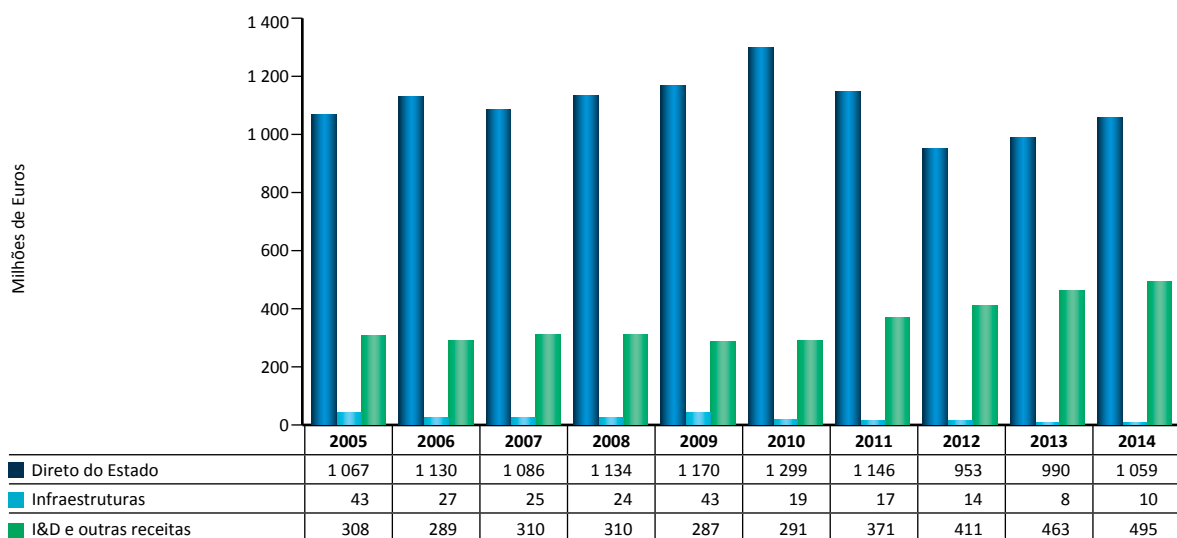
Importa salientar que, apesar de a progressão temporal demonstrar uma tendência de crescimento de *I&D e outras receitas*, o financiamento direto do Estado continua a representar mais do dobro do valor daquelas. No que se refere às *Infraestruturas*, o ano de 2014 regista o primeiro crescimento desde 2009, ainda assim com valores muito inferiores aos registados nos anos do início da série (Figura 6.4.2.).

Figura 6.4.1. Orçamento executado. Receitas gerais. Continente



Fonte: *Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-MEC; IGeFE, 2015

Figura 6.4.2. Receitas de outras fontes de financiamento. Continente



Fonte: *Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-ME; IGeFE, 2015

Quanto às *despesas com o pessoal*, a diminuição registada em 2011 e 2012 decorre das medidas de restrição da progressão nas carreiras no ensino superior (Figura 6.4.3.). A estas acrescem as medidas gerais aplicadas à Administração Pública referidas no *Estado da Educação 2013*. Nestes termos, o ligeiro aumento da despesa verificado em 2013 e em 2014 resulta 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 2014 é o segundo mais elevado da série apresentada, sendo apenas ultrapassado pelo valor registado no ano de 2011.

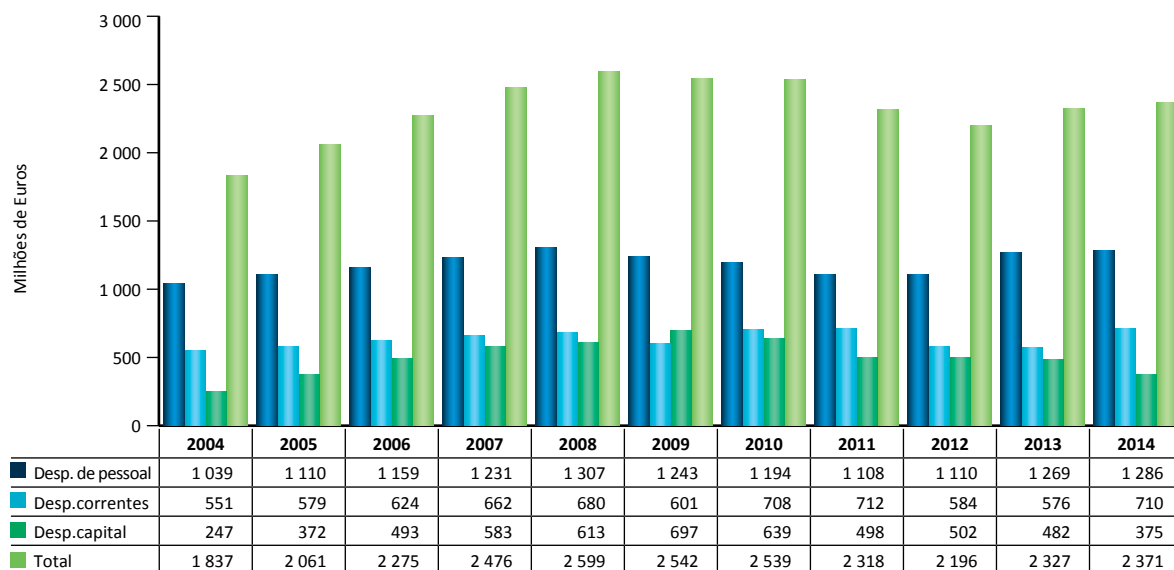
Em sentido contrário, o valor das *despesas de capital* em 2014, que inclui o investimento, é dos mais baixos da série, sendo semelhante ao registado em 2005.

Os dados não incluem as dotações extraorçamentais. Em 2009, o primeiro semestre inclui todas as fontes

de financiamento e o segundo semestre apenas as transferências do Orçamento de Estado. Em 2010 e 2011 os dados incluem apenas as transferências do Orçamento do Estado para as universidades com regime fundacional (Porto, Aveiro e ISCTE). Em 2013, o Instituto de Meteorologia (atual Instituto Português do Mar e da Atmosfera) deixou de pertencer ao MEC. Refira-se que a despesa total do Instituto de Meteorologia, em 2012, foi de 5 749 832 EUR.

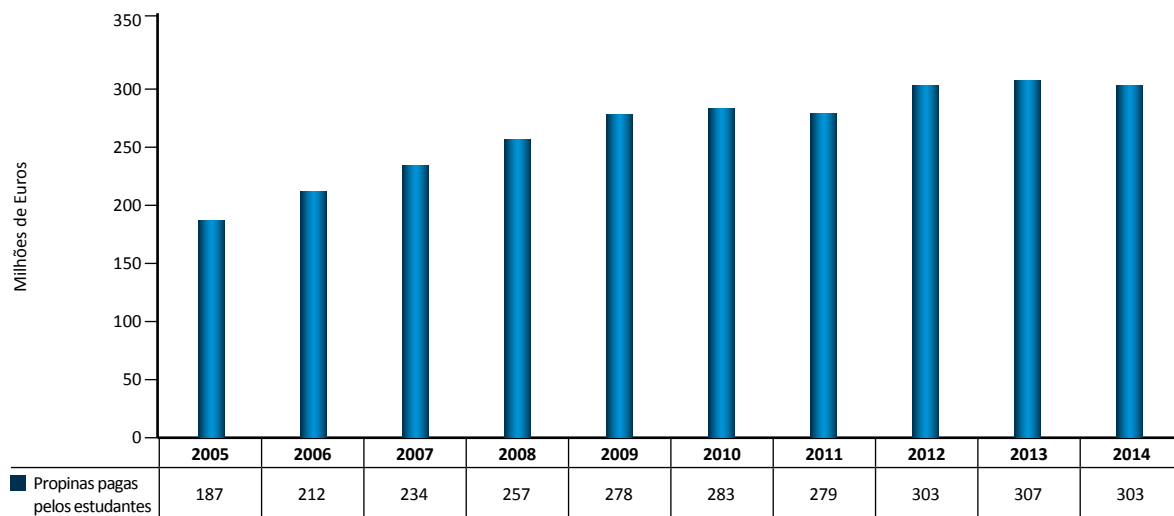
Por último, uma referência ao valor pago a título de propinas pelos estudantes que registou, em 2014, um ligeiro decréscimo. Não obstante, os valores mantêm-se elevados quando comparados com os dos anos do início da série, assinalando-se o aumento, em 2013, de 64% nos valores pagos relativamente ao valor registado no ano de 2005 (Figura 6.4.4.).

Figura 6.4.3. Despesas do MEC por natureza. Continente



Fonte: *Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-MEC. IGeFE, 2015

Figura 6.4.4. Propinas pagas pelos estudantes. Continente



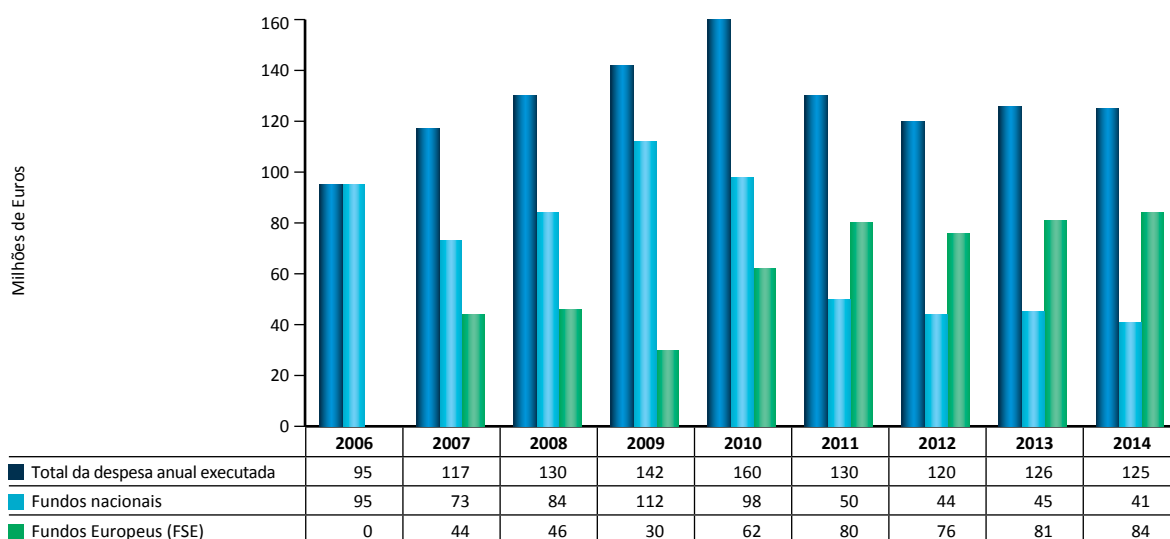
Fonte: *Execução Orçamental*, 2004-2014, DGPGF-MEC. IGeFE, 2015

Ação social no ensino superior

Os dados relativos ao ano de 2014 mostram um ligeiro decréscimo do orçamento destinado à ação social direta relativamente ao ano anterior, acentuando-se a tendência de subida da contribuição dos fundos europeus nos montantes disponíveis (Figuras 6.4.5.).

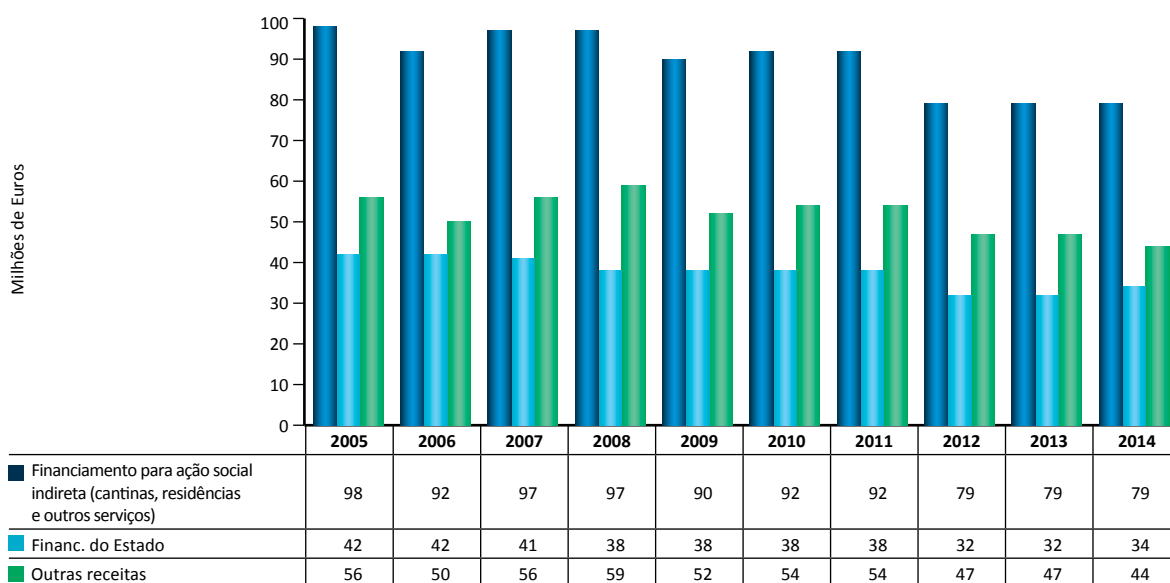
No âmbito da ação social indireta, os montantes permanecem estáveis nos três últimos anos letivos verificando-se uma ligeira subida do contributo do financiamento do Estado e, simultaneamente, uma pequena descida nas *outras receitas* (Figuras 6.4.6.).

Figura 6.4.5. Despesa executada com ação social direta. Continente



Fonte: Execução orçamental, 2006-2014, DGPGF-MEC

Figura 6.4.6. Despesa executada com ação social indireta. Continente



Fonte: Execução orçamental, 2005-2014, DGPGF-MEC

Destques

- Acréscimo ligeiro do valor da despesa do Estado em educação, em 2014, em relação ao registado no ano anterior. Mantém-se distante dos valores mais altos assinalados nos anos de 2009 e 2010, que revelam um carácter excepcional.
- Significativas dotações financeiras previstas para os diferentes eixos do Programa Operacional Capital Humano (POCH), que entrou em vigor em 2014 no âmbito do Acordo de Parceria para o período 2014-2020 “Portugal 2020”.
- Acréscimo da despesa com os ensinos básico e secundário públicos nos anos de 2013 e 2014.
- Redução da despesa com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo, nos anos de 2011 a 2014. Esta despesa inclui os contratos de associação, os contratos simples de apoio à família e os contratos de patrocínio, sendo que o montante mais elevado corresponde aos contratos de associação.
- Evolução da despesa com a Ação Social Escolar, entre 2004 e 2014, com oscilações anuais pouco acentuadas, com exceção do ano de 2009 que revela valores muito elevados justificados pelo *Programa acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga*.
- Decréscimo, entre 2013 e 2014, do número de alunos que beneficia da Ação Social Escolar. A maior percentagem de alunos abrangidos continua a registar-se no 3º ciclo do ensino básico.
- Decréscimo ligeiro da despesa com a ação social direta, em 2014, em relação a 2013, no ensino superior, verificando-se um aumento da comparticipação dos fundos europeus e uma diminuição dos fundos nacionais. No âmbito da ação social indireta, os montantes permanecem estáveis, registando-se uma ligeira subida do contributo do financiamento do Estado e, simultaneamente, uma pequena descida nas outras receitas.
- No ensino superior, o orçamento executado relativo a funcionamento manteve, em 2014, a tendência de crescimento iniciada no ano anterior. O orçamento de investimento inverteu a tendência verificada desde 2009, assinalando-se um ligeiro crescimento.





Contributos da investigação em educação



Introdução

Os artigos deste capítulo “Contributos da investigação em educação” têm em comum o facto de resultarem, em grande medida, de apresentações feitas pelos autores em iniciativas do Conselho Nacional de Educação, bem como o facto de se basearem em trabalhos de investigação educacional.

Os textos que aqui se publicam revelam uma significativa diversidade de autores e suas origens académicas e profissionais e uma assinalável variedade de temas, abordagens e métodos de investigação em educação.

O capítulo inicia com o artigo “A (Re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos: uma perspetiva europeia”, sobre descentralização da educação. Susana Batista reflete sobre as políticas de descentralização de competências para os municípios e as de autonomia das escolas que constituem temas atuais nas opções de política educativa em Portugal. Por outro lado, através da comparação dos processos de (re)distribuição de responsabilidades nos sistemas educativos em diferentes países da UE, a autora apresenta uma explicação das principais tendências europeias neste domínio.

Seguem-se os textos agrupados em torno do tema “Escolas”. O artigo de José Augusto Pacheco analisa os resultados dos trabalhos de investigação efetuados no âmbito do projeto AEENS (Avaliação Externa das Escolas

do Ensino Não Superior), que teve por finalidade estudar o impacto e efeitos produzidos pela Avaliação Externa das Escolas, nas escolas e na comunidade educativa. Dependendo da forma como cada escola encara o seu processo de avaliação, o autor defende que a Avaliação Externa tem produzido alterações pontuais nas escolas, salientando a importância da autoavaliação na mudança organizacional.

O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, ou 18 anos de idade, constitui uma etapa relativamente recente no sistema educativo português que obriga a repensá-lo em diferentes dimensões, convocando múltiplos atores. No seu artigo, Estela Costa problematiza o exercício da liderança pedagógica, analisa a reestruturação do tempo e do espaço e os diferentes modos de compreender e organizar cada um deles, intervindo na cultura organizacional, com vista a melhorar os processos de aprendizagem dos alunos e promovendo o desenvolvimento profissional docente.

Os artigos centrados em questões relativas a “Docentes”, nomeadamente a sua formação, iniciam-se com o texto de Maria Assunção Flores que, em “Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar”, parte da ideia de que a formação pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. O artigo

percorre a literatura sobre a temática em aspetos tão diversos como a definição de padrões e competências, as conceções do profissionalismo docente, a consistência e articulação das componentes do currículo de formação de professores, ou a investigação e a prática como elementos estruturantes nessa formação. Embora reconheça não haver consenso nem certeza sobre as respostas às interrogações que coloca ao longo do texto, a autora dá relevo a um conjunto de princípios que devem orientar a formação de professores e a três tendências fundamentais identificadas pelos estudos que analisam a formação dos professores nas últimas décadas: atenção à qualidade e prestação de contas; mudança nas conceções sobre o modo como se aprende e o que é preciso saber na sociedade do conhecimento; e maior diversidade da população escolar com acentuadas desigualdades sociais.

Segue-se o artigo de Elisabete Brito, que apresenta os resultados de uma investigação sobre a criação de novos cursos de formação de professores em Portugal e analisa as implicações do chamado “Processo de Bolonha”, na formação inicial de professores das Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos públicos. A autora conclui que a criação de novas formações e a elaboração dos planos de estudos iniciais foram realizados de forma pouco ponderada. Sugere, por isso, que a formação de professores em Portugal seja repensada em prol de um ensino de qualidade.

Os *papers* relacionados com o tema “Alunos” versam sobre avaliação, orientação e acesso ao ensino superior.

Domingos Fernandes, no texto “Questões críticas de uma relação (im)possível”, discute a relação entre a avaliação externa dos alunos (vulgo exames) e a qualidade das aprendizagens, sistematizando literatura sobre a temática. Antevê esta relação como impossível sempre que a perspetiva dominante considere que as avaliações externas, tomadas *per se*, são a “panaceia” para a resolução de problemas de aprendizagem no sistema. De entre as ações que propõe contam-se a credibilização das avaliações internas, a integração plena das avaliações externas no sistema de ensino (por exemplo, com as avaliações externas a contribuírem para a definição de padrões claros) e a assunção da necessidade de complementaridade entre ambas.

Leonor Santos trata sobretudo a avaliação interna dos alunos na perspetiva das potencialidades do *feedback* enquanto apoio às aprendizagens. No artigo “Avaliação interna e qualidade das aprendizagens: uma relação possível? O que nos diz a investigação”, discute a relação entre a avaliação e a qualidade das aprendizagens e reporta resultados de diversos estudos desenvolvidos no âmbito dos projetos de investigação, *Avaliação Reguladora do Ensino e da Aprendizagem e Avaliar para Aprender: Práticas em contexto colaborativo*. A autora defende que é

possível desenvolver práticas de avaliação reguladoras das atividades de sala de aula que contribuam para a melhoria do desempenho dos alunos e enfatiza as condições que considera facilitadoras desta concretização.

No artigo “Exames nacionais de Biologia e Geologia e avaliação formativa: para uma reconciliação”, Paula Serra e Cecília Galvão abordam a ligação entre avaliação externa e avaliação formativa e defendem que as tarefas de avaliação incluídas nos referidos exames podem ser usadas pelos professores, em sala de aula, para desenvolver avaliação formativa, funcionando, assim, como instrumentos charneira, capazes de articular avaliação formativa e sumativa. Problematizam e discutem os fatores que poderão estar na origem dos maus resultados obtidos pelos alunos nestes exames e descrevem uma intervenção educativa implementada junto de professores do ensino secundário, que partindo, precisamente, de questões de exame, se centra no desenvolvimento de estratégias de avaliação formativa, focadas no desenvolvimento do raciocínio científico e da construção de explicações científicas.

Aldina Lobo apresenta um estudo sobre o modo como as práticas dos professores podem adaptar-se de forma a garantir a melhor convivência entre aprendizagens de qualidade e os resultados da avaliação externa. Em “Vestir a camisola do exame e a da prática letiva”, a autora defende que é possível

fazer coabitar a avaliação formativa e a sumativa (o apoio à aprendizagem e a preparação para exame), mesmo com alunos que serão sujeitos a exames nacionais. No entanto, o exemplo de coabitação estudado revelou resultados em exame que ficaram aquém do esperado.

A retenção escolar dos alunos é um tema da maior relevância tanto na perspetiva da avaliação do desempenho do sistema educativo, como no campo da dimensão social. Partindo deste pressuposto e no sentido de melhor compreender a retenção no sistema educativo português, Maria Eugénia Ferrão desenvolve uma análise estatística da retenção com base nos resultados do PISA 2012. A autora discute a retenção precoce e o seu efeito potenciador de retenção tardia, o padrão de causalidade que contribui para reforçar efeitos cumulativos de desvantagem social e os parâmetros que representam a associação de composição socioeconómica da escola com a probabilidade individual de retenção.

Paulo Cardoso, no artigo “Orientação Vocacional e Escolaridade Obrigatória” centra a sua análise no papel da Orientação Vocacional na resposta aos desafios decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória, designadamente na promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso académico. Aborda ainda aspetos relativos à qualidade dos serviços de Orientação Vocacional e à qualificação dos profissionais envolvidos.

O sistema de acesso ao ensino superior português é limitado por *numerus clausus* e as escolhas dos estudantes são ponderadas em função das vagas disponíveis e do sucesso académico. Orlanda Tavares e Carla Sá analisam estas escolhas com base em dados qualitativos e quantitativos referentes às preferências, padrões e determinantes de mobilidade geográfica. Analisam ainda o grau de consistência das escolhas dos candidatos em relação à área de estudos, ao tipo de instituição e à área geográfica. Para além de discutirem eventuais efeitos que a eliminação dos *numerus clausus* poderia ter no sistema de acesso ao ensino superior, as autoras propõem que as decisões políticas e institucionais decorram de uma articulação de esforços no sentido de anular as distorções identificadas na oferta e procura de ensino superior em Portugal.

No artigo “Inflação de notas e o seu impacto no acesso ao ensino superior”, Gil Nata e Tiago Neves salientam a importância do conhecimento sobre a forma como o acesso ao ensino superior é afetado por desigualdades de natureza cultural, económica e processual. Os autores problematizam, por um lado, as diferenças sistemáticas que se registam na atribuição de notas internas comparativamente às notas obtidas nos exames nacionais e, por outro, o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar da lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior. E

concluem que os dados disponíveis sobre as classificações de candidatura ao ensino superior evidenciam uma distorção injusta e preocupante que exige correção.

1 A (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos: uma perspetiva europeia

Susana Batista*

As políticas de descentralização de competências para municípios e de autonomia das escolas constituem temas atuais e recorrentes nos discursos e políticas em Portugal. Neste texto, pretende-se refletir sobre estas políticas enquanto processos de (re)distribuição de responsabilidades nos sistemas educativos da União Europeia (UE), a partir da mobilização de indicadores provenientes de fontes secundárias. Procura-se assim contribuir para a discussão sobre os processos de descentralização com base numa análise comparativa com outras realidades¹.

Tendências europeias: o papel da avaliação

Esta análise foi efetuada no âmbito de uma investigação mais ampla (Batista, 2014) onde se estudaram as políticas de descentralização educativa e autonomia das escolas, em Portugal, tendo em conta a sua natureza e extensão no quadro dos desenvolvimentos operados a nível da UE, bem como as possíveis articulações entre as orientações e tendências globais, documentos legais e apropriações locais.

Recorrendo ao conceito de ação pública, que atribui um caráter complexo e multidimensional à decisão política (Van Zanten, 2004), as políticas em apreço foram enquadradas em processos de (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos. Dessa forma, considerou-se não apenas a transferência formal de competências por via legal, mas também as reconfigurações dos papéis de múltiplos atores educativos e várias fontes e mecanismos de regulação, situados em escalas distintas (Barroso, 2005; Justino e Batista, 2013).

* Faculdade de Ciências Sociais e Humanas — Universidade Nova de Lisboa, CICS.NOVA

¹ Este texto corresponde a uma síntese do trabalho apresentado no âmbito do Seminário “Processos de descentralização em Educação” realizado em Aveiro pelo Conselho Nacional de Educação (fevereiro de 2015).

No primeiro plano da investigação procurou-se identificar e explicar as tendências de evolução comuns na (re)distribuição de responsabilidades entre atores educativos dos sistemas da UE. Trata-se, por um lado, de reconhecer as orientações e tendências europeias, enquanto regulação normativa, que podem estar na base da evolução dos processos de redistribuição de responsabilidades nacionais. Por outro, analisar os modos de regulação institucional dos vários países no que diz respeito a esses processos, a partir de uma perspetiva comparada que mobiliza indicadores produzidos por organizações internacionais (como a OCDE ou a Eurydice).

Dois modelos de regulação surgiram como quadros de referência das transformações em curso nas medidas políticas nacionais, resumidos nos conceitos de *Estado Avaliador* (Neave, 1988; Broadfoot, 1996) e *Quase-Mercado* (Whitty, 1996; Maroy, 2005): estes são entendidos enquanto modelos transnacionais partilhados que orientam as evoluções dos modos de regulação institucionais dos sistemas educativos nacionais e permitem a sua interpretação.

A avaliação surge como o ponto comum destes dois modelos e é o que nos permite explicar as tendências nos novos arranjos institucionais, atores envolvidos na tomada de decisão e responsabilidades (des)centralizadas. O primeiro refere-se a uma avaliação a posteriori dos resultados, num contexto de pilotagem em controlo remoto por parte do Estado que define os objetivos do sistema e avalia os resultados, deixando às autoridades regionais ou locais os meios para atingir metas previamente fixadas. No segundo, são as famílias que avaliam o sistema, através do seu direito de escolha da escola, baseando-se em informação sobre os seus resultados, num contexto de uma oferta diversificada e de um ambiente de relativa concorrência entre escolas.

Nesse sentido, a convergência nas medidas políticas observáveis nos sistemas da UE que podem ser analisadas à luz do fio condutor da avaliação são: i) a concentração a nível central das responsabilidades de definição dos objetivos gerais, enquadramento e avaliação; ii) a descentralização de responsabilidades sobre gestão de recursos, processos e meios de ensino; iii) o desenvolvimento de instrumentos de avaliação; iv) a diversificação da oferta educativa, mecanismos de livre-escolha e participação da comunidade local na tomada de decisão nas escolas (ver, a este propósito, Batista, 2012, 2014).

Para uma tipologia da redistribuição das responsabilidades na União Europeia

No sentido de articular elementos de convergência e as respostas diferenciadas dos sistemas com base nas suas características, histórias e instituições locais, propôs-se uma tipologia de padrões de distribuição de responsabilidades entre atores educativos no seio da UE que permitisse identificar grupos de sistemas que medeiam tendências e referenciais partilhados através de adaptações similares (Van Haecht, 1998). Esta tipologia foi elaborada a partir de critérios como o financiamento do sistema educativo, a gestão de professores e recursos financeiros, a definição de currículos e programas, a organização e processos de ensino e os dispositivos de avaliação.

Os cinco grupos definidos funcionam como tipos-ideais, no sentido em que não captam especificidades nacionais e alguns sistemas não são classificáveis claramente em um ou outro tipo, embora se identifiquem exemplos para cada um:

- i) *Sistemas centralizados com autonomia limitada das escolas* (França, Portugal): onde o governo central define planeamento e regras em praticamente todas as áreas, sendo também a principal fonte de financiamento. Desde meados dos anos oitenta, estes sistemas iniciaram processos de desconcentração/descentralização para autoridades regionais ou locais, mas limitados a questões de construção e manutenção de edifícios ou organização da rede escolar;

ii) *Sistemas predominantemente centralizados com autonomia limitada das escolas* (Grécia, Itália, Roménia): nestes sistemas o governo central permanece predominante na definição e gestão do sistema, mas delega às escolas ou autoridades regionais e locais algumas responsabilidades de gestão de recursos. A principal distinção relativamente ao tipo anterior reside na autonomia das escolas e na certificação ou controlo de qualidade, pois na maioria dos sistemas deste tipo são as escolas as responsáveis pelos exames com efeitos de certificação e as avaliações externas são raras;

iii) *Sistemas federais com importância a nível das regiões* (Alemanha, Espanha, Bélgica): neste tipo são as autoridades regionais que estão no centro do sistema educativo, definindo regras e gerindo, mas partilhando de forma diferenciada as responsabilidades com níveis inferiores. É um tipo mais heterogéneo, a começar pelo grau de autonomia concedido às escolas, embora todos se caracterizem pelo carácter federal. As evoluções recentes deste tipo vieram introduzir elementos que apontam para uma centralização dos sistemas, seja através da imposição de standards nacionais ou de cooperações entre as regiões;

iv) *Sistemas de colaboração entre o Estado e o poder local* (Dinamarca, Finlândia, Polónia): neste tipo os modos de regulação dos sistemas são partilhados entre o governo central e autoridades locais. As autoridades locais e as escolas são os níveis com maior peso de decisão na gestão de recursos financeiros e pessoal;

v) *Sistemas descentralizados com muita autonomia das escolas* (Suécia, Inglaterra, Holanda): neste tipo as escolas e os poderes políticos locais, ou ambos, têm poderes e responsabilidades consideráveis, enquanto o governo central assegura função de planeamento, definição de estruturas e controlo/avaliação.

As Tabelas e a Figura seguintes mostram algumas das questões onde estas diferenças se tornam mais claras, seja ao indicar as percentagens de decisões tomadas por nível de governo segundo a gestão do pessoal e dos recursos financeiros ou o tipo de autonomia das escolas nos conteúdos e processos de ensino².

Tabela 1. Decisões tomadas por nível de governo no domínio da gestão do pessoal (ISCED 2), 2011 (%)

		Nível de governo						Total
		(Governo) Central	Estado (Fed.)	Província/regional	Sub-regional	Local	Escola	
Sistemas tipo i)	Portugal	83	na	n	na	n	17	100
	França	63	na	25	n	n	13	100
Sistemas tipo ii)	Grécia	75	na	25	na	n	n	100
	Itália	44	na	50	na	n	6	100
Sistemas tipo iii)	Espanha	25	63	8	na	n	4	100
	Bélgica Fr.	n	100	n	na	n	n	100
Sistemas tipo iv)	Dinamarca	25	na	n	na	42	33	100
	Finlândia	n	na	n	n	100		100
Sistemas tipo v)	Inglaterra	n	na	na	na	n	100	100
	Holanda	n	n	n	n	n	100	100
	Suécia	n	na	na	na	42	58	100

Legenda: n – magnitude negligenciável ou de valor zero; na – não aplicável

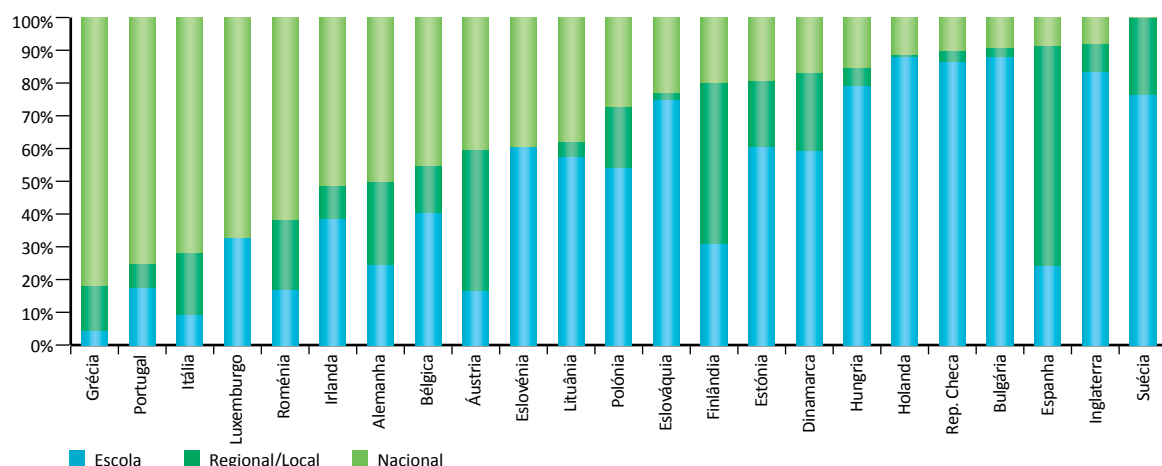
Fonte: *Education at a Glance 2012*. OCDE, 2012

Como se pode verificar, o peso de cada nível de governo na tomada de decisão difere consoante o tipo de sistema, mesmo naqueles domínios mais descentralizados (Tabelas 1 e 2, Figura 1): a gestão de pessoal e de recursos financeiros é predominantemente da competência do governo central nos sistemas de tipo i) (onde se inclui Portugal), do governo federal nos de tipo ii), partilhada entre governo local e escola no tipo iv) ou sobretudo da escola no tipo v). O grau de autonomia também é diferente consoante os tipos de sistemas e questões consideradas (Tabela 3), bem como a configuração de certos dispositivos, como os instrumentos de avaliação (Tabela 4).

2 Para efeitos de comparação entre níveis de ensino utilizámos a classificação internacional desenvolvida pela UNESCO, International Standard Classification of Education (ISCED). Os níveis em análise são o ISCED 1 (que corresponde à educação primária, até ao 2º ciclo português), ISCED 2 (ensino secundário inferior ou educação básica avançada, equivalente ao 3º ciclo) e ISCED 3 (ensino secundário).

Figura 1. Responsabilidade pela gestão de pessoal

Distribuição de percentagens médias de estudantes em escolas onde diretores responderam que escolas, autoridades locais/regionais ou nacional são responsáveis pelo domínio



Fonte: PISA 2009 at a Glance. OCDE, 2010

Tabela 2. Decisões tomadas por nível de governo (%) no domínio dos recursos financeiros (ISCED 2), 2011

		Nível de governo						Total
		(Governo) Central	Estado (Fed.)	Província/regional	Sub-regional	Local	Escola	
Sistemas tipo i)	Portugal	83	na	n	na	n	17	100
	França	13	na	38	42	n	8	100
Sistemas tipo ii)	Grécia	83	na	n	na	8	8	100
	Itália	42	na	13	na	17	29	100
Sistemas tipo iii)	Espanha	n	58	25	na	n	17	100
	Bélgica Fr.	n	79	n	na	n	21	100
Sistemas tipo iv)	Dinamarca	n	na	n	na	46	54	100
	Finlândia	n	na	n	n	100		100
Sistemas tipo v)	Inglaterra	n	na	na	na	25	75	100
	Holanda	n	n	n	n	n	100	100
	Suécia	n	na	na	na	58	42	100

Legenda: n – magnitude negligenciável ou de valor zero; na – não aplicável

Fonte: Education at a Glance 2012. OCDE, 2012

Tabela 3. Autonomia das escolas em questões relativas a conteúdos e processos de ensino (ISCED 1-3), 2010/2011

		Escolha de métodos pedagógicos	Escolha de manuais	Critérios de agrupamento de alunos	Conteúdo dos exames para certificação*
Sistemas tipo i)	Portugal	2	2	1	0
	França	1	2	1	0
Sistemas tipo ii)	Grécia	1	0	2	2
	Itália	2	2	2	2
Sistemas tipo iii)	Espanha	2	2	1	na
	Bélgica Fr.	2	2	2	na
Sistemas tipo iv)	Dinamarca	2	2	2	0
	Finlândia	2	3	2	na
Sistemas tipo v)	Inglaterra	2	2	2	0
	Holanda	2	2	2	0
	Suécia	2	2	2	na

Legenda: 0 – Sem autonomia; 1– Autonomia limitada; 2 – Autonomia completa; 3 – Possibilidades de delegação de poder pela autoridade local; na – não aplicável;

*Dados de 2006/2007

Fonte: Key Data on Education in Europe 2009 e Key Data on Education in Europe 2012. Eurydice, 2009 e 2012

Tabela 4. Autonomia das escolas em questões relativas a conteúdos e processos de ensino (ISCED 1-3), 2010/2011

		Provas de exame	Nível de governo responsável	Avaliações externas escolas	Nível de governo responsável
Sistemas tipo i)	Portugal	Sim	1	Sim	1
	França	Sim	1; 5	Sim	3
Sistemas tipo ii)	Grécia	Não	1	Não	na
	Itália	Sim	1	Não	na
Sistemas tipo iii)	Espanha	Não	na	Sim	2
	Bélgica Fr.	Não	na	Sim	2
Sistemas tipo iv)	Dinamarca	Sim	1	Não	na
	Finlândia	Não	1	Não	na
Sistemas tipo v)	Inglaterra	Não	na	Sim	1
	Holanda	Sim	1	Sim	1
	Suécia	Não	na	Sim	1

Legenda: na- não aplicável.

Níveis de governo: 1) Autoridade/governo central; 2) Estados federais; 3) Autoridades regionais ou sub-regionais; 4) Autoridades locais; 5) Escolas; na – não aplicável.

Fonte: *Education at a Glance 2011*. OCDE, 2011

Dos pontos comuns às especificidades

No segundo plano da investigação (Batista, 2014) efetuou-se uma análise comparativa de perfis históricos de três sistemas educativos, pertencentes a tipos diferentes: o português, o da Comunidade Francesa da Bélgica e o inglês. Este trabalho permitiu traçar a evolução da distribuição de responsabilidades entre atores educativos e das políticas adotadas nos três contextos, contribuindo para o debate sobre a convergência ou divergência na evolução dos sistemas educativos.

Em cada um dos sistemas, identificaram-se elementos relativos aos modelos de regulação apresentados enquanto orientações globais da evolução dos sistemas da UE (resumidos na Tabela 5): a definição central de objetivos e metas globais, políticas de descentralização ou autonomia das escolas, desenvolvimento de instrumentos de avaliação, mecanismos de escolha da escola por parte das famílias e participação de representantes locais nos órgãos da escola. No caso específico do sistema português, destacámos por um lado a importância conferida aos processos de descentralização e autonomia das escolas, que se traduziu na legislação da transferência contratualizada de competências, a nova abordagem ao currículo e a criação de instrumentos de avaliação, como exames nacionais e o programa de avaliação externa das escolas, como reveladores da expressão do modelo de Estado Avaliador. Por outro lado, a flexibilização de critérios de matrícula dos alunos, apoios financeiros às escolas privadas, reforço legislativo da participação formal das famílias na educação e a publicação sistemática dos resultados dos exames das escolas pelos *media*, como elementos característicos do Quase-Mercado.

Porém, foi também possível sublinhar as especificidades de cada um dos sistemas na apropriação das tendências europeias. A evolução dos processos de (re)distribuição de responsabilidades desenvolvem-se no contexto de situações prévias distintas ou mesmo antagónicas, o que se traduz em movimentos que parecem contraditórios, como é o caso dos principais objetivos dos documentos legais considerados como marcos de referência das mudanças nos três sistemas (a negrito na tabela): se a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em Portugal, coloca a tónica em processos de desconcentração e descentralização, o “*décret missions*” na Comunidade Francesa da Bélgica ou o “*Education Reform Act*” em Inglaterra visam principalmente a definição de objetivos comuns e o desenvolvimento de mecanismos de monitorização e avaliação correspondentes. Outras diferenças são visíveis no tipo de atores envolvidos, no período em que ocorreram as principais alterações, na extensão das reformas, nas motivações para as medidas implementadas, na particular combinação de medidas, ou na especificidade do desenho e uso de determinados instrumentos, como é o caso das avaliações externas aos alunos. Para além da dependência da trajetória histórica das instituições que remetem para possíveis resistências, é de considerar as condições favoráveis à mudança, que podem situar-se a um nível global ou no interior do sistema.

No caso do sistema português, foi no contexto do pós 25 de abril e da entrada do país na então Comunidade Europeia que o tema da descentralização foi ganhando destaque na legislação educativa. As propostas de reforma do sistema de ensino, desencadeadas tanto no interior (nomeadamente a partir dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo) como pelo exterior (em particular pelo relatório da OCDE, em 1984), incentivavam um papel acrescido por parte de municípios, escolas e outros atores locais na tomada de decisão no sistema educativo. A evolução do enquadramento legal aponta porém para avanços e recuos na questão da transferência de responsabilidades para municípios e autonomia das escolas, sendo que as mudanças alcançadas são limitadas e o sistema permanece predominantemente centralizado. A tradição histórica de distribuição de responsabilidades entre níveis e atores educativos explica em parte estas limitações. Logo após a LBSE, procedeu-se a um processo de desconcentração para estruturas regionais, em detrimento de descentralização para níveis locais, o que acabou por reforçar o peso do poder da administração central e regional. A ação de alguns intervenientes, em particular dos sindicatos, dificulta a modificação de alguns instrumentos característicos da centralização do sistema educativo, como o sistema central de recrutamento e colocação de professores. Por fim, a apropriação de novas responsabilidades depende da vontade e capacidade dos atores locais, encontrando aí algumas resistências por parte de atores tradicionalmente afastados da tomada de decisão nas escolas. Além disso, a existência de diferentes entendimentos acerca da distribuição de responsabilidades também contribui para explicar por que o alcance das mudanças efetuadas é considerado aquém das expectativas. A questão da autonomia das escolas é reveladora. A este respeito, importa realçar a importância da experiência do modelo de gestão democrática das escolas (Lima, 2006), que apesar de curta parece ainda hoje influenciar as perceções dos professores e estar na base das críticas aos diferentes modelos de administração das escolas que foram adotados desde então. Os princípios de colegialidade e liberdade de professores na gestão de assuntos na escola, vividos durante esse período, afastam-se consideravelmente da conceção transmitida pela administração central, que privilegia a autonomia enquanto instrumento de gestão para obtenção de resultados.

Tabela 5. Elementos relativos às tendências globais nos três casos em análise

	Portugal	Bélgica (Fr)	Inglaterra
Def. central objetivos/metasp	Currículo nacional com competências e metas a atingir (2001)	Decreto Missions (1997); Comissão Pilotagem (2002); <i>Contrat pour l'école</i> (2005)	Education Reform Act (1988); Currículo Nacional Obrigatório.
Políticas descentralização/ autonomia	LBSE (1986); "Autonomia" (89; 91-2012); Transferência competências municípios (99-2008).	Tradicional autonomia poderes organizadores/redes de ensino (Liberdade de ensino)	<i>Local Management of Schools, Grant-Maintained Schools</i> (1988) Diversificação estatuto das escolas.
Instrumentos de avaliação	Testes aos alunos em todos os ciclos (2013); Avaliação externa das escolas (2006).	Indicadores do ensino (2006); CEB (2008); Inspeção escolas (2007).	<i>Standards Achievement Tests;</i> Reformulação Programa Av. Ext Escolas (92, 2004)
Mecanismos relativos à escolha de escola	Crítérios geográficos mas possibilidade escolha; Apoios financeiros Ensino Privado (1980); <i>Rankings</i> , site IGE.	Liberdade de ensino (princípio constitucional); Setor privado financiado pela Comunidade.	Assisted Places Schemes (1980), Open Enrolment (1988) Informação escolas; Liberdade escolha, > Diversificação
Participação de representantes locais nos órgãos da escola	Reformulações modelos de administração e gestão das escolas (desde 98).	Conselho de Participação nas escolas (1997).	<i>School Governing Bodies</i> (1980).

Este exercício permite enquadrar o debate sobre os processos de descentralização educativa em Portugal no âmbito das transformações em curso em vários sistemas da UE.

O papel da avaliação permitiu-nos, por um lado, explicar as principais tendências europeias sobre a distribuição de responsabilidades entre atores educativos, em particular ao nível dos atores implicados na tomada de decisão e das responsabilidades (des)centralizadas. Neste contexto, o tipo de convergência que é possível identificar entre os sistemas educativos da UE tem que ver com as ideias e modelos, os objetivos e o aumento do leque de atores a participar e envolvidos na execução das políticas educativas.

Porém, e como foi possível demonstrar através da tipologia e da análise aos três perfis históricos, existem diferenças nos processos de (re)distribuição de responsabilidades em cada sistema, nomeadamente ao nível do tipo de atores envolvidos ou na configuração de medidas. A explicação para estas diferenças reside no percurso histórico de cada sistema e das suas políticas educativas, bem como da sua efetiva implementação.

Referências bibliográficas

Batista, Susana (2012), Pensar a (des)centralização e autonomia das escolas na Europa: o papel da avaliação na redistribuição de competências, *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia. Disponível em http://www.aps.pt/vii_congresso/?area=016&lg=pt

Batista, Susana (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspetiva comparada*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: ISCTE-IUL.

Barroso, João (2005), O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas, *Educação e Sociedade*, Campinas, 26 (92), pp. 725-751. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Broadfoot, Patricia (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*, Buckingham, Open University Press.

EURYDICE (2009), *Key Data on Education in Europe 2009*, European Commission, Eurydice.

EURYDICE (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*, European Commission, Eurydice.

Justino, David e Susana Batista (2013), Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo, *Educação, Temas e Problemas. A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, 6 (12-13), pp. 41-60.

Lima, Licínio (2006), Administração da Educação e Autonomia das escolas, Em Lima, Licínio; José Augusto Pacheco; Manuela Esteves e Rui Canário, *A educação em Portugal, 1986-2006. Alguns contributos de investigação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Maroy, Christian (2005), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, GIRSEF, 49. Disponível em : www.uclouvain.be/girsef

Neave, Guy (1988), On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988, *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.

OCDE (1984), *Reviews of National Policies for Education – Portugal*, Paris, OECD Publishing.

OCDE (2010), *PISA 2009 at a Glance*, OECD Publishing.

OCDE (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing.

OCDE (2012), *Education at a Glance 2012*, OECD Publishing.

Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, 1(3). L'éducation, l'État et le local, 21-46.

Van Zanten, Agnès (2004), *Les Politiques d'éducation*. Collection Que sais-je?, Paris, Presses Universitaires de France.

Whitty, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6, 117-141.

2 Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas do ensino não superior¹

José A. Pacheco*

Introdução

O Projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), incidiu na produção de conhecimento sistematizado sobre a avaliação externa de escolas (AEE), mediante a análise teórica de modelos e o estudo empírico do impacto e efeitos nas escolas e comunidade. O projeto justificou-se porque, terminado o primeiro ciclo de AEE, em 2011, era importante realizar, por uma entidade independente do Ministério da Educação e Ciência (MEC), um estudo de metaavaliação da AEE que permitisse identificar o grau de cumprimento dos objetivos definidos e os principais efeitos conseguidos, bem como os eventuais efeitos perversos (CNE, 2010). A avaliação externa produz consequências, ainda que existam dificuldades na mensuração do impacto da avaliação da escola, de acordo com relatório da OECD (2013). Tratando-se de estudo de âmbito nacional, de natureza metaavaliativa, o projeto de investigação não é uma avaliação, sendo desenhado de acordo com quadros teóricos e metodológicos amplamente utilizados.

A organização da equipa incluiu investigadores de seis universidades públicas: Universidade do Minho, Universidade do Porto, Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade do Algarve. Não havendo na AEE um grupo de controlo, a realização de um estudo de eficiência exige que a investigação tenha por base o universo das escolas avaliadas, segundo uma amostra estratificada por regiões, bem como a singularidade das escolas, estudada mediante casos aleatórios.

1 Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

* Universidade do Minho.

A formulação do problema - *Que impacto e efeitos produz a avaliação externa de escolas, no período de implementação de 2006/2007 a 2013/2014, tendo em referência a melhoria da escola, a participação da comunidade e a implementação de políticas de accountability?* - revelou-se pertinente, claro e exequível (Quivy & Campenhoudt, 1997). Sendo “a fase mais difícil de um processo de investigação” (Tuckman, 1994, p. 22), o problema foi um ponto de referência constante dos investigadores, com suficiente valor teórico e prático.

Para a sua mais fácil operacionalização, o problema foi desdobrado nas seguintes questões:

- a AEE produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico?/na consolidação da autoavaliação institucional?/ na participação da comunidade na vida social da escola?;
- a AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?

A formulação dos objetivos gerais foi complementada com a formulação de objetivos empíricos, de acordo com o seguinte *design* da investigação (Quadro I):

Quadro I. *Design* da Investigação

Questões de investigação	Estudos empíricos	Objetivos empíricos	Tarefas de investigação
A AEE produz impacto e efeitos na melhoria da escola ao nível organizacional, curricular e pedagógico; na consolidação da autoavaliação institucional?; na participação da comunidade na vida social da escola?	Análise dos relatórios de avaliação Análise dos contraditórios Impacto e efeitos da AEE: perspectivas dos Diretores	Recolher/analisar dados sobre os relatórios de AEE Recolher/analisar dados sobre os contraditórios no contexto da AEE. Estudar o impacto e efeitos da AEE nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica Estudar o impacto e efeitos da AEE na relação escola/comunidade Estudar o impacto e efeitos da AEE na consolidação da autoavaliação.	Análise dos relatórios de AEE de 2006/07 a 2013/14 Análise dos relatórios de AEE de 2006/07 a 2013/14 Inquérito por questionário a Diretores (N= 822)
A AEE produz impacto e efeitos na apropriação pela escola e comunidade dos referentes utilizados no processo de avaliação?	Impacto e efeitos da AEE: perspectivas das escolas (professores e pais) e da comunidade.	Estudar o grau de apropriação dos referenciais da AEE pelas escolas e comunidade	Estudos de caso (n=9) Inquérito por entrevista a Diretores (n=9) Inquérito por entrevista a Coordenadores de Equipas de autoavaliação (n=9) Grupo focal a Coordenadores de gestão intermédia (n=9) Inquérito por questionário a professores das escolas com realização de estudos de caso (n=245)

1. Relatórios de avaliação externa de escolas

Todos os relatórios de avaliação externa de escolas, divulgados na página *web* da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, de 2006/2007 a 2013/2014, foram analisados em termos de tratamento estatístico das classificações obtidas nos domínios de avaliação, sem que tivesse sido possível estabelecer uma evolução comparativa dos resultados por motivos que se prendem, quer com a constituição de agrupamentos de escolas, reforçada pelo Decreto-lei n.º 78/2008, de 22 de abril, quer com a agregação de agrupamentos verificada sobretudo a partir do ano letivo de 2011/2012, quer ainda com a alteração do modelo de avaliação externa (alteração dos domínios, da escala de classificação e introdução do valor esperado), no início do segundo ciclo, no mesmo ano letivo.

Considerando-se os resultados do primeiro ciclo de avaliação (de 2006/2007 a 2010/2011), e tendo em conta as classificações obtidas pelas 1107 escolas nos cinco domínios, verifica-se o predomínio do *Muito Bom* e *Bom*, os dois níveis mais altos da escala de classificação, de acordo com a Tabela I:

Tabela I. Classificações dos relatórios do primeiro ciclo de avaliação externa de escolas (N= 1107)

Domínios	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados	8,1%	60,5%	30,4%	1%
Prestação Serviço Educativo	11,3%	67,6%	21%	0,1%
Organização e Gestão Escolar	26%	64,7%	9%	0,3%
Liderança	33,8%	53,6%	11,9%	0,7%
Capacidade de Autorregulação...	5,1%	41,6%	48,8%	4,5%

Fonte: IGE, 2012

Da análise destes resultados verifica-se que a AEE, pelo menos no primeiro ciclo de avaliação, traduziu-se num “efeito de teto”, isto é, sobrevalorização das classificações mais elevadas” (Bidarra, Barreira, Vaz-Rebello & Alferes, 2014, p. 237). Fazendo-se a adição do *Bom* e *Muito Bom*, são obtidas estas percentagens em cada um dos domínios: *Organização e Gestão Escolar* (90,7%); *Liderança* (87,4%); *Prestação do Serviço Educativo* (87,4%). Os domínios *Resultados* (68,6%) e *Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola* (46,7%) têm valores mais baixos, dado o peso da classificação de *Suficiente* ser bastante expressivo, respetivamente, 30,4% e 48,8%.

Tais resultados permitem dizer que “a escala utilizada perdeu progressivamente o poder discriminativo” (*ibid.*, p. 244). Há um outro aspeto que os investigadores da Universidade de Coimbra realçam: “os avaliadores utilizam ponderações implícitas dos fatores, sendo que, no caso do domínio *Resultados*, o fator Sucesso Académico tem objetivamente o dobro do peso dos restantes fatores” (*ibid.*, p. 244).

Estas duas situações estão diferentemente colocadas no segundo ciclo de avaliação. Com a introdução da classificação *Excelente*, e uma vez que raramente é atribuída, não havendo qualquer escola no território continental com esta classificação, o poder discriminativo da escala não é tão significativo, ainda que se mantenha no *Bom* e *Muito Bom* a atribuição das classificações, de acordo com as classificações atribuídas em 2011/2012 e 2012/2013 (Tabela II):

Tabela II. Classificações dos relatórios dos dois primeiros anos do segundo ciclo de avaliação externa de escolas (N=275)

Domínios	Excelente	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Resultados	-	24%	57,9%	17,6%	0,5%
Prestação Serviço Educativo	-	31,5%	56,3%	12,2%	-
Liderança e Gestão Escolar	0,5%	42,2%	44,8%	12,5%	-

Fonte: IGE, 2015²

2 Dados apresentados pela IGEC, no Seminário Avaliação Externa de Escolas, a 13 de março de 2015, em Coimbra.

Por outro lado, a introdução do valor esperado e a sua indexação à descrição da escala de classificação - *a ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima (Excelente)/ consistente e acima (Muito Bom)/ em linha (Bom)/aquém (Suficiente)/muito aquém (Insuficiente) dos valores esperados* (isto é, dos resultados académicos) – tem contribuído para a não atribuição dos níveis extremos da escala. Nas classificações obtidas pelas escolas, nos primeiros dois anos do segundo ciclo de avaliação, observa-se que há uma tendência forte para que o nível atribuído ao domínio *Resultados* determine os que são conferidos ao da *Prestação do Serviço Educativo* e da *Liderança e Gestão*, e caso sejam diferentes, são entendidos, nos documentos de orientação da IGEC, como situações de exceção.

Contraditórios elaborados pelas escolas

A tarefa de investigação correspondeu à elaboração de um estudo empírico sobre os contraditórios, elaborados pelas escolas, a nível nacional, em função dos relatórios externos de avaliação, de 2006/2007 a 2013/2014, abrangendo o primeiro e o segundo ciclos (três primeiros anos) de implementação do modelo da IGEC. Todos os contraditórios foram consultados a partir da página *web* da IGEC. No quadro de referência do modelo de avaliação externa (IGE, 2009), as escolas, depois de receberem os relatórios de avaliação, “dispõem de um prazo (no mínimo de 15 dias úteis) para apresentar contraditório”, sem que exista um modelo a seguir ou mesmo limite de páginas.

Decorrendo de uma análise apreciativa dos avaliadores, o contraditório é considerado nos aspetos factuais, e não propriamente no que é considerado juízo valorativo, correspondendo a uma possível *discordância improdutiva*, já que a instância de recurso jamais veio a ser instituída como organismo independente³. Segundo o que foi previsto, mas jamais concretizado, os recursos deveriam ser avaliados por “uma comissão de recurso da avaliação externa das escolas, [que] aprecia os recursos apresentados pelos diretores de agrupamentos de escolas ou de escolas não agrupadas. Esta comissão é composta por três elementos, sendo um designado pelo membro do governo responsável pela área da educação, que preside, outro pelo Inspetor-Geral da Educação e o terceiro designado pelo Conselho de Escolas” (IGE, 2009).

Tal omissão foi salientada pelo CNE (2010, p. 9), tecendo “críticas à forma como o contraditório está organizado e à ausência de mecanismos de recurso”, pelo que não só “os atuais limites do contraditório turvam a leitura que o público pode fazer da realidade do estabelecimento de ensino” (*ibid.*, p. 10), como também o “atual processo do contraditório deve ser profundamente revisto” (*ibid.*, p. 10). Num documento de transição, com propostas de enquadramento do segundo ciclo, a IGE (2011, p. 55) refere mais uma vez a instância de recurso, no entendimento de que “as consequências da avaliação externa, designadamente as que decorrem da atribuição de classificações, justificam a definição de procedimentos específicos que acautelem a possibilidade de recurso por parte das escolas, em circunstâncias específicas e previsivelmente limitadas”, o que, na prática, “suspende a publicação do relatório”.

“A entidade que tiver o encargo de apreciar o recurso pode propor, ao membro do governo responsável pela área da educação, a manutenção das conclusões da avaliação, designadamente das classificações atribuídas, ou a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa” (*ibid.*, p. 56).

Ainda sobre procedimentos relativos ao contraditório, a IGE esclarece de modo mais assertivo alguns procedimentos: “recebido o relatório, a escola pode apresentar, no prazo de quinze dias úteis, o seu contraditório. Analisado este, a equipa de avaliação, além de introduzir no relatório as alterações que considere adequadas – o que pode abranger a alteração das classificações atribuídas, elabora uma resposta que acompanhará o envio da versão final do relatório ao presidente do Conselho Geral e ao Diretor da escola. Posteriormente, essa versão final será divulgada na página *web* da IGE junto com o contraditório e com a respetiva resposta da equipa” (*ibid.*, p. 55). Constata-se, assim, que

³ A partir de 2009/2010, a escola, em caso de discordância com a classificação, para além do contraditório, pode submeter um recurso. A comissão de recurso, que funciona no interior da Inspeção, sem qualquer independência funcional, pode decidir pela manutenção das classificações ou ordenar a repetição total ou parcial do procedimento de avaliação externa. Neste caso, o recurso é de natureza hierárquica, sendo dirigido à tutela administrativa da escola, não existindo, por isso, nem distanciamento administrativo, nem independência do decisor sobre o recurso. Esta situação revela a onnipresença da Inspeção no modelo de avaliação, sendo, simultaneamente, responsável pela construção do modelo, pela avaliação e pelo julgamento do recurso.

a resposta ao contraditório é obrigatória pelos avaliadores, tendo-se tornado efetiva no ano letivo de 2011/2012, que marca o início do segundo ciclo de avaliação, ainda que da sua análise resulte uma significativa diversidade em termos de modelos.

Da análise dos documentos de orientação do modelo de avaliação externa de escolas, complementados pelos pareceres do CNE, observa-se que o mesmo não foi totalmente implementado, tendo ficado na intenção, publicamente registada num despacho ministerial, a criação de uma instância de recurso. De todos os contraditórios elaborados, apenas um seguiu a tramitação do recurso, observando-se que os seus fundamentos discordantes não foram aceites pela tutela em termos de alteração da classificação atribuída aos domínios. Mesmo assim, trata-se de um processo oculto, pois na página da Inspeção é apresentado o relatório, o contraditório e a resposta ao contraditório, sem a inclusão de qualquer referência ao recurso. De todos os contraditórios apresentados, nos oito primeiros anos de implementação do modelo de avaliação, só num caso é que se verificou a alteração da classificação num dos domínios, ocorrido no ano letivo 2011/2012, na área territorial do Centro. De resto, as classificações nos domínios foram mantidas pelos avaliadores, ainda que, em casos também pontuais, sejam apresentadas frases corretivas do relatório inicial, o que comprova a reduzida ou nula eficácia dos contraditórios.

A partir da resposta aos relatórios de avaliação externa (N=1619), a análise estatística dos Contraditórios (N=481), elaborados pelas escolas, nos primeiros oito anos de implementação do modelo de avaliação externa de escolas do ensino não superior (Tabela III), permite constatar a existência de dois enunciados empíricos gerais:

Tabela III. Total de Relatórios (R) e Contraditórios (C) do primeiro e segundo ciclos de avaliação externa de escolas.

Ano/Região	Norte		Centro		Sul		Total R	Total C
	R	C	R	C	R	C	R	C
2006/07	33	14	19	10	48	24	100	48
2007/08	104	33	47	29	122	46	273	108
2008/09	102	16	57	11	128	55	287	82
2009/10	102	24	63	19	135	38	300	81
2010/11	40	16	35	10	72	23	147	49
2011/12	84	22	42	9	105	35	231	66
2012/13	59	8	28	4	57	16	144	28
2013/14	55	9	30	3	52	7	137	19
Total	579	142	321	95	719	244	1619	481

Fonte: IGEC, 2015⁴

i) No cálculo do rácio relatório/contraditório, 29,7% das escolas avaliadas externamente apresentaram contraditório, sendo mais elevada a percentagem no primeiro ciclo (33,2%) do que nos três primeiros anos do segundo ciclo (22,1%). O ato de contraditar os resultados da avaliação externa não se torna, assim, suficientemente abrangente, pois verifica-se a tendência para a aceitação dos resultados por mais de 2/3 das escolas.

ii) A apresentação dos contraditórios diminuiu à medida que tem sido generalizada e consolidada a avaliação externa, sendo notória esta tendência nos primeiros quatro anos do primeiro ciclo, com exceção do último ano (2010/2011), sendo que o resultado do primeiro ano do segundo ciclo (2011/2012) aproxima-se dos resultados de 2008/2009 e 2009/2010. O valor mais baixo (13,9%) ocorre no terceiro ano do segundo ciclo. Com efeito, ocorre a diminuição dos contraditórios ao longo dos oito anos de implementação do modelo de avaliação. Esta situação pode ter como base explicativa quer a mudança para a liderança unipessoal nas escolas, operada em 2008/2009, quer a socialização das escolas para com o modelo, demonstrando uma tendente progressividade na sua apropriação.

4 Dados da página web da IGEC - <http://www.ige.min-edu.pt/> - Consulta em janeiro e fevereiro de 2015.

Inquérito por questionário a Diretores

A tarefa ligada à recolha e análise de dados empíricos, através de um inquérito por questionário a Diretores de escolas (N=811), foi concretizada de um modo parcial, já que o número de respondentes (n=222) ficou aquém do que seria minimamente exigido, ou seja, 40%. Mesmo assim, e dada a distribuição geográfica, os resultados são significativos e indicam que os diretores têm uma visão globalmente positiva da AEE (+1,1, numa escala -3 Extremamente negativo a +3 Extremamente positivo) (Tabela IV).

Tabela IV. Perspetivas dos Diretores sobre AEE

	Média	DP
Geral	+ 1,11	0,82
Resultados	+ 0,96	0,82
Prestação do Serviço Educativo	+ 1,10	0,85
Liderança e Gestão	+ 1,28	0,87

Perante a questão das mudanças da AEE nas dimensões estruturantes do processo de avaliação, de acordo com os seus três domínios, os Diretores são de opinião que o impacto se verifica mais na *Liderança e Gestão* (+1,28) e na *Prestação do Serviço Educativo* do que nos *Resultados* (+0,96), ainda que todos os valores sejam positivos.

Considerando todos os dados do inquérito por questionário, observa-se:

- O impacto e efeitos da avaliação externa são, de forma global, vistos como moderadamente positivos.
- O impacto e efeitos mais fortes são notados nos aspetos mais próximos do processo de avaliação externa: avaliação interna, documentos orientadores, atuação da liderança.
- Em aspetos mais distais (resultados dos alunos, atuação de alunos e famílias), os impactos e efeitos são vistos como menores.
- Os principais fatores potenciadores do impacto e efeitos da avaliação externa têm a ver com o grau em que esse processo impregnou a escola, sendo difundido e incorporado.
- A perceção dos efeitos da avaliação está relacionada com os seus resultados: os resultados no primeiro ciclo de avaliação não estão relacionados com as perceções dos seus efeitos e impacto; os resultados mais elevados no segundo ciclo de avaliação estão relacionados com perceções mais favoráveis dos seus efeitos, sobretudo nos aspetos da autoavaliação e ligação com a comunidade.
- A avaliação parece, em larga medida, exercer os seus efeitos positivos através da apropriação dos seus pressupostos pelas Escolas, sobretudo no âmbito da autoavaliação.

Impacto e efeitos

Em resposta às questões de investigação, os dados empíricos recolhidos e analisados no âmbito do projeto permitem afirmar que a AEE de 2006/2007 a 2013/2014 produziu impacto e efeitos:

- na melhoria da escola mais a nível organizacional e curricular do que a nível pedagógico, cujo impacto é reconhecido, nesta última dimensão, como sendo quase reduzido ou inexistente;
- na consolidação da autoavaliação institucional, o que está em linha com os relatórios da OECD (2013) e da *European Commission/EACEA/Eurydice* (2015);

iii) na participação da comunidade na vida social da escola, reforçando as parcerias existentes e dando voz aos diversos atores sociais que intervêm diretamente na escola;

iv) e na apropriação pela escola (mais) e comunidade (menos) dos referentes utilizados no processo de avaliação.

O processo de autoavaliação foi-se legitimando nas escolas pelo mandato externo da avaliação, configurando esta faceta num dos domínios que constava do primeiro ciclo de avaliação, tendo sido integrado no segundo ciclo no domínio *Liderança e Gestão*. Aliás, o domínio *Capacidade de autorregulação e melhoria da escola* foi o que teve a maior dispersão dos níveis atribuídos: *Muito Bom* (5,1%), *Bom* (41,6%); *Suficiente* (48,8%); *Insuficiente* (4,5%). Comparando-se com as classificações dos primeiros anos do segundo ciclo neste domínio, constata-se que os valores são completamente distintos: *Excelente* (0,5%); *Muito Bom* (42,2%); *Bom* (44,8%); *Suficiente* (12,5%); *Insuficiente* (0%). Pelos valores das classificações obtidas, pode dizer-se que a autoavaliação contribui para uma melhor classificação do domínio *Liderança e Gestão*, deixando-se antever que de facto a avaliação interna está em linha com a avaliação externa. Para além desta mudança organizacional, os dados empíricos do estudo corroboram o efeito exógeno da AEE, obrigando-as à uniformização de documentos, seguindo um modelo uniforme que impõe um processo de formatação única, pois as escolas, independentemente da sua autonomia e da sua tipologia, obedecem ao mesmo modelo de avaliação externa.

Tal efeito está agregado a outros dois efeitos: *de legitimação discursiva e procedimental*.

Como a escola tende para a apropriação dos referentes utilizados no processo de avaliação, não sendo tão explícitos os dados para a comunidade, embora os atores sociais comunguem da pertinência e vantagem da avaliação externa, há uma lógica de aceitação do modelo que se inscreve no quadro teórico político da avaliação de escolas com algo que foi sendo implementado sem conflitualidade escolar ou mesmo profissional. O discurso da qualidade, da eficácia, da eficiência e da *accountability* entrou nas escolas e afetou alunos, professores, pais e diretores e fez da avaliação externa um processo que tacitamente foi largamente aceite e desproblematizado no seu objeto e na sua metodologia.

Esta situação converteu-se na assunção do *efeito procedimental*, de modo que a escola pudesse obter a melhor classificação possível, refletindo-se na autoavaliação, na elaboração de documentos estruturantes, na valorização das lideranças intermédias, já que a avaliação externa exige uma prestação pormenorizada de contas, com um papel ativo para os coordenadores de órgãos de gestão e liderança intermédia, e na implementação de mudanças curriculares ligadas à definição dos critérios de avaliação das aprendizagens (adaptando-os à valorização dos resultados académicos), a mecanismos formais ou informais de articulação e sequencialidade curriculares e à promoção do trabalho docente cooperativo.

Apesar da tendência generalizada observada nas escolas e na comunidade no sentido da valorização dos resultados académicos, o impacto e efeitos da avaliação nesta componente escolar não é um dado totalmente observável diretamente, sendo possível observá-lo indiretamente pela valorização da avaliação externa das aprendizagens, tanto a nível de provas no ensino básico, quanto de exames no ensino secundário. Por isso, as mudanças a nível pedagógico são mais residuais, menos valorizadas por diretores e professores.

Porém, a comparação das classificações obtidas pelas escolas no primeiro e segundo ciclos de avaliação externa permite dizer que houve uma melhoria das classificações, essencialmente no *Muito Bom* (subida de 8,1% para 24%) e no *Suficiente* (descida de 30,4% para 17,6%), havendo mudanças pouco relevantes no *Bom* e no *Insuficiente*.

Dos estudos empíricos realizados, é possível observar que o efeito procedimental pode estar a funcionar nas escolas quer na perspetiva da visão em túnel, muito centrado na supremacia dos resultados académicos em relação ao processo, quer na perspetiva da ossificação, com tendência para a implementação de medidas decorrentes do modelo de avaliação, quer ainda na perspetiva de miopia, com decisões orientadas para o curto prazo, em resposta ao que é solicitado externamente.

Os dados empíricos deste estudo permitem dizer que a AEE, passada quase uma década da sua implementação, através de um modelo único, tem produzido um efeito parcial, respondendo as escolas a medidas de mudanças pontuais, ainda que a autoavaliação se possa vir a constituir numa mudança estrutural se for consolidada como prática que decorra da afirmação formativa da avaliação interna.

Concluindo

Se toda a avaliação externa produz efeitos colaterais, que podem ser pretendidos ou não, são salientados os seguintes efeitos positivos/negativos, dependendo a sua focagem no modo como cada escola olha para o seu processo de avaliação:

- Aceitação do modelo pelos órgãos de Direção e Administração: 30% de Contraditórios elaborados pelas escolas.
- Fortalecimento da relação da escola com a comunidade, assumindo os professores e diretores que a avaliação externa é um processo que torna mais visível o trabalho que já era feito neste domínio.
- Valorização da imagem social da Escola, pois as escolas veem o instrumento de avaliação externa como um fator da sua afirmação perante os pais, alunos e demais atores sociais.
- Visão mais otimista dos diretores que perspetivam a AEE como uma oportunidade para as escolas mudarem de acordo com regras estabelecidas externamente e para começarem a caminhar no sentido da autonomia.
- Mudanças pontuais que não são senão uma resposta direta e imediata ao que é exigido no modelo de avaliação.
- Fixação na medida (preconizada no modelo de avaliação e não no processo de melhoria; modelo centrado na análise documental, na voz dos painéis e nos processos administrativos e de gestão).
- Aparente alheamento dos professores relativamente à AEE, já que as suas perspetivas fazem do processo uma forma de integração dos mais comprometidos administrativamente, considerando que a AEE não chega à sala de aula de modo direto e que a sua participação é delimitada temporalmente ao período de avaliação.
- Valorização da avaliação externa das aprendizagens através da importância que é concedida aos resultados académicos, demonstrando as escolas maior preocupação relativamente às classificações obtidas em provas e exames nacionais.
- Segregação das escolas em função dos resultados académicos. Existência de uma subordinação dos processos de avaliação das escolas aos resultados académicos, com a desvalorização da dimensão qualitativa.
- Validade e pertinência dos planos de melhoria: a obrigatoriedade da elaboração dos planos de melhoria, independentemente das classificações obtidas pelas escolas, torna-se inconsequente se a Inspeção-Geral da Educação e Ciência não tiver um programa de monitorização e se o processo de avaliação não começar a ser adequado quer à tipologia de escolas, quer aos resultados obtidos, uma vez que uma escola que obtenha piores resultados não pode estar dependente de um calendário que é igual para todas elas.

Bibliografia

Barreira, Carlos (Org.). (2015). *Estudos sobre avaliação externa de escolas*. Porto: Porto Editora.

Bidarra, Maria da Graça, Barreira, Carlos Folgado, Vaz-Rebello, Maria da Piedade, & Alferes, Valentin Rodrigues (2014). In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 229-246). Porto: Porto Editora.

Churton, Mel, & Brown, Anne (2010). *Theory and method (2ª ed.)*. New York: Palgrave Macmillan.

CNE (2010). *Parecer sobre Avaliação Externa das Escolas (2007-2009)*. Lisboa: CNE.

CNE (2011). *Avaliação Externa das Escolas. Recomendação do Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: CNE.

Esteves, Manuela (2007). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fialho, Isabel, Saragoça, José, Silvestre, Maria José, Correia, Ana Paula, & Gomes, Sónia (2014). Relatórios internacionais e nacionais. Um olhar sobre a avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 147-180). Porto: Porto Editora.

Figueiredo, Carla, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2014). Modelos internacionais de avaliação externa. A avaliação de escolas em Portugal e na Inglaterra – origem, fundamentos e percursos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 119-146). Porto: Porto Editora.

Gonçalves, Elisabete, Fernandes, Preciosa, & Leite, Carlinda (2014). Avaliação externa das escolas em Portugal – políticas e processos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 71-87). Porto: Porto Editora.

IGE (2009). *Avaliação externa das escolas. Referentes e instrumentos de avaliação*. Lisboa: IGE.

IGE (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas Relatório Final. Grupo de trabalho para o novo ciclo da avaliação externa*. Lisboa: IGE.

IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança – 2006-2011*. Lisboa: IGE.

Lima, Jorge Ávila (2007). Ética na investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Merteens, Donna M, & Wilson, Amy J. (2012). *Program evaluation theory and practice*. New York: The Guilford Press.

Moreira, João Manuel (2007). Investigação quantitativa: fundamentos e práticas. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.), *Fazer investigação* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.

OECD (2009). *Literature Review. OECD Education Working Paper*, nº.42. <http://econpapers.repec.org/paper/oecduaab/42-en.htm>

OECD (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-10-en>

Ozga, Jenny (2000). *Investigação sobre políticas educacionais*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (Org.). (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto, Seabra, Filipa, & Morgado, José Carlos (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino superior não público. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 15-55). Porto: Porto Editora.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1997). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, Eduarda, Queirós, Helena, Sousa, Joana, & Costa, Natália (2014). Avaliação externa de escolas: do referencial aos estudos empíricos. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, Pedro, & Moreira, João (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 181-211). Porto: Porto Editora.

Silvestre, Maria José, Fialho, José, & Saragoça, José (2014). A avaliação externa das escolas à luz das políticas educativas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 57-69). Porto: Porto Editora.

Stake, Robert E. (2017). *A arte de investigação com estudos de caso (2ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de investigação em educação (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valadas, Sandra, & Gonçalves, Fernando (2014). Aspectos metodológicos do inquérito por entrevista na avaliação externa de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual* (pp. 213-228). Porto: Porto Editora.

Walliman, Nichols (2012). *Social research methods*. London: Routledge.

3 Da liderança pedagógica do diretor escolar aos processos de reconfiguração organizacional da escola¹

Estela Costa*

O alargamento da escolaridade obrigatória até aos 12 anos ou 18 anos de idade, ocorrendo num contexto caracterizado por fracos desempenhos escolares, veio contribuir para uma intensificação da pressão pelos resultados a que as escolas têm sido sujeitas com o incremento dos processos de avaliação, tendo ganhado expressão no debate público sobre a qualidade da educação. Um debate focado nas desigualdades dos resultados dos alunos e na culpabilização de professores e diretores de escolas (Afonso & Costa, 2009; Costa & Afonso, 2009).

Este quadro de prestação de contas e responsabilização pelos baixos resultados escolares dificulta o exercício, pelos diretores, de uma liderança pedagógica estratégica, proactiva, efetivamente centrada nas aprendizagens dos alunos, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e numa cultura institucional de reflexão sobre as práticas de ensino. Tal preocupação está refletida em diferentes documentos internacionais, entre os quais relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE):

“School leaders must master the new forms of pedagogy themselves and they must learn how to monitor and improve their teachers’ new practice. (...) they have to become leaders of learning responsible for building communities of professional practice. Methods of evaluation and professional development take more sophisticated application and principals must embed them into the fabric of the work day” (Pont et al., 2008: 26).

* Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

1 O presente texto consiste numa reflexão produzida em torno do trabalho pedagógico do diretor escolar e dos processos de organização da escola, no contexto do Seminário ‘Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios’, promovido em abril de 2015, pelo Conselho Nacional de Educação, sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos ou 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

De resto, salvo algumas experiências de índole organizacional que, nos últimos anos, foram ensaiadas (ver Alves & Azevedo, 2010; Fialho & Verdasca, 2012; Formosinho & Machado, 2009)², constata-se que a organização pedagógica da escola portuguesa continua a primar pela standardização e uniformização de normas, espaços, tempos, alunos, professores e saberes (Barroso, 1995, 2001).

A perspetiva que aqui defendo, de reconfiguração dos modos de organização da Escola, parte também desta constatação de que as organizações escolares são *“frequentemente marcadas por uma leitura rígida do currículo e portadoras de uma cultura institucional caracterizada pelo individualismo e a hierarquia”* (Boavida & Ponte, 2002, p. 2). Posição semelhante é defendida por Formosinho e Machado (2009: 26) que destacam o seguinte:

“O trabalho docente é preparado solitariamente em casa e desenvolvido isoladamente na sala de aula, sem interação e visibilidade de pares; é sediado no espaço fechado da sala de aula como espaço de trabalho e é fragmentado em tempos letivos, sem colaboração ou intercâmbio com os pares.”

Refiro-me a um conjunto de traços comuns nas organizações educativas, que foram assinalados por Martín-Moreno Cerrillo (1989) como constituindo características de natureza tayloriana, a saber, o caráter uniforme do currículo, das metodologias, dos espaços e dos horários, bem como a formação rígida, homogénea, das turmas e a insularidade dos professores. Este modelo, que elege a transmissão como modo principal de fazer pedagogia (Formosinho & Machado, 2009: 24-25) e que se desenvolve em torno da turma, como unidade coletiva imutável, torna as escolas reféns de uma imaleabilidade organizacional que não se coaduna com a dimensão imprevisível, complexa, da sociedade do conhecimento em que vivemos. Como afirmam Pashiardis e Brauckmann (2009: 120):

“We live in an era of complexity where the only stable factor is constant change. In the last 30 years we have seen change as never before. (...) Educational leaders around the globe will need to work in this context and lead the way in the educational arena for the decades to come (Pashiardis, 2009). What this means is that school leaders will need to operate in an era that is becoming increasingly more turbulent and less predictable, and where paradox, ambiguity and uncertainty are becoming the norm.”

Neste contexto, parece ser primordial repensar a pedagogia assente na turma e desafiar os padrões de trabalho individualista (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996) e balcanizado (Hargreaves, 1998) em que assenta maioritariamente a cultura docente. Igualmente, há que ressaltar as potencialidades do trabalho colaborativo, a partir do entendimento que Boavida e Ponte (2002: 3) apresentam do termo ‘colaboração’, segundo os quais se aplica aos *“casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem”*.

A liderança pedagógica do diretor

Autores diversos vêm evidenciando o papel determinante dos diretores relativamente à melhoria da escola e aos processos de ensino-aprendizagem (Davis *et al.*, 2005; Hallinger & Heck, 1998; Leithwood *et al.*, 2004; Louis *et al.*, 2010). Não constituindo a panaceia do combate ao insucesso e abandono escolares, o exercício de uma liderança pedagógica, pelo

² Refiro-me aos projetos Turma Mais (Universidade de Évora), Fénix (Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto) e Tipologia Híbrida (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa), decorrentes do ‘Programa Mais Sucesso Escolar’ (PMSE/DGIDC), bem como ao modelo das “Equipas Educativas” (Universidade do Minho).

diretor escolar, fomenta a possibilidade de se inverter a rigidez organizacional da escola. Tal intento encontra fundamento em diferentes aspetos evidenciados por numerosos autores, entre os quais destaco Hallinger (2005: 1-12): (i) a criação de metas de aprendizagem específicas, envolvendo os professores; (ii) a promoção da melhoria contínua na escola; (iii) o desenvolvimento de altas expectativas e uma cultura de escola baseada na inovação e na melhoria; (iv) a coordenação do currículo e o acompanhamento da aprendizagem dos alunos; (v) o alinhamento das estratégias e das atividades com a missão da escola; (vi) a organização e monitorização das atividades destinadas a facilitar o desenvolvimento profissional dos professores e (vii) a modelação dos valores emergentes da cultura de escola.

Discutir a liderança pedagógica das escolas é hoje particularmente importante no contexto da escola pública portuguesa. Com a publicação do Decreto-Lei 75/2008, o cargo de diretor escolar ganhou uma nova centralidade organizacional: tornou-se no principal (único) responsável pela implementação dos objetivos da escola e ganhou a exclusividade de presidir ao órgão de coordenação, supervisão e orientação educativa de alunos e professores, o Conselho Pedagógico. Ademais, o diretor passou a estar investido do poder de selecionar os coordenadores de departamento – representantes das principais estruturas de coordenação/supervisão pedagógica –, o que veio reforçar a dimensão pedagógica da sua função de diretor, passando a ser direta e explicitamente responsabilizado pelos resultados alcançados pela organização que dirige.

Porém, o exercício da liderança pedagógica não é uma tarefa simples. Barroso e Carvalho (2009: 130) chamam à atenção para o facto de a denominada ‘crise da escola’ ser acima de tudo pedagógica e organizacional e influenciada pela interação do ambiente educacional/social e pelas opções políticas que regulam. Diversos estudos também salientam que os diretores têm um espaço reduzido de atuação quando se trata de concretizar as suas próprias visões sobre o currículo e a educação, o que se estende ao processo de ensino e aprendizagem. Tal sucede por terem de lidar com pressões internas (e.g. diferentes perceções sobre currículo e a respeito do seu papel) (Day, 2005) e externas (classificações dos alunos, *rankings*, etc). Kadji-Beltran e colegas (2013) referem-se a pressões da comunidade educativa, que limitam as ações dos diretores na criação de uma visão coerente e global sobre a escola e na promoção de um ambiente positivo e uma cultura de desenvolvimento profissional. Efetivamente, o sucesso da melhoria da aprendizagem dos alunos depende de múltiplos fatores e constrangimentos que escapam aos diretores: as pressões a que estão sujeitos; as enormes expectativas quanto aos efeitos das suas ações; a definição de diferentes papéis (e.g. político, de gestão) a desempenhar; os dilemas/tensões que os envolvem, etc.. Depois, os diretores têm margens exíguas para instituir a sua visão sobre o currículo e o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que têm de lidar com constrangimentos internos (e.g. diferentes pontos de vista sobre currículo e perceções acerca do seu próprio papel) e com uma cultura profissional, de longa duração, de fechamento da sala de aula.

Uma liderança que se distribui pela organização

Como acima expus, o exercício da liderança pedagógica é uma incumbência dos diretores escolares, de quem se espera que intervenham na cultura organizacional, usando a organização e a cultura para transformar as dimensões didáticas e pedagógicas da escola e trabalhar para a promoção do desenvolvimento profissional dos seus professores (Leithwood *et al.*, 2006). Contudo, esta responsabilidade não é um exclusivo seu, nem uma tarefa para uma única pessoa. São vários os estudos que comprovam que as escolas que melhoram o desempenho dos alunos tendem a ter diretores que são fortes gestores organizacionais e líderes sistémicos, aptos a construir sistemas de apoio robustos (Hornig & Loeb, 2010: 66). E muitos autores defendem uma liderança distribuída (Bolívar, 2006; Gronn, 2000; Harris, 2004; Normand, 2013; Spillane, 2006), que garanta um ambiente favorável para a mobilização das equipas, reforçando a ideia de que a liderança não existe apenas nos líderes de topo, mas que se distribui através da organização. É o caso de autores como Leithwood e colegas (2004: 27) quando referem que *“Highly successful leaders develop and count on leadership contributions from many others in their organizations”*, que são secundados por organizações internacionais como a OCDE, quando reforça a ideia de que *“authority to lead can be distributed among different people within school”* (Pont *et al.*, 2008: 2).

A liderança distribuída abraça as atividades dos vários grupos de indivíduos que na escola trabalham no sentido de orientar, apoiar e mobilizar os professores nos processos de mudança dentro da sala de aula, pelo que não é despendida a forma como se distribui esta liderança, por quem é exercida e com que efeito (Harris & Spillane, 2008: 32). Presentemente, prevê-se que os coordenadores de departamento, responsáveis por fazerem a intermediação entre o Conselho Pedagógico e os professores das diferentes unidades orgânicas que compõem os agrupamentos de escolas,

se assumam como líderes intermédios e se sintam impelidos a trabalhar numa lógica reticular, distribuída. Isto implica uma transformação do modo como o diretor pensa a organização e dos processos de tomada de decisão – ao assumir como fulcral o desenvolvimento da capacidade de liderança dos outros, principalmente focados na intermediação – e requer uma conceção diferente da Escola, que se distancia do burocrático em direção ao colaborativo (Harris, 2012). Esta deslocação traz subjacente o reconhecimento de que a dimensão organizacional e colaborativa, da ação dos líderes intermédios, pode ser decisiva. Logo, implicará que o diretor escolar, (re)pense a escola e a sua organização pedagógica, promova novas e renovadas rotinas e aposte na (re)criação de estruturas que se revelem mais adequadas à missão da sua escola, para além de promover a criação de instrumentos diversos para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores e melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

São cada vez mais as evidências de que a liderança distribuída faz uma diferença positiva nos desempenhos organizacionais e na aprendizagem dos alunos (Harris & Spillane, 2008: 32), mas promover a liderança distribuída não é empresa simples. Implica o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem organizacional que promovam a (inter)relação entre os diferentes subsistemas que compõem a escola, os quais nem sempre se (inter)relacionam. Uma organização que aprende é aquela cujo desenho organizacional tem em vista criar, adquirir e transferir novos conhecimentos e modificar os seus comportamentos de modo a refletir sobre novos conhecimentos (Garvin, 1993), o que é visto por vários investigadores (López *et al.*, 2004; Lubit, 2001) como sendo a verdadeira fonte de vantagem competitiva para as organizações (Franco & Ferreira, 2007).

Efetivamente, os líderes intermédios são atores privilegiados, de interface entre os diferentes ‘ambientes’ e atores no interior da organização. Quando adotam posturas integradoras, que potenciam a partilha de informação, de dúvidas e decisões, a sua ação revela-se essencial para estimular a aprendizagem coletiva. O seu trabalho deverá assentar na capacidade de ouvir, de escutar, de atentar às necessidades do grupo, valorizando o seu contributo, fazendo-os sentir importantes na vida da organização. Também relevante é a capacidade de comunicação – assegurando que o outro compreende as decisões tomadas e que as mensagens fluem sem constrangimentos – e a capacidade organizativa – no sentido de estimular o grupo na definição de objetivos organizacionais, bem como a capacidade de autoavaliação, que se repercute na consciência das motivações por detrás das decisões e na atitude de aceitação/recusa perante as mesmas (Whithaker, 2000).

Repensar a organização pedagógica da escola

Como se viu, desenvolver ações/processos organizacionais que promovam uma liderança distribuída, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, é um desafio que se coloca hoje à Escola. Segundo Cuban (1988, in Bolívar, 2006: 80), a melhoria das aprendizagens dos alunos radica nas mudanças de primeira ordem (ensino-aprendizagem), destinadas a tornar mais efetiva a educação. Para o autor, o trabalho das equipas de direção joga-se nas mudanças de segunda ordem (nível organizativo), através da criação de novas estruturas e papéis que mudem os modos habituais de fazer as coisas. Porém, Cuban adverte que não basta concentrarmo-nos nas mudanças a nível organizativo se estas não se centrarem no ensino e nas aprendizagens dos alunos. Daqui resulta a necessidade de, nas escolas, a mudança e a reconfiguração das ações e dos processos organizacionais emergirem das necessidades provenientes dos processos de ensino-aprendizagem e das práticas dos professores dentro da sala de aula. Refiro-me ao imperativo de se criar condições que garantam que a escola está focada no ensino e na aprendizagem, o que se relaciona com a gestão do currículo e a cultura escolar e organizacional.

A propósito da organização do trabalho escolar, António Nóvoa (2004: 5-6) refere um conjunto de aspetos que nos cumpre aqui evidenciar:

- “transição de uma escola composta por um somatório de salas de aula para modelos organizativos integrados (nova conceção dos ciclos de aprendizagem, diversificação dos percursos escolares, etc.);
- construção de uma escola do conhecimento, que não esteja unicamente centrada num currículo de disciplinas, mas que seja capaz de trabalhar saberes complexos a partir de uma identificação clara de objetivos de aprendizagem;
- passagem de uma pedagogia linear para modelos complexos de aprendizagem, que integrem as descobertas científicas mais recentes, designadamente no campo das neurociências;

- abandono de um ensino meramente transmissivo e adoção de uma pedagogia do trabalho, baseada em redes de aprendizagem, de cultura e de ciência, presenciais e a distância, dentro e fora da escola;
- definição do professor não apenas como um “agente de ensino”, mas sobretudo como alguém que mobiliza um alargado repertório profissional ao serviço de uma adequada organização do trabalho dos alunos;
- recusa de uma conceção puramente individual da ação do professor e valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência coletiva, partilhada, da profissão docente.”

Do que aqui ficou dito ressalta a importância de o diretor escolar exercer uma liderança pedagógica coerente com o seu projeto educativo, a qual se estende a outros atores – líderes intermédios – de modo a chegar a todos e a todos envolver, com o objetivo de responder às necessidades dos alunos e potenciar o trabalho desenvolvido em sala de aula. O exercício destas lideranças torna necessário que se reconsidere o modo como a escola está organizada em termos pedagógicos, o que se interliga com a forma como o tempo e o espaço escolares são pensados.

O tempo e o espaço como recursos educativos

Maria Teresa González (2003) defende que as escolas devem adotar modelos organizativos flexíveis, considerando o *tempo* e o *espaço* como recursos educativos que devem ser utilizados para atingir os objetivos definidos por cada escola em particular. Para a autora, o modo como tratamos o *tempo* aparenta ser o inverso à lógica já que, primeiro, procedemos a uma definição do tempo (aulas de 45m, 50m, de 90m) e depois sequenciamos os conteúdos, i.e., as disciplinas. Pelo contrário, o que as necessidades educativas atuais requerem é que se adote uma conceção do tempo escolar que seja flexível, que seja pensado e organizado de modo a permitir o desenvolvimento do ensino orientado para a aprendizagem de processos complexos, como a compreensão e o questionamento da realidade. Assim, a autora elenca um conjunto de critérios a que a planificação do tempo escolar devia atender, a saber:

- (a) variáveis escolares, relativas às características dos alunos (e.g. idade, maturidade, interesse na atividade, estilo de ensino, etc...);
- (b) variáveis inerentes às tarefas (diferentes processos cognitivos colocam diferentes exigências quanto ao tempo necessário para a ação e a aprendizagem);
- (c) variáveis legais e normativas (decorrentes das normas/regras determinadas pela Administração Central e pelo próprio Projeto Educativo) (González, 2003: 103).

Quanto ao *espaço*, também ganha em ser concebido como um recurso educacional maleável, que se adapta para responder às necessidades educativas dos alunos (López Yáñez, 2003), acomodando-se à intencionalidade do ato educativo, devendo ser concebido como um *locus* de aprendizagem e de inter-relações de ordem educativa. Desse ponto de vista, é-nos possível olhar a organização do espaço, em situação de aula, como potenciadora de diferentes formas de interação e de fluxos de comunicação, implicando a criação de vínculos de tipo diverso entre o aluno e o(s) professor(es). Esta conceção mais maleável do espaço escolar permite planificar novos modos de ocupar e explorar, mas também de reorganizar do ponto de vista físico, tendo em vista a promoção de aprendizagens mais individualizadas, mais específicas, mais adaptadas aos alunos e às suas dificuldades.

Um exemplo de estratégia organizativa que se inscreve nesta conceção moldável do tempo e do espaço é o ensino em codocência. Não obstante as diferentes designações que vai tomando (assessoria, ensino partilhado, par pedagógico, parcerias, etc.) refiro-me a uma modalidade organizacional em que dois ou mais professores, repartindo responsabilidades no ensino com uma turma, desenvolvem o trabalho na sala de aula, organizando os alunos em grupos de diferentes configurações e tamanhos (Cook & Friend, 1995).

O trabalho em comunidade permite adotar soluções e práticas educativas diferenciadas, exigindo dos professores elevada predisposição, trabalho colaborativo e capacidade de coordenação e de comunicação. Trata-se de um exemplo de modalidade organizativa que possibilita atender aos problemas de aprendizagem, num contexto de inclusão. De entre um conjunto de características que permitem contrariar a dimensão estandardizada da organização pedagógica da escola e atender à diversidade de alunos, salientamos as que se seguem: (i) a redução do rácio professor/aluno; (ii) a maior capacidade de deteção das dificuldades específicas dos alunos; (iii) a definição de estratégias de atuação flexíveis, especificamente direcionadas para os diferentes casos - mormente possibilitando agrupar alunos com classificações idênticas, ou com problemas de aprendizagem análogos, ou com ritmos de trabalho semelhantes, etc.; (iv) a construção de materiais pedagógicos adaptados à realidade de cada um dos grupos de alunos e ao grupo-turma pelos professores envolvidos; (v) a motivação acrescida dos alunos, dado as aulas serem mais dinâmicas e o *feedback* ser dado de forma mais imediata, o ensino é mais individualizado (Cook & Friend, 1995)³.

Em conclusão

Parece evidente o interesse em se repensar a Escola do ponto de vista organizacional, a partir de uma liderança pedagógica dos diretores escolares que permita redesenhar os contextos de trabalho e as relações profissionais (DuFour, 2002). Daqui decorre uma necessária problematização da faceta homogeneizadora do 'ensino de classe' que caracteriza a nossa escola (Barroso, 1995, 2001). Tal intento implica que as medidas de natureza didática se façam acompanhar de soluções de índole organizativa (González, 2003), através da adoção de alterações organizacionais, quer ao nível das estruturas de gestão intermédia, quer na implementação de novos modos de se agrupar o(s) professor(es) e os alunos.

Fundamentalmente, a adoção de uma maior flexibilidade organizacional potenciará o exercício de uma liderança pedagógica, distribuída, em que a planificação do Projeto Educativo se dê a partir da sala de aula (e não o seu contrário). Deste modo, será possível intervir no processo de ensino-aprendizagem em tempo real e adequar o ensino às características e reais necessidades dos alunos. Também o agrupamento dos alunos e a distribuição dos professores deverá acontecer segundo critérios maleáveis, que permitam libertar os alunos da sobrecarga a que aulas 'extra', apoios pós-letivos e demais modalidades os sujeitam e que, salvo raras exceções, se revelam ineficazes e desmotivadores. Em última análise, é importante que se invista em novas formas de distribuição do serviço docente, em horários construídos a partir de critérios de natureza pedagógica e na promoção de práticas indutoras de desenvolvimento profissional entre os professores (nomeadamente, a observação de aulas), intervindo ao nível da cultura e do clima de escola.

³ Ver, a este propósito, Webinar da DGE realizado pela autora: <https://www.youtube.com/watch?v=8WGZTI84CQ4>

Referências bibliográficas

- Afonso, N., & Costa, E.** (2011). A circulação e o uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos, pp. 107-125. In L.M. Carvalho (Org.). *O Espelho do Perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação- o caso do PISA*. Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. M., & Azevedo, J.** (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso para Todos*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Barroso, J.** (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes).
- Barroso, J.** (2001). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In T. Ambrósio, E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O Século da Escola – Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições ASA.
- Barroso, J., & Carvalho, L.M.** (2009). La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Portugal. In J. Gairín (coord.), *La Gestión de Centros de Enseñanza Obligatoria en Iberoamérica* (pp. 125-137). S.l: Redage.
- Boavida, A M. & Ponte, J. P.** (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bolívar, A.** (2006). A Liderança educacional da direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Revista do Fórum de Administração Educacional*, 6, 77-93.
- Cook, L., & Friend, M.** (1995). Co-teaching: Guidelines for effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Costa, E., & Afonso, N.** (2009). Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(109), 1037-1055. Acessível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q.** (1989). *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Cuban, L.** (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D.** (2005). *School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.
- Day, C.** (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8:4, 273-290.
- DuFour, R.** (2002, May). The Learning-centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- Fialho, I., & Verdasca, J. L. C.** (2012). *Turma Mais e Sucesso Escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Formosinho, J., & Machado, J.** (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Garvin, D.A.** (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78 - 91.
- González, M. T.** (2003). Las Estructuras para el trabajo de los alumnos: los agrupamientos, pp. 91-129. In Maria Teresa González (Coordinadora). *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson Education.
- Gronn, P.** (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management, Administration Leadership*, 28(3), 317-338.
- Hallinger, P.** (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 1-20.
- Hallinger, P., & Heck, R. H.** (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.

Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1): 11-24.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing education for early adolescents*. London: Falmer Press.

Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1): 31–34.

Horng, E., & Loeb, S. (2010). New Thinking about Instructional Leadership, *Kappan*, 66-69.

Kadji-Beltran, C., Zachariou, A., & Stevenson, R.B. (2013). Leading sustainable schools: exploring the role of primary school principals, *Environmental Education Research*, 19:3, 303-323.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. National College of School Leadership, Nottingham.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. New York: Wallace Foundation.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning: Final Report of Research Findings*. New York: Wallace Foundation.

López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, 75-95.

Lubit, R. (2001). Tacit knowledge and knowledge management: the keys to sustainable competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 29(3), 164-178.

Normand, R. (2013). Le chef d'établissement du second degré: vers un nouveau modèle professionnel? *Administration et Education* (12/2013).

Nóvoa, A. (2004). *A Educação Cívica de António Sérgio vista a partir da Escola da Ponte (ou vice-versa)*. In Canário, R., Matos, F. & Trindade, R. (org), *Escola da Ponte: defender a escola pública*. Prodefinições.

Pashiardis, P. (2009). Educational leadership and management: blending Greek philosophy, myth and current thinking. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), pp.1- 12.

Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2009). Professional Development Needs of School Principals. In R. Jones-Parry (Editor), *Commonwealth Education Partnerships 2009/10* (pp. 120-124). Cambridge, UK: Nexus Strategic Partnerships.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Whithaker, P. (2000). *Gerir a mudança na escola*. Porto: Asa.

Legislação referenciada

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

(Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril

(Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

4 Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar¹

Maria Assunção Flores*

Introdução

A formação de professores constitui uma temática que tem atraído (e continua a atrair) a atenção de investigadores, de académicos, de decisores políticos, entre outros, em todo o mundo, em grande medida porque nela reside um dos fatores decisivos para a melhoria da educação. Por outras palavras, uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Contudo, aquilo que significa qualidade na formação de professores difere de contexto para contexto (Hilton, Flores & Niklasson, 2013) em resultado de um conjunto de variáveis cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto. De facto, uma reflexão séria e conseqüente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, e entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e *curricula*, da pedagogia da formação, mas também do papel dos formadores de professores.

Para Cochran-Smith (2005), antes da década de 1990, as questões da formação centravam-se sobretudo na qualidade dos processos formativos, no modo como os futuros professores aprendiam a ensinar, na forma como as suas crenças e atitudes se alteravam ao longo do tempo, na natureza do conhecimento profissional e nos contextos sociais e organizacionais que melhor contribuía para a aprendizagem. Para esta autora, sobretudo nos EUA, as décadas mais recentes têm sido caracterizadas por uma cultura de evidência numa lógica de prestação de contas, quer externa, quer interna, baseada na avaliação da eficácia dos programas de formação tendo em conta os resultados obtidos, de modo a gerar conhecimento suscetível de informar decisões relativas à sua melhoria (Darling-Hammond, Newton & Wei, 2010; Ludlow et al., 2010). É também possível identificar contextos onde a formação de professores se tem desenvolvido no

* Universidade do Minho

1 Neste texto retomamos algumas ideias já discutidas em Flores (2011, 2014a, 2014b, 2014c, em publicação).

sentido de uma maior qualificação e profissionalismo docente sendo de ressaltar a componente de investigação e as parcerias entre universidades e escolas, como é o caso da Finlândia e da Escócia, respetivamente (McMahon, 2014; Estola, Uitto & Syrjälä, 2014).

Assim, as mudanças nas políticas e programas de formação têm de ser entendidas nos seus contextos políticos, sociais, geográficos e culturais, destacando-se da literatura existente neste domínio uma grande diversidade, e até divergência, de perspetivas, de modelos e de percursos de formação (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar (Flores, 2004; Flores, 2011). No entanto, a ideia de que a formação de professores pode fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores, e consequentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, e a crescente preocupação com a sua qualidade e a eficácia (Harris & Sass, 2011; Imig, Wiseman & Neel, 2014) constituem dois elementos recorrentes nos estudos mais recentes.

É, pois, importante refletir sobre as questões críticas e os desafios da formação de professores tendo em conta os resultados da investigação mais recente neste domínio e o modo como ela tem sido entendida em diferentes contextos, como é o caso dos EUA, onde se tem verificado uma clara tendência para a prestação de contas numa lógica de evidência, e onde a qualidade da formação é avaliada através de indicadores de eficácia do trabalho dos novos professores, obtidos nos resultados de testes estandardizados dos seus alunos, ou da Finlândia, conhecida como caso de sucesso ao nível dos resultados dos alunos em programas de avaliação internacionais, onde se destaca a elevada qualidade da formação de professores.

Neste texto procuramos, assim, sintetizar os temas centrais na vasta produção nacional e internacional neste âmbito, recorrendo ainda a dados de investigação que temos vindo a desenvolver no país e no estrangeiro ao longo dos últimos vinte anos. Neste sentido, identificamos algumas questões críticas e alguns desafios que têm marcado a transição para novos programas e *curricula* em vários contextos onde subsistem velhos problemas (Flores, 2011) ao mesmo tempo que se colocam novos desafios aos formadores de professores (Flores, 2014d).

Em busca da qualidade da formação de professores: a definição de padrões e competências

A formação de professores tem sido encarada, de forma paradoxal, como a panaceia para melhorar a educação e, ao mesmo tempo, tem sido objeto de críticas que remetem para aspetos ligados à sua eficácia e relevância na preparação de professores de qualidade para as escolas do século XXI (Flores, em publicação).

No contexto europeu, a qualidade dos professores e da sua formação surge associada à “capacidade para integrar o conhecimento, para lidar com a complexidade e para se adaptar às necessidades individuais e coletivas dos alunos” incluindo “saberes, destrezas e comprometimento” (CE, 2013, pp. 7-8). Também um estudo internacional realizado em nove países (Irlanda, Irlanda do Norte, Escócia, Inglaterra, Finlândia, EUA, Polónia, Singapura e Nova Zelândia) destaca a importância da qualidade da formação docente chamando a atenção para um conjunto de princípios: a qualidade do conhecimento dos professores; oportunidades para a observação, *feedback* formativo e reflexão crítica sobre situações da sala de aula e da escola e sobre os valores profissionais e identidade dos professores (Conway, Murphy, Rath & Hall, 2009).

Apesar de ser vista como um elemento importante na melhoria do ensino e da aprendizagem e resultados dos alunos, uma análise dos processos de reestruturação dos programas de formação de professores revela uma grande diversidade, quer no seu conteúdo, quer na sua forma, incluindo distintos modos de intervenção dos governos nesta matéria (Flores, 2011; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Imig, Wiseman & Neel, 2014; Goodwin, 2012; Hammerness, van Tartwijk & Snoek, 2012; Mayer, Pecheone & Merino, 2012; Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Ellis & McNicholl, 2015). Assim, é possível identificar, dentro e fora da Europa, tendências contraditórias, incluindo um movimento para uma qualificação de nível superior no âmbito do Mestrado (por exemplo, Finlândia, França, Portugal, Malta, etc.), associado, em muitos casos, a uma maior ênfase na componente de investigação, ao mesmo tempo que se assiste ao desenvolvimento de programas mais pragmáticos, mais curtos e realizados nas escolas (por exemplo, alguns programas na Inglaterra, EUA e Austrália).

De facto, a preocupação em melhorar os padrões da educação e os resultados dos alunos tem levado a mudanças nos sistemas educativos e também na formação de professores um pouco por todo o mundo (Townsend, 2011; O'Meara, 2011; Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Flores, 2014d; Zhou, 2014; Mayer, 2014). Em muitos países, estas alterações têm sido orientadas pela introdução de padrões (EUA, Reino Unido e Austrália) como “parte de um movimento mais amplo na direção da prestação de contas com base na noção de *performance* (performatividade) numa lógica desnecessariamente restritiva” (Menter & Hulme, 2011, p. 394). O objetivo é, assim, identificar um conjunto de metas e critérios que servem de referente base para avaliar a qualidade da formação e a sua eficácia. Contudo, a definição de padrões pode remeter para uma perspetiva menos redutora e instrumental e incluir uma orientação mais flexível e aberta (Townsend, 2011), de que é exemplo a Escócia (Hulme & Menter, 2008). Enquanto nos EUA, na Inglaterra e na Austrália os padrões têm vindo a adquirir cada vez maior centralidade, noutros países, como é o caso da França, da Bélgica, da Holanda e de Portugal, tem-se discutido as competências necessárias para a formação dos professores (cf. por exemplo, os Decretos-Lei nº 240 e 241/2001 no nosso contexto, entre outros).

O ensino, enquanto prática profissional complexa (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), requer a consideração do contexto social, cultural e histórico da profissão, mas também a visão de profissionalismo docente que lhe está subjacente. Assim, a existência de padrões ou competências está aberta a discussão, não constituindo termos rígidos, podendo ser usados de distintos modos em diferentes contextos (McMahon, 2014; Page, 2015) e remetendo para distintos “profissionalismos” (Whitty, 2000), cuja análise ultrapassa o âmbito deste texto.

De um modo geral, no contexto europeu, a formação dos professores tem sido identificada como uma prioridade na medida em que aqueles são vistos como “atores decisivos no modo como os sistemas educativos evoluem” (CE, 2005, p. 1). O documento intitulado “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” (2005) estipula princípios comuns para as competências e as qualificações dos docentes uma vez que o ensino deve ser: i) uma profissão com formação superior; ii) uma profissão situada no contexto da aprendizagem ao longo da vida; iii) uma profissão que inclui a mobilidade; e iv) uma profissão baseada em parcerias. Como competências essenciais para os professores, no mesmo documento, salienta-se que devem: i) trabalhar com a informação, tecnologia e conhecimento; ii) trabalhar com outras pessoas (alunos, colegas e outros parceiros na educação); e iii) trabalhar com e na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e global.

Contudo, um relatório publicado no âmbito da UE (Piesanen & Valijarvi, 2010) indica que existe muita variação entre os países membros em relação às competências gerais relacionadas com os conteúdos a ensinar, às competências pedagógicas e à integração da teoria e da prática. O mesmo documento identifica um conjunto de competências consideradas centrais na formação de professores: i) conhecimento da disciplina a ensinar; ii) conhecimento da pedagogia; iii) integração da teoria e da prática; iv) cooperação e colaboração; v) um sistema de autoavaliação; vi) mobilidade; vii) dinamismo e criatividade, liderança; e viii) aprendizagem contínua e ao longo da vida. Para entender a orientação curricular de um determinado programa de formação é necessário analisar a racionalidade que lhe está subjacente e a articulação (ou falta dela) entre as suas várias componentes na medida em que distintos modos de olhar para os professores e a sua formação pressupõem diferentes filosofias de formação e várias formas de encarar o papel dos professores, o ensino e o desenvolvimento do currículo (Marcelo, 1994).

O processo de aprender a ensinar e as concepções de profissionalismo docente

Aprender a ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspetivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (Flores, 2001; Flores & Day, 2006; Flores, 2006), destacando-se a “aprendizagem pela observação” (Lortie, 1975) durante a experiência escolar no contexto da sala de aula onde os futuros professores observaram a atuação dos seus professores. Esta cultura latente é reativada durante a formação inicial persistindo ainda na prática profissional (Lortie, 1975), o que, muitas vezes, se associa à influência ténue da formação inicial na alteração de crenças e teorias implícitas sobre o ensino e sobre o processo de tornar-se professor.

A formação inicial constitui, deste modo, um contexto fundamental para explicitar e analisar as teorias implícitas e as crenças dos futuros professores, através das narrativas e das abordagens biográficas (Flores, 2012a, 2013, 2015; Estola, Uitto & Syrjälä, 2014; Marcondes & Flores, 2014). Por isso, deve dar-se especial atenção às oportunidades e experiências para apoiar e ajudar os futuros professores a “tornarem-se” bons professores, o que implica uma mudança pessoal e profissional, e não apenas a aquisição de “saberes” sobre o ensino (Schepens, Aalterman & Vlerick, 2009). Tal implica analisar a visão de profissionalismo docente que subjaz a um determinado programa de formação, quer no seu conteúdo, quer na forma como o currículo está organizado, e o modo como se valorizam e articulam as suas várias componentes. Que tipo de professor se pretende formar? Que professor se está a formar, de facto? Que conhecimentos e competências se valorizam? Que experiências de formação e que oportunidades de aprendizagem profissional são proporcionadas aos futuros professores no contexto da sua formação inicial? Como se enquadra e discute o papel do professor numa sociedade em permanente mudança? Estas questões podem ter diferentes respostas que, em grande parte, são determinadas pelo modo como se entende a profissão docente e o papel dos professores – por exemplo, como executores ou como agentes do currículo – mas também como a natureza e o âmbito das várias componentes de formação e pelo modo como estas se articulam, o que remete para a coerência e consistência dos programas de formação, no que diz respeito à aprendizagem produtiva, à voz pedagógica (Russell & Martin, 2014) e à conceção de profissionalismo presente nos cursos de formação de professores (Flores, 2012b, Niklasson, 2014).

O currículo da formação de professores: consistência e articulação das suas componentes

Como já referimos, um dos elementos centrais de análise da formação de professores que importa destacar prende-se com o currículo e a visão de formação dominante. Que componentes estão incluídas? Como se articulam? De que modo as diferentes componentes contribuem para a formação dos futuros professores? Que relação existe entre o currículo da formação e a visão de formação que se preconiza? Kansanen (2014) salienta três componentes da formação inicial de professores que podem ser estruturadas de diferentes modos nos programas de formação, destacando ainda que as fronteiras entre elas não podem estabelecer-se de forma rígida: estudos nas ciências da educação, estudos ligados à área da especialidade e ao conhecimento pedagógico do conteúdo e a prática de ensino ou estágio. Contudo, se, de um modo geral, estes três elementos estão presentes nos programas de formação, por outro, a chave do seu sucesso e da sua eficácia encontra-se no modo como eles se estruturam e articulam no currículo de um determinado curso de formação. Portanto, podemos colocar as seguintes interrogações: Que oportunidades de construção de conhecimento profissional são proporcionadas aos alunos futuros professores durante a sua formação inicial? De que modo se articulam as várias componentes de formação? Qual é a relação – explícita – entre as várias componentes do currículo da formação inicial? Como seleccionar e articular as componentes essenciais do programa de formação tendo em conta a duração da formação inicial? Em muitos casos, são os alunos futuros professores que têm de fazer estas conexões ao longo do curso de formação, não existindo uma preocupação explícita em termos de articulação no desenvolvimento das várias componentes curriculares, predominando, muitas vezes, a fragmentação (Flores, 2000, em publicação; Flores, Vieira & Ferreira, 2014; Flores, Santos, Fernandes & Pereira, 2014; Duda & Ckifford-Amos, 2011; Clarke, Lodge & Shevlin, 2012; Aydin, et al., 2015). Têm sido identificadas discrepâncias entre o que os alunos futuros professores aprendem nos seus cursos e a sua experiência prática nas escolas (Wang, Odell, Klecka, Spalding & Lin, 2012; Wilson & l’Anson, 2006) e a falta de articulação entre as várias componentes de formação, muitas vezes associada à separação histórica e curricular entre as disciplinas mais teóricas e as mais práticas e à desconexão entre o conhecimento teórico/propositivo e prático/procedimental (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009), bem como às tensões entre a lógica profissional e académica na formação dos professores (Formosinho, 2009a). No panorama internacional, tem sido discutida a necessidade de uma maior coerência e articulação entre as várias

componentes do currículo. Para Kansanen (2014), existem dois aspetos essenciais a ter em conta no currículo da formação inicial de professores: i) o modo como o estágio está organizado e integrado no conteúdo das restantes componentes da formação; ii) a forma como, do ponto de vista teórico, a qualidade da formação se desenvolve no sentido de construir um currículo coerente, gradual e conceptualmente sólido. Para o autor, o modelo finlandês encerra características peculiares na medida em que congrega um currículo teoricamente rico e integrado na prática, nomeadamente através das chamadas escolas de prática da universidade (*university practice schools*) onde os alunos futuros professores se familiarizam com o ensino e praticam com o apoio de mentores e supervisores da universidade, o que nos remete para uma questão central na formação de professores que é a articulação teoria/prática.

A investigação e a prática como elementos estruturantes na formação de professores

A articulação entre a teoria e a prática (ou a sua ausência) no contexto da formação de professores constitui um dos temas mais recorrentes na literatura e na investigação neste domínio. Trata-se, aliás, de um dos aspetos mais críticos (Elstad, 2010), sendo denominado por Korthagen (2010) como o problema perene da formação inicial. Esta falta de articulação deve-se, para este autor holandês, a um conjunto de razões, entre as quais se destacam a socialização profissional dos professores, que pode levá-los a processos de “adaptação” e “integração” nos padrões existentes nas escolas; a complexidade do ensino e a multiplicidade de fatores que o influenciam; e o próprio processo de aprendizagem no contexto da formação, que pode reforçar crenças interiorizadas pelos estudantes ao longo da sua trajetória escolar enquanto alunos e questões de natureza epistemológica ligadas à tensão entre conhecimento prático e formal. A ideia de que a formação de professores é sobretudo teórica e desligada do mundo real tem sido identificada em alguns estudos neste âmbito (cf. Ebby, 2000; Flores, 2001, 2006, entre outros).

O modelo finlandês constitui um dos exemplos paradigmáticos na formação de professores que se baseia na investigação (Kansanen, 2014) e que tem sido identificado como uma das variáveis que explica o sucesso da Finlândia nas avaliações internacionais conhecida pelo “milagre finlandês” (Sahlberg, 2012). Kansanen (2014) destaca ainda dois aspetos distintivos do modelo de formação na Finlândia: os programas baseiam-se na evidência empírica existente e no desenvolvimento das competências metacognitivas dos futuros professores através da reflexão e raciocínio pedagógico. Neste contexto, “as atividades de ensino baseiam-se em resultados de investigação sobre, por um lado, o que sabemos sobre o ensino e, por outro lado, sobre o que sabemos sobre a formação de professores” (Kansanen, 2014, p. 283). Este constitui um dos aspetos questionáveis nalguns contextos e programas de formação, isto é, a falta de integração e de consideração entre aquilo que se sabe, como resultado da investigação, sobre o ensino e a formação de professores, e as políticas, as práticas e os processos de formação de professores, particularmente no contexto da formação inicial.

Segundo Esteves (2006), um modelo de formação orientado pela e para a investigação é essencial para o desenvolvimento do ensino e do conhecimento sobre o ensino através da pesquisa, incluindo a análise dos contextos de trabalho dos professores. Assim, os alunos futuros professores assumem-se como alunos mas também como investigadores (Loughran, 2009), o que implica o desenvolvimento de competências investigativas e de uma postura crítica face ao ensino e aos contextos da sua realização (Marcondes & Flores, 2014). Hökkä e Eteläpelto (2014, p. 42) destacam o enfoque do currículo na componente investigativa no caso da formação de professores na Finlândia que inclui o estudo de métodos de investigação mas também a redação de uma tese que visa formar “professores autónomos e reflexivos capazes de adotarem uma atitude investigativa no seu trabalho”. Por outras palavras, exige-se aos alunos futuros professores “conhecimento teórico para realizar investigação por exemplo, ler e rever estudos empíricos e estudar métodos de investigação, mas também conduzir projetos de investigação no contexto da prática” (Niemi & Nevgi, 2014). Como salientam Jyrhama et al. (2008, p. 3), “quando o ensino e a investigação sobre o ensino são integrados, podemos falar de um programa de formação baseado na investigação”. No final do curso, a expectativa é a de que os professores se tornem professores investigadores (isto é, consumidores de investigação – capazes de ler e interpretar investigação realizada – e produtores de investigação – capazes de realizar investigação)(Kansanen, 2014).

Para o mesmo autor, a investigação constitui o elo de ligação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores na Finlândia, com base em dois princípios “integradores”: i) iniciar a prática pedagógica o mais cedo possível; ii) a interação constante entre a prática pedagógica e a teoria educacional ao longo do curso. Por outras palavras, a prática de ensino

existe em todos os anos do curso, embora com características distintas, iniciando com a observação e análise de aulas e continuando com uma prática gradual de aulas, quer nas escolas de prática da universidade (*university practice schools*), quer nas escolas regulares (*ordinary field schools*) – cujo currículo escolar é o mesmo. De salientar que cada período de prática de ensino está articulado com estudos teóricos que se relacionam com o tópico da prática de ensino. No contexto português, é também possível identificar processos de formação orientados por uma abordagem investigativa, nomeadamente no estágio, embora não exista uma visão unívoca a este respeito, destacando-se o seu carácter inovador mas também controverso que encerra um conjunto de tensões e desafios sobre as visões de formação, e as (in)coerências entre a retórica e a implementação do currículo da formação (cf. Flores, Vieira, Silva & Almeida, em publicação).

Para Korthagen (2009, 2010), defensor da abordagem *realista* da formação inicial de professores, a articulação entre teoria e prática passa por uma nova pedagogia de formação, que exige a elaboração cuidadosa de programas baseados numa visão consistente do processo pretendido para a aprendizagem do professor, em abordagens pedagógicas específicas e num investimento na qualidade dos formadores, sendo este último aspeto um dos mais negligenciados neste domínio (Korthagen, 2010, 2012), a que voltaremos no ponto seguinte.

Segundo Flores, Vieira e Ferreira (2014), apesar de se reconhecer a importância da prática de ensino, não existe consenso acerca das suas finalidades, da visão de educação e de formação profissional que lhe está subjacente, das estratégias formativas a utilizar, das competências profissionais a desenvolver e dos modos de as avaliar, dos papéis a desempenhar pelos diferentes atores, da relação que se estabelece entre a prática e as restantes componentes do currículo de formação, ou da sua duração. O estágio tem sido entendido como um elemento central na formação de professores e como espaço privilegiado para superar a falta de articulação entre teoria e prática. A articulação entre os dois locais de aprendizagem profissional (escolas e universidades), a colaboração entre supervisores, professores cooperantes e a ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade têm sido aspetos identificados na literatura neste domínio (Flores, 2000; 2010; Dawson & Norris, 2000; Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan, 2012). A aprendizagem no local de trabalho tem sido entendida como o elemento chave para potenciar a coerência, relevância e eficácia da formação (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001; Flores, 2005; Marcondes & Flores, 2014), embora não haja consenso quanto à sua duração, localização no currículo da formação, nem quanto à sua forma e conteúdo (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). De facto, têm sido identificadas algumas críticas a este respeito, nomeadamente o tempo insuficiente quanto à sua duração e o desenvolvimento da prática de ensino no final do programa de formação, o papel e a qualidade dos formadores e supervisores e a falta de *feedback* formativo e relevante (Flores, 2006; Cardoso, 2012). Segundo dados recolhidos no contexto português (Tabela 1), no âmbito da formação inicial de professores pós-Bolonha, parecem existir alguns problemas, nomeadamente falta de tempo e de condições para o desenho e desenvolvimento do projeto de intervenção; coordenação insuficiente (geral e entre docentes da universidade); irrelevância de alguns seminários/módulos na análise dos contextos e desenvolvimento de competências profissionais e inadequação de modalidades de avaliação nalguns seminários e módulos (Vieira, 2010, 2011, 2012).

Tabela 1. Dimensões mais problemáticas na formação inicial (n=475).

Articulação dos módulos/seminários de Estágio com a prática pedagógica	41,7%
Tempo/ condições suficientes para o desenho do projeto	41,3%
Tempo/ condições suficientes para o desenvolvimento do projeto	38,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam diferentes módulos/ seminários de Estágio	35,8%
Coordenação geral adequada da UC (informação, definição de orientações comuns, recolha de opinião, etc.)	30,5%
Adequação das modalidades de avaliação nos submódulos da UC (tipo de trabalho, grau de exigência, critérios...)	30,1%
Coordenação adequada entre docentes da UM que dinamizam o mesmo módulo/ seminário de Estágio	29,3%

Fonte: Vieira, 2014

Apesar das críticas, o estágio é reconhecido como a experiência mais relevante em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática (Flores, 2014b), o que corrobora outras investigações realizadas noutros contextos (Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan,

2012). Como argumentam Korthagen, Loughran e Russell (2006, p. 1038), “a questão da teoria e da prática parece de difícil resolução: dizer aos novos professores o que a investigação demonstra como bom ensino e mandá-los para a prática falhou como estratégia para mudar, de modo consistente, o que acontece nas nossas escolas e nas nossas universidades”. Assim, é imperativo dar “atenção direta e explícita ao lugar da experiência na aprendizagem sobre o ensino” (Korthagen, Loughran & Russell, 2006, p.1039). A investigação pode, assim, potenciar a articulação entre a teoria e a prática na formação inicial, não no sentido de uma conceção de professor como executor de teorias produzidas pela investigação académica, que desvaloriza as suas teorias pessoais e o papel da experiência na construção do profissionalismo docente, mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores e os formadores e supervisores no sentido da consciencialização e reconstrução da prática (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

A investigação surge, deste modo, como eixo estruturante da formação inicial que pode ultrapassar a visão dicotómica e redutora da “prática” identificada com o que acontece na escola e a “teoria” com o que acontece na universidade. A este propósito, Loughran (2009, p. 34) argumenta que “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. Para este autor australiano, é essencial que os futuros professores desenvolvam uma compreensão profunda sobre o ensino e a aprendizagem investigando a sua própria prática. Tal constitui um desafio para eles mas também para os formadores, “uma vez que ‘a fonte de conhecimento’ e o ímpeto de mudança residem, claramente, no aluno futuro professor e não no próprio formador de professores” (*idem, ibidem*). Por seu turno, os formadores têm de assumir um papel interventivo enquanto formadores e investigadores da formação, incluindo a investigação da sua própria prática, na linha do autoestudo. Para Loughran (2009, p. 34), “a relação entre a investigação sobre o ensino e o ensino da investigação na formação de professores” representa um elemento central “para se poder avançar tanto no ensino como na formação de professores e para encorajar todos os participantes a valorizarem mais a natureza do seu trabalho”, o que, claramente, remete para o papel chave dos formadores de professores. A este propósito, e citando Russell, um dos autores de referência obrigatória no campo da formação de professores, “se queremos que a mudança genuína ocorra nas escolas, então essa mudança tem de ocorrer primeiro na formação de professores. Não basta aos formadores de professores advogarem mudanças que eles próprios não conseguiram nas suas práticas” (citado por Lunenberg, Korthagen, Swennen & Willemse, 2004), o que implica ouvir a voz pedagógica e promover a aprendizagem produtiva no contexto da formação inicial de professores (Russell & Martin, 2014) com implicações para o papel e a identidade dos formadores de professores e para o desenvolvimento da identidade dos professores no contexto da formação, que constituem os dois aspetos que abordaremos de seguida.

O papel e a identidade dos formadores de professores

Quem são os formadores de professores? Como se veem enquanto professores e como veem o seu papel enquanto formadores de professores? Que importância atribuem ao ensino e à investigação do seu ensino? Que práticas de formação preconizam? Estas são algumas das questões essenciais a ter em conta se queremos fazer uma análise compreensiva e profunda sobre a influência e o contributo da formação para a aprendizagem profissional dos futuros professores. Formosinho (2009a) chama a atenção para os efeitos (de)formativos da prática docente dos formadores de professores. Estes são também aspetos abordados numa obra recente (Flores, 2014d), nomeadamente por Russell e Martin (2014) para quem dar voz aos futuros professores e explorar essa voz no contexto da formação inicial constitui uma estratégia útil para os formadores de professores melhorarem as suas práticas de formação e explorarem oportunidades para a aprendizagem produtiva. É neste contexto que ganha relevo o autoestudo (Loughran, 2009, p. 18) que “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática”. Contudo, o autor destaca que se deve ir para além das meras reflexões pessoais sobre a prática e incluir o questionamento dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, com rigor e sistematicidade, de modo a aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino (Loughran, Hamilton, Laboskey & Russell, 2004).

Loughran (2009) apresenta três níveis no autoestudo: sobre si próprio, em colaboração ou sobre instituições educativas. O autoestudo sobre si próprio ajuda a analisar as preocupações, os dilemas e as questões do ensino sobre o ensino, remetendo para uma resposta individual de modo a compreender melhor a própria prática, conduzindo a novas conceptualizações do ensino sobre o ensino, o que conduz, segundo o autor, ao desenvolvimento de uma pedagogia

individual da formação de professores. Os processos de autoestudo colaborativos permitem uma visão crítica da prática, na medida em que o envolvimento de outras pessoas constitui um elemento essencial no autoestudo e nos seus resultados, pois a compreensão desenvolvida neste âmbito (e o seu significado) ultrapassa o contexto inicial do estudo, remetendo para uma pedagogia da formação de professores que implica um conhecimento base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino. Finalmente, os processos de autoestudo sobre as práticas educativas e institucionais remetem para os próprios programas e as práticas de formação, incluindo o contexto político e prático, discutindo-se os pressupostos e fundamentos dos programas de formação de professores, muitas vezes analisando-se “a incapacidade de mudança das práticas institucionais (...) apesar do desejo individual de mudança” (Loughran, 2009, p. 26). A mudança de uma abordagem individual para uma abordagem colaborativa e ainda para uma perspetiva institucional representa avanços importantes no desenvolvimento da compreensão sobre a pedagogia da formação de professores numa perspetiva de coerência (“ensina/faz como advogás”), com implicações na prática, no conhecimento e no papel dos formadores de professores, mas também no desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação. Loughran (2009, p. 24) enfatiza a importância do papel dos formadores na tomada de consciência dos aspetos “visíveis” e “invisíveis” da experiência pedagógica que podem influenciar a compreensão que os alunos têm da prática, reiterando a necessidade, em termos de aprendizagem e de construção de conhecimento profissional, de ensinar sobre o ensino através da criação de “espaços onde os alunos futuros professores e os formadores de professores possam analisar e discutir a pedagogia”.

Este é para Formosinho (2009a, 2009b) um dos pontos críticos da formação de professores e que reside justamente na tensão entre a lógica académica e a lógica profissional, isto é, entre a academização enquanto “processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação profissional”, representando “a invasão, pela lógica académica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional” (Formosinho, 2009a, pp. 75-76). Esta situação implica, muitas vezes, a desvalorização do estatuto da formação e dos formadores, visível no reforço de uma cultura hierárquica e de territorialização disciplinar que condiciona os comportamentos dos formadores e não favorece a inovação das suas práticas (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

Neste âmbito, e como já foi referido, destacam-se as potencialidades do autoestudo, nomeadamente na última década, sobretudo no que se refere ao seu contributo para a compreensão e questionamento dos programas, dos processos e das práticas de formação (Loughran, 2005, 2009; Kitchen, 2005; Schulte, 2005; Marcondes & Flores, 2014). Contudo, não se trata de um empreendimento fácil. As mudanças das práticas, sobretudo aquelas que representam “uma profunda mudança cultural nas visões existentes da formação de professores que constitui, muitas vezes, uma ameaça para os formadores de professores” (Korthagen, 2010, p. 419), são mais difíceis e desafiadoras pois implicam ir para além da zona de conforto, que é familiar e segura para os formadores.

A este propósito é de destacar o trabalho que tem sido desenvolvido pelo Grupo de Trabalho-Inovação Pedagógica², no Instituto de Educação, da Universidade do Minho, enquanto espaço para os formadores de professores refletirem e estudarem as suas práticas com o objetivo de promover uma cultura de investigação *sobre e na* formação (*scholarship of teacher education*), no sentido de compreender melhor o que se faz (ou não) e porquê, analisando os fundamentos epistemológicos, os propósitos formativos e as implicações da própria ação (Flores, Vieira & Ferreira, 2014).

O desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores

Sabemos que o processo de aprender a ensinar requer a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139). Assim, o sentido de identidade profissional constitui um elemento central no processo de tornar-se e de ser professor (Flores, 2012a). Como argumenta Sachs (2001, p. 15), a identidade “constitui o âmago da profissão docente”. Ela proporciona um quadro de referência para os professores construírem as suas próprias ideias sobre “como ser” professor, “como agir” e “como compreender” o seu trabalho e o seu lugar na sociedade.

² Atualmente, o Grupo assumiu outros contornos institucionais tendo passado a designar-se Núcleo de Estudos e Inovação da Pedagogia (NEIP) que, para além de dinamizar espaços de coformação e reflexão sobre modelos, processos e práticas de formação, se dedica a estudos relacionados com a pedagogia no contexto do Ensino Superior.

Por isso, a formação (e transformação) da identidade profissional constitui um elemento essencial a ter em conta nos programas de formação de professores. A literatura existente aponta para a formação da identidade como parte do processo de aprender a ensinar, com realce para a importância do contexto em que ocorrem o processo de aprender a ensinar e o processo de formação (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Timostsuk & Ugaste, 2010). Por outro lado, a formação da identidade é influenciada por concepções e expectativas sobre o que um professor deve saber e fazer (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004) e, por vezes, os padrões e expectativas sociais podem entrar em conflito com o desejo pessoal dos professores e com a sua experiência sobre o que é um bom ensino (Korthagen, 2004; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Para Beijaard, Meijer e Verloop (2004), o desenvolvimento da identidade constitui um fenómeno contínuo de integração do lado pessoal e do lado profissional no processo de tornar-se e de ser professor.

Embora se tenha registado uma crescente preocupação com o papel da formação na construção da identidade, a evidência empírica é ainda escassa (Schepens, Aelterman & Vlerick, 2009; Flores, 2013). Estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo, mas também o sentido que estes atribuem às suas experiências no contexto da formação inicial. As teorias implícitas dos futuros professores formam-se através de uma multiplicidade de fatores tais como: família, outros significativos ou família mais alargada, aprendizagem pela observação, episódios de ensino atípicos, contexto político, tradições de ensino e arquétipos culturais e compreensões tacitamente adquiridas (Sugrue, 1997). Daí a importância da biografia no estudo da identidade profissional, bem como do contexto social, cultural e profissional mais amplo, incluindo o contexto de formação (Marcondes & Flores, 2014). Alguns estudos têm demonstrado as tensões e contradições entre as crenças e as práticas, bem como os conflitos interiores das identidades em mudança, em particular na transição de aluno a futuro professor e de aluno futuro professor a professor (Flores, 2001; Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004; Flores, 2006; Flores & Day, 2006; Lamote & Engels, 2010), apontando para o papel da formação inicial como espaço de questionamento e de reflexão sobre a biografia pessoal e os contextos culturais da escola para que as tensões entre eles possam ser compreendidas de modo mais aprofundado e consistente (Flores & Day, 2006). Pillen, Beijaard e den Brok (2012), por exemplo, no contexto holandês, identificaram um conjunto de tensões no desenvolvimento da identidade profissional que se relacionavam com um desequilíbrio entre o lado pessoal e profissional do processo de tornar-se professor e com os conflitos entre as aspirações dos professores e a realidade. Estas tensões eram acompanhadas por sentimentos de desamparo, de angústia e de consciência das fragilidades. Também Timostsuk e Ugaste (2010) demonstraram que as emoções negativas exercem uma influência maior no desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores e que os supervisores negligenciavam o papel das emoções positivas como suporte à aprendizagem. Neste estudo, as emoções positivas encontravam-se associadas a situações que envolviam os alunos. Flores (2013), no seu estudo longitudinal, identificou quatro temas fulcrais no processo de formação da identidade profissional: a influência do contexto, político e social, mas também da escola; a importância das relações no ensino, e em particular com os alunos e os colegas; a emergência de tensões internas que resultaram da discrepância entre crenças fortes sobre ser professor e a realidade; e, finalmente, o papel das emoções na (re)definição da prática do ensino e do desenvolvimento da identidade profissional.

Em jeito de conclusão

Se há pertinência e clareza sobre as questões que se colocam, hoje, à formação de professores, não existe consenso nem certeza sobre as respostas a essas interrogações. E este é o desafio que se coloca às instituições de formação e aos formadores de professores. Embora a formação de professores não seja a panaceia para todos os problemas da educação, a verdade é que ela constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Korthagen, Loughran e Russell (2006), que analisaram três programas de formação de professores na Austrália, Canadá e Holanda, apontam para um conjunto de princípios que devem orientar a formação de professores: i) aprender a ensinar envolve continuamente exigências conflituais e concorrentes; ii) aprender a ensinar requer uma visão do conhecimento como disciplina a criar em vez de uma disciplina criada; iii) aprender a ensinar implica uma mudança de perspetiva: do currículo para o aprendente; iv) aprender a ensinar é potenciado através da investigação realizada pelos alunos futuros professores; v) aprender a ensinar exige uma atenção centrada naqueles que aprendem a ensinar em colaboração com os seus colegas; vi) aprender a ensinar implica a existência de conexões significativas entre escolas, universidades e os futuros professores; e vii) aprender a ensinar é potenciado quando as perspetivas de ensino e de aprendizagem defendidas nos programas de formação

são adotadas pelos próprios formadores de professores. Também Cochran-Smith et al. (2015), numa revisão recente sobre o panorama da formação de professores nos últimos 50 anos, identificam três tendências fundamentais: i) uma atenção crescente dedicada à qualidade e prestação de contas; ii) uma mudança nas concepções sobre o modo como as pessoas aprendem e sobre o que precisam de saber numa sociedade do conhecimento; iii) e uma cada vez maior diversidade da população estudantil a par da crescente desigualdade social e escolar. Estes são aspetos que podem ajudar a uma reflexão mais profunda para melhorar a formação de professores no contexto nacional e internacional, sendo de destacar o tema da internacionalização e o da dimensão ética, cultural e política, com que terminamos este texto.

A internacionalização da formação de professores

Mais recentemente, os temas da globalização e da internacionalização têm sido referenciados na literatura sobre formação de professores (Gray, 2010). Também na Europa, e não só, a mobilidade tem sido entendida como “uma componente central dos programas de formação inicial e contínua” (CE, 2005, p. 3). Este documento destaca a importância do estudo de outras línguas europeias durante a formação e a necessidade de “maior confiança e transparência na qualificação dos professores na Europa para permitir o reconhecimento mútuo e maior mobilidade” (p. 5). A ideia de uma profissão altamente qualificada e a importância da mobilidade com base em parcerias têm sido reiteradas como princípios a ter em conta, não só na Europa, como fora dela. Questões como conhecimento profundo da disciplina a ensinar, conhecimento pedagógico sólido e competências necessárias para orientar e apoiar a aprendizagem dos alunos e a compreensão da dimensão social e cultural da educação têm sido identificados como elementos centrais na formação docente (CE, 2007).

O relatório de Piesanen e Valijarvi (2010) revela que a aprendizagem baseada na investigação, intercâmbio de alunos, aprendizagem de línguas europeias, compreensão de diferentes culturas europeias, entre outros, constituem aspetos importantes a ter em conta para a internacionalização da formação de professores no contexto europeu. É também importante destacar que as competências ligadas à disciplina a ensinar, as competências pedagógicas e a integração da teoria e da prática são elementos mais frequentes nos documentos dos Estados-membros da UE em detrimento da mobilidade, liderança e aprendizagem ao longo da vida (Piesanen & Valijarvi, 2010).

Czerniawski e Ulvik (2014, p. 51), por exemplo, sublinham que “uma agenda europeia para melhorar a qualidade da formação é, por várias razões, problemática se considerarmos a variedade de modos como os professores nos diferentes países europeus são formados e socializados na profissão”. Do mesmo modo, Kissock e Richardson (2010, p. 92) chamam a atenção para a necessidade de internacionalizar a formação de professores e as dificuldades em fazê-lo salientando que “no atual quadro restrito de padrões, a internacionalização da formação de professores é praticamente inexistente”. Apesar disso, a internacionalização é vista como “uma mais-valia que permite flexibilidade e mobilidade proporcionando aos alunos futuros professores oportunidades para visitar outros países, aumentando as suas competências culturais ao mesmo tempo que podem obter ECTS” (Peterson & Carlsen, 2014, p. 136).

Há, portanto, questões a debater e a melhorar neste âmbito nomeadamente na promoção do estudo de outras línguas na formação inicial, no desenvolvimento de uma visão de educação multicultural e inclusiva e na mobilidade dentro e fora da Europa. O desenvolvimento de parcerias sólidas entre instituições de formação, incluindo escolas, permitirá potenciar a colaboração e o desenvolvimento de questões como a diversidade, a inclusão, a justiça social, entre outros, que são aspetos menos evidentes nalguns *curricula* de formação (Zeichner, 2014; Cochran-Smith et al., 2015).

A relevância da dimensão ética, cultural e política na formação de professores

Um olhar sobre a literatura internacional relativa ao currículo da formação releva que, em muitos programas de formação, subsiste uma maior ênfase no conhecimento das disciplinas a ensinar e na didática, nalguns contextos seguindo uma lógica orientada para o treino de competências (cf. Flores, em publicação). As preocupações em aumentar os padrões de ensino e os resultados escolares dos alunos têm conduzido à prevalência de uma visão de currículo, pedagogia e ensino como “algo a gerir” de modo a atingir aquele desiderato (Maguire, 2014) à luz de uma lógica tecnicista e gerencialista do trabalho docente. Assim, em muitos contextos, é possível identificar a tendência para uma visão redutora de currículo (escolar e da formação) tendo como resultado uma maior “didatização” da

formação em detrimento da dimensão ética, cultural e política, embora, noutros contextos, como vimos, a dimensão investigação tem sido reforçada potenciando o profissionalismo docente.

Como sugere Cochran-Smith (2004, p. 298), o ensino inclui uma dimensão técnica mas encerra também “uma atividade intelectual, cultural e contextual que requer decisões competentes sobre como abordar as matérias a ensinar, como aplicar destrezas pedagógicas, como desenvolver relações humanas e como gerar e utilizar conhecimento”. O ensino implica também juízos morais e tomadas de decisão em contexto face a situações complexas com as quais os professores têm de lidar. Assim, a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade. No contexto finlandês, Tirri (2014, p. 15) identificou como maior desafio na formação de professores a necessidade de desenvolver nos futuros professores competências “profissionais e éticas” à luz da dimensão moral do seu trabalho e da sua complexidade crescente no que diz respeito ao aumento do número de imigrantes e de crianças com dificuldades.

Se se pretende que a formação de professores faça a diferença, é necessário elaborar programas de formação de qualidade, desenvolver uma visão clara e explícita sobre o processo de aprendizagem do professor e perspectivas pedagógicas específicas e investir na qualidade dos formadores de professores (Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Mas é também fundamental desenvolver competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas, integrar o ensino e a investigação na prática e incluir a dimensão ética, cultural e política para que a formação de professores possa, de facto, ser encarada como um espaço de (trans)formação.

Referências

- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y.** (2012). Pre-service teachers' reflections during field experiences. *Journal of Education for Teaching, 38*(4), 419-434.
- Aydin, S., Demirdogen, B., Akin, F. N., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Tarkin, A.** (2015). The nature and development of interaction among components of pedagogical content knowledge in practicum. *Teaching and Teacher Education, 46*, 37-50.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N.** (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.
- Cardoso, E.** (2012) Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II, Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- CE.** (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Commission's Directorate-General for Education and Culture. Retrieved from http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.
- CE.** (2007). *Improving the quality of teacher education. Education and Training (2020)*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M.** (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education, 28*, 141-153.
- Cochran-Smith, M.** (2004). Editorial. The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education, 55*(4), 295-299.
- Cochran-Smith, M.** (2005). Studying teacher education: What we know and need to know?. *Journal of Teacher Education, 56*(4), 301-306.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M., with Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., & Stern, R.** (2015). Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. In D. Gitomer & C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K.** (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council, University College, Cork, Ireland.
- Czerniawski, G., & Ulvik, M.** (2014). Changing context, changing landscapes. A review of teacher education in Norway and England. In P-M Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp. 48-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Darling-Hammond, L.** (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 130-150). London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A.** (Eds.). (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C.** (2010). Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 369-388.
- Dawson, K., & Norris, A.** (2000). Pre-service teachers' experiences in a K-12/university technology-based field initiative. *Journal of Computing in Teacher Education, 17*(1), 4-12.
- Duda, A., & Clifford-Amos, T.** (2011). *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Ebby, C. B.** (2000). Learning to teach mathematics differently: the interaction between course-work and fieldwork for pre-service teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education, 3*, 69-97.

Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–74.

Ellis, V., & McNicholl, J. (2015) *Transforming teacher Education. Reconfiguring the academic work*. London: Bloomsbury Academic Publishing Plc.

Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Orgs), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estola, E., Uitto, M., & Syrjälä, L. (2014). O processo narrativo de tornar-se professor: o caso finlandês. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: ME/IIIE.

Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.

Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco, & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de Professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.

Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401-413.

Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–52.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação - PUCRS* (Brasil), 33(3), 182-188.

Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 461–70.

Flores, M. A. (2012a). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. Abrahão (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal, Porto Alegre, Salvador: EDUFRN, ediPUCRS, EDUNEB.

Flores, M. A. (2012b). Teachers' work and lives: A European perspective. In C. Day (Ed), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development* (pp.94-107). London: Routledge.

Flores, M. A. (2013). Be(com)ing a teacher in challenging circumstances: sustaining commitment or giving up in Portugal?. In C. Craig, P. Meijer, & J. Broekemans (Eds.), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* (pp. 405–425). Nova Iorque: Emerald Publishers.

Flores, M. A. (2014a) Desafios atuais e perspetivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.

Flores, M. A. (2014b). Teacher learning in the workplace in Pre-service Teacher Education in Portugal: Potential and limits from a Pre-service teacher perspective. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 243-260). Dordrecht: Springer.

Flores, M. A. (2014c). Developing teacher identity in pre-service education: experiences and practices from Portugal. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: promising pedagogies, part A, (Advances in research on teaching)* (pp. 353-379). New York: Emerald Publishers.

Flores, M. A. (Ed.) (2014d). *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.

Flores, M. A. (2015) Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades, *Educação*, 38(1), 138-146.

Flores, M. A. (em publicação) Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.) *International Handbook of Teacher Education*, Dordrecht: Springer Press.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S., & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39- 53.

Flores, M. A., Veira, F., Silva, J. L., & Almeida, J. (em publicação). Integrating research into the practicum: Inquiring about inquiry-based professional development in Post-Bologna initial teacher education in Portugal. In M. A. Flores & T. Al Barwani (Eds.) *Redefining teacher education for the Post-2015 Era: Global challenges and best practices*. New York: Nova Publishers.

Flores, M. A., Vieira, F., & Ferreira, F. I. (2014). Formação inicial de professores em Portugal: problemas, desafios e o lugar da prática nos mestrados em ensino pós-Bolonha. In M. C. Borges & O. F. Aquino (Orgs.), *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais* (pp. 61-96). Uberlândia: EDUFU.

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93-118). Porto: Porto Editora.

Goodwin, A. L. (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 22-43). London: Routledge.

Gray, D. (2010). Introduction. International perspectives on research in initial teacher education and some emerging issues. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 345-351.

Grossman, P., Hammenrness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-298.

Hammerness, K., Tartwijk, J. van, & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 44-65). London: Routledge.

Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.

Hilton, G., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 17(4), 431-447.

Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.

Hulme, M., & Menter, I. (2008). Learning to teach in post-devolution UK: A technical or an ethical process? *South African Review of Education*, 14, 43-64.

Imig, D., Wiseman, D., & Neel, M. (2014) A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas, resultados incertos, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.61-80), Coimbra: Almedina.

Jyrhama, R., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.

Kansanen, P. (2014). Teaching as a Master's Level Profession in Finland: Theoretical Reflections and Practical Solutions. In O. McNamara, J. Murray, & M. Jones (Eds.), *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy* (pp. 279-292). Dordrecht: Springer.

Kissock, C., & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education*, 21(1), 89-101.

Kitchen, J. (2005). Looking backwards, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 20*, 77-97.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 407-423.

Korthagen, F. A. J. (2012). Ligando a prática, a teoria e a pessoa na formação de professores, Conferência proferida no IV Colóquio Internacional "Grupos Profissionais - Educação, Trabalho e Conhecimento [GP_etc]" e I Seminário Internacional "Formação Inicial de Profissionais de ajuda", 8-9 março, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1020-41.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.

Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Loughran, J. (2005). Researching Teaching about Teaching: Self-Study of teacher education practices. *Studying Teacher Education, 1*(1), 5-16.

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.

Loughran, J. J., Hamilton, M. L., Laboskey, V. L., & Russell, T. L. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer Press.

Ludlow, B., Mitescu, E., Pedulla, J., Cochran-Smith, M., Cannady, M., Enterline, S., & Chappe, S. (2010). An accountability model for teacher education. *Journal of Education for Teaching, 36*(4), 353-368.

Maguire, M. (2014). Reforming teacher education in England: 'an economy of discourses of truth'. *Journal of Education Policy, 29*(6), 774-784.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Marcondes, M. I. & Flores, M. A. (2014) O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação PUCRS, 37*(2), 297-306.

Mayer, D. (2014). Forty years of teacher education in Australia: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 461-473.

Mayer, D., Pechone, R., & Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 110-129). London: Routledge.

McMahon, M. (2014). A reforma da formação de professores no Reino Unido: Diferentes objetivos e percursos diferenciados na Inglaterra e na Escócia? In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp. 41-60), Coimbra: Almedina.

Menter, I., & Hulme, M. (2011). Teacher education reform in Scotland: National and global influences. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 387-397.

Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education, 43*, 131-142.

Niklasson, L. (2014). Funções e contextos da formação inicial de professores: o desenvolvimento do profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores. Contributos Internacionais*. Coimbra: Edições Almedina.

O'Meara, J. (2011). Australian teacher education reforms: Reinforcing the problem or providing a solution. *Journal of education for teaching, 37*(4), 423-431.

Page, T. M. (2015). Common pressures, same results? Recent reforms in professional standards and competences in teacher education for secondary teachers in England, France and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), 180-202.

Peterson, K. B., & Carslen, B. B. (2014). The international claim in teacher education in Denmark. Discourses, discussions, and dilemmas. In P.-M. Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds.), *Education. Internationalization in Teacher Education* (vol 3) (pp.122-138). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Piesanen, E., & Välijärvi, J. (2010). Final Report, TENDER N° EAC/10/2007, Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development, Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU, Finnish Institute for Educational Research, Comissão Europeia.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, i-first*, 1-21.

Russell, T., & Martin, A. (2014) A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40). Coimbra: Almedina.

Sachs, J. (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, Faro, Portugal, September 21-25.

Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices* (pp. 1-21). London: Routledge.

Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.

Schulte, A. (2005). Assuming my transformation: transforming my assumptions. *Studying Teacher Education*, 1(1), 31-42.

Smagorinsky, P.; Cook, L. S.; Moore, C.; Jackson, A. Y. e Fry, P. G. (2004) Tensions in learning to teach. Accommodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24.

Sugrue, C. (1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 20, 213-225.

Timostuk, I., & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1563-1570.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.

Townsend, T. (2011). Searching high and searching low, searching east and searching west: looking for trust in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(4), 483-499.

Vieira, F. (2010/11/12). Balanço Final do Estágio. Documentos produzidos no âmbito da coordenação do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (policopiados).

Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2012). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 395-402.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295.

Wilson, G., & l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations* (A Research Report prepared for the U.S. Department of Education and the Office for Educational Research and Improvement by the Center for the Study of Teaching and Policy in collaboration with Michigan State University). Washington: University of Washington.

Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568.

Zhou, J. (2014). Teacher education changes in China: 1974-2014. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 507-523.

5 (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas?

Elisabete Brito*

Introdução

O ensino superior europeu viveu, e vive ainda, uma fase de transformação, que conta com quase duas décadas e cujo início remonta, antes mesmo da Declaração da Sorbonne (UE, 1998), à publicação, em 1995, do Livro Branco sobre a Educação e Formação (UE, 1995), onde, pela primeira vez, a Comissão Europeia propôs a convergência das políticas educativas para fazer face à globalização crescente do mundo atual. Depois desse momento, que acabou por se concretizar e revelar-se crucial no início do século XXI, por força de dinâmicas transnacionais justificadas pela necessidade e competitividade do espaço económico e político europeu, assiste-se a uma reforma impar no ensino superior, preconizado pelo que ficou conhecido pelo Processo de Bolonha (PB).

O PB está, então, na origem de toda uma mudança formal vivenciada no ensino superior europeu atual. Dele decorre a implementação do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), a comparabilidade de graus assente na estrutura de três ciclos, a transparência, a equidade, a mobilidade e, em última instância, a futura empregabilidade dos estudantes, cidadãos europeus. Em Portugal, embora o processo seja mais recente, vivem-se igualmente na esteira de Bolonha profundas modificações estruturais no ensino superior, assentes no paradigma pedagógico do aprender-fazendo no qual o aluno deve assumir um papel de centralidade no seu processo de ensino e aprendizagem, e assistem-se efetivamente a necessidades crescentes de cooperação institucionais e de legibilidade na formação.

O PB teve assim, também em Portugal, um impacto global na reestruturação de todos os cursos do ensino superior e, especialmente, naquilo que aqui nos ocupa, na criação dos novos cursos de formação de professores (CFP), sujeitos a

* Instituto Politécnico da Guarda

profundas reformas legislativas, corporizadas pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprovou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.

Estudo

Este estudo decorre das transformações ocorridas na formação dos futuros professores e teve o intuito de analisar as implicações do PB nos CFP existentes nas Escolas Superiores de Educação (ESE) públicas portuguesas; aferir como foram operacionalizadas as mudanças nos domínios político e administrativo que as legislou no contexto nacional; e, ainda, observar o modo como estas instituições de ensino superior materializaram essas transformações, procurando perceber, através da análise os relatórios de concretização do PB, tornados obrigatórios pelo enquadramento legal preconizado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho e produzidos pelas ESE¹, os efeitos destas modificações nos referidos cursos. Finalmente, analisaram-se as implicações do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio que, reforçando o princípio da subsidiariedade que protege as políticas educativas de cada país (Veiga & Amaral, 2011), introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa e procurou trazer uma revalorização à formação docente em Portugal.

Metodologicamente os documentos recolhidos foram sujeitos a uma análise documental e de conteúdo. Os relatórios de concretização do PB cumprem o requisito legal disposto no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, de que resultou a seguinte redação:

2 — Ao título IV do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, é aditado um capítulo V, com a epígrafe «Concretização do PB», integrado por um Artigo 66.º-A”, que define, no nº 1, a necessidade de os estabelecimentos de ensino superior elaborarem “anualmente, um relatório acerca da concretização dos objectivos do PB”.

Segundo esse enquadramento legal passou a estar regulamentada a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) acompanharem a implementação do PB ao longo do tempo, através da publicação de um relatório anual que evidenciasse as estratégias prosseguidas, as metodologias aplicadas, os métodos de trabalho desenvolvidos, com a dupla finalidade de se perceber a concretização efetiva deste processo e de transmitir as experiências a outras IES. Neste contexto, o nº 7 do mesmo Decreto-Lei refere que “o relatório é elaborado para os anos lectivos de 2006-2007 a 2010-2011, inclusive, e é publicado no sítio da Internet do estabelecimento de ensino até 31 de Dezembro seguinte ao término do ano lectivo a que se reporta”.

Definido o *corpus* de análise, e partindo do pressuposto de que todas as IES cumpriram essa exigência legal, elaborando e tornando públicos nas suas páginas Web os relatórios de concretização do PB, o primeiro objetivo foi procurar os documentos nas respetivas páginas das IES politécnico que oferecem CFP².

Numa primeira análise, verificou-se que, no panorama nacional, são 13 as IES politécnico que possuem CFP³, encontrando-se todos estruturados segundo o novo modelo definido para esta formação, em função do estabelecido

1 Embora estes relatórios tenham sido tornados obrigatórios para todo o ensino superior, apenas se analisaram, no âmbito deste estudo, os concernentes aos CFP das ESE dos Institutos Politécnicos portugueses.

2 As páginas Web das instituições analisadas, Intitutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação que possuem cursos formação de professores, foram acedidas no período compreendido entre 1 de março e 31 de julho de 2012.

3 Exclui-se deste número uma ESE que, possuindo Formação de Professores, se encontra afeta à Universidade do Algarve. Esta IES congrega, em simultâneo, o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico onde se incluem diferentes escolas, entre as quais a Escola Superior de Educação. Contudo, esta instituição não foi incluída no *corpus* analisado por não se encontrar publicado na sua página Web o relatório de concretização do PB.

pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, que, no sentido da construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), define que a meta nacional é que “no ano letivo 2009/2010 todos os ciclos de estudos estejam organizados de acordo com o novo modelo”.

Iniciada a pesquisa dos referidos documentos em cada uma das IES em análise, verificou-se que muitos não se encontravam disponíveis para livre acesso nas páginas Web das IES. A primeira dificuldade surgiu assim desta permissa, o que dificultou a pesquisa inicial, obrigando a que os relatórios tivessem de ser pedidos institucionalmente via correio eletrónico para as direções/presidências dessas IES.

O processo de recolha dos documentos foi assim difícil e moroso, e os documentos encontrados apresentaram disparidades quer na forma, quer no conteúdo (Saint-George, 1997) e mesmo na organização do discurso (Quivy & Campenhoudt, 2003), o que sustenta a ideia de que “quem trabalha com documentos deve superar alguns obstáculos [...] é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso” (Sá-Silva et al., 2009, p. 8).

Os documentos encontrados foram sujeitos a uma análise documental, categorial e de conteúdo. Este método de análise de âmbito qualitativo possui nas Ciências Sociais e Humanas um campo de investigação com domínio próprio (Bogdan & Biklen, 2010; Denzin & Lincoln, 2006; Fernandes, 1991). Este procedimento metodológico permite a realização de uma investigação descritiva, cuja ênfase se centra mais no processo do que nos resultados. Os dados recolhidos são expressos em forma de palavras e frases e os resultados da investigação apoiam-se em citações fidedignas aferidas com base nos dados fornecidos pelos documentos originais (Bogdan & Biklen, 2010; Campos, 2009).

Na perspetiva de Bardin (2007), os documentos selecionados tiveram em conta as regras da *homogeneidade*, uma vez que obedeceram a critérios de escolha objetivos, as regras da *pertinência* por se adequarem aos objetivos que originaram a análise, bem como as regras da *representatividade*, por serem suficientemente representativos da realidade factual que se pretendeu estudar. Nos documentos recolhidos para a investigação, procurou ainda assegurar-se o princípio da *credibilidade* (Quivy & Campenhoudt, 2003), porque o objeto de análise foi constituído por fontes primárias, os relatórios de concretização do PB destas IES, tendo-se procurado seguir com rigor e exatidão as informações veiculadas pelos mesmos.

Das 13 IES politécnico que, na temporalidade do estudo, possuíam CFP foi possível aceder aos documentos de 12 IES⁴ e analisar 30 relatórios de concretização do PB. Seguidamente, a análise incidiu apenas sobre os documentos que se debruçaram especificamente sobre os CFP, tendo sido sujeitos a análise 14 relatórios relativos a oito IES.

No momento que se definiu como sendo de exploração do material, procedeu-se à leitura do objeto de análise central da investigação — os relatórios de concretização do PB, agrupando-se a informação recolhida em categorias. É a designada “fase da codificação” (Bardin, 2007, p. 97), momento em que os dados brutos são transformados em dados organizados “de forma lógica, coerente e sucinta” (Pacheco, 1995 citado em Campos, 2009, p. 72). Para Bardin (2007, p. 72), a unidade de registo é “uma unidade de significação a codificar e corresponde ao seguimento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização”. Na ótica de Flores (1994) a codificação é o processo físico através do qual se realiza a categorização, sendo os códigos representativos das categorias apresentados em números ou abreviaturas das palavras dos respetivos nome das categorias. Ainda na perspetiva do mesmo autor, as categorias podem ser definidas *a priori*, de acordo com as questões da investigação, ou *a posteriori*, de acordo com os dados obtidos, estando este último procedimento relacionado com uma análise de natureza interpretativa.

Neste estudo privilegiou-se a categorização das unidades temáticas/semânticas, uma vez que o interesse do investigador se situou ao nível da interpretação geral do conteúdo, tendo em conta as diferentes temáticas abordadas, mais do que ao nível da análise sintática e, consequentemente, da existência e/ou repetição de uma determinada palavra. A definição das categorias foi realizada através de abreviaturas de palavras e a sua definição foi realizada *a posteriori*, uma vez que resultou da análise interpretativa do investigador.

4 Uma das instituições que não possuía o seu relatório de concretização do PB disponível para acesso público na sua página Web foi contactada, quer por correio eletrónico quer telefonicamente, tendo recusado, formalmente por escrito, a disponibilização dos dados.

Recolhido o *corpus* a ser analisado, o estudo organizou-se em três fases:

Na primeira fase, partiu-se da análise do requisito legal expresso pelo Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de junho (artigo 66º-A) que, definindo a obrigatoriedade das IES elaborarem, anualmente, um relatório de concretização do PB, é explícito acerca da informação que genericamente deve ser considerada na elaboração dos mesmos, tendo-se criado, a partir do texto do próprio enquadramento legal, a Matriz Geral 1 com as Categorias definidas pela Lei (CdL), tal como se representa na Figura 1.

Figura 1. Matriz Geral 1: Explicitação das Categorias definidas pela Lei (CdL)

CdL1 – Elaboração e publicação de relatórios	
CdL2 – Mudanças pedagógicas operadas	CdL2a Desenvolvimento de competências dos estudantes/ECTS CdL2b Aprendizagem autónoma/desenvolvimento de competências transversais
CdL3 – Indicadores progresso/ mudanças realizadas	
CdL4 – Indicadores objetivos (número horas contacto/ outras/horas globais)	
CdL5 – Medidas de apoio	CdL5a Medidas de apoio à promoção do sucesso escolar CdL5b Medidas de apoio ao desenvolvimento competências extracurriculares CdL5c Medidas de estímulo à inserção na vida ativa
CdL6 – Instrumentos institucionais de monitorização (inquéritos estudantes e docentes)	

Fonte: Própria

A segunda fase resultou do aprofundamento da leitura dos documentos em análise, uma vez que foram sendo encontradas novas informações as quais, no seguimento dos pressupostos do PB, se revelaram na perspetiva do investigador de interesse para o estudo. Essa constatação levou à criação de uma nova matriz – a Matriz Geral 2 (Figura 2), que resultou de uma segunda fase de análise, apenas destinada à representação destas “novas categorias”, as quais foram designadas simplesmente de Categorias (C) seguidas do número sequencial, à semelhança do modo como foram operacionalizadas as categorias da matriz anterior, e que resultaram na síntese apresentada na Figura 2.

Figura 2. Matriz Geral 2: Explicitação das Categorias e Subcategorias definidas pelo investigador (C)

Categorias	Subcategorias	
		Metodologia de concretização PB
C1	C1a	Medidas adequação PB
	C1b	Definição perfis dos alunos
	C1c	Suplemento ao Diploma
	C1d	Estudante tempo parcial
	C1e	Regime de ingresso dos alunos (maiores de 23 anos e concursos especiais)
	C1f	Elaboração de regulamentos diversos
	C1g	Parcerias, projetos e avaliações de entidades externas nacionais e internacionais/Sistema de Garantia da Qualidade
		Concretização de medidas pedagógicas e de ensino e aprendizagem
C2	C2a	Mobilidade de professores/alunos (<i>outgoing – incoming</i>)
	C2b	Aprendizagem ao longo da vida/Programas e formação contínua
	C2c	Formação/atualização pedagógica de docentes
	C2d	Envolvimento/Formação de estudantes no PB
	C2e	Estruturas, recursos pedagógicos e medidas de apoio a estudantes

Fonte: Própria

Finalmente, na terceira fase, e atendendo a que a análise dos CFP foi indubitavelmente o cerne da investigação, analisaram-se apenas os relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do PB, abordaram explicitamente estes cursos.

Em síntese, partindo do exposto no enquadramento legal, foram definidas as primeiras 6 categorias e 5 subcategorias designadas de Categorias definidas pela Lei (CdL) que, agrupadas numa matriz, constituíram a primeira fase de análise (Figura 1). A segunda matriz de análise, da inteira responsabilidade do investigador, define duas grandes categorias, C1 e C2, as quais se subdividem sequencialmente pelas letras do alfabeto (C1a, C1b ou C2a, C2b), até se esgotarem todas

as informações consideradas relevantes para o objeto de estudo. Nesta nova matriz de análise, as informações foram apenas abordadas em relação às categorias definidas não havendo a preocupação de as organizar por IES (Figura 2)⁵. Finalmente, sendo a formação de professores o cerne da investigação, foi objetivo desta fase analisar apenas os relatórios das IES politécnico que, nos relatórios de concretização do PB, referiam especificamente os CFP.

Nessa sequência, o *corpus* em análise, inicialmente constituído por 30 relatórios, foi nesta fase reduzido a 14 documentos de oito IES que emitiram relatórios de concretização do PB, especificamente dos cursos das suas ESE, o que permitiu obter uma perspetiva mais aprofundada de como se processou a criação dos novos CFP nestas IES.

Nesta análise, retoma-se o procedimento adotado para a análise da Matriz Geral 1, tratando cada IES individualmente por se pretender fazer uma análise o mais exaustiva possível. Metodologicamente nesta fase, e como foi referido na explicitação dos procedimentos metodológicos, foram inicialmente analisados os 1º ciclos de estudos – Licenciatura em Educação Básica (LEB), seguidos da análise dos cursos de 2º ciclo existentes na diferente IES analisadas nos seguintes domínios de especialização: Mestrado 1 (M1) — Mestrado em Educação Pré-Escolar; Mestrado 2 (M2) — Mestrado em Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 3 (M3) — Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico; Mestrado 4 (M4) — Mestrado em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, conforme os casos, e tal como se apresenta, a título meramente ilustrativo num exemplo aleatoriamente escolhido, na Figura 3.

Figura 3. Análise comparativa do número e tipologia de horas do LEB, M1, M3 e M4 da ESE xxx

ESE-xxx	T	TP	PL	OT	TC	S	E	O	P	Créditos ECTS em DR	H. do Curso DR	H. descritas plano de estudos	H. omissas	Autonomia estudante
CEB	165	1 200	615	100	0	0	0	0	0	180	5 040	1 980	-3 060	-61%
M1	0	285	30	4	0	110	300	0	0	60	1 680	729	-951	-57%
LEB+M1	165	1 485	545	104	0	110	300	0	0	240	6 720	2 709	-4 011	-60%
M3	0	635	0	80	0	60	420	0	0	90	2 520	1 195	-1 325	-53%
LEB+M3	165	1 835	515	180	0	60	420	0	0	270	7 560	3 175	-4 385	-58%
M4	190	425	735	0	0	0	0	0	0	120	3 360	1 350	-2 010	-60%
LEB+M4	355	1 625	1 250	100	0	0	0	0	0	300	8 400	3 330	-5 070	-60%

Fonte: própria

Para complementar este estudo, considerou-se pertinente fazer uma análise mais específica de alguns aspetos decorrentes, especialmente, da análise ao *corpus* nuclear, nomeadamente no que diz respeito:

1. aos níveis de autonomia dos estudantes resultantes da análise concretizada;
2. às diversas e diferentes tipologias de horas apresentadas nos planos de estudos dos cursos observados, com especial incidência das horas de OT.

No paradigma de Bolonha os estudantes são – ou deveriam ser – os elementos centrais de todo o processo de ensino e aprendizagem. A mudança do ensino, assente no desenvolvimento de competências (o que o estudante é capaz de fazer) face aos objetivos de aprendizagem (o que o estudante deve ser capaz de fazer), pressupõe a centralidade do estudante, tornando-o um elemento ativo no processo de ensino e aprendizagem, que se prevê acontecer ao longo da vida, em qualquer IES europeia que tenha adotado o PB.

É devido a este ensino, que se pretende cada vez mais globalizado e para facilitar a mobilidade dos estudantes no espaço europeu, que se adotou o sistema de créditos ECTS o qual, criando maior transparência e legibilidade, facilita o reconhecimento académico dos cursos em outros países, possibilitando que as UC dos planos de estudos sejam medíveis em créditos ECTS, os quais se referem não só ao número de *horas de contacto* (horas descritas no plano de estudos), mas também em *horas de trabalho autónomo do estudante* (horas omissas) embora constantes nas horas do curso devidamente legisladas e publicadas em Diário da República.

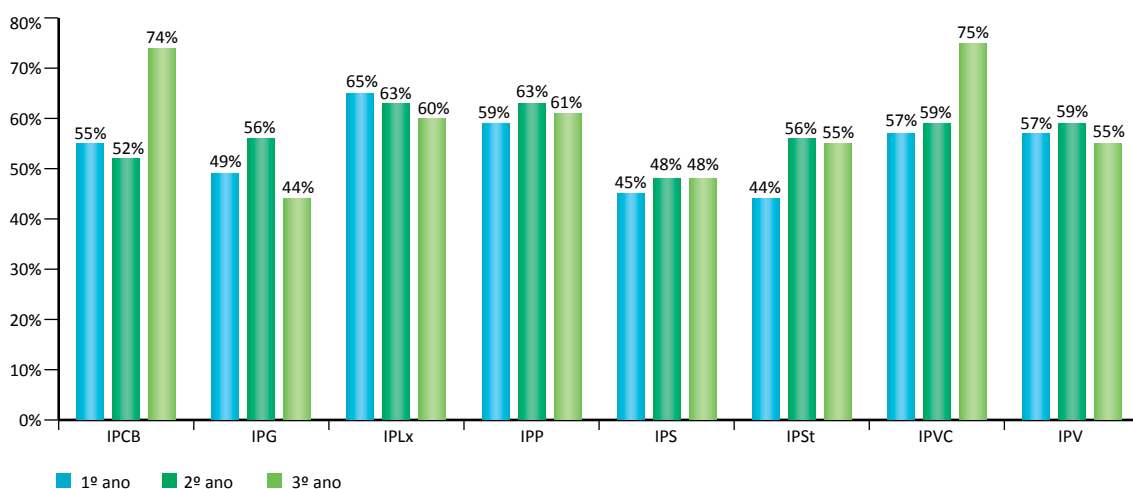
⁵ As matizes 1 (CdL) e 2(C) refletem o resultado da análise de 30 relatórios, relativos a 12 IES.

A atenção do investigador recai precisamente *no trabalho autónomo do estudante* (horas omissas). O gráfico que se segue (Figura 4) reflete o nível de autonomia do estudante resultante da análise da LEB das diferentes Unidades Orgânicas das IES analisadas.

A este nível, metodologicamente optou-se por limitar a análise aos cursos de 1º ciclo (LEB) por se considerar ser este o elemento unificador de toda a análise, no sentido em que todas as IES observadas oferecem a LEB estruturada segundo o enquadramento legal que a definiu. Já no que concerne aos cursos de 2º ciclo de estudos, e existindo quatro domínios de especialização (M1, M2, M3 e M4), verificou-se que nenhuma das IES analisadas oferece todos os mestrados e que, por exemplo, o M2 não é sequer oferecido por nenhuma dessas IES. De facto, algumas oferecem apenas o M1, o M3 e o M4, outras somente o M1 e o M3, que outras ainda o M1 e o M4, existindo mesmo duas que oferecem apenas o M3.

Contudo, no sentido de justificar esta opção, o investigador procedeu a uma análise preliminar dos níveis de autonomia do estudante, por instituição, nos 2º ciclos de estudos oferecidos, apoiando-se nas tabelas produzidas e apresentadas no estudo, tendo constatado que as tendências apresentadas para o 1º ciclo (LEB) nas diferentes IES são seguidas ao nível dos 2.º ciclos. Deste modo, as IES que, respetivamente, apresentam maiores e menores índices de autonomia dos seus estudantes, coincidem tanto na LEB como nos mestrados oferecidos, i.e., as que são pouco coerentes nos níveis de autonomia atribuídas ao estudante na LEB mantêm essa tendência nos 2º ciclos e vice-versa.

Figura 4. Nível de autonomia dos alunos de LEB dos CFP nas IES analisadas



Fonte: Própria

A Figura 4 salienta a pouca coerência e a aleatoriedade encontradas nas horas destinadas ao *trabalho autónomo de estudante*. De facto, a sua leitura mostra que apenas uma IES é coerente na atribuição dessas horas, fazendo-o de modo progressivo e consciente ao longo do curso.

Uma leitura mais incisiva permite aferir que duas instituições possuem uma percentagem de autonomia que, sendo definida no 1º ano, diminui no 2º ano e volta a aumentar no 3º ano. Inversamente, três IES apresentam uma percentagem de horas de trabalho autónomo que, sendo menor no 1º ano, aumenta no 2º ano e volta a diminuir no 3º ano. Esta tendência que ocorrendo também na generalidade dos 2º ciclos de estudos das IES analisadas demonstra, no entender do investigador, que não existiu a preocupação ou a consciência efetiva da distribuição de horas de *trabalho autónomo do estudante* no momento da elaboração, apresentação e publicação em Diário da República dos planos de estudos dos respetivos cursos. Ainda a este propósito, verifica-se que uma instituição, sendo mais coerente, definiu um número de horas de trabalho autónomo para o 1º ano, o qual foi aumentado no 2.º ano do curso e se manteve com a mesma percentagem no 3.º ano. Em relação a esta instituição deve dizer-se, contudo, que no universo de IES analisadas é a que menor percentagem de autonomia atribui aos seus estudantes tanto na LEB, como nos mestrados habilitadores para a docência oferecidos, neste caso o M1, o M3 e o M4.

Estas evidências levantam a questão do modo como são medidas as horas de *trabalho autónomo do estudante*, as quais estando oficialmente presentes no plano de estudos, se encontram officiosamente omissas do mesmo, o que levanta outras questões: como foram afinal determinados o número de créditos ECTS nas diferentes IES em função das horas de trabalho do estudante? Como se explica, por exemplo, que em uma IES 1 crédito ECTS reflita 25 horas de trabalho do estudante e no plano de estudos da LEB constem 36 UC e em outra instituição, para o mesmo curso, 1 crédito ECTS seja equivalente a 28 horas de trabalho e o seu plano curricular apresente 40 UC, quando afinal, independentemente da carga de *trabalho autónomo do estudante*, no fim do ciclo de estudos, a habilitação profissional perante o mercado de trabalho é a mesma⁶? Como explicar, ainda, que em uma das IES analisadas se tenham distribuídos equitativamente os 180 créditos do plano de estudos da LEB, repartidos em 5 créditos ECTS por UC?

Estas constatações merecem algumas reflexões. Se, segundo o paradigma de Bolonha, é desejável que se confira, de forma consciente e corente, uma autonomia crescente ao estudante para que se efetive uma aprendizagem baseada na aquisição de competências, as situações constatadas são pouco entendíveis, claramente aleatórias e certamente impensadas. É de facto inexplicável que um estudante possua uma grande autonomia no 1º ano do curso e que a mesma decresça no decorrer do mesmo ou, inversamente, que a percentagem de autonomia, sendo nitidamente aleatória, oscile ao longo do plano de estudos.

Esta perceção negativa corrobora a opinião defendida por alguns investigadores (Amaral, 2005; Ehrensperger, 2009), segundo os quais o elevado e apressado número inicial de propostas para a adequação dos cursos ao PB é um indicador de superficialidade nas mesmas, sobretudo devido ao escasso tempo dado pela tutela à IES para a sua apresentação⁷.

Estas evidências levantam ainda outra questão: não terá havido por parte das IES uma postura mais *afetiva* do que *efetiva*? Contempla-se aqui a possibilidade, provavelmente legítima devido à juventude do processo, de que a definição das horas dos planos de estudos foi efetivada mais a pensar no ponto de vista interno das IES (e dos docentes) do que do ponto de vista externo (dos estudantes) ou, numa perspetiva mais crédula e inócua, na qual se quer realmente acreditar, que esta situação tenha acontecido apenas devido às substanciais alterações introduzidas pelo PB, e ao procedimento de adequação desta formação ser inteiramente nova, num momento em que não existiam ainda informações suficientes para que houvesse uma maior ponderação por parte das IES a este nível, pese embora o facto de se ter verificado que das oito instituições analisadas, especificamente nos CFP, apenas três IES não tivessem ainda procedido a qualquer reformulação dos planos de estudos da LEB⁸.

Como foi referido, os créditos ECTS visam facilitar a mobilidade dos estudantes, tornando os currículos mais próximos numa comunidade global e equiparáveis em diferentes IES a nível internacional. Será isso de facto possível se, em face de uma realidade tão pequena como a apresentada nesta investigação, se verificaram tantas disparidades?

No sentido de aprofundar a análise, elaborou-se uma síntese, para cada IES, na qual se apresentou não só a repartição das horas de cada plano curricular observado (horas totais, horas descritas e horas omissas), mas também a sua distribuição pelas diferentes tipologias: T= ensino Teórico, TP= ensino Teórico-Prático, PL= Prática Laboratorial, OT= Orientação Tutorial, TC= Trabalho Campo, S= Seminário, E= Estágio, O= Outras e P= Prática, e cuja análise revelou nos dados apresentados na Figura 5.

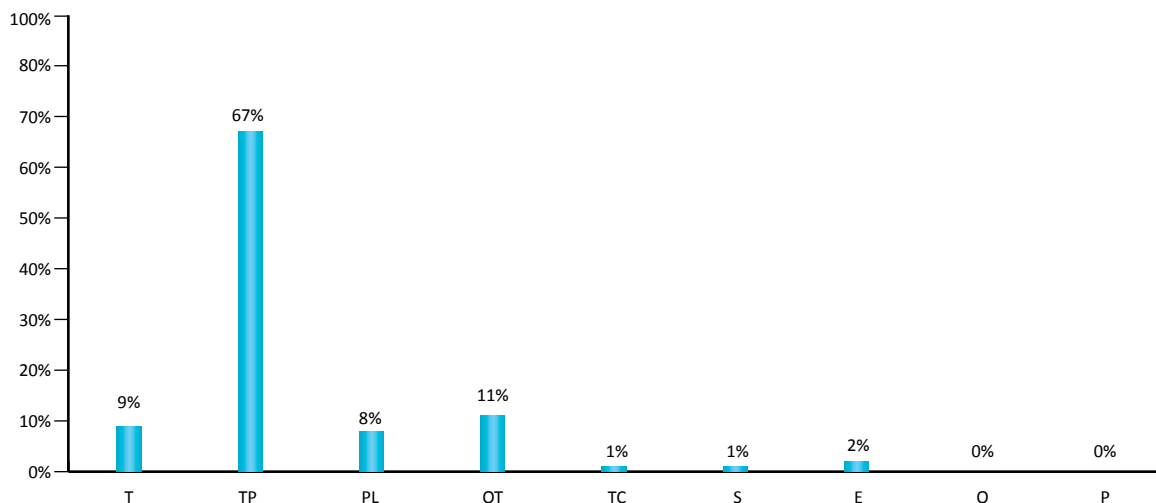
Esta análise permite mostrar que as horas de OT, tão importantes no paradigma de Bolonha, foram inequivocamente esquecidas, provavelmente porque foram também mal compreendidas pelas IES.

6 Apesar de a diferença ser substancial, a mesma é permitida legalmente nas horas do plano de estudos. Na IES que atribui 1 crédito ECTS a 28 horas de trabalho do estudante (máximo legalmente permitido), o plano curricular conta com 5040 horas totais, já numa instituição em que 1 crédito ECTS seja equivalente a 25 horas de trabalho (mínimo legalmente permitido), existem apenas 4500 horas no plano de estudos de cursos equivalentes (LEB) – o que representa menos 540 horas totais equivalendo a uma redução de trabalho real de 12% (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, artigo 5º, alínea c).

7 Quando foi promulgado o enquadramento legal as instituições tiveram apenas um prazo de 15 dias para apresentar as propostas. Tendo em conta tão curto prazo, pensava-se – incluindo a tutela – que, devido ao pouco tempo disponível, não haveria muitas propostas. Contudo, foram encaminhadas ao Ministério, nesse período, 1800 propostas.

8 Considere-se aqui o ano letivo 2012/2013, data a que dizem respeito os dados do estudo realizado.

Figura 5. Distribuição das horas nas LEB das IES analisadas (horas totais), por tipologia



Fonte: própria

De facto, a inexpressividade das horas de OT nos planos de estudos analisados explica, possivelmente, ainda que de modo parcial, a aleatoriedade dos níveis de autonomia apresentado nos planos de estudos analisados, uma vez que para que se promova o trabalho autónomo é necessário facultar ferramentas ao estudante, servindo em grande parte a horas de OT para concretizar esse objetivo.

Face a estas evidências, de que serve então dizer que se passou de uma pedagogia por objetivos para uma pedagogia por competências e que o ensino passou de um modelo centrado no professor para um modelo mais relacional (professor/aluno)? De que serve afirmar que se criaram novas “figuras”, como a do *Professor Tutor* e a prática da *Orientação Tutorial*, fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, se isso não parece refletir-se na realidade prática?

Estas constatações corroboram a opinião de Pedro Lourtie (2012)⁹, ao afirmar que o paradigma mudou, pois está centrado no aprendente e não no docente, mas está longe, muito longe de estar concretizado.

Conclusões

Pelo que ficou exposto, procurou compreender-se através da análise dos documentos centrais desta investigação, os relatórios de concretização do PB, as dinâmicas de operacionalização dos pressupostos de Bolonha nas IES politécnico que oferecem CFP, procurando avaliar-se o seu impacto efetivo nesta formação e aferir as principais mudanças operadas e efetivamente concretizadas. Procurou-se, em suma, perceber o que mudou nos CFP no contexto de Ensino Superior Português e de que modo foi efetivada essa mudança nas ESE, no sentido de se avaliar o cumprimento dos requisitos legais exigidos para esta “nova” formação.

No caso da formação de professores e pelo que ficou exposto, percebe-se que o processo de transição foi especialmente difícil, uma vez que contrariamente à maioria dos restantes cursos, que sofreram apenas processos de adequação dos seus ciclos de estudos ao paradigma de Bolonha, no caso dos CFP houve a necessidade de se criarem cursos de raiz que substituíram integralmente as formações até então vigentes no ensino superior português. A par disso, a desinformação generalizada e a tardia promulgação de legislação específica em relação à matéria, a qual só viria a ser promulgada em 2007, através do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, originou muita apreensão no seio das IES que possuíam CFP e obrigou a uma adaptação apressada dos cursos a Bolonha (Amaral, 2005; Ehrensperger, 2009). Como foi referido, o elevado número de propostas submetidas para a adequação de cursos foi vista como um indício de superficialidade, sobretudo devido ao escasso tempo dado pela tutela à IES para a sua apresentação.

⁹ Ex-secretário de Estado do Ensino Superior.

Por outro lado, a profunda transformação ocorrida em Portugal ao nível da formação de professores em geral trouxe críticas acérrimas de ordem diversa (menor preparação do novo professor, diminuição da Prática de Ensino Supervisionada (PES), criação do perfil de professor generalista, entre outras) e algum ceticismo por parte de alguns, professores, investigadores e mesmo estudantes (Cachapuz, 2009; Oliveira & Holland, 2008), mostrando uma grande desconfiança em relação às formações nascidas do PB, onde a formação de professores se alterou substancialmente, e não necessariamente para melhor, não obstante se ter aumentado o nível académico dos futuros professores para o 2º ciclo (equivalente ao mestrado).

A medida legislativa que esteve subjacente a esta nova formação foi olhada com desconfiança, sobretudo por alguns professores desses níveis de ensino já no ativo, nomeadamente porque dela emergiu a figura de um novo perfil de professor generalista que estava habilitado para lecionar em vários ciclos. As maiores críticas foram dirigidas à formação que possibilitava que o futuro professor ficasse habilitado para lecionar no 1º ciclo do Ensino Básico e nas áreas de docência definidas pelo enquadramento legal do 2º ciclo do Ensino Básico (Português, Matemática, História/Geografia e Ciências da Natureza), se o estudante optasse pelo mestrado profissionalizante do domínio 4 (M4), o que, na perspetiva de vários investigadores (Ceia, 2007; Cachapuz, 2009; Reis & Camacho, 2009) foi bastante discutível e criticável pelas diferenças óbvias entre os quatro domínios de saber, sendo também preocupante, o facto de esta formação não encontrar relação com as reformas ocorridas no ensino superior no âmbito do PB, não sendo, por isso, compatível com os grupos monodisciplinares definidos pelo Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro.

Embora alguns autores tenham defendido que esta mobilidade permitia aos professores acompanhar os alunos por um maior período de tempo e flexibilizar a gestão dos recursos humanos e as trajetórias profissionais (Ferreira & Mota, 2009, p. 81), sendo este um modelo que é seguido em muitos países, sobretudo do norte da Europa, com resultados muito positivos, a verdade é que este novo quadro de domínio generalista de habilitação profissional para a docência foi uma completa novidade para as IES em Portugal, que tiveram de rapidamente adequar-se a um tipo de formação para a qual não estavam preparadas.

Esta situação foi entretanto alterada com a promulgação do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que introduziu um enquadramento legal mais consentâneo com a realidade portuguesa, nomeadamente ao nível dos Mestrados em Ensino do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico agora compatíveis com os grupos monodisciplinares definidos pelo Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, ao definir que se procede

ao desdobramento do mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico separando a formação de docentes do 2º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais, desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e que permite reforçar a formação na área da docência (...) desdobramento que está ajustado aos grupos de recrutamento e (...) e à eliminação de mestrados sem correspondência com os grupos de recrutamento.

O novo Decreto-Lei veio “remediar” algumas das situações assinaladas, mas fica ainda aquém das expectativas não resolvendo, por exemplo, o problema daqueles que, ainda ao abrigo do anterior enquadramento legal, concluíram as suas formações, ao referenciar nas disposições transitórias finais que

1. Aqueles que tenham adquirido habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente D-L mantêm essa habilitação para a docência no grupo ou grupos de recrutamento em que a tenham obtido.
2. Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no grupo ou grupos de recrutamento respetivos os que venham a concluir um ciclo de estudos organizado desde que nele estejam inscritos nos anos letivos de 2013 -2014 ou 2014-2015 (artigo 29º).

Parece que “o irremediável ficou, afinal, sem remédio” em algumas situações, nomeadamente para os novos diplomados que, tendo obtido o mestrado profissionalizante habilitador para dois ou mais domínios de docência (M3 e M4), adquiriram o “estatuto” de professor generalista, mas não terão um grupo disciplinar próprio para se apresentarem a concurso.

Os atuais docentes da(s) área(s) consideram que estes “novos” professores não ficam devidamente preparados para o exercício da profissão. Por sua vez, também os professores cooperantes que acompanham estes jovens formandos nas escolas durante a sua PES (estágio) consideram que estes futuros professores não estão preparados para o exercício da profissão, existindo conseqüentemente alguma desconfiança em relação à nova formação de professores (Sousa, 2009).

Existiu também, e existe ainda, no seio das próprias IES formadoras algum desconforto no que concerne, sobretudo, à diminuição substancial da PES, o que foi confirmado neste estudo pela análise dos planos curriculares das formações de 2º ciclo. De facto, as instituições, obrigadas ao cumprimento da exigência legislativa trazida pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, foram forçadas a reduzir a PES para um semestre em cada um dos níveis de ensino, o que representa indubitavelmente uma grande perda ao nível do contacto dos estudantes com a prática pedagógica nas escolas, uma vez que resulta em uma grande diminuição de aquisição de aprendizagens no contexto da sala de aula, dando-se por isso menor relevância ao paradigma do aprender-fazendo, preconizado pelo PB. De facto, nesta nova formação, o estudante, futuro professor, possui menor contacto com a realidade educativa efetiva, em virtude de a PES estar substancialmente reduzida nos planos de estudos dos diferentes mestrados, um aspeto que não foi tido em conta e que não foi alterado, apesar de se ter aumentado o plano de estudos em um semestre letivo em todos os mestrados habilitadores para a docência, como pode ler-se no novo enquadramento legal

o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré -Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré -Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres e a fixação em quatro semestres da duração dos restantes mestrados.

Não obstante existirem posições mais otimistas em relação a esta nova formação, fica indubitavelmente a ideia de que houve pouca ponderação e um frágil amadurecimento entre o que foi e o que poderia, efetivamente, ter sido feito, resultante da urgência de se copiarem os modelos europeus do EEES, descurando a especificidade e a realidade da política educativa nacional.

As políticas de harmonização da formação das IES, e naturalmente da formação de professores, devem, acima de tudo, respeitar o pluralismo dos percursos europeus de formação porque “a Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é deseuropeizar a Europa” (Alarcão, 2007, p. 51), e embora o objetivo seja fazer convergir e harmonizar os graus de ensino superior, não se pode colocar em causa a pluralidade de cada formação (Cachapuz, 2009). Nesse sentido, a formação inicial e contínua de professores deve ser articulada numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, o que implica um planeamento estratégico de longo prazo, muitas vezes inexistente nas políticas de formação atuais. A concretização de políticas dos CFP implica novos papéis para a escola, para as IES, e, naturalmente, para os professores. Por isso,

de um modo geral, as mudanças até agora conseguidas com a implementação do PB são sobretudo de ordem formal (estrutura de graus e número de ECTS). Por resolver estão, ainda, as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica sobretudo nas metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (*learning outcomes*) (Cachapuz, 2009, p. 114).

Nesta perspetiva, o trajeto foi realizado no sentido inverso, atendendo-se mais à vertente da política institucional (com a urgência de definição da estrutura de graus e dos ECTS), os quais não foram muitas vezes devidamente definidos como se constatou neste estudo, do que às necessárias implicações dessa atitude ao nível do desenvolvimento curricular e da qualidade pedagógica, que foi nitidamente descurada. Esta constatação também evidente na análise concretizada, nomeadamente pela clara desvalorização das horas de OT por oposição à sobrevalorização das horas TP nos planos de estudos, bem como pela aleatória distribuição do *trabalho autónomo do estudante*, o que reflete, não obstante a incrementação de todos os pressupostos teóricos do PB e das inúmeras alterações formais por ele introduzidas, que muito pouco mudou efetivamente na prática de ensino.

Outra das constatações evidentes teve a ver com a mobilidade dos estudantes no espaço europeu. Nesse sentido, refere-se explicitamente a Declaração da Sorbonne (UE, 1998), um dos documentos pioneiros daquele que viria a ser

designado de PB, segundo o qual se manifestou um conjunto de intenções, de que são exemplo a formação ao longo da vida, a cooperação e a mobilidade, a comparabilidade, a equivalência e a harmonização dos sistemas educativos, a flexibilidade do sistema de créditos ECTS e de semestres. Contudo, e contrariando não só o previsto pela determinação supranacional expressa nesse documento, mas também o previsto na legislação nacional determinada pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, que define explicitamente a organização dos ciclos de estudos em semestres, verificou-se, na análise de alguns planos de estudos da LEB e dos cursos de 2º ciclo da formação de professores a existência de unidades curriculares de tipologia anual, o que, sendo inexplicável do ponto de vista legislativo, pode dificultar a efetiva mobilidade dos estudantes.

Este estudo permitiu aferir que o PB introduziu óbvias modificações nas IES, mostrando que foram tomadas medidas pelo governo português para enquadrar as diretrizes emanadas da UE decorrentes do PB na legislação nacional, criada especificamente para o efeito. Percebeu-se que houve um grande esforço de operacionalização por parte das IES e, naquilo que neste estudo foi alvo de investigação particular, por parte das ESE que, concretamente ao nível da formação de professores, tratando-se de um processo inteiramente novo, legislado tardiamente e efetivado com demasiada rapidez, fizeram o possível para que a base legislativa fosse cumprida, ainda que por vezes se tenham detetado incongruências na análise dos documentos centrais deste estudo: os relatórios de concretização do PB, as leis nacionais que legislaram a formação de professores em Portugal e, naturalmente, os próprios planos de estudo dessas formações. Incoerências que, contudo, no entender do investigador, pesam mais do lado da tutela que demonstrou demasiada permissividade na aceitação das propostas recebidas, do que do lado das IES, que mais não fizeram do que tentar cumprir o estipulado legalmente, num tempo que foi demasiado curto para a necessária maturação do processo.

O impacto das mudanças na formação de professores em Portugal foi, efetivamente, profundo e não obstante a vigência deste novo enquadramento legal, muita coisa terá ainda de ser repensada, em prol do exercício de um ensino de qualidade, no que concerne concretamente ao nível da atual (e futura) formação de professores.

A finalizar este estudo, assinala-se a necessidade de se efetivarem outros estudos sobre este assunto, não só pela acuidade que a Comissão Europeia reconhece à temática da formação de professores, mas também pelos poucos estudos concretizados sobre esta formação superior (Cachapuz, 2009; Bon, 2011), sempre numa perspetiva reflexiva atinente ao desenvolvimento de um EEES que, rumando num sentido convergente, atinja o paradigma da qualidade e da competitividade ambicionados, com vista a formar profissionais competentes capazes de responder aos desafios da comunidade educativa global.

Bibliografia

- Alarcão, R.** (2007). Comentário em *Políticas de Educação/Formação: Estratégias e práticas*. Lisboa: CNE, pp. 51-52. Acedido em 20 de agosto de 2012 em <http://www.cnedu.pt>.
- Amaral, A.** (2005). Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In J. P. Serralheiro (org), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores portugueses* (pp.35-45). Porto: Profedições.
- Bardin, L.** (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S.** (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bon, A.** (2011). La formation initiale des enseignants en Europe: Convergences, divergences, evolution. In J. L. Villeneuve (coord.), *Actes du colloque organisé par l'Irrea* (pp. 9-15). Paris: Éditions le Manuscrit, Département Recherche Université.
- Cachapuz, A.** (2009). O processo de Bolonha e a formação de professores: Dilemas, realidades e perspectivas. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 104-117.
- Campos, M. G.** (2009). *A Aprendizagem ao Longo da Vida e a sua contextualização na organização curricular do 1º ciclo*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho.

Ceia, C. (2007). *O futuro próximo da formação de professores em Portugal*. Acedido em 3 de julho de 2012, em www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/que_profes_formar.pdf.

Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Diário da República, 31, 1ª Série-A, 1494-1499.

Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 30, 1ª Série A, 1095-1099.

Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 60, 1ª Série - A, 2242-2257.

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 38, 1ª série, 1320-1328.

Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de junho, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Diário da República, 121, 1ª Série, 3835-3853.

Decreto-Lei nº 79/2014, 14 de maio, Ministério da Educação e Ciência, Diário da República, 92, 1ª série, 2819-2828.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Org.). (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

Ehrensperger, R. (2009). *Políticas e práticas curriculares no ensino superior — Brasil/Portugal*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.

Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do magistério Primária a Bolonha: Políticas de formação de professores no ensino primário. *Exedra: Revista Científica*, 1, 69-90.

Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigacion educativa*. Barcelona: PPU.

Lourtie, P. (2012). *Bolonha e Competências*. In Encontro Nacional A Concretização do Processo de Bolonha em Portugal. Castelo Branco. 28 de março. Acedido em 3 de maio de 2012 em <http://bolonha.ipcb.pt/apresentacoes.php>.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências reflexão crítica* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Oliveira, T., & Holland, S. (2008). Retórica e realidades nas reformas do Ensino Superior e no Processo de Bolonha. *Ensino Superior*, 29, 19-33.

Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy e P. Saint-Georges (eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202). Lisboa: Gradiva.

Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guidani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1).

Sousa, C. (2009). *Bolonha na formação inicial de professores em Educação Básica*. In X Ccongresso Galego-Português de Psicopedagogia. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

Reis, P., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de Bolonha numa Instituição de Ensino Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.

UE (1995). *Livro Branco sobre a Educação e formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Acedido em 20 de junho de 2012, em <https://infoeuropa.eurocid.pt/>.

UE (1998). *Sorbonne Joint Declaration: on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Paris, the Sorbonne.

UE (1999). Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. Declaração de Bolonha.

Veiga, A., & Amaral, A. (2011). Uma interpretação do olhar da História sobre Bolonha. *Revista Faculdade de Letras do Porto*, IV(1), 29-40.

6 Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível

Domingos Fernandes*

Introdução

Os esforços de investigação empreendidos nas últimas décadas no domínio das avaliações externas das aprendizagens dos alunos mostram que é difícil estabelecer relações de causa e efeito, ou mesmo estabelecer correlações significativas, entre os sistemas de exames e a melhoria da qualidade dos sistemas educativos. Apesar disso, na generalidade dos países do mundo e por uma diversidade de razões (e.g., políticas, ideológicas, culturais, simbólicas), as avaliações externas sempre desempenharam e continuam a desempenhar um papel significativo nas políticas públicas de educação. Talvez porque a teoria que fundamenta a sua utilização para reformar e melhorar os sistemas educativos seja persuasiva, convincente e politicamente poderosa. E isto porque, em geral, há uma predisposição quase natural por parte das sociedades para associarem as avaliações externas à exigência, ao rigor e, em última análise, à garantia de qualidade dos sistemas de ensino. Talvez porque, numa diversidade de setores das sociedades, inclusive no académico, se considere que os sistemas de avaliação externa apresentam vantagens que podem compensar as suas reconhecidas desvantagens. Mas também porque tais sistemas são mais baratos do que os que investem deliberada e abertamente em programas sistemáticos de apoio e de formação às escolas e aos professores.

Seria ingénuo considerar-se que, em si mesmas, as avaliações externas são boas ou são más. De facto, a utilização que delas se faz, assim como os seus propósitos e as suas relações com as avaliações internas e com o currículo, é que, em muito boa medida, poderão determinar o seu real significado e o seu real impacto, nomeadamente no que se refere à melhoria dos sistemas educativos. Ou seja, no que se refere às suas relações com a melhoria da qualidade do ensino dos professores e das aprendizagens das crianças e dos jovens.

* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Seria igualmente ingénuo pensar-se que as avaliações internas, da responsabilidade exclusiva dos professores e das escolas, são, por si só, a garantia da qualidade que se almeja para os sistemas educativos. Portugal é, a este propósito, um excelente exemplo de que as avaliações internas, por si próprias, não são a panaceia que permite melhorar a educação e a formação dos estudantes. Na verdade, durante largos anos a avaliação interna predominou (e ainda predomina) fortemente no nosso sistema educativo, chegando a ser exclusiva em todo o ensino básico, e nem por isso deixámos de ter taxas de retenção sem qualquer paralelo no contexto europeu (Fernandes, 2007, 2009). Ou seja, supostamente, os alunos não aprendiam o que era suposto que aprendessem. Note-se que ainda hoje, apesar da introdução de exames nacionais a Matemática e a Língua Portuguesa nos anos terminais de cada um dos três ciclos do ensino básico, a avaliação interna ainda é claramente predominante no nosso sistema de ensino. Como é óbvio, não é qualquer avaliação interna que permite apoiar os alunos nos seus processos de aprendizagem e a investigação tem mostrado dificuldades das escolas e dos professores para desenvolverem práticas de avaliação consistentes com aquele propósito fundamental; a ação política, por seu lado, não tem, em geral, sido orientada para ajudar a superar tais dificuldades. Além do mais, são igualmente conhecidos outros problemas relacionados com as avaliações internas, como é o caso da sua consistência, da sua validade e da sua própria credibilidade (e.g., Black e Wiliam, 2006; Stobart, 2006). No que se refere às avaliações externas, como se verá mais adiante, há também problemas bem identificados que podem questionar a credibilidade que, em geral, lhe é atribuída pela sociedade.

A ideia de que podemos ter melhores sistemas educativos, isto é, onde todos os estudantes possam aprender melhor e com mais significado, continua a orientar os esforços de investigadores, professores e outros profissionais da educação e da formação. Mas também os esforços de agentes políticos, de governantes e de uma grande diversidade de organizações/instituições e de cidadãos indiferenciados. E essa ideia traz normalmente associada a existência de sistemas de avaliação externa, mais ou menos preponderantes, mais ou menos articulados com a avaliação interna, mais ou menos decisivos para o progresso académico dos estudantes.

A questão que se poderá formular, apesar de todas as reconhecidas dificuldades, é a de saber se é possível termos sistemas de avaliação externa que contribuam para que todos os alunos possam aprender mais e, sobretudo, melhor, com mais significado. Associada a esta questão surgem normalmente muitas outras tais como a de saber se é possível termos sistemas de avaliação externa que não excluam certos grupos, com determinadas características sociais e económicas ou outras, e se as avaliações externas podem integrar sistemas mais inteligentes, que as articulem melhor com as avaliações internas.

Foi a partir das considerações acima explicitadas que organizei este trabalho, explorando teoricamente a possibilidade da complementaridade das avaliações internas e externas e produzindo reflexões e recomendações para que estas últimas possam ser mais adequadas e mais relacionadas com a melhoria das aprendizagens dos estudantes e da qualidade dos sistemas educativos.

Perspetivas sobre o domínio do conhecimento da Avaliação

A avaliação em educação é um domínio do conhecimento que se tem vindo a estabelecer e a consolidar na academia sobretudo a partir de meados do século passado, na sequência do *vendaval* que assolou o chamado mundo ocidental, após o lançamento do *spatnik* por parte da então União Soviética. Nessa altura, todos os sistemas educativos ocidentais iniciaram profundas reformas, sobretudo nas ciências físicas e naturais e na matemática, destinadas a melhorar a competência tecnológica do *ocidente*. O desenvolvimento dessas reformas e dos programas de ação a elas associados foi invariavelmente monitorizado através da utilização sistemática de estudos de avaliação. Consequentemente, a avaliação como disciplina desenvolveu-se significativamente tendo-se estabelecido os seus conceitos estruturantes como é o caso da avaliação formativa e da avaliação sumativa, introduzidos em 1967 por Michael Scriven no contexto da avaliação de programas e, em 1971, em contextos de avaliação das aprendizagens, por Benjamin Bloom e colaboradores (Bloom

Hastings e Madaus, 1971; Scriven, 1967). Por outro lado, foram sendo discutidos e clarificados os seus propósitos (e.g., discernir qualidade, compreender, certificar, melhorar, comparar, ajuizar), as suas funções (e.g., informar a sociedade acerca da qualidade dos objetos avaliados, orientar tomadas de decisão), o papel dos avaliadores e dos participantes nos processos de avaliação (e.g., mais ou menos intervenientes, mais ou menos distanciados, mais ou menos empenhados, mais ou menos comprometidos com causas sociais e/ou políticas).

Qualquer discussão acerca da avaliação como disciplina, como domínio do conhecimento, não pode ignorar as questões epistemológicas, ontológicas e metodológicas que lhe são subjacentes e que, no fundo, determinam a existência de uma diversidade de perspetivas e de abordagens como, por exemplo, as que foram definidas por Stufflebeam (2000). A construção teórica no domínio da avaliação reside precisamente no desenvolvimento de tais abordagens de avaliação a partir das práticas e das perspetivas ideológicas, filosóficas e sociais dos respetivos autores (Fernandes, 2010, 2013). De modo geral, as avaliações podem ser mais ou menos inspiradas na lógica da ciência ou em lógicas emergentes associadas a racionalidades de natureza crítica. A lógica clássica da avaliação, que segue a lógica da produção científica de conhecimento, é bastante simples e desenvolve-se em quatro etapas: a) definição de critérios; b) estabelecimento de *standards* ou normas de consecução dos critérios; c) definição de um processo de medida; e d) formulação de um juízo acerca do valor e do mérito do objeto avaliado através da análise feita aos resultados obtidos na etapa anterior. Trata-se de uma lógica baseada em critérios em que a medida e os esforços para se conseguirem obter avaliações tão objetivas quanto possível assumem uma particular relevância. Assim, nas avaliações baseadas no pensamento criterial predominam os chamados métodos quantitativos e, por natureza, a participação dos diversos intervenientes e, em particular, dos avaliados é, em regra, bastante limitada. Além do mais, estão mais centradas nos resultados e os avaliadores procuram ser neutros, isto é, procuram manter-se distantes em relação às realidades ou aos fenómenos sociais que estão a estudar para que, desse modo, não os contaminem nem se deixem contaminar por eles. Muitas das avaliações contemporâneas, como é o caso das avaliações externas, assentam significativamente nesta lógica criterial de avaliação que, como se imagina, exige um grande esforço na definição de critérios, que é uma tarefa bastante complexa e difícil, e na construção de instrumentos que permitam, digamos assim, medir a consecução dos critérios tendo em conta os *standards* ou normas estabelecidos. Esta última tarefa, no contexto da avaliação externa das aprendizagens, é igualmente de grande complexidade e, como é sabido, tem-se baseado na Teoria Clássica dos Testes e, mais recentemente, na Teoria de Resposta ao Item. Medir rigorosamente o que os estudantes sabem e são capazes de fazer exige a mobilização de uma diversidade de disciplinas (e.g., pedagogia, currículo, avaliação, psicologia, estatística) e, ainda assim, os seres humanos não podem afirmar, acima de qualquer suspeita, que um dado teste mede exatamente o que os alunos sabem ou são capazes de fazer relativamente a um dado domínio do currículo (ver, por exemplo, Madaus, Russell e Higgins, 2009). Isto não significa, obviamente, que os testes ou os exames não produzam resultados credíveis, plausíveis, justos e úteis. O que significa é que os testes ou os exames, se quisermos, não são à prova de imprecisões e até de erros, não podemos dizer que são um valor absoluto e isso tem que ser tido na devida conta. Por outro lado, o tratamento estatístico que se faz aos resultados das avaliações em larga escala, incluindo as de natureza internacional, também não está isento de problemas que necessitam de ser resolvidos (ver, por exemplo, Goldstein, 1996, 2004).

Nos últimos anos, face às limitações das abordagens criteriosais, pois nem tudo pode ser objeto de medida, e ao crescente reconhecimento e aceitação de epistemologias e de racionalidades de raiz mais crítica e sociocrítica na construção do conhecimento, passaram a valorizar-se abordagens de avaliação baseadas nas experiências pessoais das pessoas, nas suas práticas e nas suas avaliações tácitas ou informais. Nestas abordagens, que dão uma particular relevância aos processos e às atividades desenvolvidas, utilizam-se frequentemente dados de natureza qualitativa, promove-se a participação mais ativa dos participantes e intervenientes e assume-se claramente a subjetividade, sem receios de que esta possa retirar rigor às avaliações e aos seus resultados. As perspetivas de avaliação orientadas por uma forte *agenda social*, isto é, claramente comprometidas com processos de melhoria da vida social, económica e política das sociedades (e.g., House & Howe, 2003; Patton, 2003; Guba e Lincoln, 1989; Stake, 2006) têm subjacentes as características essenciais das abordagens que dão particular relevância aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e às suas práticas. A lógica, no âmbito destas abordagens e perspetivas, está mais diretamente relacionada com a argumentação, com a procura da credibilidade e da plausibilidade, assumindo que a verdade, a certeza, as conclusões definitivas, não são alcançáveis numa avaliação, tal como acontece, em muito boa medida, nas ciências físicas ou na matemática (ver, por exemplo, House, 2000; House e Howe, 1999; Howe, 2003). Mas nunca será demais sublinhar que, ainda assim, as

avaliações contribuem para que se possa conhecer e compreender bem uma diversidade de objetos e de processos com eles relacionados (e.g., aprendizagens, desempenhos profissionais, qualidade da formação, projetos e programas educacionais) e, dessa forma, podem contribuir para os regular, reorientar e melhorar.

Relativamente a estas duas classes de abordagens — *A Avaliação Baseada em Critérios e a Avaliação Baseada nas Práticas e/ou na Experiência Pessoal* —, seria eventualmente limitador considerá-las inconciliáveis e dicotómicas. É certo que os fundamentos de uma e de outra pressupõem diferentes epistemologias, diferentes lógicas de produção de conhecimento, mas também é certo que muito dificilmente poderemos produzir boas e significativas descrições da realidade se ignorarmos uma delas, seja ela qual for. Ambas são necessárias e ambas devem ser utilizadas inteligente e articuladamente. A este propósito diz-nos Robert Stake, que aqui traduzo livremente: “A experiência não garante uma interpretação correta mas a sua ausência é praticamente uma garantia para uma interpretação incorreta” (Stake, 2006, p. 134). Sendo a avaliação, no essencial, um processo deliberado e sistemático de recolha de informação que permite a formulação de juízos acerca da qualidade de um dado objeto, parece óbvio que é relevante produzir descrições tão nítidas quanto possível desse mesmo objeto. E, por isso mesmo, interessa que se articulem perspetivas e visões que aquelas abordagens proporcionam sobre as realidades que se pretendem conhecer e compreender. Olhar para a realidade sob diferentes pontos de vista pode proporcionar leituras mais profundas e mais compreensivas dessa mesma realidade.

O que parece ser importante sublinhar nesta altura é a existência de um domínio do conhecimento — a Avaliação — que informa as ações dos seres humanos em matérias como a avaliação externa das aprendizagens dos alunos. Porém, a avaliação não é, por natureza, uma ciência exata e, nesse sentido, não produz, normalmente, resultados exatos ou certos. No entanto, espera-se que esses resultados sejam reconhecidamente úteis, plausíveis e credíveis. E que sejam eticamente adequados e tão rigorosos quanto possível. A avaliação, como construção social que é, implica negociação e interação com uma diversidade de intervenientes que estão mais ou menos interessados nos seus processos e resultados e que podem ser mais ou menos afetados por eles. Consequentemente, a subjetividade faz parte de qualquer processo de avaliação e é necessário compreender que isso não significa que seja pouco rigorosa ou pouco credível e, muito menos, que seja totalmente arbitrária. A avaliação tem método, tal como a investigação, e, consequentemente, utiliza procedimentos e técnicas próprios desse método, que lhe conferem rigor e que permitem credibilizar os seus resultados.

Pense-se, por exemplo, no processo de definição dos critérios que orientam a elaboração de um exame. Na verdade, é um processo que culmina em decisões que são socialmente construídas pois decorrem de discussões entre uma diversidade de intervenientes que, naturalmente, terão perspetivas sociais, políticas e pedagógicas diferentes. É, de facto, um processo eminentemente subjetivo ou, se quisermos, intersubjetivo, e não será por isso que o exame será menos rigoroso. Muito pelo contrário. Deste modo, nunca será demais referir que a avaliação não é uma mera medida pois inclui práticas sociais que são muito exigentes e sofisticadas, incluindo componentes subjetivas que não se podem ignorar. Mas é igualmente importante sublinhar que, quando estamos a falar da avaliação no âmbito de sistemas sociais nos domínios da saúde, da educação, da segurança social e da justiça, temos que pensar que o sucesso de qualquer sistema credível de avaliação depende, antes do mais, do seu sucesso político. Um sistema de avaliação das aprendizagens num dado país será, antes do mais, uma questão política que, naturalmente, terá relações mais ou menos complexas, mais ou menos evidentes, com o conhecimento, com as teorias. As questões técnicas e tecnológicas, que são de grande relevância na produção das avaliações externas (ver, por exemplo, Madaus, Russell e Higgins, 2009), são obviamente equacionadas na sequência das decisões políticas.

Acerca da inserção da avaliação das aprendizagens no sistema educativo português

A avaliação do que os alunos sabem e são capazes de fazer, vulgo avaliação das aprendizagens, é uma área prática, ou, como alguns autores preferem, uma área aplicada do domínio do conhecimento da avaliação. Esta é uma constatação evidente mas da qual é preciso retirar as devidas ilações. De facto, é importante compreender que a avaliação das aprendizagens está indelevelmente associada à avaliação como domínio do conhecimento e, consequentemente, à discussão acerca das suas questões críticas fundamentais (e.g., fundamentos, propósitos, funções, adequação ética). Isto significa que as decisões que se tomam relativamente à chamada avaliação dos alunos ao nível do sistema educativo, ao nível da escola e ao nível da sala de aula não podem deixar de estar vinculadas a perspetivas e abordagens teóricas que

se têm vindo a construir no domínio da avaliação em geral. Dito de outra forma, as opções que se tomam no domínio da avaliação interna ou externa das aprendizagens, a qualquer nível, estão sempre vinculadas a enquadramentos teóricos e conceptuais que, invariavelmente, incluem uma das seguintes possibilidades: a) uma ou mais abordagens baseadas em critérios; b) uma ou mais abordagens baseadas nas práticas e/ou na experiência das pessoas; e c) uma qualquer combinação entre as abordagens referidas em a) e em b).

A reflexão acerca dos modelos de utilização das avaliações internas e externas nas políticas públicas de educação não pode deixar de ter presente a discussão anterior mas, como é evidente, ela tem essencialmente a ver com o que pretendemos que as escolas sejam agora e no futuro. É, por isso, um debate que está sempre imbuído de valores, perspetivas, ideologias e políticas acerca da educação, das escolas e, em última análise, acerca da sociedade em que se pretende viver.

Em Portugal, por exemplo, houve uma significativa evolução nos últimos 50 anos no que se refere ao papel que a avaliação das aprendizagens dos alunos deveria ter no sistema de ensino. No estertor do Estado Novo, a avaliação interna era essencialmente baseada nos chamados *pontos* (testes) e nas *chamadas orais* e o seu principal objetivo era classificar os alunos para decidir acerca da sua progressão académica. A avaliação externa consubstanciava-se em exames nacionais administrados nos finais dos diferentes ciclos de escolaridade a praticamente todas as disciplinas do currículo. Os exames tinham uma ponderação de 100% e, assim, a avaliação interna, da responsabilidade dos professores e das escolas, não era objeto de qualquer valorização para efeitos de certificação, servindo exclusivamente para determinar quais os alunos que transitavam de ano e, nos anos terminais, quais os que poderiam ir a exame. A certificação era exclusivamente determinada pela avaliação externa. Estávamos então perante uma avaliação consistente com um sistema de ensino essencialmente discriminatório e fortemente seletivo ao serviço dos propósitos do regime ditatorial sob o qual então se vivia em Portugal (Fernandes, 2014).

A partir de 1974 iniciou-se inevitavelmente a construção de um sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos consistente com os valores de uma sociedade democrática e com um sistema educativo mais inclusivo. A publicação do Despacho n.º 98-A/92, de 20 de junho, cerca de 18 anos após a instauração da democracia, “marcou indelevelmente a história da avaliação das, e para as, aprendizagens, pois consagrou princípios, conteúdos e métodos consentâneos com a ideia de que, antes do mais, a avaliação interna deve estar orientada para melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos.” (Fernandes, 2014, p. 255). O Despacho, referente ao ensino básico, enunciou três princípios que ainda hoje estruturam a arquitetura do sistema de avaliação dos alunos no nosso país: a) o predomínio da avaliação formativa nas avaliações internas, tendo em vista a regulação e a melhoria do ensino e das aprendizagens; b) o predomínio da avaliação interna, assumindo os professores e as escolas um relevante papel nos processos de avaliação dos alunos; e c) o predomínio da lógica de ciclo de escolaridade, e não de ano, no que se refere às tomadas de decisão relativas à progressão académica dos alunos. Pode afirmar-se que, no plano do currículo proposto, o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico obedece, ainda hoje, a estes princípios, apesar da introdução progressiva de exames de Matemática e de Língua Portuguesa nos anos terminais dos ciclos da escolaridade básica. Pode afirmar-se ainda que as mudanças de governos e de políticas e dos correspondentes discursos e práticas não têm alterado, em termos legislativos e normativos, um sistema que se pode considerar progressivo e cujos princípios fundadores são, nas grandes linhas, consistentes com as recomendações constantes na literatura nacional e internacional.

Apesar do sistema de avaliação constante no currículo proposto se basear em princípios pedagógicos, em teorias do currículo, das aprendizagens e da avaliação que merecem um alargado consenso na comunidade educativa, a verdade é que persistem os problemas endémicos do sistema educativo português. Principalmente a utilização quase exclusiva da avaliação para classificar os alunos, os níveis anormalmente elevados de retenção e os resultados ainda modestos em provas de avaliação externa (nacionais ou internacionais), sobretudo quando as questões exigem a mobilização, a integração e a aplicação de conhecimentos. Avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser as preocupações dominantes. Por isso, as políticas públicas de educação deveriam estar mais focadas na real introdução de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas salas de aula para apoiarem os alunos a aprenderem melhor, com mais profundidade e significado (Fernandes, 2005, 2006a, 2007, 2009).

Como já se referiu, o impacto do Despacho n.º 98-A/92 foi muito significativo na sociedade portuguesa e, muito particularmente, nos meios escolares e académicos, porque consagrou de uma forma nunca antes vista um conjunto de princípios que tinha implicações profundas nas formas de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação. Dir-se-ia que tais princípios obrigavam

a repensar a própria escola e os modos de trabalhar nas salas de aula. Por isso, a avaliação das aprendizagens assumiu uma centralidade até aí nunca vivida no sistema educativo português, tendo sido objeto de um conjunto de medidas de política que, no essencial, consistiram na formação de professores, em sessões de esclarecimento e na produção e divulgação de materiais de apoio. A maioria daquelas medidas foram concebidas e desenvolvidas pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), que, mais tarde, viria a ser extinto. Gerou-se então uma dinâmica, pouco usual nos meios da educação, em torno da questão da avaliação das aprendizagens que se pode enquadrar no ímpeto reformista do ministro Roberto Carneiro, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Efetivamente a Lei de Bases definiu uma Agenda para o desenvolvimento da educação em Portugal e Roberto Carneiro, na vigência do XI Governo Constitucional, tomou um conjunto de medidas que abriram caminho à modernização e desenvolvimento do sistema democrático de ensino, como é o caso das que foram tomadas no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos. Alguns aspetos dessa dinâmica, eventualmente por efeito de inércia, ainda perduraram no sistema por algum tempo, já na vigência do XII Governo Constitucional, sobretudo com a equipa do ministro Couto dos Santos.

O impacto do Despacho n.º 98-A/92 foi de tal modo significativo na sociedade portuguesa que acabou por deixar na penumbra o Despacho n.º 338/93, de 21 de outubro. Este Despacho consagrou essencialmente os mesmos princípios mas o seu verdadeiro alcance e, se quisermos, a sua novidade, foi a reintrodução dos exames nacionais no ensino secundário com o duplo propósito de certificação e de acesso ao ensino superior. Assim, a partir de 1995/1996, o sistema de avaliação das aprendizagens dos alunos, através dos exames nacionais, não mais deixou de marcar profundamente o sistema educativo português ainda que o seu peso para efeitos de certificação fosse apenas de 30%, em contraste com o peso de 70% atribuído à avaliação interna, da responsabilidade integral dos professores e das escolas. Esta relação foi mantida na introdução progressiva dos exames de Matemática e de Língua Portuguesa, primeiro no 9.º ano de escolaridade, em 2004/2005, e, mais recentemente, no 4.º e no 6.º anos de escolaridade, 2012/2013 e 2011/2012, respetivamente. Para efeitos de acesso ao ensino superior aquelas ponderações são de 50% para a avaliação interna e 50% para a avaliação externa nas disciplinas específicas.

A introdução dos exames acabou por induzir, pela primeira vez em Portugal, a criação de uma estrutura com os propósitos de conceber, produzir e desenvolver instrumentos de avaliação externa das aprendizagens (e.g., provas aferidas, exames). Efetivamente, através do Decreto-Lei n.º 229/97, de 30 de agosto, foi criado o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), que viria a ser extinto e substituído pelo Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, IP), criado pelo Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de julho. No essencial o IAVE cumpre as mesmas funções do extinto GAVE. Estas estruturas vieram profissionalizar a conceção e a elaboração dos instrumentos de avaliação externa e permitiram melhorar significativamente a sua qualidade. Porém, isto não significa que não subsistam problemas para resolver (e.g., questões relacionadas com a validade e fiabilidade das provas, com a fiabilidade entre corretores, com a análise estatística dos resultados).

As provas aferidas previstas nos Despachos que se vêm referindo acabaram por ser aplicadas regularmente no ensino básico a partir do ano 2000, sempre nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa. O potencial destas provas para que o país pudesse ter acesso a dados de qualidade sobre as aprendizagens dos alunos num espetro alargado de disciplinas era real e significativo mas foi completamente desperdiçado. Tudo isso porque as provas, a sua natureza, os seus propósitos e a sua inserção no sistema educativo e no sistema de avaliação das aprendizagens nunca chegaram a ser realmente compreendidos por uma diversidade de intervenientes com responsabilidades no processo. Politicamente falando, nunca chegou a haver verdadeiramente uma ideia para as provas aferidas que as integrasse num todo coerente de contribuições para a avaliação dos alunos, das escolas e do sistema. Nunca se criou um programa de investigação para descrever, analisar e interpretar os dados obtidos e que fosse capaz de intervir no sentido de fazer recomendações que apoiassem as políticas públicas de educação, as escolas e os professores. Os poucos relatórios que se elaboraram não tiveram nunca esse propósito fundamental. Nestas condições, as provas foram sendo desvalorizadas acabando por ser gradualmente substituídas pelos atuais exames. Não cabendo no âmbito deste artigo elaborar sobre esta matéria, pode o leitor consultar uma detalhada discussão sobre as provas aferidas em Fernandes (2005).

Portugal aderiu aos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens em 1991, através da participação no *International Assessment of Educational Progress II* (IAEP II) promovido pelo *Educational Testing Service* (ETS) dos Estados Unidos da América. Tratou-se de um estudo no domínio da Matemática e das Ciências, em que participaram 20 países que testaram conhecimentos de alunos com 13 anos de idade que frequentavam a escola. Na segunda metade dos anos 90, Portugal participou no *Third*

International Mathematics and Science Study (TIMSS), da responsabilidade da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, destinado a alunos de 9 anos (3º ou 4º anos de escolaridade) e de 13 anos (7º ou 8º anos de escolaridade), que foram testados nos domínios curriculares da Matemática e das Ciências. Além disso, em 2000, o nosso país também participou na primeira edição do *Programme for International Student Assessment (PISA)*, da responsabilidade da OCDE. De então para cá a participação portuguesa nos estudos internacionais promovidos pela IEA e pela OCDE tem sido uma constante. Mas, como já referi em trabalhos anteriores (e.g., Fernandes, 2005, 2007, 2009), durante um período relativamente longo (1991-2003), esta participação foi algo inconsequente e parece nunca ter obedecido a qualquer política deliberada e com propósitos claros. Uma das consequências da ausência de uma política de participação nas avaliações internacionais foi a forma como os resultados foram sendo apresentados pela comunicação social e apreendidos pela sociedade: uma espécie de classificação e ordenação de países como se de um campeonato de futebol se tratasse. Outra consequência foi a ausência de qualquer análise mais fina e contextualizada dos dados referentes a Portugal que permitisse compreender melhor a distribuição dos resultados. Ainda outra teve a ver com o facto de nunca ter sido claro para largos setores da sociedade e provavelmente para uma diversidade de responsáveis políticos que a amostragem, sobretudo nas primeiras séries do PISA, prejudicou sempre a participação portuguesa. Repare-se que as amostras chegaram a incluir alunos com 15 anos que frequentavam o 5º ano de escolaridade quando a grande maioria dos jovens da mesma idade dos outros países europeus participantes frequentavam o 10º ou o 11º anos de escolaridade. Finalmente, apesar da clara evolução verificada na construção de itens e de testes e na sua administração, na elaboração e utilização de critérios de correção, na análise de dados e na contextualização das avaliações, persistem problemas que ainda não estão resolvidos e que têm que ser tidos em conta. Beaton, Postlethwaite, Ross, Spearritt & Wolf (2000), Goldstein (1996, 2004), Kellaghan (2003), Kellaghan & Grisay (1995) e Riley & Torrance (2003) são autores de referência que têm sinalizado problemas que persistem nos estudos internacionais de avaliação e que aconselham uma leitura cuidada e tão informada quanto possível dos seus resultados.

Em suma, durante aquele período (1991-2003), não se conhecem reais e significativas consequências políticas, pedagógicas ou outras da participação portuguesa nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens. Para além de uma certa transferência de tecnologia relacionada com os processos, técnicas e procedimentos inerentes à conceção, administração e tratamento de dados, não se conseguem vislumbrar quaisquer relações que se tivessem estabelecido e assumido politicamente. Por isso, é razoável afirmar-se que não houve propriamente uma visão política para a avaliação das aprendizagens dos alunos e, talvez mais importante, uma política global e integrada que a enquadrasse na melhoria do desempenho do sistema educativo português, onde tivemos e continuamos a ter problemas sérios, apesar das melhorias já alcançadas. Porém, como se verá na discussão que se segue, esta situação passou a ser encarada de forma distinta nos anos que se seguiram.

Acerca das relações entre as políticas de avaliação externa e a melhoria das aprendizagens dos alunos

A partir do segundo lustro do século XXI as políticas públicas para a educação em Portugal assumiram, de uma forma até aí nunca vista, a participação nas avaliações internacionais com claro destaque para o PISA. Parece ter-se partido do princípio de que era possível melhorar os resultados dos alunos nessas avaliações através de um conjunto de medidas de política destinadas a melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens. Efetivamente, ao longo de vários anos, foi concebido e posto em prática um conjunto de *programas para a qualidade* (Rodrigues, 2010), abrangendo uma grande variedade de domínios (e.g., Plano de Ação para a Matemática, Plano Nacional de Leitura, Escola a Tempo Inteiro, Avaliação Externa das Escolas). Todas estas medidas foram propositada e deliberadamente postas em prática para melhorar o desempenho do sistema educativo através do envolvimento e da participação informada dos principais intervenientes e através de uma diversidade de ações (e.g., formação dos professores, equipamento das escolas). Parece ser legítimo considerar que houve uma relação mais ou menos estreita entre as políticas e as medidas delas decorrentes e a avaliação externa das aprendizagens preconizada pela OCDE através do PISA.

Mas também é importante sublinhar que, das medidas que então foram postas em prática, algumas delas (e.g., no âmbito da Matemática, das Ciências e da Língua Portuguesa) foram reconfigurações, aprofundamentos e melhoramentos de medidas que já tinham sido postas em prática anteriormente, nomeadamente no âmbito da chamada revisão curricular do ensino secundário ocorrida no final dos anos 90 (Fernandes, 2006b). Neste tempo, como acima já se referiu, não havia qualquer política pensada e deliberada relativamente à participação de Portugal no PISA. O poder político ou, pelo menos, uma parte

dele, parecia dar mostras de alguma relutância em relação a tal participação e, no entanto, aprovou medidas de ação para melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos em diferentes domínios disciplinares do currículo. O que se pretende aqui dizer com esta observação é que o país tem desenvolvido, em diferentes tempos e contextos, políticas educativas que não são necessariamente decorrentes da sua participação nos estudos internacionais ou das pressões de organismos internacionais.

Voltando às medidas de política empreendidas a partir de 2005, o chamado *Plano de Ação para a Matemática* é um exemplo de como foi possível articular os esforços dos investigadores, dos formadores, dos professores, das escolas e da administração, no sentido de alterar positiva e significativamente as formas de ensinar e de aprender, como ilustram as avaliações que então se realizaram (e.g., Fernandes, Borralho, Vale, Gaspar e Dias, 2011; Fernandes, Vale, Borralho, e Cruz, 2010). Efetivamente, tal como é referido nestes relatórios de avaliação, geraram-se dinâmicas de trabalho nas escolas, na participação dos professores e na cooperação entre instituições do ensino básico e do ensino superior que favoreceram a criação de ambientes mais propícios ao desenvolvimento da qualidade do ensino e das aprendizagens.

O que, de algum modo, pode ser considerado surpreendente nas políticas públicas que então foram postas em prática é o facto de a participação numa avaliação externa internacional ter sido um motivo deliberadamente assumido para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho do sistema educativo. Ainda que não seja legítimo estabelecer relações de causa e efeito entre as medidas postas em prática e os resultados dos alunos nas edições de 2009 e 2012 do PISA, a verdade é que tais resultados melhoraram significativamente. De igual modo, ao contrário das expectativas menos positivas que se poderiam ter em relação aos resultados dos alunos nos exames de Matemática e de Língua Portuguesa no final do ensino básico, a verdade é que, entre 2008 e 2011, a maioria dos alunos teve notas positivas nesses mesmos exames (PORDATA, 2014).

Houve algo de novo que merece ser analisado e aprofundado pois, tanto quanto é possível compreender através dos estudos de avaliação então desenvolvidos (e.g., Fernandes *et al.*, 2010, 2011), os professores não foram propriamente mobilizados para preparar os alunos para o PISA ou para os exames, nem as escolas foram transformadas numa espécie de centros de explicações. Parecia haver uma ideia acerca do que a escola pública podia ser, acerca dos meios existentes e acerca das medidas que era necessário pôr em prática. Como referi mais acima é necessário ter uma visão integrada e global dos problemas educativos e, acima de tudo, tal como nos é dito por Barnett (2009), ter pensamento relativamente ao projeto de inteligência que o currículo deve ser e também relativamente à escola que se pretende ter e que se quer construir. Só a partir dessa elaboração de ideias se poderão pôr em prática medidas de política que permitam combater alguns dos principais e endémicos males do sistema educativo português tais como a retenção e o abandono escolar. Por isso mesmo, em função do que se pôde constatar naquele período de tempo, pode fazer sentido pensar-se numa nova geração de políticas públicas para a educação, baseada em medidas concretas, focadas nas aprendizagens dos alunos e na cooperação e colaboração privilegiadas com uma diversidade de intervenientes. Deste modo, parece ser possível lidar mais eficazmente com a complexidade dos problemas.

Apesar do que acabou de ser discutido, continua a fazer sentido e a ser necessário refletir acerca de questões tais como: Em que medida é que as avaliações externas, nacionais ou internacionais, asseguram um ensino e aprendizagens de elevada qualidade? Em que medida é que tais avaliações contribuem para resolver uma variedade de problemas que afetam os sistemas educativos (e.g., qualidade do ensino, qualidade das aprendizagens, oportunidades para aprender, clareza acerca do que é importante ensinar e aprender)? Embora se tenha apresentado um exemplo sugerindo que a conjugação das avaliações externas com um conjunto global e integrado de medidas orientadas para melhorar as aprendizagens e o ensino teve efeitos positivos no desempenho do sistema educativo, as respostas àquelas questões estão longe de estar bem estabelecidas.

As avaliações externas ou, se quisermos, os exames, têm propósitos que não estão propriamente focados na melhoria das aprendizagens tais como: a) controlar, tendo em vista garantir que os conteúdos previstos no currículo são ensinados e supostamente aprendidos por todos os alunos; b) monitorizar, relacionado com a responsabilização e a chamada prestação de contas através dos resultados obtidos pelos alunos; c) certificar; e d) selecionar, como é, entre nós, o caso no acesso ao ensino superior por parte dos jovens que concluem o ensino secundário (e.g., Kellaghan e Madaus, 2003). Obviamente que não podemos ignorar algumas das vantagens dos exames, partindo do princípio de que estão bem-feitos, tais como: a) o efeito moderador que têm sobre as avaliações internas; b) a indução de práticas inovadoras de ensino e de avaliação; c) a

contribuição para se compreender melhor o desempenho dos sistemas educativos, melhorando a tomada de decisões; d) a informação que podem proporcionar às escolas, aos professores e aos alunos relativamente ao que é importante ensinar e aprender; e e) a mobilização das escolas e dos professores para a eventual necessidade de reverem os seus processos de trabalho, nomeadamente no que se refere aos projetos educativos e à organização e desenvolvimento do ensino.

Porém, como de algum modo já atrás se referiu, as avaliações externas das aprendizagens estão igualmente associadas a um conjunto de desvantagens das quais se destacam aqui o chamado estreitamento ou afunilamento do currículo, que consiste na tendência para que o ensino se centre no que supostamente sai nos exames. Ou seja, só é valorizado e, por isso, só é ensinado, o que é examinado. Consequentemente, as disciplinas que não são examinadas perdem o seu estatuto, a sua importância e esvaziam-se. O currículo é inevitavelmente empobrecido pois domínios relevantes para a formação das crianças e dos jovens podem não ser sequer abordados ao longo da escolaridade. Outra desvantagem tem a ver com o facto de as escolas serem induzidas a prestar mais atenção aos alunos que pensam poder vir a ter sucesso nos exames em detrimento dos que têm dificuldades ou em relação aos quais as expectativas são baixas. Consequentemente, os exames podem induzir práticas discriminatórias que levam à exclusão de alunos e, em particular, dos que são oriundos de meios mais fragilizados económica e socialmente.

A este propósito, Madaus, Russell e Higgins (2009) referem que as avaliações externas são um sistema paradoxal porque, por um lado, produzem efeitos que podem ser considerados positivos e que são deliberadamente desejados (e.g., cumprimento dos programas, utilização de estratégias de ensino e avaliação inovadoras, maior empenhamento dos alunos, ensino mais orientado para questões consideradas fundamentais) mas, por outro lado, produzem igualmente efeitos colaterais, não desejados e não intencionais com consequências francamente negativas e que podem prejudicar os alunos e as famílias (e.g., estreitamento do currículo, ensinar apenas para o exame, estudar apenas os assuntos que supostamente saem no exame, abandono escolar precoce, retenção).

Todos os defensores das avaliações externas concordam que aquilo que se ensina e aquilo que se aprende é, em muito boa medida, por elas determinado. Nesse sentido, de acordo com vários autores (e.g., Fernandes, 2005; Kornhaber, 2004; Madaus, Russell e Higgins, 2009), as escolas e os seus professores utilizam uma diversidade de estratégias para lidar com a questão dos exames tais como: a) desenvolver planos de preparação específica; b) planejar aulas adicionais; c) treinar especificamente as respostas a certas questões; d) treinar os alunos a descartarem certas opções nas perguntas de escolha múltipla; e e) exercer pressão junto dos alunos com mais dificuldades para não irem a exame ou para saírem da escola. Uma reflexão sobre estas estratégias pode mostrar que há efeitos colaterais indesejáveis e até condenáveis que as avaliações externas podem gerar. E também pode contribuir para pensar acerca da natureza e da profundidade das aprendizagens que são desenvolvidas nestas condições. Poderá eventualmente perguntar-se: em que medida é que responder acertadamente a um conjunto de perguntas constantes num exame, traduz realmente aprendizagens seguras e profundas acerca de um dado domínio do currículo?

Em suma, por um lado, tem-se verificado que os proponentes e defensores das avaliações externas como forma de medir o que os alunos supostamente aprendem argumentam que os exames estabelecem metas claras e, assim, as escolas e os professores orientam os seus esforços para as capacidades e conhecimentos normalmente definidos no currículo. Mas, por outro lado, os críticos desta abordagem referem que o ensino orientado para a medida, baseado em exames, conduz inevitavelmente à distorção e estreitamento do currículo, empobrecendo-o, fragmentando-o e, consequentemente, prejudicando a aprendizagem dos alunos (e.g., Gipps, 1994; Kellaghan, 2003, Kellaghan e Madaus, 2003, Kellaghan e Greaney, 2001). Porém, nenhum destes grupos tem conseguido demonstrar cabal e irrefutavelmente as suas afirmações e, nesta situação, a discussão é mais baseada nos valores, crenças e ideologias dos diferentes intervenientes do que em qualquer racionalidade devidamente fundamentada. Assim, talvez estejamos perante um domínio em que a persuasão, mais ou menos fundamentada e baseada nas ideologias, crenças e valores dos protagonistas, parece ter uma significativa relevância. É sabido, por exemplo, que, tradicionalmente, para largos setores da opinião pública, as avaliações externas, nacionais e internacionais, constituem símbolos e medidas irrefutáveis da qualidade dos sistemas educativos e, concomitantemente, da qualidade dos seus professores, das suas escolas e dos seus currículos. Porém, não há, como se disse, qualquer evidência científica que comprove essa ideia, essa crença. Para uma discussão aprofundada sobre esta questão crítica vejam-se, por exemplo, para além da literatura acima referenciada, Harlen (2007), Kellaghan e Grisay (1995), Kornhaber (2004) e Stobart (2008).

Nestas condições e sabendo-se igualmente que não há instrumentos, como os exames, que sejam perfeitos, a questão põe-se em termos da ponderação que se pode fazer entre os efeitos benéficos e os efeitos indesejáveis e até prejudiciais que estão indelevelmente associados a qualquer sistema de avaliação externa. Consequentemente, o exercício que será sempre necessário fazer consiste em determinar rigorosamente as vantagens e benefícios e as desvantagens e prejuízos do sistema que eventualmente se quer pôr em prática, para poder ser possível decidir de forma tão equilibrada e tão fundamentada quanto possível.

Como se não bastassem já os pontos críticos enunciados, importa igualmente ter em consideração que as avaliações externas podem ser utilizadas com diversas vantagens para auditar os sistemas educativos mas não são normalmente consideradas adequadas para ajudarem a ensinar e a aprender melhor. Por seu lado, as avaliações internas, da responsabilidade direta dos professores e das escolas, podem, comprovadamente, melhorar significativamente o ensino e a aprendizagem mas, por razões já acima apresentadas, dificilmente poderão ser utilizadas para auditar um sistema educativo. Consequentemente, parece que ambas deverão ser inteligentemente articuladas porque, por natureza e tendo em conta o estado atual da discussão sobre estas questões, as avaliações internas e externas poderão ser complementares. Na verdade, uma análise das vantagens e desvantagens de cada um dos sistemas mostra que a adesão exclusiva e rígida a um deles terá implicações negativas a vários níveis. Por isso, apostar na sua complementaridade e na sua articulação parece poder ser o caminho mais adequado tal como, aliás, vem sendo defendido por vários autores (e.g., Kornhaber, 2004; Madaus, Russell e Higgins, 2009).

Conclusões e Reflexões Finais

Quando pensei num título para este trabalho decidi incluir a expressão *Questões Críticas De Uma Relação (Im)Possível* porque, naturalmente, pretendia apresentar e discutir alguns dilemas que surgem quando se pensa na relação entre as avaliações externas e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Através da expressão *(Im)Possível*, pretendi desafiar o leitor quanto à possibilidade ou impossibilidade dessa relação. Assim, chegados a este ponto, espero que tenha ficado claro que tal relação será impossível se houver perspectivas que considerem que as avaliações internas ou as avaliações externas, isoladamente consideradas, são a panaceia para a resolução dos problemas de aprendizagem existentes no sistema. Se, por outro lado, reconhecermos que, cada uma delas, por si só, é insuficiente para enfrentar os problemas, porque ambas têm vantagens e desvantagens que, sob muitos pontos de vista, se complementam, então parece razoável considerar-se que tal relação pode ser possível.

Do ponto de vista do conhecimento produzido neste domínio, da teoria, se quisermos, a relação entre as avaliações externas e a melhoria das aprendizagens é possível mas é necessário considerar e pôr em prática um conjunto de ações. Limitar-me-ei, neste contexto, a referir as que me parecem mais relevantes.

A triangulação de informação é um princípio metodológico sempre aconselhável quando se pretende melhorar a qualidade da informação obtida. Neste sentido, face às limitações das avaliações internas e externas, será sempre positivo articular inteligentemente os dados obtidos através de cada uma delas. Por outro lado, de acordo com os resultados da investigação neste domínio, nenhuma decisão relativamente a questões tais como a retenção dos estudantes, a sua inserção em programas de recuperação ou de remediação e à certificação deveria ser tomada com base no resultado de um único teste ou exame externo (Kornhaber, 2004). Sabe-se que, do ponto de vista da psicometria, as decisões tomadas a partir dos resultados de vários testes são mais fiáveis pois o erro de medida é menor, mas também se sabe que uma medida deste tipo é quase impraticável ou mesmo totalmente impraticável, por razões óbvias. Eu diria que é indesejável pois iria contribuir para o exacerbação de algumas das desvantagens das avaliações externas. Consequentemente, a articulação entre as avaliações internas e externas parece ser um caminho a aprofundar, sobretudo porque é efetivamente através das primeiras que os alunos podem aprender com profundidade, conforme está amplamente evidenciado na literatura (ver, por exemplo, Black e Wiliam, 1998; Gardner, 2006).

O sistema existente em Portugal, no que se refere às ponderações das avaliações externas e internas para efeitos de certificação, tem-se mantido desde os anos 90 e privilegia claramente o peso das avaliações internas. Porém, as avaliações externas dificilmente poderão ser associadas à melhoria das aprendizagens se não houver, por um lado, uma aposta política

clara no desenvolvimento das práticas ao nível das avaliações internas e, por outro lado, um trabalho de aprofundamento das relações entre ambas as modalidades de avaliação. Isto significa que, em princípio, as avaliações externas só poderão contribuir para melhorar as aprendizagens dos alunos se estiverem fortemente articuladas com um sistema de avaliação interna mais credível e orientado para apoiar o ensino e as aprendizagens. Assim, torna-se igualmente incontornável apostar na credibilização das avaliações internas através de sistemas delineados pelas e nas escolas que promovam a articulação de processos e estratégias de avaliação das aprendizagens que ajudem os alunos a aprender e que contribuam para melhorar a sua validade e a sua fiabilidade. No limite, um sistema com uma avaliação interna credível dispensaria a avaliação externa. Na verdade, uma das razões que justifica a utilização das avaliações externas é o facto de as avaliações internas não serem suficientemente credíveis (e.g., válidas, fiáveis) para poderem ser consideradas para efeitos de responsabilização e de prestação de contas, exigências dificilmente contornáveis nas sociedades atuais. Mas, também aqui, as avaliações internas terão um papel cada vez mais significativo à medida que a sua credibilidade se for estabelecendo.

Outra questão que é necessário equacionar neste contexto prende-se com as oportunidades de aprendizagem que os sistemas educativos proporcionam, ou não, a todos os estudantes. A investigação tem mostrado que há diferenças, que podem ser bastante sensíveis, na preparação dos alunos para os exames que têm a ver com as oportunidades que lhes foram proporcionadas para aprender. Questões tais como *Os alunos tiveram oportunidades para aprender e não aprenderam? Os alunos não tiveram oportunidade para aprender?* terão que ser sempre consideradas e ponderadas. Na verdade, uma coisa é os alunos não terem estudado/trabalhado e, conseqüentemente, não terem aprendido. Outra é o sistema educativo não lhes ter proporcionado as necessárias oportunidades para que eles pudessem aprender. Não serão seguramente as avaliações externas que irão garantir a equidade no que se refere às oportunidades para aprender. As oportunidades para aprender exigem um forte investimento em programas vários tais como o *Plano de Ação para a Matemática* e o *Plano Nacional de Leitura* acima mencionados. É dessa forma que se alargam as oportunidades de aprendizagem e se podem relacionar as avaliações externas e internas com a melhoria das aprendizagens dos alunos. Só por ingenuidade ou por deliberada intenção política se poderá crer que as avaliações externas são a fonte privilegiada para a resolução dos problemas de aprendizagem e muitos outros (e.g., ensino, motivação dos alunos, inadequação dos currículos) existentes nos sistemas educativos. É com certeza muita atrativa a ideia de resolver os problemas com uma só medida de política tal como *criar exames a sério para melhorar o sistema ou promover uma avaliação rigorosa e a sério*, como tem sido afirmado por responsáveis políticos. Independentemente de não se perceber muito bem o que serão *exames a sério* ou *avaliações rigorosas e a sério*, é preciso compreender que as questões sociais complexas, como é o caso da melhoria das aprendizagens dos estudantes, não se resolvem com a utilização exclusiva de uma medida ou abordagem. Exigem a construção de políticas mais diversificadas, mais pensadas e fundamentadas que deverão incluir uma diversidade de formas de avaliação educacional.

As avaliações externas só poderão contribuir efetivamente para melhorar o ensino e a aprendizagem e o desempenho dos alunos se estiverem plenamente integradas nos sistemas educativos e se, através delas, forem estabelecidos padrões claros a partir dos quais professores e alunos possam trabalhar. Assim, as avaliações externas terão que estar focadas no desenvolvimento das capacidades superiores de pensamento, articuladas com as finalidades e objetivos do currículo e orientadas para induzirem práticas de ensino, de avaliação e processos de estudo mais consentâneos com as recomendações decorrentes do conhecimento produzido sobre estas questões (e.g., Black e Wiliam, 1998; Gardner, 2006; Gipps, 1994; Stobart, 2008). Assim, não é suficiente termos avaliações externas acima de qualquer suspeita do ponto de vista técnico e tecnológico, é necessário garantir que elas sejam geradoras dos efeitos que se pretendem nas aprendizagens dos alunos e no ensino dos professores.

Tal como nos disse Lauren Resnick só se obtém o que se avalia e, por isso, não se obtém o que não se avalia! Conseqüentemente, as avaliações externas têm que ser continuamente melhoradas e têm que estar bem focadas no que se quer, e como se quer, que os alunos aprendam (Resnick, 1987).

Finalmente, interessa ter presente que, em países com grande tradição na utilização de avaliações externas, os psicometristas e os políticos sempre estiveram plenamente convencidos de que elas, por si sós, melhorariam a educação pública. Os factos e as investigações têm mostrado que assim não é. Por isso, é preciso pensar que as avaliações externas não podem, por si sós, resolver os problemas. Têm que ser delineadas de forma mais integrada e articulada com outros processos de avaliação, internos e externos, e apoiadas em políticas ativas materializadas em programas focados nas aprendizagens dos alunos.

Referências

- Barnett, R.** (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4), 429-440.
- Beaton, A., Postlethwaite, T., Ross, K., Spearritt, D., e Wolf, R.** (2000). *The benefits and limitations of international educational achievement studies*. Paris: International Institute for Educational Planning/International Academy of Education.
- Black, P. e Wiliam, D.** (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, 9-26. London: Sage.
- Black, P. e Wiliam, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 7-74.
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G.** (1971). Handbook of formative and summative evaluation of student learning. New York: Mac Graw Hill
- Fernandes, D.** (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: o difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino (Volume I)*, 231-268. Coimbra: Almedina.
- Fernandes, D.** (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, n.º 78, vol. 21, 11-34.
- Fernandes, D.** (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. T. Esteban e A. J. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces: Reflexões críticas sobre a avaliação*, pp. 15-44. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, D.** (2009). Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 16, 2, 241-261.
- Fernandes, D.** (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, v. 33, 3, pp. 581-600.
- Fernandes, D.** (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, pp. 21-50.
- Fernandes, D.** (2006b). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): Um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação. Temas e Problemas*, 2, pp. 129-158.
- Fernandes, D.** (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D., Borralho, A., Vale, I., Gaspar, A. & Dias, R.** (2011). Ensino, avaliação e participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do novo programa de matemática do ensino básico. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Vale, I., Borralho, A. e Cruz, E.** (2010). Uma avaliação do processo de experimentação do novo programa de matemática do ensino básico (2008/2009). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Gardner, J.** (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Gipps, C.** (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer.
- Goldstein, H.** (2004). International comparisons of student attainment: Some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 11, 3, pp. 319-330.

Goldstein, H. (1996). International comparisons of student achievement. In A. Little e A.Wolf (Eds.), *Assessment in transition: Learning, monitoring and selection in international perspective*, pp. 58-87. Oxford: Pergamon.

Guba, E. e Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: CA: Sage.

Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. London: Sage.

House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder* (Tercera Edición). Madrid: Morata.

House, E. e Howe, K. (2003). Deliberative democratic evaluation. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 79-102. Dordrecht: Kluwer.

House, E. e Howe, K. (1999). *Values in education and social research*. London: Sage.

Howe, K. (2003). *Closing methodological divides: Toward democratic educational research*. Dordrecht: Kluwer.

Kellaghan, T. (2003). Local, national, and international levels of system evaluation. Introduction. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 873-882. Dordrecht: Kluwer.

Kellaghan, T. e Greaney, V. (2001). Using assessment to improve the quality of education. Paris: UNESCO.

Kellaghan, T. e Grisay, A. (1995). International comparisons of student achievement: Problems and prospects. In OECD (Ed.), *Measuring what students learn*, pp. 41-61. Paris: OECD.

Kellaghan, T. e Madaus, G. (2003). External (public) examinations. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 577-602. Dordrecht: Kluwer.

Kornhaber, M. (2004). Appropriate and inappropriate forms of testing, assessment, and accountability. *Educational Policy*, 18 (1), 45-70.

Madaus, G., Russell, M. e Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Patton, M. (2003). Utilization-focused evaluation. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, 223-244. Dordrecht: Kluwer.

Pordata (2014). Base de dados — Portugal contemporâneo (Educação). Retirado de <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educacao-17> em 12 de outubro de 2014.

Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: The National Academies Press.

Riley, K. & Torrance, H. (2003). Big change questions. *Journal of Educational Change*, 4, 419-425.

Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios de política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, pp. 171-176.

Rodrigues, M. L. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Almedina.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Graó.

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.

Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, 133-146. London: Sage.

Stufflebeam, D. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus e T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd. Edition), 33-83. Dordrecht: Kluwer.

7 Avaliação interna e qualidade das aprendizagens: uma relação possível? O que nos diz a investigação

Leonor Santos*

Introdução

O termo avaliação interna abarca um campo amplo. Podemos estar a considerar diferentes domínios (desempenho de alunos ou de professores, escola, currículo, sistema educativo) e propósitos. Neste texto, a avaliação interna está restrita à avaliação pedagógica, isto é, a uma avaliação em que o objeto de apreciação é a aprendizagem dos alunos, e, ainda mais focada, à avaliação que é intencionalmente pensada e concretizada para contribuir para as aprendizagens dos alunos, a avaliação formativa (reguladora). Uma avaliação formativa concretizada através de práticas avaliativas desenvolvidas no quotidiano do trabalho da sala de aula.

Antes de discutirmos a relação entre a avaliação e a qualidade das aprendizagens, urge clarificar o significado de avaliação aqui assumido. Avaliar é um processo, uma atividade de comunicação, que inclui a recolha intencional de evidência sobre a aprendizagem, a produção de um juízo e de uma ação fundamentada (Black, 2013; Figari & Remaud, 2014; Santos, 2008). Para definir a avaliação sumativa e a formativa, não são as respostas ao “Como” e “Quando” que as distinguem fundamentalmente, mas sim o “Para quê”, os motivos, os objetivos que se procuram atingir com a avaliação. Assumimos a posição de Harlen (2006, p. 104) quando afirma que “Pode pensar-se que as modalidades de avaliação se relacionam com os métodos de recolha de informação. Este não é o caso, o que importa é como se usa a informação”. A avaliação formativa e sumativa não são diferentes no seu tipo, mas sim nos seus propósitos (Harlen & Gardner, 2010; Sadler, 1989). Podemo-nos deslocar entre dois locais com fins distintos. É o propósito que nos permite apreciar o sucesso da viagem (Harlen, 2006). Deste modo, a avaliação sumativa procura sumarizar o que aluno aprendeu ou não, o que sabe e não sabe, o que é ou não capaz de fazer. Por outras palavras, destina-se a verificar o estado de aprendizagem dos alunos para

* Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
mlsantos@ie.ulisboa.pt

efeitos de controlo. Já a avaliação formativa tem por propósito dar a conhecer o estado de aprendizagem dos alunos de forma a contribuir para a superação das suas dificuldades.

Contributos da investigação

Nas próximas linhas reportarei alguns resultados obtidos em diversos estudos desenvolvidos em dois projetos: Projeto AREA e Projeto A2PC2, alguns deles realizados no âmbito da obtenção de grau de mestre ou de doutor. O projeto AREA, *Avaliação Reguladora do Ensino e da Aprendizagem*, foi desenvolvido no período entre 2005 e 2011, sendo financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de 2007 a 2011. Desenvolvido por uma equipa constituída por investigadores e professores, cobriu diferentes níveis de ensino: da Educação de Infância ao Ensino Secundário. A partir do 2º ciclo do Ensino Básico, os estudos recaíram sobre a disciplina de Matemática. Os principais objetivos deste projeto foram o de compreender e promover práticas avaliativas que contribuíssem para a aprendizagem de alunos do 1º ciclo, em geral, e dos 2º, 3º ciclos e secundário em Matemática.

O projeto A2PC2, *Avaliar para aprender: Práticas em contexto colaborativo*, iniciou-se em 2012 e está ainda em desenvolvimento. Este projeto procura aprofundar o conhecimento gerado pelo projeto anterior. Como tal, tem por principal objetivo construir conhecimento sobre práticas de avaliação formativa e os seus efeitos em diferentes contextos de aprendizagem. Privilegiou-se a disciplina de Matemática e estudos que considerem o trabalho colaborativo entre investigadores e professores de uma mesma escola.

Assim, os estudos realizados no âmbito destes dois projetos, embora desenvolvidos por pessoas, em geral diferentes, e realizados em anos distintos tiveram um aspeto comum: todos eles foram realizados na sala de aula e tiveram como enfoque a avaliação formativa e as suas implicações na aprendizagem dos alunos. Desta forma respondem a uma área ainda hoje considerada deficitária, o estudo de práticas avaliativas realizadas dentro da sala de aula (McMillan, 2013).

O professor e as práticas avaliativas

A partir dos estudos desenvolvidos nestes dois projetos pode concluir-se de forma inquestionável que é possível desenvolverem-se práticas avaliativas formativas quaisquer que sejam os níveis etários dos alunos e em turmas não especialmente constituídas para o desenvolvimento de estudos de investigação. Um exemplo paradigmático do que acabei de afirmar é o portefólio que foi desenvolvido quer com crianças de 5 anos de idade a frequentar o Jardim de Infância (Bondoso & Santos, 2009), quer com alunos de Matemática do 11º ano de escolaridade, logo do ensino secundário (Dias, 2012). Evidentemente que houve que adaptar a forma de fazer às particularidades de cada grupo de alunos (por exemplo, as crianças de 5 anos ainda não sabiam ler nem escrever). Mais se informa que nunca foi aplicado nenhum critério especial para atribuição de turmas a qualquer dos professores envolvidos num ou noutro projeto.

Outro resultado igualmente importante é o de que práticas de avaliação formativa não são algo que se acrescenta ao que já se faz, mas sim implicam mudanças na prática de ensino (por ex. na seleção do tipo de tarefas; nos modos de trabalho na sala de aula, nos papéis do professor e dos alunos). Este resultado é não só resultante da análise de práticas realizadas, mas também da perceção dos próprios professores envolvidos:

Um aspeto que considero bastante positivo nesta experiência é o facto de colocarmos, inicialmente, a todos os alunos, tarefas de exigência cognitiva mais elevada. Permite-nos assim ter expectativas elevadas para todos os alunos. A partir

daí, caso os alunos não correspondam, podemos simplificar as tarefas ou formular questões que lhes permitam realizar a tarefa proposta, no entanto, tentando sempre que não haja alteração na natureza das tarefas. (Tudella, 2012, p. 117)

A formação de grupos heterogéneos veio beneficiar o contributo da escrita avaliativa. Os alunos com melhor desempenho têm oportunidade de ouvir outros pontos de vista, os com desempenho mais fraco têm oportunidade de expor os seus pontos de vista. (Dias, S. in Santos, Org., 2010, p. 108)

Ora este importante resultado não confirma uma lógica aditiva que muitas vezes se encontra nos professores e que os leva a referir razões de falta de tempo para não desenvolverem, de forma regular, uma prática avaliativa formativa. Não é, portanto, fazer mais do que já se fazia, mas sim fazer diferente do que se fazia.

Mas, como é reconhecido de forma consensual, a mudança de práticas é muito exigente e não se faz de um momento para o outro. Contudo, o desenvolvimento continuado de práticas avaliativas reguladoras, sustentado por uma reflexão e partilha com outros, permite o seu aperfeiçoamento:

Esta experimentação obrigou-me a refletir muito, a discutir algumas das tarefas com colegas da escola e a ouvir e a refletir sobre as opiniões manifestadas no seio do grupo AREA. (Santos & Pinto, 2009a, p. 65)

Este desenvolvimento profissional, que ocorreu da possibilidade de aplicação continuada de certas práticas avaliativas, apoiado num trabalho colaborativo que potenciou a discussão de ideias e a reflexão, permitiu que nalguns casos os objetivos estabelecidos pelos professores para essas mesmas práticas evoluíssem com o tempo. Foi, por exemplo, o caso de Teresa Bondoso, educadora de infância, que, tendo desenvolvido ao longo de três anos um portefólio, foi complexificando os objetivos que pretendia alcançar com este instrumento. De uma intencionalidade de criar momentos para refletir individualmente com cada criança de forma a conhecê-la melhor passou, no terceiro ano, a usar estes momentos para conjuntamente com cada criança definir o seu plano de trabalho para as semanas seguintes (Santos & Pinto, 2011, p. 286):

Figura 1. Exemplo de plano individual de trabalho

	EU QUERO FAZER	A TERESA QUER QUE EU FAÇA
SEMANA 1	Fazer desenhos de basquetebol e inventar frases sobre os basquetebolistas	A avaliação das Cadeiras
SEMANA 2	Ver livros e contar histórias à Sra. Isabel	Aprender a fazer composições de texto
SEMANA 3	Fazer um livro sobre casas diferentes	Aprender a utilizar o Caderno de Atividades
SEMANA 4	Fazer trabalhos difíceis	Trabalhar com os <i>Domains de Fiches</i> (propriedade da Lara)

A partir das propostas das crianças e das da educadora, foram-se construindo percursos de aprendizagem fundados na ação das crianças e na avaliação partilhada realizada. A intervenção intencional da educadora traz para o processo a gestão curricular que se pretendia implementar. O portefólio é o recurso.

Em síntese, uma prática de avaliação formativa continuada ajuda os professores a aprender: a aprender a aperfeiçoar as suas práticas avaliativas, a conhecer melhor os seus alunos, e a melhorar as suas práticas de ensino.

Estratégias avaliativas e seus efeitos

Poder-se-á perguntar que estratégias avaliativas são necessárias para formar de forma sustentada alunos de modo a serem capazes de operar eficazmente numa sociedade marcada pela complexidade? (Boud & Soler, 2015). Muitos são os exemplos dessas estratégias, como sejam o uso de cartões, que ajudem o professor de forma simples a apreender o nível de compreensão de todos os alunos da sua turma, o fornecimento de feedback, o uso de critérios de avaliação, o recurso a instrumentos de avaliação diversificados. É, no entanto, de fazer notar que tão ou mais importante do que a forma da estratégia é o processo como esta é desenvolvida. Sem procurar ser exaustiva, irei de seguida apresentar alguns exemplos de estratégias avaliativas estudadas e as suas implicações para as aprendizagens dos alunos. Serão abordados como estratégias avaliativas o feedback fornecido pelo professor e o uso de critérios de avaliação.

Feedback fornecido pelo professor. Há já largos anos que o feedback tem sido objeto de estudo. É considerado uma estratégia avaliativa por excelência quando falamos de avaliação formativa (Black & Wiliam, 1998). De uma forma global, pode afirmar-se que a intenção é que o professor consiga fornecer feedback que funcione segundo um processo dialógico (Nicol, 2010), isto é, que a partir dele, de um processo externo, o aluno seja capaz de estabelecer um diálogo interno, adaptando e integrando esse feedback.

O feedback pode ser oral ou escrito. O feedback oral, muitas vezes identificado com o questionamento oral, está intimamente relacionado com a comunicação que o professor desenvolve na sala de aula. É estudando as principais características da informação vinculada pela comunicação e da dinâmica desenvolvida que se poderão identificar quais as que se revelam potencialmente contributivas para a aprendizagem. Santos e Pinto (2008) desenvolveram uma grelha de análise que inclui três dimensões: a dinâmica da interação (quem produz a interação e a quem se dirige), o foco (em que zona da atividade se centra), e o significado (sentido pedagógico contextualizado) (ver Figura 2.).

Figura 2. Grelha de análise da interação professor e alunos na sala de aula

Dinâmica Quem a produz A quem se dirige	Professor (P) Professor (P)	Aluno (A) Aluno (A)	Grupo de alunos (As) Grupo de alunos (As)
Foco	Conceptualização (C)	Processo (Pr)	Produto (Pd) Gestão da sala de aula (G)
Significado	Questionar (Q)	Responder (R)	Explicar (E)

O questionar compreende várias subcategorias, tais como pedir um resultado (Qres), uma justificação (Qjust), colocar uma questão que reorienta a linha de raciocínio (Qrac) e remeter a validação para outros (Qval).

O responder compreende várias subcategorias, como seja repetir (Rrep), resolver (Rsol), corrigir (Rc), validar (Rval), e justificar (Rjust).

O explicar integra uma descrição total (Et) ou parcial (Ep).

Dos diversos estudos que analisaram episódios de sala de aula aplicando esta grelha de análise evidenciaram que: (i) nem todo o feedback é contributivo para a aprendizagem; (ii) o diálogo com um aluno, usando a turma como recurso para a aprendizagem constitui um contexto propício à aprendizagem; (iii) existem relações entre o foco e o significado. Por exemplo, o professor apela à conceptualização quando pretende reorientar o raciocínio do aluno, e aos processos quando procura que este valide e justifique os seus resultados; e (iii) a grelha é aplicável em diferentes situações de sala de aula (Pinto & Santos, 2006; 2010; Semana & Santos, 2013).

Mas este não é um processo fácil para o professor. Por um lado, há a necessidade de saber esperar (não respondendo ele próprio à pergunta que formulou), dificuldade já encontrada em outros estudos internacionais (por ex. Black et al., 2003), por outro, o risco de fazer interpretações desviantes do raciocínio do aluno e, por outro ainda, ser capaz de dar a informação necessária (nem a mais, nem a menos) decidida no momento uma vez que o fornecimento de feedback ocorre enquanto o processo de ensino e aprendizagem acontece. Contudo, uma prática continuada, acompanhada de reflexão, pode ajudar a melhorar esta mesma prática avaliativa:

Ao reencaminhar questões para a turma, Joana valoriza o conhecimento matemático dos alunos e propicia a regulação da aprendizagem pelos alunos, nomeadamente pelos pares. Joana reconhece esta preocupação de evitar dar a resposta e de remeter questões para a turma:

[Agora] lembro-me de dizer “Não sou eu que vou responder. Então, o que é que vocês acham?” (...) às vezes já penso nisso e quando me perguntam “Eu não sei...” – “Então, mas alguém consegue fazer? Conseguem explicar...?”, nesse sentido. Tenho essa preocupação. (Semana & Santos, 2013, p. 363)

O feedback escrito ou escrita avaliativa foi igualmente estudado no âmbito dos projetos de investigação referidos. Algumas características do feedback foram evidenciadas como podendo ter efeitos sobre a sua eficácia, isto é o feedback contribuir para a aprendizagem do aluno. Este é o caso da sua dimensão. Os feedbacks curtos parecem ser mais eficazes do que os longos, uma vez que aqueles ajudam os alunos a focarem-se em certos aspetos concretos da tarefa, evitando dispersá-los ou exigindo que retenham grande quantidade de informação (Santos & Pinto, 2009b). A forma interrogativa ou mista (interrogativa e afirmativa), em comparação com a afirmativa, parece facilitar a compreensão da mensagem do feedback por parte dos alunos, muito embora haja o risco do aluno responder à questão de forma direta, em vez de levá-lo a repensar e a reorientar o seu raciocínio (Bruno & Santos, 2010).

Outras variáveis podem pôr em risco a eficácia do feedback, como seja o desempenho escolar do aluno e a forma como este encara o erro. O mesmo feedback escrito não serve da mesma forma todos os alunos. É importante ter um conhecimento profundo sobre cada um dos alunos e dar um feedback adequado ao perfil académico de cada um (Santos & Dias, 2006). Alunos com melhor desempenho solicitam com regularidade o professor através de feedback oral, quando não conseguem interpretar o feedback escrito, não se verificando o mesmo tipo de comportamento em alunos com desempenhos mais fracos (Semana, 2008). A forma como os alunos encaram o erro explica a atitude, que muitas vezes demonstram, face ao feedback escrito. Por exemplo, não gostam que fique registado no seu caderno os comentários do professor:

Embora o feedback tenha tido efeitos na melhoria das produções dos alunos, a forma como eles os encaram parece estar ainda muito marcada pelas suas experiências avaliativas anteriores. Tal pode ser evidenciado pela resistência de alguns alunos em deixarem o feedback da professora na sua produção. (Santos & Pinto, 2011, p. 288)

Outros alunos apagam o que escreveram, por não serem capazes de melhorar, outros deixam ficar para não perder a coerência (Santos & Dias, 2007).

Uso de critérios de avaliação. O uso dos critérios de avaliação quando apropriados pelos alunos revela-se uma estratégia avaliativa muito promissora para a aprendizagem. Desde logo, o trabalho em torno dos critérios de avaliação, acompanhado por estratégias do professor para a sua apropriação pelos alunos, contribui para a compreensão do que se pede e do que é a atividade matemática, nomeadamente o que é resolver problemas (Peres, 2012), o que é o raciocínio matemático (Beirão, 2012) e como se comunica matematicamente (Santos & Semana, 2015). Para além disso, ajuda os alunos a tomarem consciência das suas dificuldades e a pedir apoio ao professor, independentemente do nível etário dos alunos:

Duarte: *Primeiro fazemos tudo o que nos lembramos e só depois vamos ao que nos falta (...)*

Professora: *Então, consultam a grelha no início, no meio ou no final da tarefa?*

Duarte: *É mais ou menos no meio para sabermos onde estamos.* (Beirão, 2012, p. 85)

A.: *Porque quando nós conseguimos algumas coisas, nós fazemos, mas quando não sabemos algumas, tu nos ajudas e fazemos.*

P.: *Ou seja, se tu tivesses colocado uma cruzinha no mais ou menos ou no mal o que é que isso ia fazer?*

A.: *la fazer que eu não sabia muito bem ou não sabia nada!*

P.: *E o que ia acontecer?*

A.: *Eu não sabia tudo...ia dizer que eu precisava de ajuda.* (Peres, 2012, p. 101)

A apropriação dos critérios de avaliação vai acontecendo a par com a progressão dos alunos na sua aprendizagem (Santos & Gomes, 2006). O uso mais eficiente dos critérios ajuda os alunos a realizarem melhores desempenhos. A qualidade das análises realizadas aumenta mediante a apropriação dos critérios de avaliação (Bruno, 2013).

Neste processo, os critérios autoimpostos assumem um papel determinante. Os critérios autoimpostos são critérios que os alunos vão desenvolvendo, muitas vezes de forma inconsciente, a partir das experiências escolares vividas anteriormente. Ora, estes critérios constituem um obstáculo a essa progressão (Bruno, 2013; Santos & Pinto, 2014; Semana, 2008).

A concluir

É possível desenvolver práticas avaliativas reguladoras no quotidiano da sala de aula que contribuem para a melhoria dos desempenhos dos alunos e, como tal, da sua aprendizagem. Algumas condições podem ser facilitadoras desta concretização, tal como: (i) o professor querer mudar as suas práticas avaliativas e logo as de ensino (note-se que no contexto dos estudos aqui apresentados, todos os professores de forma voluntária pertenciam a projetos que tinham associado o desenvolvimento compreensivo de novas práticas, exigindo naturalmente uma mudança); (ii) ter expectativas elevadas (condição essencial para se poder propor aos alunos tarefas de nível cognitivo elevado); (iii) dar tempo aos alunos para realizarem as tarefas e se apropriarem da informação dada pelo feedback, por exemplo; (iv) permitir reformular, dar oportunidade aos alunos de melhorar, e consequentemente de aprender, dando assim sentido às estratégias avaliativas formativas desenvolvidas; e (v) ter uma atitude compreensiva/pedagógica face ao erro.

No entanto, para levar a bom termo estas práticas contributivas para a aprendizagem é preciso estar atento a alguns constrangimentos, como seja: (i) a cultura de avaliação dos professores e das escolas ainda hoje marcadamente influenciada pela avaliação sumativa (Santiago, Donaldson, Looney, & Nusche, 2012); (ii) as perspetivas dos alunos e dos encarregados de educação, que tomam por referência a sua própria experiência escolar anterior; e (iii) a outras pressões de diversa ordem, como seja a do tempo para a gestão curricular, hoje reforçada pela existência de exames e a sua consequente preparação, a dinâmica do trabalho dos professores, ainda marcadamente individualizado, e a da prestação de contas tão valorizada hoje na sociedade em geral.

Muitas são as questões que a investigação precisa ainda de aprofundar. A título de exemplo, refira-se o aprofundamento do conhecimento sobre fatores que condicionam a eficácia de práticas formativas, o estudo da relação entre o feedback e a área de saber; o aprofundamento do que está presente na autorregulação de forma a desenvolver um quadro de referência que a permita analisar; e o estudo da articulação entre a avaliação formativa e a sumativa.

Referências

- Beirão, E.** (2012). *O desenvolvimento do raciocínio matemático apoiado pelo uso continuado de critérios de avaliação: Um estudo com alunos do 2.º ciclo de escolaridade* (Relatório de Mestrado, Universidade de Lisboa)
- Black, P.** (2013). Formative and summative aspects of assessment: Theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In J. McMillan (Ed.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 167-178). London: SAGE Publications.
- Black, P., & Wiliam, D.** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D.** (2003). *Assessment for learning. Putting into practice*. London: Open University Press.
- Bondoso, T., & Santos, L.** (2009). Portefólios... e outras descobertas. *Educação e Matemática*, 101, 3-9.
- Boud, D., & Soler, R.** (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, on-line publish, 1-14.
- Bruno, I.** (2013). *Os critérios de avaliação para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa)
- Bruno, I., & Santos, L.** (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 111-120. (doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.12.001)
- Dias, C.** (2012). *Portefólio reflexivo de Matemática enquanto instrumento de avaliação reguladora da aprendizagem de alunos do 11º ano na disciplina de Matemática A*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa)
- Figari, G., & Remaud, C.** (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, s.a.
- Harlen, W.** (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications Ltd.
- Harlen, W., & Gardner, J.** (2010). Assessment to support learning. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, & G. Stobart, *Developing teacher assessment* (pp. 15-28). London: McGraw-Hill Education, Open University Press.
- McMillan, J.** (2013). Why we need research on classroom assessment. In J. McMillan (Ed.), *SAGE Handbook of Research in Classroom Assessment* (pp. 3-16). London: SAGE Publications Ltd.
- Nicol, D.** (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Peres, A.** (2012). *O contributo dos critérios de avaliação no desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa)
- Pinto, J., & Santos, L.** (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, F., & Santos, L.** (2010). A comunicação em sala de aula no desenvolvimento de uma tarefa de natureza exploratória. *EIEM 2010, Comunicação no Ensino e na Aprendizagem da Matemática* (pp. 87-101). Costa da Caparica: SPIEM. (<http://www.spiem.pt/publicacoes/arquivo/encontro-2010/>)

- Sadler, D. R.** (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D.** (2012). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal*. (<http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>)
- Santos, L.** (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, L., (Org.)** (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, L., & Dias, S.** (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. *ProfMat2006* (CD-ROM). Lisboa: APM.
- Santos, L., & Dias, S.** (2007). Será que os alunos compreendem o que lhes escrevem os professores? *Educação e Matemática*, 94, 11-16.
- Santos, L., & Gomes, A.** (2006). Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 11-48.
- Santos, L., & Pinto, J.** (2008). Teacher's oral feedback and learning. *Topic Study Group 36, ICME11* (acessível em <http://tsg.icme11.org/document/get/688>)
- Santos, L., & Pinto, J.** (2009a). Auto-avaliação regulada em Matemática: Dizer antes de fazer. *Bolema - Boletim de Educação Matemática*, 33, 51-68.
- Santos, L., & Pinto, J.** (2009b). Lights and shadows of feedback in mathematics learning. *PME 33, International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (vol. 5, pp. 49-56). Thessaloniki, Greece.
- Santos, L., & Pinto, J.** (2011). Is assessment for learning possible in early school years? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 283-289.
- Santos, L., & Pinto, J.** (2014). The development of self-regulation through assessment criteria. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 112, 907-915.
- Santos, L., & Semana, S.** (2015). Developing mathematics written communication through expository writing supported by assessment strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 65-87. (doi: 10.1007/s10649-014-9557-z)
- Semana, S.** (2008). *O relatório escrito como instrumento de avaliação reguladora das aprendizagens dos alunos do 3º ciclo em Matemática*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa)
- Semana, S., & Santos, L.** (2013). Responder aos alunos em discussões coletivas: Oportunidades para a autorregulação da aprendizagem matemática. In J. A. Fernandes, M. H. Martinho, J. Tinoco, & F. Viseu (Orgs.), *Atas do XXIV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 359-371). Braga: APM & CIEd da Universidade do Minho. (disponível em http://apm.pt/encontro/xxiv_siem.php?id=208417)
- Tudela, C.** (2012). *Diferenciação pedagógica - Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa)

8

Exames nacionais de Biologia e Geologia e avaliação formativa: para uma reconciliação

Paula Serra e Cecília Galvão*

A articulação entre avaliação formativa e avaliação sumativa, nomeadamente na modalidade de exames nacionais, tem sido amplamente discutida, na literatura, por vários autores (William e Black, 1996; Harlen, 2006; William, 2000, Santos, 2013), sendo frequente considerar-se que estas duas modalidades de avaliação são de difícil compatibilização. Esta dificuldade deve-se, em parte, ao facto de estes dois tipos de avaliação terem funções diferentes: a avaliação formativa tem como propósito promover aprendizagens; a avaliação sumativa tem como função estabelecer uma sinopse das aprendizagens alcançadas. Ou, por outras palavras, a avaliação formativa tem uma natureza *prospetiva*, enquanto a avaliação sumativa tem uma natureza *retrospectiva* (William, 2000).

Para além da dificuldade de articulação entre avaliação sumativa e formativa, muitos autores defendem, também, que a avaliação sumativa externa pode conduzir ao empobrecimento do ensino, nomeadamente no que respeita à avaliação formativa, como se a primeira pudesse aniquilar a segunda. “O aumento da importância de ‘ensinar para o teste’ trouxe um empobrecimento curricular e o negligenciar de técnicas pedagógicas associadas à avaliação formativa” (Gardner, 2006, p.197). Ou seja, para além de se aceitar que estas duas modalidades de avaliação são incompatíveis, parece existir a ideia de que, em certo sentido, nem é desejável que tal articulação ocorra.

Se, por um lado, a investigação educacional tende a valorizar a avaliação formativa, desenvolvida em sala de aula, como uma estratégia eficaz na promoção das aprendizagens; por outro lado, a política educativa tende a valorizar a avaliação sumativa externa e a publicação do *ranking* de escolas, como forma de regulação, monitorização e, até mesmo, como fomentadora da qualidade da educação. Como acontece com quase todas as posições dicotómicas tomadas na área da educação, aceitar que uma das modalidades de avaliação é “melhor” ou mais desejável do que a outra, ou que as duas

* Paula Serra, Escola Secundária de Vergílio Ferreira e Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Cecília Galvão, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

são incompatíveis, pode ter consequências nefastas. Como diz Nóvoa (2010, p. 40), “Para aceder à inteligência das coisas não podemos ceder ao facilitismo do pensamento binário.”

Neste texto, argumenta-se que as tarefas de avaliação incluídas nos exames nacionais de Biologia e Geologia (BG) podem ser usadas pelos professores, em sala de aula, para desenvolver avaliação formativa, funcionando, assim, como instrumentos pedagógicos charneira, capazes de articular a avaliação formativa e sumativa. Ou seja, servindo, em simultâneo, para sustentar a progressão das aprendizagens dos alunos e para a obtenção de melhores resultados escolares. O argumento estrutura-se, ao longo do texto, em três componentes: 1) Desmistificações da ideia de que os professores não devem ensinar para os exames; 2) Identificação de um problema – os maus resultados obtidos pelos alunos portugueses nos exames nacionais de BG –, estabelecimento de hipóteses explicativas e propostas de atuação e 3) Descrição de uma intervenção educativa, implementada com vinte professores do ensino secundário, que parte de questões de exame para o desenvolvimento de estratégias de avaliação formativa focadas no desenvolvimento do raciocínio científico e na construção de explicações científicas.

1. Mito: Os professores não devem ensinar para os exames

A ideia de que os professores não devem ensinar para os exames tem sido, na área da educação em ciência, uma fonte de tensão entre investigadores e professores. Por um lado, os investigadores, centrados na literacia científica, tendem a defender que ensinar para os exames promove aprendizagens não significativas, rapidamente esquecidas após a realização da prova. Isto ocorrerá porque o formato tradicional dos exames favorece a memorização e a compreensão simples de factos e conceitos, avaliadas através de itens de resposta fechada, que permitem objetivar a comparação e seriação do desempenho dos alunos. Assim, atividades de *inquiry*, argumentação e discussão, por exemplo, tão importantes para o desenvolvimento de competências científicas, seriam preteridas em sala de aula, empobrecendo o ensino. Por seu turno, os professores, centrados no sucesso dos alunos nos exames, tendem a defender que ensinar para os exames promove as aprendizagens realmente valorizadas pelo Ministério da Educação e Ciência e que o que importa é o acesso dos alunos ao ensino superior.

Estes dois objetivos – literacia científica e sucesso nos exames –, ambos legítimos e desejáveis, não são incompatíveis. É possível ensinar para os exames, sem comprometer os princípios orientadores da educação em ciência, desde que estes estejam articulados.

Vários autores (James, 2006; Pellegrino, 2009) defendem que a articulação entre currículo, ensino e avaliação pode ser conseguida se todas estas dimensões da educação derivarem da mesma conceção de cognição e aprendizagem. Assim, uma teoria de aprendizagem, cientificamente credível, constitui o elemento chave que permite que as três dimensões “sejam dirigidas para os mesmos fins e se potenciem mutuamente, em vez de trabalharem com objetivos opostos” (Pellegrino, 2009, p. 5).

Em Portugal, é possível observar como diferentes conceções de aprendizagem das ciências têm afetado, ao longo do tempo, o currículo, o ensino e os exames de Biologia e de Geologia. Não sendo visões dicotómicas ou exclusivas, podemos identificar uma visão mais cognitivista e uma visão mais construtivista da aprendizagem.

Numa visão mais cognitivista da aprendizagem, são enfatizados a mente e o processamento de informação. O currículo e a avaliação organizam-se em torno de conhecimentos e processos cognitivos, expressos através de objetivos educacionais. No ensino são privilegiadas metodologias baseadas na transmissão, no fluxo e processamento de informação, nas ideias prévias dos alunos. Nos exames, as questões surgem descontextualizadas, já que o que importa é a complexidade do conhecimento e dos processos cognitivos a que apela cada item. Uma questão deste tipo poderá, por exemplo, solicitar ao aluno para observar a figura de um estágio de desenvolvimento embrionário de uma ave e indicar o nome e função de determinada estrutura, presente nessa figura. A figura é fornecida sem qualquer enquadramento e, para responder corretamente, o aluno terá, necessariamente, que ter tido contacto prévio com figuras semelhantes à fornecida na prova. Este era o modelo de itens mais visível nos exames de Biologia e de Geologia até 2006.

Numa visão mais construtivista da aprendizagem, ou de cognição situada, para além da mente, importa o sujeito e o contexto. O currículo organiza-se em torno de situações de aprendizagem (Joannaert et al., 2006), dando-se ênfase à percepção/ação, ou seja à “leitura” que o aluno é capaz de fazer da situação e à capacidade de agir sobre ela, através da mobilização das competências apropriadas. No ensino são privilegiadas metodologias centradas em projetos, trabalho prático de natureza investigativa, estudos de caso, discussões... Ou seja, situações de aprendizagem que se aproximem das práticas científicas ou que coloquem os alunos perante problemas do quotidiano que exijam uma interpretação científica. Nos exames, as questões surgem enquadradas por *cenários científicos*, que podem ser casos reais de investigação ou situações concretas da natureza, com os quais os alunos nunca tiveram contacto. Uma tarefa de avaliação deste tipo poderá, por exemplo, partir do resumo de um artigo científico, fornecendo-se ao aluno o objetivo da investigação, procedimento, técnicas de obtenção de dados e resultados experimentais. Deste cenário científico decorre um conjunto de questões, entre as quais se pode incluir, por exemplo, a solicitação de uma explicação dos resultados obtidos na experiência. Os exames de BG são, desde 2006, deste último tipo, sendo construídos em torno de quatro cenários científicos.

Concluindo, i) nalguns aspetos, as tarefas de avaliação presentes no atual modelo de exames de BG, estão mais próximas de situações de investigação científica autêntica, nas quais se pretende envolver os alunos, do que muito do trabalho prático implementado em sala de aula, considerando as limitações materiais, técnicas e humanas de uma escola; ii) genericamente, as tarefas de avaliação dos exames de BG estão articuladas com os princípios teóricos defendidos para o ensino das ciências, nomeadamente com abordagens construtivistas e baseadas no *inquiry*. Assim, as tarefas de avaliação dos exames nacionais de BG podem constituir-se, a par de outras atividades de sala de aula, como um contexto favorável ao desenvolvimento de competências envolvidas na investigação científica autêntica (*inquiry based learning*) e na literacia científica. Encerram, ainda, a importante vantagem de serem reconhecidas por professores e alunos como relevantes na obtenção de sucesso, o que pode aumentar o seu comprometimento com as tarefas.

2. Problema: Os resultados dos alunos no exame nacional de Biologia e Geologia

Segundo os relatórios anuais publicados pelo Júri Nacional de Exames e pelo Gabinete de Avaliação Educacional, os resultados obtidos pelos alunos no exame nacional de BG têm sido sistematicamente maus, sendo que, nos últimos sete anos, a média nacional de classificações se situa em torno dos nove valores (Sousa et al., 2013).

Pacificada a ideia de que os professores podem usar os exames nacionais como instrumento pedagógico em sala de aula, sem que isso comprometa os princípios orientadores da educação em ciência, importa agora procurar compreender que fatores poderão explicar o fraco desempenho dos alunos no exame de BG. Só assim será possível encontrar vias de atuação que contrariem a tendência verificada nos resultados. Vários poderão ser esses fatores, no entanto dois deles parecem-nos, à partida, particularmente relevantes: i) desadequação das aprendizagens-foco e do grau de exigência cognitiva do instrumento de recolha de dados/exame e ii) desadequação do ensino levado a cabo pelos professores face às competências requeridas pelo exame. Atentemos ao primeiro destes fatores, já que, do segundo, nos ocuparemos na terceira parte deste texto.

Tradicionalmente, o grau de exigência cognitiva dos exames é avaliado tendo em conta critérios relacionados com o grau de complexidade dos conhecimentos e das capacidades cognitivas mobilizados por um determinado item de avaliação. Para o efeito, podem ser usadas diferentes taxonomias de objetivos educacionais, sendo que uma das mais divulgadas é a Taxonomia de Bloom modificada (Krathwohl, 2002). Num estudo recente, desenvolvido por Ferreira e Morais (2013), foi avaliado o grau de exigência conceptual das questões sobre trabalho prático presentes nos exames e provas intermédias de BG. Usando como critérios de análise, precisamente, a complexidade do conhecimento e das capacidades cognitivas e, ainda, o grau de relação teoria/prática, estas autoras concluem que “A avaliação externa apresenta um baixo nível de exigência conceptual” (p. 20). Parece-nos, contudo, que face ao formato dos atuais exames de BG, alinhado com uma visão de aprendizagem baseada na cognição situada, para além destes critérios ou variáveis mais relacionados com os conhecimentos e capacidades dos alunos, é necessário considerar variáveis contextuais, associadas às tarefas de avaliação (Mislevy, 2008), ou seja relacionadas com os *cenários científicos* apresentados aos alunos.

Mislevy e seus colaboradores, num projeto designado por *PADI — Principled Assessment Designs for Inquiry*, identificam um conjunto de variáveis associadas a diferentes cenários de avaliação de *inquiry*, que designam por *task model variables*.

Estas variáveis podem assumir diferentes características que permitem alterar o foco ou dificuldade da tarefa (Baxter e Mislevy, 2005; Riconscente et al., 2005). Tendo em conta o trabalho destes autores e o caso concreto dos exames nacionais de BG, identificam-se algumas variáveis associadas às tarefas de avaliação, que podem condicionar o grau de exigência cognitiva dos exames:

- Grau de familiaridade com a situação/cenário científico (a situação é um exemplo do “padrão” ou uma situação de “exceção” na natureza);
- Linguagem científica (familiaridade do aluno com termos, notações, sinais, símbolos, unidades);
- Grau de delimitação do domínio científico e diversidade dos conceitos envolvidos (de um único domínio científico/inter-relação entre vários domínios científicos);
- Volume de informação;
- Número de distratores. Por exemplo, presença, ou não, de informação não relevante ou contraditória;
- Complexidade do desenho investigativo, em cenários experimentais. Por exemplo, número de variáveis e sua natureza, tipo e diversidade de controlos, familiaridade com as técnicas de recolha de dados e seus fundamentos;
- Complexidade dos resultados experimentais fornecidos. Por exemplo, volume de dados, número de dados confirmativos e infirmativos, facilidade em encontrar padrões/valores significativos/dados anómalos, diversidade e familiaridade com os suportes de dados/representações gráficas (modelos, gráficos, esquemas).

Considerando estas variáveis, uma primeira análise de 83 cenários científicos presentes nos exames de BG, realizados entre 2006 e 2013, leva a crer que estes apresentam, em geral, uma exigência cognitiva considerável.

Tendo em conta a função sumativa dos exames, seria desejável que a avaliação sumativa externa tivesse especial preocupação com a abrangência e representatividade da amostra de itens em cada prova de exame, tendo em conta as aprendizagens estabelecidas no programa. Como diz Pellegrino (2009, p. 24), “Avaliação sumativa em larga escala deve concentrar-se nos aspetos mais críticos e centrais de aprendizagem num determinado domínio, tal como identificados nos padrões curriculares e ser informada pela pesquisa e teoria em cognição”. Por seu turno, a avaliação formativa, em sala de aula, deveria debruçar-se, em profundidade, sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos, dando especial atenção ao detalhe, diversidade de situações, situações de exceção, conceitos “fronteira”, “margens” do programa (de modo a fazer emergir o que os alunos não sabem e a fragilidade das suas aprendizagens, permitindo ao professor atuar sobre elas).

Ora parece que estas características da avaliação formativa e da avaliação sumativa externa estão invertidas, com os professores a centrarem-se mais nos conceitos e processos cognitivos estruturantes e a avaliação externa a recorrer a uma variedade de estratégias que parecem buscar mais aquilo que o aluno “não sabe”, em vez do que o aluno “sabe”.

Concluindo, se bem que, em termos genéricos, os exames estejam articulados com os princípios defendidos para a educação em ciência, nomeadamente no que respeita às teorias de aprendizagem mais amplamente aceites, uma análise mais fina revela incongruências que merecem ser reapreciadas, no sentido de se reajustarem as aprendizagens avaliadas e o grau de exigência cognitiva dos exames. Recorrendo, de novo, às palavras de Pellegrino (2009, p. 29 e 30),

“Para que o sistema suporte a aprendizagem deve ter uma qualidade a que chamamos *coerência*. [...] A base conceptual para a avaliação em larga escala deve ser uma versão mais ampla do que faz sentido no nível mais refinado (Mislevy, 1996). Desta forma, os resultados da avaliação externa serão consistentes com a compreensão mais detalhada da aprendizagem resultante do ensino e avaliação realizados em sala de aula.”

3. Ação: uma intervenção educativa para melhorar o raciocínio e a construção de explicações científicas através da avaliação formativa

A desadequação do ensino levado a cabo pelos professores, face às competências requeridas pelo exame, poderá ser um dos fatores que contribui para os maus resultados dos alunos, nos exames de BG. Com as finalidades de alinhar ensino e avaliação e de desenvolver as competências de raciocínio científico e de construção de explicações científicas dos alunos, desenvolveu-se um estudo de intervenção. Partindo de cenários científicos e de questões extraídas de exames

de BG, desenharam-se estratégias de avaliação formativa que vinte professores do ensino secundário, após formação, implementaram em sala de aula, com os seus alunos, ao longo de 5 meses, durante o ano letivo de 2013/2014.

A opção pelo estudo de intervenção justifica-se pelo facto de sermos sensíveis à crítica por vezes apontada à investigação educacional de que esta tem permitido conhecer cada vez melhor a realidade, através de estudos descritivos, mas que pouco tem acrescentado sobre como agir sobre ela, para mudar as práticas dos professores e melhorar as aprendizagens dos alunos, através de estudos de intervenção.

As estratégias de avaliação formativa incidiram sobre o raciocínio científico e a construção de explicações científicas. Estas aprendizagens foram selecionadas porque são transversais e relevantes em qualquer ano de escolaridade e são, segundo os relatórios do GAVE (2008 a 2013), aquelas em que os alunos de BG apresentam maiores dificuldades. Por outro lado, são competências cientificamente relevantes, centrais no empreendimento científico. Como diz Popper (1992, p. 152) “O objetivo da ciência é encontrar explicações satisfatórias do que quer que se nos apresente e nos impressione como estando a precisar de explicação.” As explicações científicas baseiam-se em corpos significativos de conhecimento e de evidências. Por sua vez, “O aspeto central do raciocínio científico consiste na diferenciação e coordenação entre teoria e evidências” (Kuhn, 2010). Assim, quer o raciocínio científico, quer a construção de explicações científicas requerem a articulação entre conhecimento e evidências científicas, podendo ser trabalhadas em simultâneo, em sala de aula.

Muito resumidamente, o estudo desenvolveu-se com base numa metodologia de *design-based research*. Este tipo de metodologia é desenvolvido para testar e refinar desenhos educativos. Pressupõe colocar-se uma primeira versão (protótipo) em sala de aula e otimizá-la, tendo em conta a complexidade do ambiente natural. Considerando as necessidades políticas de implementação de medidas em larga escala, deu-se especial atenção à validade ecológica da intervenção educativa, nomeadamente ao seu potencial de disseminação e amplificação (*scale-up*). Assim, no desenho da intervenção, procurou-se que esta fosse reconhecida como útil pelos professores (uma das razões pela qual se partiu de questões de exame), não se afastasse demasiado das práticas por eles já desenvolvidas (para que não fosse rejeitada) e, ainda, que não consumisse muito tempo, nem recursos (os principais obstáculos apontados pelos professores na implementação de inovações).

A intervenção educativa compreendeu i) uma formação de professores e ii) uma intervenção pedagógica desenvolvida pelos professores-formandos, durante o normal decorrer das suas aulas. Durante a formação, os professores aprenderam acerca da estrutura de uma explicação científica, como encontrar evidências nos dados de observação ou experimentais, como identificar os principais esquemas de raciocínio científico. Estes conhecimentos científicos (substantivos e epistemológicos) são indispensáveis à interpretação do desempenho dos alunos, quando raciocinam e constroem explicações científicas e ao estabelecimento de um *feedback* de qualidade, realmente impulsionador da progressão das aprendizagens dos alunos, aspetos centrais da avaliação formativa. Durante a formação, os professores construíram explicações científicas e analisaram respostas de alunos, de acordo com um referencial de avaliação, específico para explicações científicas (McNeill e Krajcik, 2008).

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em dois ciclos de implementação-reflexão-refinamento de práticas. Ou seja, depois de cada ciclo de intervenção em sala de aula, realizou-se uma sessão de formação conjunta, com a formadora e todos os formandos, para reflexão e apresentação de propostas de refinamento de práticas. Em certo sentido, as atividades desenvolvidas com os alunos mimetizaram as atividades desenvolvidas pelos professores durante as primeiras sessões de formação, organizando-se em cinco momentos chave: i) justificação da importância das explicações científica na atividade académica e científica, ii) clarificação de como se estrutura uma explicação científica, iii) modelação de explicações científicas, pelo professor, iv) construção, de explicações científicas, pelos alunos (individualmente e em grupo), a partir de questões de exames nacionais, v) questionamento e *feedback* fornecidos pelo professor.

Foram envolvidos nesta intervenção educativa, para além dos 20 professores formandos, cerca de 550 alunos dos 10º e 11º anos. A avaliação do impacto desta intervenção educativa está, ainda, em curso. Contudo, demonstra, desde já, que é possível alinhar a avaliação formativa com a avaliação sumativa externa, em processos de mudança reconhecidos pelos professores envolvidos como muito relevantes.

Conclusão

Se a investigação em desenvolvimento profissional, nos últimos vinte anos, nos mostrou alguma coisa, é que podemos mudar o pensamento dos professores, sem mudar as suas práticas e a única coisa que tem impacto no aproveitamento dos alunos é a prática do professor.

Dylan Wiliam (2007)

A melhoria das práticas de avaliação associadas à aprendizagem das ciências requer um trabalho significativo no que respeita à investigação, formação de professores e disseminação de boas práticas.

Pellegrino (2012) deu o título “*Assessment of Science Learning: Living in Interesting Times*” ao seu comentário final de um número especial da revista *Journal of Research in Science Teaching* sobre avaliação das aprendizagens científicas. Este título enfatiza o facto de vivermos num tempo repleto de incerteza, mas também de oportunidade para a mudança. A avaliação das aprendizagens, sublinha o autor, é um poderoso instrumento para melhorar o ensino das ciências, mas a forma como é considerada nos sistemas educativos pode ter resultados nem sempre desejáveis ou positivos (p. 832).

Procurámos demonstrar neste texto que uma abordagem pragmática da investigação educacional, que tenha em conta as preocupações dos professores e as necessidades políticas, e não perca de vista o que realmente importa (a qualidade das aprendizagens dos alunos), pode contribuir para se ultrapassarem mitos e problemas e para potenciar as sinergias e o valor educativo da avaliação externa e da avaliação formativa.

Referências

- Baxter, G., & Mislevy, R. J.** (2005). *The case for an integrated design framework for assessing science inquiry*. CSE Technical Report 638. Los Angeles: The National Center for Research on Evaluation, Standards, Student Testing (CRESST), Center for Studies in Education, UCLA. Acedido em http://padi.sri.com/downloads/TR5_IDFramework.pdf
- Ferreira, S. e Morais, A.M.** (2013). Exigência conceptual do trabalho prático nos exames nacionais: Uma abordagem metodológica. *Olhar de Professor*, 16 (1), 149-172. Acedido em http://essa.ie.ulisboa.pt/curricula_amorais_texto.htm
- Gardner, J.** (2006). Assessment for learning: A compelling conceptualization. In: J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (p. 197- 204). London: Sage
- GAVE** (Gabinete de Avaliação Educacional, atualmente Instituto de Avaliação Educacional). Relatórios Nacionais de 2008 a 2013. MEC: GAVE. Acedido em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>
- Harlen, W.** (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes (p.103-117). In: J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage
- James, M.** (2006). Assessment, teaching and theories of learning (p. 47- 60). In: J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. London: Sage
- Jonnaert, P.; Barrette, J. & Masciotra, D.** (2006). *Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: From competence to competent action*. Montréal: Observatoire des réformes en éducation, Université du Québec à Montréal
- Krathwohl, D. R.** (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218
- Kuhn, D.** (2010). What is scientific reasoning and how does it develop? (p.497- 523) In: U. Goswami (Ed.), *Handbook of Childhood Cognitive Development*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell
- McNeill, K. L. & Krajcik, J.** (2008). Inquiry and scientific explanations: Helping students use evidence and reasoning(p. 121-134). In J. Luft; R. Bell & J. Gess-Newsome (Eds.), *Science as inquiry in the secondary setting*. Arlington, VA: NSTA.
- Mislevy, R. J.** (2008). How cognitive science challenges the educational measurement tradition. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 6, 124
- Nóvoa, A.** (2010). A terceira margem do rio. *Conferência Que currículo para o Século XXI?*. Lisboa: Assembleia da República/Conselho Nacional de Educação
- Pellegrino, J. W.** (2009). *The design of an assessment system for the Race to the Top: A learning sciences perspective on issues of growth and measurement*. Center for K-12 Assessment & Performance Management, Educational Testing Service. Acedido em <http://www.k12center.org/rsc/pdf/PellegrinoPresenterSession1.pdf>
- Pellegrino, J.W.** (2012). Assessment of science learning: Living in interesting times. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (6), p. 831-841
- Popper, K.** (1992, original publicado em 1956). *O realismo e o objectivo da ciência*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Riconscente, M., Mislevy, R., Hamel, L.** (2005). *An introduction to PADI task templates* (PADI Technical Report 3). Menlo Park, CA: SRI International

Santos, L. (2013). Impacto da avaliação externa nas práticas docentes: Painel III. *Seminário Avaliação das aprendizagens na avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Sousa, H.; Sampaio, M.; Castanheira, M. T.; Pereira, S. e Lourenço, V. (2013). *Análise preliminar dos resultados: Provas finais de ciclo Exames finais nacionais 2013*. Lisboa: GAVE/MEC

William, D. & Black, P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment. *British Educational Research Journal*, 22 (5), p. 537-548

William, D. (2000, August). *Integrating formative and summative functions of assessment*. Paper presented to Working Group 10 of the International Congress on Mathematics Education, Makuhari, Tokyo

William, D. (2007). Content then process: teacher learning communities in the service of formative assessment (p. 183-204). In: D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree

9 *Vestir a camisola do exame e a da prática letiva*

Aldina Silveira Lobo*

Introdução

Ao longo da minha carreira docente, debati-me várias vezes com a pergunta seguinte: será possível haver uma prática letiva de qualidade quando se está sujeito a exame nacional?

Sustentada na tese de doutoramento intitulada *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na Prática de Três Professoras de Português de 12.º Ano* encontro uma resposta afirmativa. Fundamenta-a o facto de Beatriz, uma das participantes do estudo, ter vestido, literalmente, a camisola do exame e, à luz do perfil do professor, definido na tese, também *ter vestido*, em aula, *a camisola da avaliação para as aprendizagens*. Esta complementaridade foi conseguida, na medida em que a docente, imbuída das características do professor reflexivo, conjugou sabiamente a avaliação formativa com a sumativa, como revelam os *avaliogramas* desenhados. Demonstrou que ambas podem coabitar em aula, mesmo com alunos que serão sujeitos a exames nacionais. Porém, fica algum incómodo pelo facto de classificações de exame terem sido inferiores ao esperado.

Este texto começa por dar conta dos resultados da investigação, para depois referir algumas práticas consideradas significativas, forma de fundamentação da resposta à questão inicial.

A investigação

A tese de doutoramento *Avaliação Formativa, Avaliação Sumativa e Exames na Prática de Três Professoras de Português de 12.º Ano*, defendida em 2010, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, resulta duma investigação de índole

* Agrupamento de Escolas D. Maria II, Sintra, Unidade de Investigação do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Autora da tese de doutoramento aqui referida.

qualitativa, de inspiração etnográfica, cuja unidade de análise é o professor, suas ações e pensamentos. Não se pode, por isso, generalizar exclusivamente com estes dados.

O enquadramento teórico baseia-se na discussão do perfil do professor (relativamente à prática letiva e avaliativa), de autores consagrados, quer da área dos saberes docentes (como Clark e Hollingswoth, 2002, Hargreaves, 1994, 2000, Huberman, 2000, Joice e Calhoun, 2009, Korthagen, 2005, Schön, 1983, Shulman, 1987, Zeichner, 1993), quer do domínio da avaliação dos alunos (como Black e William, 1998, Crooks, 1988, Fernandes, 2005, Gipps, 2004, Goodlad, 2004, Harlen, 2006, Natriello, 1987, Shepard, 2001, Stiggins e Conklin, 1992, Taras, 2005).

As professoras e respetivas turmas da Grande Lisboa foram selecionadas pelos órgãos de gestão, em função dos critérios que entenderam. A turma 12A foi indicada por ser, sem dúvida, a melhor turma da escola A, pública, e pelo facto de a professora Amélia não se importar de participar no estudo. Beatriz foi considerada uma inevitabilidade, já que era a única professora de 12º ano da escola B, privada; a turma 12B surgiu por acaso, pois não havia diferença significativa entre elas, tanto ao nível dos resultados como do comportamento. Carolina, da escola C, pública, encontrava-se numa fase profissional de desilusão, pelo que viu com agrado o aparecimento de um olhar externo que pudesse ajudá-la a compreender esse sentimento; das suas turmas, a 12C *ainda era das melhorzinhas*.

A recolha de dados foi equilibrada nas três escolas e decorreu, essencialmente, ao longo de 2006/2007. Baseou-se na observação de 86 aulas. De todas, foram elaboradas tanto sínteses descritivas, que evidenciaram os parâmetros em observação, como avaliogramas (assim designados pela semelhança com os eletrocardiogramas), que permitiram visualizar de outro modo o *sentir da aula*. Baseou-se também em mais de 13 horas de entrevistas integralmente transcritas e interpretadas, feitas às professoras, a um elemento da direção da escola e a alunos. Apenas as dos alunos foram entrevistas coletivas. Baseou-se ainda na análise de conteúdo do diário de campo e de artefactos escritos, estes num total de 154 documentos (documentos estruturantes das escolas, instrumentos de avaliação, resolução das provas de exame de Português B dos alunos entrevistados, etc.).

A informação foi tratada de modo a perceber-se o tipo de relação existente entre a avaliação formativa e a sumativa, o impacto dos exames na prática letiva, a forma de gestão quer das pressões dos exames quer da aplicação das duas modalidades de avaliação. Assim, veria se é possível haver uma prática letiva de qualidade quando se está sujeito a exame nacional.

Como afirmado na introdução, a minha resposta é afirmativa, pois identifiquei pelo menos um caso que revelou que a avaliação externa não comprometeu a prática letiva e avaliativa de qualidade. E se existe um caso é porque é possível! No entanto, as classificações de exame ficaram aquém dos desempenhos revelados pelos alunos ao longo do ano. Assento, pois, a minha fundamentação nas evidências, tanto nos resultados dos exames como nas práticas observadas sobretudo em Beatriz e em todo o contexto da turma 12B.

As evidências

Num ano em que a média nacional das classificações de exame (CE) de 1ª fase se situou nos 10,8 valores, podemos dizer que os resultados das três turmas, revelados na Tabela 1, foram bons. O incómodo atrás aludido surge por duas razões: a) pela inesperada descida da média da classificação final da disciplina no 12º ano (CF) da turma 12B (diferença de 4,41 valores para CE) e b) pela inversão das médias de exame das turmas 12A e 12B, quando as observações identificaram estes últimos alunos com um desempenho bastante superior ao dos primeiros.

Tabela 1. Valores médios de classificação de frequência (CF), classificação interna final (CIF) e classificação de exame (CE) comparados nas três turmas

	CF	CIF	CE	CE-CF
A	15,88	14,88	14,11	-1,77
B	17,88	16,70	13,47	-4,41
C	12,84	13,07	11,38	-1,30

Importa também referir duas das conclusões do estudo que vêm a propósito. Por um lado, identificaram-se alguns efeitos de *washback*, i.e., pressões sentidas pela existência de exames, como a alteração consciente e inconsciente das classificações internas, que aumentam a média de classificação interna final (CIF) – procedimento verbalizado por Amélia e subentendido em Carolina. Por outro lado, os exames não se afiguraram determinantes na prática letiva das professoras, que parece estar mais dependente dos seus estilos.

Relativamente à prática letiva, da análise da literatura, identifiquei as características fundamentais que permitem definir dois perfis extremados de professores. Considerei que, para cada parâmetro, um professor pode situar-se num ponto de uma linha contínua que vai de um estilo mais técnico a outro mais reflexivo. Diretamente relacionados com as práticas de ensino, encontram-se os parâmetros: abordagem dos conteúdos (que pode ser mais superficial ou mais profunda), recurso a tarefas (mais simples e rotineiras ou mais complexas e diversificadas), processo de interação oral (mais espontâneo e intuitivo ou mais deliberado e reflexivo), dinâmicas de sala de aula (mais individualizadas ou mais cooperativas) e exploração do currículo (mais restritiva ou mais abrangente). Nas ligadas às práticas avaliativas, temos os parâmetros: finalidades da avaliação (mais sumativas ou mais formativas), tipo de *feedback* (mais classificativo ou mais orientador), participação dos alunos (mais passiva ou mais ativa) e preparação para os exames (mais descontextualizada ou mais contextualizada). A síntese destes nove parâmetros conduz a um último que identifica o estilo de determinado professor como mais técnico ou mais reflexivo. Das evidências recolhidas resultou a distribuição constante da Tabela 2.

Tabela 2. Sistematização do perfil de ensino e avaliação de Amélia, Beatriz e Carolina

Práticas de ensino	Abordagem dos conteúdos	+ superficial				Carolina	Amélia				Beatriz	+ profunda
	Recurso a tarefas	+ simples e rotineiras		Amélia		Carolina					Beatriz	+ complexas e diversificadas
	Processo de interação oral	+ espontâneo e intuitivo		Amélia		Carolina					Beatriz	+ deliberado e reflexivo
	Dinâmicas de sala de aula	+ individualizadas		Amélia			Carolina	Beatriz				+ cooperativas
	Exploração do currículo	+ restritiva		Amélia			Carolina				Beatriz	+ abrangente
Práticas avaliativas	Finalidades da avaliação	+ sumativas		Amélia		Carolina				Beatriz		+ formativas
	Tipo de <i>feedback</i>	+ classificativo				Amélia		Carolina	Beatriz			+ orientador
	Participação dos alunos	+ passiva			Carolina	Amélia					Beatriz	+ ativa
	Preparação para os exames	+ descontextualizada				Amélia	Carolina	Beatriz				+ contextualizada
Estilo de ensino e avaliação	+ técnico			Amélia	Carolina					Beatriz		+ reflexivo

Mesmo sem entrarmos em pormenores, consegue perceber-se que Beatriz (situada à direita) é, das três intervenientes, a que melhor integra o perfil reflexivo, o defensável no paradigma atual. Por esta razão, fundamento a minha resposta inicial na sua prática, que apresento de imediato, parcial e sucintamente.

Segundo os alunos, Beatriz é expressiva, enérgica, direta, dura e exigente. As suas aulas têm um ritmo próprio e acelerado. Eles apreciam-nas por serem originais e criativas. As *atividades lúdicas*, como lhes chama o Bruno (EABruno,1), não tornam as aulas maçadoras e ajudam-nos a compreender a poesia, modo literário de que não gostavam no início, mas que já aprenderam a gostar. Reconhecem a preocupação constante da professora em criar surpresa, em revelar curiosidades relacionadas com os conteúdos, o que permite dizerem que *chega até a dar vontade de ficar mais noventa minutos*; sentem-se motivados.

Cada aula é introduzida por uma conversa informal, em princípio externa ao objetivo do Português. Depois, faz, de forma mais ou menos subtil, uma revisão das últimas matérias, com o intuito de obter “*feedback* do que lhes ficou mesmo sem eles terem estudado” (EPB3,10). Este diagnóstico das aprendizagens aparece integrado num discurso fluido, como parte natural do diálogo inicialmente estabelecido e que vai *resvalando* para os conteúdos temáticos, que explora durante a aula. Trata-se, de resto, de um procedimento habitual na articulação entre as diferentes partes destas aulas (OAB5). Beatriz fá-lo conscientemente.

A professora possui um conhecimento profundo da matéria que leciona, muito além da informação dos manuais escolares. Os dados novos surgem em curtas exposições, entrecortadas pelo diálogo, por declamações, por leituras (normalmente feitas pela professora), por relatos de histórias curiosas desconhecidas da turma e que prendem a sua atenção. Relaciona-os com a atualidade.

Beatriz tem uma forma *adulta* de lidar com os alunos. Por um lado, a exigência que lhes pede tem-na para consigo própria, quer pelo modo como aprofunda as temáticas quer pelo vocabulário específico que usa na exposição e na relação dialógica que estabelece quer ainda pelo que espera do desempenho discente. As correções que faz e as fundamentações que pede sistematicamente são disso testemunho. Por outro lado, aceitar que o conhecimento se constrói com base em múltiplas interpretações dá-lhe uma humildade, que se sente verdadeira. Esta humildade materializa-se no reconhecimento da sua incapacidade em responder a dúvidas sobre a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) ou na hipótese de que a falha de comunicação possa estar do seu lado (“Não foi exatamente isso que eu disse... Eu também posso não ter sido muito clara” - OAB9) ou ainda na genuína valorização da opinião dos alunos, aceitando e estimulando a sua perspetiva na interpretação de textos, o que foi muito frequentemente observado. Esta abertura de espírito já *desencantou* alguns alunos por acreditarem que o professor deve saber tudo, todavia, diz não saber agir de outro modo.

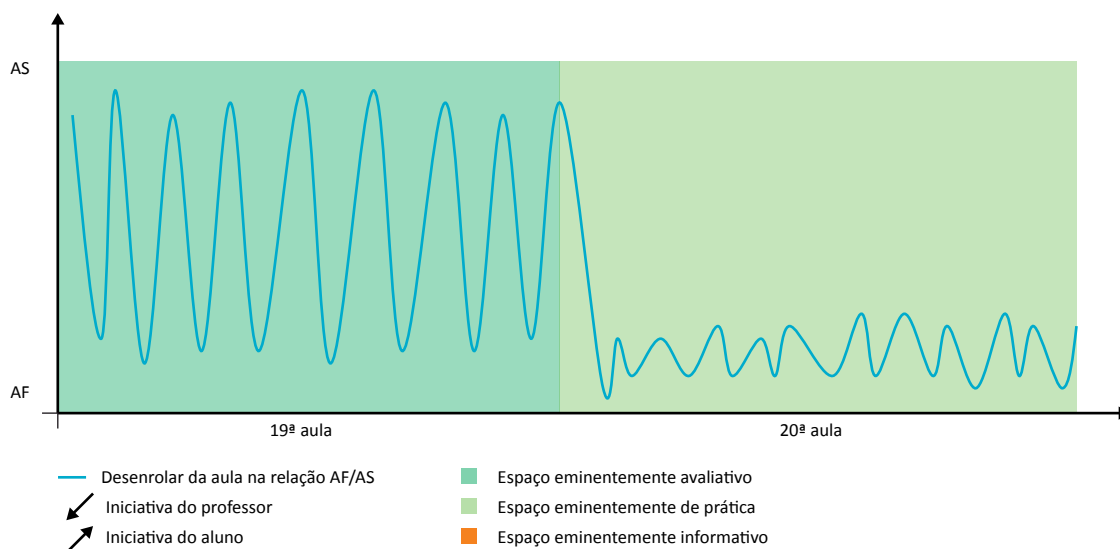
A metodologia interativa a que recorre constitui outra das suas mais-valias, pela forma hábil como a implementa: faz perguntas cuja formulação exige respostas abertas; atribui tempo necessário à elaboração do raciocínio, sem quebrar o ritmo da aula; é perseverante nos pedidos de fundamentação e de exemplificação, estimulando os pensamentos de nível superior; incute autoconfiança nos adolescentes pela valorização das suas opiniões; fornece *feedback* constantemente.

O currículo foi desenvolvido em praticamente toda a sua extensão (contrariamente ao observado nas outras professoras), incluindo apresentações orais e contratos de leitura. As apresentações, bipartidas, constituíram verdadeiros espetáculos: primeiro apresentaram-nos, depois fundamentaram todos os pormenores.

Do ponto de vista das práticas avaliativas, Beatriz revela valorizar muito a avaliação *para* as aprendizagens. Preocupa-se especialmente com a formação dos alunos enquanto cidadãos, por isso quer que compreendam os fenómenos e que fundamentem as opiniões/observações, dá-lhes *feedback* orientador, diversifica as tarefas, insistindo nas metacognitivas. Contudo, preocupa-se igualmente com a avaliação sumativa: apela à realização voluntária de textos de diversas tipologias, que coloca na *internet*; disponibiliza-se para os corrigir e comentar, nomeadamente nas aulas semanais de esclarecimento de dúvidas; perante a indecisão da tutela na manutenção da TLEBS, acaba por trabalhá-la nas últimas aulas, pois pode constar do exame...

Mesmo ao nível da avaliação interna, a sumativa é bastante ponderada. Da articulação que a docente fez entre ambas as modalidades de avaliação, destaco uma revelada na 19ª aula, constante do avaliograma da Figura 1. As duas modalidades complementaram-se.

Figura 1. Avaliograma das 19ª e 20ª aulas de Beatriz



Eis a situação: Beatriz tinha solicitado a cada grupo de alunos uma nova capa para a obra *Felizmente Há Luar!* Já as tinha recebido, analisado e anotado. Porém, sentia-se incapaz de atribuir classificações por falta de informação que sustentasse os resultados. Em aula, os alunos justificaram cada símbolo usado, a professora foi fazendo perguntas e eu assisti à alternância, num largo espectro, entre a profundidade típica da avaliação formativa e a intencionalidade sumativa da avaliação.

Beatriz sabe que os exames constituem um momento particularmente importante na vida dos adolescentes e famílias. Solidariza-se com eles. De tal modo que, não só os estimula ao máximo como, no dia do exame, envrega uma t-shirt com Fernando Pessoa, à frente, e *Exame Nacional de Português*, atrás. Beatriz veste a camisola do exame! E pelo seu empenho, não tenho dúvidas que também *veste a camisola da prática letiva!*

Porém, *nem tudo foram rosas*. Beatriz viveu incrédula e angustiada pelos resultados de exame que não corresponderam ao esforço de ambos os lados (professora e alunos). Logo em julho, quando as classificações da primeira chamada foram publicadas, a desilusão pelos resultados de Português instalou-se. Quase todos os alunos pediram recurso, que foi total ou parcialmente aceite. Com a publicação dos *rankings* nacionais, a docente reforçou esse sentimento, refletindo: se, por um lado, os alunos são bons e também ela cumpre o seu dever, por outro, os resultados que obtiveram nos exames não foram satisfatórios. Porquê? Na sua escola, Português foi a disciplina com classificações mais baixas! Nos *rankings* só a Português, ficou em 90º lugar! O que é que está mal?

Reflexões finais

As respostas às questões que Beatriz levantou exigiriam uma nova investigação. Todavia, não tenho dúvida de que algo está mal! Reveja-se a Tabela 1. Pelo desempenho revelado ao longo do ano e pelo confronto entre as provas de exame, inquestionavelmente, a turma 12B merecia: ter melhores classificações; ter classificações superiores à 12A.

Ocorreram-me, quatro hipóteses justificativas:

1. Alinhamento entre o desenvolvimento do currículo e o exame – porque obteve melhores resultados a turma que viu o currículo prescrito significativamente reduzido e não beneficiou, em aula, de uma avaliação para as aprendizagens? Terá isso a ver com a natureza do exame aplicado? Será que desenvolver uma diversidade de competências e conhecimentos previstos, mas não avaliados na prova nacional, não melhora a qualidade das respostas? Ou a dispersão dos alunos pelo desenvolvimento das diferentes competências funciona como

distrator da preparação para o exame? De acordo com Popham (2008) estes resultados não serão estranhos. O autor contesta a asserção de Black e Wiliam (1998), não porque uma melhor aprendizagem não melhora os resultados, mas por considerar os exames de controlo das aprendizagens insensíveis à lecionação: eles não detetam a diferença entre uma formação adequada e uma inadequada. Popham (2008) defende que as provas testem um número modesto de objetivos, que sejam claramente descritas as competências a serem testadas e que se faça um relatório por aluno para cada um desses objetivos. Só assim os exames poderão ser sensíveis à lecionação. Mas poderá esta proposta funcionar? Como fazer, então, alinhar a avaliação externa com a visão reformista do currículo?

2. Classificação dos exames – para além dos critérios distribuídos aos professores-classificadores, que outros critérios, subjetivos, entram em jogo? A questão não é simples, porquanto, ultimamente, tem-se assistido a sucessivas alterações metodológicas. Porém, a Português, a escala de classificação raramente é usada em toda a amplitude, situação que pode beneficiar os alunos muito fracos e prejudicar os muito bons. Existe, por isso, a tendência para se descontar algo quando tudo se apresenta bem (ou para contar algo quando a resposta é muito fraca), i.e., há a tendência para a centralidade das classificações (Noizet e Caverni, 1978), situação a que todos os alunos estarão sujeitos. Mas pensemos: será que os alunos de uma escola muito boa, cujas provas pertencem todas ao mesmo lote (muito bom, portanto), não são prejudicados por esse mesmo facto, quando cotejados com outros que, sendo também muito bons, têm as suas provas misturadas com outras boas e satisfatórias? Poderão estes efeitos de ancoragem estar a jogar o seu papel no caso aqui investigado?

3. Autoconfiança e ansiedade dos alunos – surgem-me algumas dúvidas respeitantes à influência das diferentes práticas pedagógicas: que fatores mais contribuem para resultados mais eficazes? Será que um professor bastante rigoroso e exigente provoca insegurança nos alunos? Ou será que o facto de os alunos perceberem que há sempre algo a melhorar (mesmo com uma sólida formação) lhes coarta essa confiança? Será que a ansiedade dos alunos aumenta exageradamente perante expectativas e ambições elevadas (ARG, 2002)?

4. Formação global prévia ao 12º ano – levanta-se a questão: será que as aprendizagens anteriores ao ano de exame, adquiridas ao longo do ciclo, exercem um peso bastante superior ao imaginado e, conseqüentemente, as aprendizagens de 12º ano não são tão significativas? Ou nesta altura já só os conteúdos são significativos? Ou terá a 12A capacidades e competências que não foram demonstradas em aula de Português apenas porque não foram explicitamente solicitadas?

Tendo começado com uma pergunta, acabo com muitas outras. Há, assim, espaço para novas investigações!

Referências

- ARG**, (2002a). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Black**, P., e **Wiliam**, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Clarke**, D. e **Hollingsworth**, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Crooks**, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Fernandes**, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios as teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores.
- Gipps**, C. (2004). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Oxon: Routledge Falmer.
- Goodlad**, J. (2004). *A Place Called School*. Nova Iorque: McGraw-Hill. Edição especial do vigésimo aniversário.
- Hargreaves**, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves**, D. (1994). The New Professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Harlen**, W. (2006). On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. Londres: Sage Publ., pp. 103-117.
- Huberman**, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2ª ed., pp. 31-62.
- Joyce**, B. e **Calhoun**, E. (2009). Three Sides of Teaching: Styles, Models, and Diversity. In Saha e Dworkin, *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Nova Iorque: Springer, pp. 645-652.
- Korthagen**, F. A. (2005). Practice, Theory and Person in Lifelong Professional Learning. In Beijaard, Meijer, Morine-Dershimer e Tillema (Eds.). *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Holanda: Springer, pp. 79-94.
- Natriello**, G. (1987). The Impact of Evaluation Processes on Students. *Educational Psychologist*, 22(2), 155-175.
- Noizet**, G. e **Caverni**, J. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Popham**, J. (2008). *Transformative Assessment*. Virginia, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schön**, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova Iorque: Basic Books.
- Shepard**, L. A. (2001). The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. In Richardson (Ed.) *The Handbook of Research on Teaching* (4ª ed., pp. 1066-1101). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shulman**, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stiggins**, R. e **Conklin**, N. (1992). *In Teacher's Hands*. Nova Iorque: State University of New York Press.
- Taras**, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Zeichner**, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Descodificação das fontes

EABruno,1 – entrevista ao aluno Bruno, pág. 1

EPB3,10 – terceira entrevista à professora Beatriz, pág.10

OAB5 – observação da 5ª aula de Beatriz

OAB9 – observação da 9ª aula de Beatriz

10

Investigação em educação e os resultados do PISA: análise estatística da retenção através do PISA 2012¹

Maria Eugénia Ferrão*

Introdução

Os testes padronizados do PISA aferem os níveis de literacia em Matemática, Ciências e Leitura dos jovens de 15 anos de idade. A comparação entre a média do desempenho dos alunos portugueses nesses testes com a de outros países da OCDE indica a melhoria progressiva do desempenho do Sistema Educativo português. No trabalho “A Retenção dos Alunos, a Composição da Escola e o Desempenho em Matemática: algumas pistas a partir do PISA” (Ferrão & Dias, 2010) apresentado e publicado pelo Conselho Nacional de Educação, associámos tal melhoria à ocorrência simultânea de dois fenómenos de grande relevância na perspetiva da avaliação do sistema educativo: (1) a redução da retenção² e (2) a evidência de que a melhoria do fluxo escolar foi acompanhada pela melhoria das aprendizagens.

Entre o ano 2000 e 2006 maior número de alunos atingiu o 10º ano de escolaridade na idade certa, sinal da correção do fluxo escolar, e a média do seu desempenho situou-se acima da média da OCDE apresentando tendência de melhoria,

1 Este trabalho foi inicialmente preparado para apresentar no Seminário sobre Investigação em Educação e os Resultados do PISA, organizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e realizado no dia 5 de Dezembro de 2014 na sua sede. Alguns dos resultados estatísticos preparados para o Seminário foram apresentados como preliminares e não foram objeto de discussão no Seminário, uma vez que a publicação do relatório técnico do PISA 2012 (OECD, 2014c) aconteceu no mesmo dia e, portanto, não foi possível confirmar alguns aspetos técnicos. Como tal, não são incluídos neste capítulo. Em data posterior à do Seminário, esse material de investigação foi reanalisado à luz do relatório técnico e submetido para publicação. O artigo resultante tem a seguinte referência: Ferrão, M.E. (2015). Tópicos sobre retenção em Portugal através do PISA. Education Policy Analysis Archives [Arquivos Analíticos de Políticas Educativas], 23(X), 122. (no prelo)

2 De acordo com o glossário de conceitos para fins estatísticos das áreas temáticas Educação e Formação, “Retenção” consiste na “manutenção do aluno abrangido pela escolaridade obrigatória, no ano letivo seguinte, no mesmo ano de escolaridade que frequenta, por razões de insucesso ou por ter ultrapassado o limite de faltas injustificadas”.

* Universidade da Beira Interior & Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica

o que se mantém de acordo com a análise dos dados do PISA 2012 (cf. Tabela 2). Também se verificou melhoria nos resultados dos alunos que haviam sido retidos. Em síntese, as estimativas apresentadas naquele trabalho sugerem que a redução da taxa de retenção entre 2000 e 2006 aconteceu sem a deterioração dos resultados de desempenho nos testes padronizados. Assim sendo, a ocorrência simultânea dos dois fenómenos põe em causa a defesa da retenção como sendo a solução educativa que garante a qualidade da educação.

Dada a relevância do tema retenção escolar — tanto na perspetiva da avaliação de desempenho do sistema educativo, bem como na perspetiva da dimensão social, pareceu-me que a circunstância deste Seminário propiciava o regresso ao tema.

Retenção: estatísticas oficiais e estratégia Europa 2020

A centralidade do tema da retenção é reforçada pela análise das estatísticas oficiais da Educação. De acordo com o relatório Educação em Números 2014 (DGEEC, 2014), a taxa de retenção e desistência no ensino básico mostrava uma tendência de queda entre 2000 e 2011 e que, desde então, a taxa voltou a aumentar (op. cit. p.26). Concretamente, no 1º ciclo do ensino básico, a taxa de retenção e desistência era 3,3% em 2010/11 e aumentou para 4,9% no ano letivo 2012/13; no 2º ciclo era 7,4% e passou para 12,5%, ou seja, retomou valores próximos dos verificados em 2004/05; no 3º ciclo a taxa era 13,3% em 2010/11 e passou para 15,9% em 2012/13. Adicionalmente, a taxa de retenção e desistência por ano de escolaridade no ano letivo 2012/13 varia de 4,3% a 17,7% (em estabelecimentos do ensino público varia entre 4,6% e 19,0%), atingindo o (escandaloso) valor de 10,5% no 2º ano de escolaridade do ensino público (op.cit. p.41).

Encontramos consenso amplo na literatura sobre os efeitos negativos da retenção, tanto ao nível individual como coletivo, tais como o fomento do autoconceito negativo, o congestionamento do sistema educativo e o desperdício de recursos (e.g. Brophy, 2006; Gomes-Neto & Hanushek, 1994; Klein & Ribeiro, 1991; Teixeira de Freitas, 1947). Também está demonstrada a associação entre a retenção e o abandono escolar, em particular a associação com a saída antecipada³. Isto é, entre os múltiplos fatores associados ao abandono e à saída antecipada, sabe-se que a retenção é um dos seus principais preditores (Ferrão, Beltrão, & Santos, 2002, 2007; Ferrão & Fernandes, 2003; Lyche, 2010; Montmarquette, Viennot-Briot, & Dagenais, 2007; Roderick, 1994). Segundo o Eurostat, no espaço UE-28 a taxa de saída antecipada dos sistemas de educação e formação caiu para 12,7% entre 2007 e 2012. A taxa deve ser menor do que 10% em 2020. Apesar de ainda estar longe de alcançar a meta, Portugal foi um dos países onde se verificou maior redução naquele período de tempo. A taxa passou de 36,9% em 2007 para 20,8% em 2012 (EUROSTAT, 2013a, 2013b). Em 2000, a taxa era de 43,6%.

O Conselho da União Europeia, nas suas conclusões sobre a dimensão social da educação e da formação, reconheceu que a prevenção bem sucedida da saída antecipada exige o desenvolvimento e produção de conhecimento sobre os grupos de risco a nível local, regional e nacional, bem como o desenvolvimento de um sistema para a identificação precoce dos indivíduos em risco (Council of the European Union, 2010). Numa outra recomendação (Council of the European Union, 2011), o Conselho classificou as causas da ineficácia das políticas concebidas para a redução da saída antecipada/precoce em três categorias, entre as quais a falta de uma estratégia global; a falta de definição de políticas baseadas em evidência (a generalidade dos Estados-Membros não dispõe de dados sobre os alunos em

³ De acordo com o glossário de conceitos para fins estatísticos das áreas temáticas Educação e Formação, “Saída Antecipada” (*Early school leaving*) consiste na “situação dos indivíduos, num escalão etário (normalmente entre os 18-24 anos), que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola”.

risco e que permitam quer a análise da incidência quer das causas); e a insuficiência das medidas tomadas de modo a evitar os problemas de segregação e os efeitos negativos da retenção escolar (European Commission, 2013).

Em síntese, é amplamente reconhecida a importância de identificar quais são os fatores precursores da retenção, tanto os individuais como contextuais, em particular aqueles que são passíveis de intervenção e de mudança, tendo como fim a definição de políticas públicas fundamentadas em evidências de base científica.

Em Portugal, os dados que permitiriam proceder à análise de risco de retenção e de saída antecipada/precoce, quer numa abordagem de quantificação da sua incidência quer na da investigação dos fatores precursores, à escala nacional, são os dados recolhidos no âmbito do Sistema de Informação do Ministério da Educação, abreviadamente designado MISI (Ministério da Educação, 2006, 2007). Contudo, os dados MISI não estão abrangidos pelo conceito *open government data*, cada vez mais adotado por outros países, visando, entre outros, os princípios de transparência e de responsabilização-prestação de contas. Tal como consta no documento “Perguntas mais frequentes” (DGEEC, 2013b) os seus “principais utilizadores são os estabelecimentos de ensino, os organismos centrais do MEC e os gabinetes ministeriais”.

Objetivos principais

A análise e modelação dos dados do PISA pode contribuir, parcialmente, para a investigação em Educação, isto é, para compreender melhor alguns fenómenos do sistema educativo português, em particular o fenómeno da retenção. Assim, decidimos encetar a análise exploratória e modelação de dados do PISA 2012 com o objetivo de identificar grupos de risco de retenção e de identificar características, ao nível individual e da escola, associadas à probabilidade de retenção.

As análises efetuadas podem dividir-se em três etapas principais: (1) Mostramos que a retenção precoce⁴ tem efeito potenciador de retenção tardia; (2) por meio do cálculo do risco relativo de retenção no primeiro décimo da distribuição da situação socioeconómica do aluno face ao décimo superior, mostramos um padrão de causalidade que contribui fortemente para reforçar os efeitos cumulativos de desvantagem social; (3) pela aplicação de um modelo de regressão logística multinível com variável resposta retenção, estimamos os parâmetros que representam a associação de composição socioeconómica da escola com a probabilidade individual de retenção, controlando por sexo, idade, nível socioeconómico individual e tipo de escola⁵.

Notas breves sobre os dados PISA 2012

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) afere em que medida é que os alunos perto do final da escolaridade obrigatória adquiriram os conhecimentos e aptidões que são essenciais para a plena participação nas sociedades modernas. Trata-se de um inquérito complexo transversal que envolve amostragem por etapas múltiplas. A população-alvo em cada um dos países participantes é constituída pelos estudantes de 15 anos de idade que frequentam a escola entre o 7º e o 11º ano de escolaridade (OECD, 2014b; p.66).

O planeamento amostral do PISA 2012 é estratificado em duas etapas em que a unidade primária de amostragem é escola. As escolas são selecionadas com probabilidade proporcional ao tamanho. A segunda unidade de amostragem é aluno. O tamanho da amostra portuguesa é 5 722 que representa a população de 96 034 alunos.

A inovação no PISA 2012 recaiu na forma de aplicação do questionário de aluno. Este questionário foi desenvolvido e aplicado em painéis rotativos, tal como tem sido prática quanto à aplicação dos testes padronizados para a aferição cognitiva nos domínios de Matemática, Leitura e Ciências (OECD, 2014a; p.264). As bases de dados do PISA 2012 contêm os resultados (*plausible values*) da imputação múltipla no que se refere aos testes de aferição cognitiva. Contudo, tal não acontece para as

4 No âmbito deste trabalho, define-se “retenção precoce” como aquela que ocorre em qualquer dos anos de escolaridade que integram o nível ISCED 1 e “retenção tardia” como aquela que ocorre em qualquer dos anos de escolaridade que integram o nível ISCED 2.

5 Resultados apresentados em Ferrão (2015).

variáveis do questionário de aluno resultantes da aplicação em painel rotativo. Cada uma destas variáveis apresenta valores omissos por planeamento (*missing by design*), atingindo 1/3 dos casos. Vejamos como exemplo o índice de autoconceito em Matemática que consta da Tabela 1, em que a percentagem de valores omissos atinge 35%.

Nas fases (1) e (2) da análise usámos as seguintes variáveis da base de dados:

Grade Repetition (REPEAT) — Retenção. Com base nos casos válidos, 34,3% dos alunos ficaram retidos pelo menos um ano ao longo da sua trajetória escolar.

Repeat — <ISCED 1> (ST07Q01) — Retenção <ISCED 1>. Com base nos casos válidos, 23,3% dos alunos ficaram retidos pelo menos um ano no 1º ou no 2º ciclo do ensino básico.

Repeat — <ISCED 2> (ST07Q02) — Retenção <ISCED 1>. Com base nos casos válidos, 19,8% dos alunos ficaram retidos pelo menos um ano no 3º ciclo do ensino básico.

Mathematics Self-concept (SCMAT) — Autoconceito. O índice de autoconceito em Matemática foi construído pelo consórcio PISA de acordo com a descrição apresentada em OECD (2013; p.95).

Highest parental occupational status (HISEI) — ZHISEI. O índice HISEI é o máximo entre o índice ISEI (Ganzeboom, De Graaf, & Treiman, 1992; Ganzeboom, 2010) aplicado aos dados da Mãe e do Pai do aluno. Para as análises deste artigo foi padronizado por referência aos dados de Portugal e incluído nas análises e modelação como *proxy* do nível socioeconómico do aluno.

Tabela 1. Estatísticas descritivas

		Idade do aluno	Autoconceito em Matemática	Zscore: HISEI
N	Casos válidos	96 034	62 243	91 588
	Resposta omissa	0,00	33 791	4 446
Média		15,75	-0,10	0,00
Desvio padrão		0,29	0,93	1,00
Quartis	25º	15,50	-0,52	-0,82
	50º	15,75	-0,06	-0,29
	75º	16,00	0,41	0,72

Fonte: PISA, 2012. Elaborada pela autora

A Tabela 1 contém algumas estatísticas descritivas referentes à idade do aluno, autoconceito em Matemática e nível socioeconómico. A média e mediana da idade é 15,75 anos, 50% dos alunos têm entre 15,5 e 16 anos, 25% têm idade compreendida entre 16 e 16,2 anos e os restantes entre 15,25 e 15,5 anos. Se considerarmos os valores omissos por planeamento como sendo completamente aleatórios⁶ (Little & Rubin, 2002), verificamos que a média e mediana do autoconceito em Matemática dos alunos portugueses são negativas numa escala crescente com média 0 e variância 1 nos países da OCDE, e que o índice de nível socioeconómico tem distribuição positivamente assimétrica, denotando maior concentração de indivíduos nos valores menores do índice e cauda longa à direita. Usando o coeficiente de variação aplicado à escala original de HISEI para a comparação da variação relativa do nível socioeconómico entre países, observa-se que Portugal ocupa a posição 53ª, entre 67 países, listados por ordem crescente do coeficiente de variação. Entre os países europeus, Portugal ocupa a última posição da lista, sendo imediatamente precedido pela Roménia, Polónia, Lituânia e Grécia.

⁶ Tudo indica que as análises que têm sido feitas com estas variáveis pelo consórcio PISA, tais como as que constam do relatório (OECD, 2013), consideram os valores omissos por planeamento como sendo completamente aleatórios.

Resultados

A Tabela 2 contém a média, desvio padrão e coeficiente de variação de variáveis⁷ que aferem o desempenho em Matemática, Leitura e Ciências dos alunos que frequentavam o 10º ano de escolaridade em 2006, 2009 ou 2012, conforme dados do PISA. Verifica-se que a média do desempenho dos alunos que atingiram o 10º ano de escolaridade é maior do que a média da OCDE. Dependendo do domínio, a média apresenta uma tendência de estabilidade ou de aumento no período de tempo abrangido. Apesar de algumas limitações técnicas/operacionais na comparação das médias de desempenho no PISA ao longo do tempo (e.g. Klein, 2011), no contexto de progressiva redução da taxa de retenção que se verificou em Portugal entre 2000 e 2012, os resultados apresentados indicam que não houve deterioração da qualidade da educação. Contudo, ainda há muitas questões por responder relativamente ao fenómeno da retenção. As questões endereçadas neste trabalho são respondidas com base nas variáveis acima descritas.

Tabela 2. Desempenho dos alunos de 10º ano no PISA 2006, 2009, 2012

Domínio		2006	2009	2012
Matemática	Média	519,40	531,09	535,25
	Desvio padrão	68,77	73,52	73,31
	Coeficiente de variação	0,13	0,14	0,14
Leitura	Média	531,23	532,24	534,75
	Desvio padrão	69,39	66,58	69,77
	Coeficiente de variação	0,13	0,13	0,13
Ciências	Média	527,00	531,27	532,28
	Desvio padrão	66,69	68,56	69,42
	Coeficiente de variação	0,13	0,13	0,13

Fonte: PISA, 2012. Elaborada pela autora

Retenção precoce e retenção tardia

Considerando os casos válidos e a definição frequencista, a probabilidade do aluno nunca ficar retido em algum ano de escolaridade no ISCED 1 (1º e 2º ciclos do ensino básico) é de 0,77 e a de ficar retido pelo menos um ano é de 0,23. Ao longo do ISCED 2 (3º ciclo do ensino básico), o aluno que nunca ficou retido no ISCED 1 tem probabilidade de 0,95 de nunca ficar retido no ISCED 2, e uma probabilidade de 0,05 de ficar retido pelo menos 1 ano nesse ciclo. Já o aluno que ficou retido pelo menos um ano no ISCED 1 tem probabilidade de 0,49 de não ficar retido no ISCED 2 e probabilidade de 0,51 de ficar retido pelo menos 1 ano nesse ciclo de ensino (cf. Tabela 3). Dito de outro modo, a maioria (51%) dos alunos que reprova no 1º ou 2º ciclos do ensino básico volta a reprovar no 3º ciclo.

Tabela 3. Probabilidade condicional de retenção ISCED 2 | ISCED 1

		Retenção <ISCED 2>		
		Não	Sim	Total
Retenção <ISCED 1>	Não	0,95	0,05	1,00
	Sim	0,49	0,51	1,00

Fonte: PISA, 2012. Elaborada pela autora

⁷ Estatísticas descritivas obtidas a partir das variáveis “Plausible values in math 1” (PV1MATH), “Plausible values in reading 1” (PV1READ), “Plausible values in science 1” (PV1SCIE), com peso amostral W_FSTUWT. As estimativas obtidas com as restantes variáveis resultantes do processo de imputação múltipla (PV*MATH, PV*READ, PV*SCIE) confirmam a afirmação.

Deve notar-se como a probabilidade de retenção no 3º ciclo difere consoante se trate de um aluno que foi retido até ao 6º ano de escolaridade ou não. Naquele caso a probabilidade é 0,51 enquanto neste é 0,05. Estas estimativas sugerem que a retenção precoce é um forte preditor da retenção tardia.

Retenção e nível socioeconómico

A Tabela 4 apresenta as probabilidades de retenção calculadas considerando os dois grupos extremos de nível socioeconómico (HISEI). Isto é, o grupo de alunos cujo nível socioeconómico é menor do que o 1º decil da distribuição HISEI e o grupo de alunos cujo nível socioeconómico é maior do que o 9º decil.

Tabela 4. Probabilidade de retenção nos grupos HISEI menor 1º decil; HISEI maior 9º decil

Probabilidade	1º décimo [1]	9º décimo [2]	Razão de Probabilidades [1]/[2]
Retenção	0,593	0,053	11,19
Retenção <ISCED 1>	0,496	0,014	35,43
Retenção <ISCED 2>	0,329	0,042	7,83

Fonte: PISA, 2012. Elaborada pela autora

Nas colunas [1] e [2] as probabilidades de retenção para os 10% de alunos mais desfavorecidos e favorecidos, respetivamente. No grupo mais desfavorecido a probabilidade de retenção é 0,593 enquanto no grupo mais favorecido é 0,053. Tais probabilidades calculadas com base na variável Retenção <ISCED 1> são, respetivamente, 0,496 e 0,014, e com base na variável Retenção <ISCED 2> são 0,329 e 0,042. Qualquer que seja o nível ISCED a probabilidade de retenção é maior no grupo mais desfavorecido socioeconomicamente. De notar que o risco relativo de Retenção <ISCED 1> sugere que a probabilidade de retenção no ISCED 1 é 35,4 vezes maior no grupo mais desfavorecido do que no grupo mais favorecido. Ligando este resultado ao da subsecção anterior, segundo o qual a ocorrência de retenção precoce potencia retenção tardia, encontramos um padrão de causalidade que contribui fortemente para reforçar os efeitos cumulativos de desvantagem social.

Outros resultados

Dei continuidade à análise de dados apresentada no seminário CNE. Através da aplicação de modelo logístico multinível (aluno é unidade nível 1, escola é unidade nível 2)⁸, encontrei os resultados seguidamente apresentados, cujo detalhe pode ser consultado em Ferrão (2015).

Os resultados mostram que a associação entre as variáveis sexo, idade, nível socioeconómico, autoconceito e a probabilidade de retenção é estatisticamente significativa (ao nível de significância de 5%). A probabilidade de retenção aumenta com a idade do aluno e é maior no grupo de alunos do sexo masculino. A probabilidade de retenção é negativamente correlacionada com o nível socioeconómico e com o autoconceito do aluno, isto é, quanto maior o nível socioeconómico ou o autoconceito, menor a probabilidade de retenção. Concretamente, as estimativas sugerem que a razão de chances (*odds ratio*) de retenção é aproximadamente 1,7 no sexo masculino. Por cada unidade de desvio padrão no nível socioeconómico do aluno, a razão de chances de não retenção aumenta 1,5 vezes. O enfoque na retenção precoce acentua a relevância do nível socioeconómico individual na probabilidade de retenção. Isto é, a razão de chances de não retenção precoce aumenta 1,9 vezes por unidade de desvio padrão do nível socioeconómico do aluno.

Os resultados da modelação também sugerem que, cumulativamente, a probabilidade de retenção é maior em escolas cuja composição da população discente é socioeconomicamente mais desfavorecida. A razão de vantagens de não retenção aproximadamente quadruplica por cada unidade da variável composição socioeconómica da população discente. Este conjunto de modelos também sugere que quando se considera a composição socioeconómica da população discente, o tipo de escola — se a escola é pública ou particular — não tem efeito estatisticamente significativo na probabilidade de retenção.

⁸ Admitindo que a mobilidade de alunos entre escolas ocorre dentro do mesmo agrupamento ou entre escolas de agrupamentos com padrão semelhante no que concerne às variáveis incluídas na modelação estatística.

Discussão, limitações e trabalho futuro

Através da aplicação de métodos estatísticos aos dados portugueses do PISA 2012, mostrámos a influência do nível socioeconómico na probabilidade de retenção, em particular na probabilidade de retenção precoce. Verificámos que a retenção precoce (ISCED 1) é um forte preditor da retenção tardia (ISCED 2). Os resultados sugerem que entre os alunos que ficaram retidos no nível ISCED 1 (1º e 2º ciclos do ensino básico), a maioria deles (51%) volta a ter essa experiência no ISCED 2 (3º ciclo do ensino básico). Entre os alunos que nunca reprovaram no ISCED 1 apenas 5% fica retido no nível ISCED 2.

Tais resultados mostram que para os alunos mais desfavorecidos socioeconomicamente se configura um imenso cenário de desigualdade de oportunidades, com início na escola, a partir dos 7 anos de idade. Note que, segundo as estatísticas oficiais, no ano letivo 2011/12, a taxa de retenção e desistência no 2º ano de escolaridade (crianças com 7 anos de idade) do ensino público atingiu 10,5%.

Tendo em mente o debate internacional sobre o efeito de longo prazo da retenção escolar, por exemplo em termos do mercado de trabalho e dos salários (e.g. Eide & Showalter, 2001) e considerando que Portugal se encontra entre os países da OCDE com maior grau de desigualdade na distribuição do rendimento (apenas com posição relativa melhor do que a Turquia e o México) (OECD, 2008; p.27), é com apreensão que vemos as taxas de retenção a voltar a aumentar.

Também mostrámos que a média do desempenho dos alunos portugueses nos testes PISA apresenta uma tendência de estabilidade ou de aumento entre 2006 e 2012, na sequência do que já acontecia desde o ano 2000. No contexto de progressiva redução da taxa de retenção que se verificou em Portugal entre 2000 e 2012, essa tendência sugere que a correção do fluxo escolar ocorreu sem deterioração da qualidade da educação.

Os resultados obtidos obrigam à interpelação de governantes e mentores de políticas públicas no sentido de garantir que qualquer intervenção que possa inverter as conquistas alcançadas em matéria de desempenho do sistema educativo seja respaldada em estudos de base científica. Nestes termos, o recrudescimento recente das taxas de retenção apela à discussão urgente das medidas implementadas em Portugal no âmbito da Estratégia Europa 2020, especialmente as que concernem à dimensão social da educação e formação. Está fora do âmbito deste trabalho explorar as causas do recrudescimento das taxas de retenção, mas encontramos nos textos estudados pistas para trabalho futuro. Por exemplo, o eventual efeito do aumento da quantidade de exames, o “possível impacto da avaliação externa” (Conselho Nacional de Educação, 2015), ou mesmo o efeito do uso crescente em Portugal da avaliação institucional e profissional para fins de alto risco (*high stakes*), bem como o efeito do agravamento das dificuldades socioeconómicas sentidas nos últimos anos pela população, especialmente nos grupos mais vulneráveis.

Os resultados também conduzem à necessidade de continuar a formular medidas orientadas a subpopulações específicas, mais sujeitas ao risco de retenção tal como as crianças provenientes de grupos socioeconomicamente desfavorecidos. De facto, há muitos anos que há consenso generalizado entre investigadores de todo o mundo de que a retenção escolar é uma solução injusta, pedagogicamente ineficaz e dispendiosa (e.g. Paul, 1997). Por exemplo, a revisão sistemática da literatura no que concerne às políticas de retenção baseadas em exames, apresentada por Huddleston (2014) sobre a realidade nos Estados Unidos, indica que, embora alguns estudos mostrem ganhos na média do desempenho académico devido à retenção escolar baseada em exames/testes, existe evidência crescente de que esses ganhos limitaram as oportunidades educativas para os alunos mais vulneráveis. Adicionalmente, que os ganhos se dissiparam ao longo do tempo e que não é possível destrinçar se os ganhos se devem à política de retenção ou à intervenção na sequência da retenção (Greene & Winters, 2007; Winters & Greene, 2012).

A análise de dados foi realizada sob o pressuposto de valores omissos completamente aleatórios, pressuposto esse que pode não ser válido perante a realidade. Face à inexistência de *open data* para fins de investigação científica já mencionada na segunda secção, a facilidade no acesso aos dados do PISA é um dos aspetos que o investigador português valoriza. No entanto, não devem ser esquecidas as limitações do PISA para a investigação científica em educação (Eivers, 2010; Goldstein, 2004; Klein, 2011). Ferrão & Couto (2014) referem que a identificação e diagnóstico atempado de grupos de alunos ou *clusters* de escolas que exijam a implementação atempada de programas de melhoria, bem como a avaliação

de políticas, programas ou métodos específicos, não dispensam dados longitudinais mensurados na unidade estatística aluno e que permitam a comparação de resultados de desempenho escolar dos alunos ao longo do tempo.

Os dados longitudinais em educação são indispensáveis para melhorar o conhecimento sobre a educação escolar, especialmente sobre o processo de ensino-aprendizagem que conduz à retenção precoce e aos ganhos decorrentes dessa retenção. No trabalho em curso e que brevemente será apresentado na coleção “Questões-chave em Educação”, abordo aspetos relacionados com o ganho na aprendizagem de Matemática considerando a situação do aluno face ao histórico de retenção, ao nível socioeconómico e às necessidades educativas especiais. Através da modelação dos dados longitudinais recolhidos no âmbito do projeto de investigação 3EM – Eficácia Escolar no Ensino da Matemática (Costa & Ferrão, 2015; Ferrão, Costa, & Oliveira, 2015; Ferrão, Loureiro, Simões, Calmão, & Guedes, 2005; Ferrão & Goldstein, 2009; Ferrão, 2014; Loureiro et al., 2011; Primi, Ferrão, & Almeida, 2010; Vicente, 2007), especificamente o subconjunto de dados referente ao 3º ano de escolaridade, ano letivo 2005/06 (etapa educativa próxima daquela em que os alunos testados no PISA 2012 se encontravam), procurarei contribuir para responder a algumas questões, tais como: “Imediatamente após ocorrer retenção precoce, há diferença no nível de desenvolvimento cognitivo entre alunos com e sem histórico de retenção?”, “A aprendizagem efetuada no decorrer do ano letivo seguinte ao ano da retenção é diferente entre alunos com e sem histórico de retenção?”.

Notas

Agradeço a Domingos Fernandes pelos comentários e sugestões à primeira versão do artigo, à Patrícia Costa pela ajuda com a base de dados do PISA 2012, ao Alcino Couto pelas sugestões de melhoria. Este trabalho foi parcialmente financiado pela Fundação para Ciência e Tecnologia através do projeto UID/Multi/00491/2013 do CEMAPRE.

Referências

- Brophy, J.** (2006). *Grade repetition*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://www.smec.curtin.edu.au/iae/>
- Conselho Nacional de Educação.** (2015). *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. (Conselho Nacional de Educação, Ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, P. M., & Ferrão, M. E.** (2015). On the complementarity of the classical test theory and item response models: Item difficulty estimates. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 23(88).
- Council of the European Union.** (2010). Council conclusions on the social dimension of education and training. *Official Journal of the European Union*, C135/02, 2–7. doi:10.1080/713773619
- Council of the European Union.** (2011). Council Recommendation on policies to reduce early school leaving. *Official Journal of the European Union*, C 191, 1–6. Retrieved from http://localeducation.eu/Portals/EducationalSystems/Council_recommendation.pdf
- DGEEC.** (2013a). *Educação em Números - Portugal 2013*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- DGEEC.** (2013b). *Perguntas mais frequentes*. Lisboa
- DGEEC.** (2014). *Educação em Números - Portugal 2014*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- Eide, E. R., & Showalter, M. H.** (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20, 563–576. doi:10.1016/S0272-7757(00)00041-8
- Eivers, E.** (2010). PISA : Issues in implementation and interpretation. *The Irish Journal of Education*, 38(2010), 94–118. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20789130>
- European Commission.** (2013). *Europe 2020 target: early leavers from education and training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf
- EUROSTAT.** (2013a). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Luxembourg: European Union. doi:10.2785/11619
- EUROSTAT.** (2013b). *Upper secondary or tertiary educational attainment and early leavers from education and training, 2007 and 2012*
- Ferrão, M. E.** (2014). School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 3–24. doi:10.1007/s10671-013-9151-7
- Ferrão, M. E.** (2015). Tópicos sobre retenção em Portugal através do PISA: qualidade e equidade. *Education Policy Analysis Archives [Arquivos Analíticos de Políticas Educativas]*, 23(122). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2091>
- Ferrão, M. E., Beltrão, K. I., & Santos, D.** (2002). Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB-99. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26, 47–73
- Ferrão, M. E., Beltrão, K. I., & Santos, D. P.** (2007). O impacto da política de não-repetência na proficiência dos alunos da quarta série: um estudo sobre o Sudeste brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, 68(229), 69–98
- Ferrão, M. E., Costa, P., & Oliveira, P. N.** (2015). Generalized partial credit item response model: linking scales in the assessment of learning. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 18(4), 339–354. doi:10.1080/09720502.2014.932119
- Ferrão, M. E., & Couto, A. P.** (2014). The use of a school value-added model for educational improvement: a case study from the Portuguese primary education system. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 174–190. doi:10.1080/09243453.2013.785436
- Ferrão, M. E., & Dias, M.** (2010). A retenção dos alunos, a composição da escola e o desempenho em matemática: algumas pistas a partir do PISA [Repetition, school composition and performance in mathematics: some clues based on PISA]. In G. Ramalho (Ed.), *Impacto das Avaliações Internacionais nos Sistemas Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Ferrão, M. E., & Fernandes, C.** (2003). O efeito-escola e a mudança -dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(1). Retrieved from <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf>
- Ferrão, M. E., & Goldstein, H.** (2009). Adjusting for measurement error in the value added model: evidence from Portugal. *Qual Quant*, 43(6), 951–963. doi:10.1007/s11135-008-9171-1

- Ferrão, M. E., Loureiro, M. J., Simões, M. F., Calmão, M. J., & Guedes, P.** (2005). *À Procura da Escola Eficaz. Referencial Teórico do Projecto de Investigação Eficácia Escolar no Ensino da Matemática*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Freitas, M. A. T.** (1947). A escolaridade média no ensino primário brasileiro. *Revista Brasileira de Estatística*, 8(30/31), 395–474
- Ganzeboom, H.** (2010). A new International Socio-Economic Index [Ise] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [Isco-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007. In *Annual Conference of International Social Survey Programme*. Lisbon
- Ganzeboom, H., De Graaf, P., & Treiman, D.** (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, 21(1), 1–56. doi:10.1016/0049-089X(92)90017-B
- Goldstein, H.** (2004). International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 319–330. doi:10.1080/0969594042000304618
- Gomes-Neto, J. B., & Hanushek, E. a.** (1994). Causes and consequences of grade repetition: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 43(1), 117. doi:10.1086/452138
- Greene, J. P., & Winters, M. a.** (2007). Revisiting grade retention: an evaluation of Florida’s test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, 2(4), 319–340. doi:10.1162/edfp.2007.2.4.319
- Huddlestone, A. P.** (2014). Achievement at whose expense? A literature review of test-based retention policies in U.S. schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(18). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n18.2014>
- Klein, R.** (2011). Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Aval.Pol.Públ.Educ*, 19(73), 717–741
- Klein, R., & Ribeiro, S. C.** (1991). O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, 52(197/198), 5–45
- Little, R. J. A., & Rubin, D. B.** (2002). *Statistical Analysis with Missing Data* (2nd ed.). New Jersey: John Wiley & Sons Inc
- Loureiro, M. J., Ferrão, M. E., Dias, V. M., Navio, V. M., Tavares, A., & Teles, J.** (2011). Avaliação do Autoconceito Infantil. *Revista Psychologica*, 52, 469–478
- Lyche, C. S.** (2010). Taking on the completion challenge: a literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. *OECD Education Working Papers*, 53
- Ministério da Educação.** Decreto-Lei n.º 213/2006, Diário da República, 1asérie - no208 (2006)
- Ministério da Educação.** Decreto-Lei n.º 88/2007, Diário da República, 1a série, no63 (2007)
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., & Dagenais, M.** (2007). Dropout, school performance, and working while in School. *Review of Economics and Statistics*, 89(4), 752–760. doi:10.1162/rest.89.4.752
- OECD.** (2008). *Growing unequal?: Income distribution and poverty in OECD Countries*. doi:10.1787/9789264044197-en
- OECD.** (2013). *PISA 2012 Results: Ready to learn: S students’ engagement, drive and self-beliefs (vol. III)*. Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- OECD.** (2014a). *PISA 2012 Results: what students know and can do – student performance in Mathematics, Reading and Science (vol.I, Revised edition, February 2014)*. Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD.** (2014b). *PISA 2012 Technical Report*
- OECD.** (2014c). *PISA 2012 Technical report Programme for International Student Assessment (December 2014)*
- Paul, J.** (1997). Le redoublement à l’école: Une maladie universelle? *International Review of Education*, 43(5-6), 611–627
- Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S.** (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 446–451. doi:10.1016/j.lindif.2010.05.001
- Roderick, M.** (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729–759. doi:10.3102/00028312031004729
- Vicente, P.** (2007). Plano Amostral do Projecto 3EM – Eficácia Escolar no Ensino da Matemática [Sampling Design of 3EM Survey - School Effectiveness in Maths]. In M. E. Ferrão, C. Nunes, & C. Braumann (Eds.), *Estatística: Ciência Interdisciplinar* (pp. 849–858). Sociedade Portuguesa de Estatística
- Winters, M. A., & Greene, J. P.** (2012). The medium-run effects of Florida’s test-based promotion policy. *Education Finance and Policy*, 7(3), 305–330. doi:10.1162/EDFP_a_00069

11 Orientação vocacional e escolaridade obrigatória

Paulo Cardoso*

Perspetiva histórica

Em Portugal, momentos chave do desenvolvimento da Orientação Vocacional (OV) estão relacionados com esforços para promover a qualificação das pessoas enquanto fator de bem-estar individual e de desenvolvimento social, económico e cultural. O primeiro destes momentos foi o da criação do Instituto de Orientação Profissional (IOP) em 1926. Momento chave porque abriu espaço a uma abordagem cientificamente fundamentada da orientação em Portugal. Recorde-se que o laboratório de psicologia, então constituído, era dos mais sofisticados em toda a Europa. A preocupação com o rigor científico sustentando a prática é evidenciada nas palavras de Faria de Vasconcelos num texto alusivo à fundação do IOP. Referia a propósito que “A orientação profissional realizada em condições de real eficiência científica é um dos métodos mais seguros de valorização moral, social e económica do indivíduo e, por conseguinte, uma das mais eficazes contribuições para o progresso da coletividade” (Vasconcelos, 1926, citado em Ferreira Marques 2009, p. 9). Noutro texto, onde se refere à natureza da orientação profissional, destaca o contributo destas práticas para a construção de carreira/vida dos indivíduos: “Portugal foi, se não erramos, o primeiro país onde a orientação profissional foi aplicada aos menores (...) desprovidos de amparo e de recursos para os quais somente uma boa educação e uma profissão bem escolhida constituem o mais fecundo e produtivo capital que a assistência pública lhes pode fornecer” (1928, citado de Ferreira Marques, 2009, p. 59).

Nesse tempo, as intervenções tinham carácter pontual, focavam-se na transição da escola para o mundo do trabalho e visavam ajustar as pessoas a uma profissão. Para concretizar este objetivo os profissionais da orientação tinham uma atuação que se organizava em três momentos. No primeiro, com recurso à psicotécnica, eram avaliadas as características pessoais para facilitar o conhecimento do indivíduo acerca de si. No segundo, o foco era na promoção do conhecimento

*Universidade de Évora, Departamento de Psicologia

sobre a realidade profissional. Finalmente, no terceiro momento, a ajuda centrava-se no apoio à tomada de decisão através da ajuda ao ajustamento entre as características individuais e o conhecimento das oportunidades profissionais (Caeiro, 1977/1978/1979). A importância da avaliação das características pessoais bem como do conhecimento das profissões, para apoiar a tomada de decisão vocacional, é bem evidenciada no investimento feito no laboratório de psicologia do IOP e no foco desta instituição em estudos sobre as profissões (Ferreira Marques, 2009). Esta perspectiva da orientação é clara nas palavras de Faria de Vasconcelos quando refere: “A orientação profissional coloca o homem que convém na ocupação que convém, realizando a máxima inglesa: *the right man in the right place*” (1926, citado de Ferreira Marques, 2009, p. 11).

Como é compreensível, nesse tempo fazia todo o sentido este tipo de intervenção pois o percurso dos indivíduos no papel profissional era pautado pela estabilidade e pela previsibilidade. Além disso, predominavam conceções não dinâmicas das características individuais para fundamentar a intervenção.

Outro momento chave para a expansão e desenvolvimento das atividades de OV foi, no início da década de 80 do século passado, o lançamento do Ensino Técnico e Profissional no âmbito do Ministério da Educação. Esta alteração na organização do sistema educativo visava responder às necessidades do País em termos de mão-de-obra qualificada, bem como a persecução de uma política de emprego para os jovens (Abreu, 2003). Para facilitar a concretização destes objetivos criaram-se experiências piloto de OV que, gradualmente, foram alargadas a grande número de escolas em todo o país e, mais tarde, permitiram a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), regulamentados pelo Decreto-Lei nº 191, de 17 de maio de 1991, e pelo Decreto-Lei nº 300, de 31 de outubro de 1997.

A preocupação com a qualidade dos serviços prestados levou a que, inicialmente, as faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação das universidades do Porto, Lisboa e Coimbra ficassem incumbidas de supervisionar o trabalho dos técnicos que, nas escolas, apoiavam alunos, professores e outros agentes educativos na implementação das práticas de OV. Para garantir a qualidade dos serviços prestados, foi decisiva a ação dos professores Bárto Paiva Campos, Ferreira Marques e Manuel Viegas de Abreu. Coube-lhes a responsabilidade de lançar as bases conceptuais, que fundamentaram metodologias de investigação e programas de intervenção ao nível do que de melhor se fazia na Europa e nos Estados Unidos da América, na segunda metade do século XX (Abreu, 2003). O grupo do Porto coordenado pelo Prof. Bárto Paiva Campos adotou um modelo construtivista e contextualista do desenvolvimento humano, em geral, e do desenvolvimento vocacional, em particular. Por sua vez, o grupo de Lisboa, coordenado pelo Prof. Ferreira Marques inspirou a sua prática na perspectiva desenvolvimentista de Donald Super e colaboradores. Finalmente, o grupo de Coimbra, liderado pelo Prof. Manuel Viegas de Abreu, fundamentou o seu “modelo dinâmico e relacional” de OV na teoria relacional da motivação e do desenvolvimento da personalidade de Joseph Nuttin. Diferentes entre si, estas abordagens respondiam aos grandes objetivos dos SPO quanto à necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades e da identidade dos alunos bem como favorecer o seu sucesso escolar e garantir a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, foram implementadas práticas de educação de carreira nas escolas portuguesas, que visavam a promoção de atitudes e comportamentos que facilitassem a gestão das diferentes transições ao longo do percurso escolar e profissional dos indivíduos. No entanto, os resultados da evolução das ciências humanas, em geral, e da psicologia vocacional, em particular, bem como a emergência de uma nova realidade económica, social e política tornaram as práticas mais abrangentes, não restritas ao ajustamento do indivíduo à profissão. Os processos de tomada de decisão, o autoconceito, o estilo de vida, os valores, os tempos livres, a escolha livre e fundamentada, as diferenças individuais, a flexibilidade e capacidade para lidar com a mudança, foram os novos conceitos que permitiram operacionalizar práticas mais flexíveis e, por isso, também mais capazes de responder às exigências de uma realidade cada vez mais flexível e complexa (Herr & Cramer, 1996).

Nesse tempo, o contributo da OV para o sucesso da democratização do ensino também se fez através do apoio à decisão política sobre o desenho do sistema educativo. O desafio de então, e ainda atual, expressa-se na seguinte questão: "a cada nível escolar, como é que a organização do sistema educativo e os conteúdos educacionais ajudam ou dificultam o acesso dos alunos a níveis subsequentes de ensino e ao mundo do trabalho?" (Watts & Ferreira Marques, 1980, p. 215). Para responder a esta questão, Watts e Ferreira Marques (1978) elaboraram um relatório para a UNESCO onde fazem duas propostas para que a organização do sistema educativo garanta a igualdade de oportunidades nas escolhas da carreira. A primeira refere que o sistema educativo não deve confrontar os alunos com escolhas vocacionais precoces, decisivas da sua carreira. A segunda sugere que o sistema educativo deve facilitar a mobilidade entre as diferentes vias de estudos para reduzir as consequências negativas da reestruturação de projetos vocacionais.

Estas propostas fundamentam-se em teoria (Super, 1990; Gottfredson, 2002) e investigação (Borgen & Young, 1982; Jordaan & Heyde, 1979; Super & Overstreet, 1960) no âmbito da psicologia vocacional evidenciando que, antes dos 13-14 anos de idade, o autoconceito não está suficientemente clarificado e a maturidade vocacional suficientemente desenvolvida, para garantirem a agência pessoal necessária à minimização do efeito de influências sociais nas escolhas de carreira. No mesmo sentido, um estudo recente, realizado em Portugal com jovens dos 9º e 12º anos, permitiu resultados que evidenciam os riscos de decisões vocacionais precoces (Cardoso, Janeiro & Duarte, submetido a publicação). Nesse estudo, procurávamos adequar à realidade portuguesa uma abordagem narrativa ao desenvolvimento de carreira de adolescentes portugueses. Os resultados obtidos, além de evidenciarem a eficácia destas práticas no contexto português, revelaram que os jovens do 9º ano, apesar de terem avaliado como muito útil a participação no programa, tinham significativamente mais dificuldades em explorar as suas experiências pessoais do que os participantes do 12º ano. Este resultado corrobora o obtido noutras investigações (Blustein & Nourmir, 1996; Habermas & Bluck, 2000), quanto a sugerir que o desenvolvimento das habilidades cognitivas, que permitem a clarificação do autoconceito, é um processo gradual. Assim, se ao nível do 9º ano ainda se revela este tipo de limitações à construção da identidade narrativa, então isso significa que escolhas vocacionais decisivas da carreira, antes deste nível de escolaridade, são um risco para o futuro escolar e profissional destas pessoas e para a persecução de uma política de emprego adequada às necessidades dos jovens e do país.

A OV e o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos ou 18 anos de idade

A globalização económica e o desenvolvimento tecnológico facilitaram a interdependência das economias e aceleraram as mudanças. Cada vez mais a competitividade das organizações foi-se submetendo à lógica de maior produtividade ao mais baixo custo (Pais, 2003). As organizações alteraram a sua estrutura, a natureza do trabalho mudou e, com isso, a relação das pessoas com as organizações e com o trabalho. Atualmente, a abertura de novas oportunidades convive com o aumento da precariedade de emprego ou a ausência dele.

A nova realidade colocou novos desafios. O alargamento da escolaridade obrigatória é uma das respostas possíveis pois atenta às necessidades de desenvolvimento económico, social e cultural do País, através da elevação dos níveis de qualificação dos portugueses. Tal como na década de oitenta, a promoção do sucesso escolar procura-se ao nível de modificações nas características e funcionamento do sistema educativo e na organização dos apoios que garantam a equidade e a igualdade de oportunidades.

No que às modificações do sistema educativo diz respeito, o combate ao insucesso e ao abandono escolar envolve a diversificação da oferta formativa para satisfazer necessidades individuais e coletivas de mão-de-obra qualificada, nos mais variados sectores de atividade (e.g. agricultura, pescas, indústria, cultura, desporto). Além de diversificada, a formação deverá ser de qualidade, para atingir o prestígio que lhe permita ser encarada como alternativa válida para a construção de carreira. Formação de baixa qualidade não atrairá alunos, não responderá às necessidades de mão-de-obra qualificada e perpetuará baixos níveis de formação, com implicações na desigualdade de oportunidades no acesso ao emprego.

Ao nível dos apoios, a complexidade do combate ao insucesso e ao abandono escolar exige uma ação integrada e coordenada entre as diferentes entidades participantes. OV é uma das dimensões a considerar. De facto, a investigação evidencia que as práticas de OV permitem o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos, que

favorecem a gestão das múltiplas transições, que se colocam ao longo do desenvolvimento de carreira (Brown & Krane, 2000; Cardoso et al., submetido a publicação; Whiston & Rose, 2015) e que este tipo de ganhos confere intencionalidade ao que se está a estudar, com consequências no envolvimento com a escola (Moura, 2014; Frenette, Ford, Nicholson, Kwakye, et al., 2012), na promoção do sucesso académico (Lapan, Gysbers & Sun, 1997) e na redução do abandono escolar (Lopes, 2004; McCulloch, 2014; Quinn, 2013).

Uma perspetiva compreensiva de Orientação Vocacional

Para que a OV contribua para a concretização dos objetivos referidos, é importante fundamentar-se numa perspetiva compreensiva e integrada (Hooley, Marriott, Watts & Coiffait, 2012; Pinto, 2004), que situe a intervenção de desenvolvimento vocacional no projeto educativo da escola e do aluno. Deste modo, os serviços de psicologia e orientação serão "compreendidos como uma proposta verdadeiramente educativa e não apenas como uma proposta administrativa, clínica ou remediativa e dependente" (Taveira, 2004, p. 225).

Um modelo compreensivo de intervenção implica que as práticas de OV se iniciem nos primeiros anos de escolaridade e acompanhem todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de uma abordagem que se tem revelado vantajosa para preparar os indivíduos para a gestão das múltiplas transições da carreira (ELGPN, 2014).

A intervenção deverá ter por referência o projeto educativo da escola, de modo a integrar os objetivos de desenvolvimento vocacional nos objetivos relativos à aquisição de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos a desenvolver nos alunos em cada nível de ensino (Taveira, 2004). Ilustrativo deste tipo de práticas, são as sugeridas pelo European Life Long Guidance Network (2014) ou pelo Australian Blueprint (MCEECDYA, 2010). Nestas abordagens definem-se áreas de desenvolvimento tais como: autoconceito, interação, gestão da informação, gestão da mudança, decisão e transição para o mundo do trabalho. Para cada área de desenvolvimento definem-se competências a promover, em diferentes ciclos de estudos que vão da educação pré-escolar, ensinos básico e secundário e ensino superior, bem como em jovens e adultos que tenham ou não concluído a escolaridade obrigatória. Procura-se ajudar as pessoas a desenvolverem competências gerais (e.g. comunicação, matemática, domínio de línguas estrangeiras, tomada de decisão ou resolução de problemas) e competências específicas que lhes permitam o desempenho de uma grande diversidade de tarefas (Savickas et al., 2009). Daqui resulta uma intervenção mais focada na promoção da empregabilidade do que no emprego e, deste modo, contribuindo para a gestão das múltiplas transições ao longo do percurso escolar e profissional.

No trabalho direto com jovens e adultos mantém-se uma perspetiva holística da intervenção, que considera a interface dos problemas de carreira com dificuldades noutras dimensões da vida dos indivíduos. Para implementar tais práticas é importante que os profissionais da OV integrem métodos oriundos de outras práticas psicológicas (e.g. técnicas narrativas, experienciais, genogramas), considerem o papel das emoções ou de padrões de funcionamento interpessoal, para entender e intervir nas dificuldades de construção de carreira (Cardoso, 2012). Nesta perspetiva, orientar é mais do que a simples aplicação de provas de avaliação psicológica, mais do que informar sobre o perfil individual de resultados e sobre as oportunidades escolares e profissionais. Apoiar o desenvolvimento vocacional é, fundamentalmente, uma forma de apoiar o desenvolvimento pessoal nos múltiplos papéis da vida.

A eficácia desta perspetiva compreensiva da OV depende, em larga medida, da capacidade de criar sinergias entre os diferentes agentes educativos (e.g. psicólogos, professores, familiares) e entre estes e a comunidade (e.g. empresas, autarquias, associações) (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014). A colaboração entre entidades com perfis e competências distintas mas complementares tem múltiplas vantagens. A primeira tem a ver com a atenuação do foco no indivíduo. A ênfase no indivíduo e na sua adaptação tende à sobrevalorização das dimensões psicológicas da construção de carreira relativamente às dimensões contextuais. As consequências podem ser várias: 1) levar à negação de fatores de exclusão social como a discriminação ou o classismo, 2) aceitar que todos escolhem livremente o que fazem; 3) deixar as pessoas ainda mais entregues a si, e 4) contribuir para práticas de OV que apenas promovem estratégias de sobrevivência e o individualismo (Blustein, McWhirter & Perry, 2005; Irving, 2010).

A segunda vantagem da ação colaborativa tem a ver com facilitar a transformação dos diferentes parceiros. O envolvimento da família e de outros agentes da comunidade no processo de orientação, especialmente necessário com populações em maior risco de exclusão social, permite introduzir modificações naqueles com quem o indivíduo interage e que têm responsabilidades na perpetuação da condição de desvantagem (Prilleltensky & Nelson, 2002). Deste modo, a ação colaborativa pode contribuir para o fortalecimento das próprias entidades e organizações de parceria e, ao mesmo tempo, para a promoção da transformação social (Prilleltensky & Stead, 2011).

O modelo de emprego apoiado é um exemplo de prática colaborativa. O objetivo é criar oportunidades de formação e de emprego em populações em risco de exclusão social (Sousa, 2000). Parte-se da ideia que as dificuldades destes indivíduos, no acesso ao mercado de trabalho, resulta mais da falta de oportunidades e da inadequação ou inexistência de serviços de apoio do que das suas características. Para responder adequadamente às necessidades desta população, a intervenção procura ser abrangente, implicando várias instituições (escola, empresas, autarquias, serviços de emprego, família e outros agentes da comunidade), de modo a eliminar as barreiras estruturais e institucionais que dificultam a integração no mercado de trabalho. Num primeiro momento, procura-se aproximar as organizações que colaboram e fazer com que se sintam membros ativos no trabalho a desenvolver. Depois, o foco é na articulação do projeto educativo da população alvo com o plano de integração social e profissional. Por exemplo, essa articulação passa por adequar o currículo académico às exigências da integração profissional, ou pela elaboração de um currículo de formação complementar, a qual se foca no desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, na utilização de equipamentos sociais e no conhecimento do mundo do trabalho, fundamental para preparar a inserção profissional da população alvo. Segue-se o trabalho focado na promoção da autodeterminação dos indivíduos, através da construção de um projeto vocacional. Finalmente, a fase de integração nas empresas, que implica o trabalho conjunto de professores, psicólogos, colaboradores das empresas e/ou autarquias. O objetivo é garantir os apoios necessários à integração e à adaptação às novas funções (para análise mais detalhada destas práticas ver Cardoso, Duarte & Sousa, em publicação).

Sobre a qualidade das práticas de OV

A implementação deste modelo compreensivo de atuação implica cuidados que garantam a qualidade das práticas de OV e evitem a distorção de estratégias e de processos. O tema da avaliação da qualidade dos serviços é vasto, no entanto, é dada ênfase ao tema da qualificação dos profissionais, por ser o alicerce que sustenta a qualidade do serviço prestado.

Em Portugal, um grande número de profissionais, quer da psicologia, quer de outras formações, atua em serviços que dão respostas no âmbito da OV. No entanto, um conjunto de fatores, como a insuficiência de unidades curriculares de psicologia vocacional, nos cursos de psicologia, a rara formação pós-graduada OV ou incapacidade das instituições para prestar a formação contínua aos seus técnicos, levou muitos profissionais a não terem preparação adequada para intervir neste âmbito. Daqui resulta o subaproveitamento do esforço de profissionais bem-intencionados, a resistência a práticas para as quais não há preparação, o recurso sistemático à transmissão de informação e, conseqüentemente, a práticas muito próximas de modelos tradicionais de orientação.

No centro da ação colaborativa, acima referida, devem estar profissionais com sólida formação em ciências psicológicas, no geral, e no âmbito da psicologia vocacional e do aconselhamento de carreira, em particular. Esta proposta fundamenta-se no facto da avaliação psicológica em OV, o aconselhamento de carreira ou a educação para a carreira exigirem conhecimento sobre a dinâmica do desenvolvimento vocacional, bem como sobre a interface dos problemas de carreira com outras dificuldades psicossociais. Corroborando o referido, temos que a generalidade da investigação em OV é publicada em revistas no âmbito da psicologia vocacional (e.g. *Journal of Vocational Behavior*, *Journal of Career Assessment*, *Journal of Career Development* ou *The Career Development Quarterly*).

Ao situar a formação em psicologia vocacional no centro de uma prática qualificada, um primeiro passo para garantir a adequada preparação dos profissionais é o alargamento da formação em psicologia vocacional a mais cursos de mestrado em psicologia educacional. Atualmente em Portugal, só 9 dos 30 cursos de psicologia incluem a psicologia vocacional na formação de psicólogos educacionais. Se considerarmos que os alunos de psicologia educacional não são mais de

30% dos restantes alunos de mestrado em psicologia, então é muito provável que nos serviços de emprego, escolas e outras instituições, onde são exigidas práticas de OV, só uma minoria terá formação de base específica para práticas de desenvolvimento vocacional.

Além das universidades, cabe às associações profissionais um papel complementar na formação contínua dos profissionais da orientação. Reconhecendo a necessidade de formação contínua neste âmbito, nos dois últimos anos a Direção Geral de Educação tem realizado um esforço para apoiar os profissionais que atuam no terreno. Dar continuidade a este esforço e evoluir para a certificação das competências dos profissionais é um percurso a realizar.

Para concluir e na linha do que foi referido, alerta-se para a necessidade de definir o ordenamento jurídico que estabelece as atribuições do psicólogo em contexto escolar (Coelho, 2014). Deste modo, será possível garantir o trabalho colaborativo de desenvolvimento vocacional onde os diferentes intervenientes têm uma ação complementar (Cardoso, Taveira & Teixeira, 2014) e não são chamados a desempenhar funções para as quais não têm perfil profissional.

Referências:

- Abreu, M. V.** (2003). Principais marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional. In Saul Neves de Jesus (Org). *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H., & Perry, J. C.** (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist, 33*, 141-179.
- Blustein, D. L., & Noumair, D.A.** (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development, 74*, 433-441.
- Borgen, W. A., & Young, R. A.** (1982). Career perceptions of children and adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 21*, 37-49.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R.** (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In Steven D. Brown, & Robert W. Lent, *Handbook of counseling psychology*, (3th ed. pp. 740-765). New York: John Wiley.
- Caeiro, L. A.** (1977/78/79). Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista portuguesa de Psicologia, 14/15/16*, 45-71.
- Cardoso, P.** (2012). Maladaptive repetition and career construction. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 364-369.
- Cardoso, Duarte, & Sousa** (em publicação). Desenvolvimento vocacional e aconselhamento de carreira: contributos para a justiça social. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Cardoso, P., Janeiro, I., & Duarte, M.E.** (Submetido a publicação). My career story an outcome and process study. *The Counseling Psychologist*.
- Cardoso, P, Taveira, M. C., & Teixeira, M. O.** (2014). *O papel dos professores no processo de orientação*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Coelho, V.,** (2014). *Perfil de atribuições do psicólogo em contexto escolar. Psis 21*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- European Lifelong Guidance Policy Network** (2014). *The evidence base on Lifelong Guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. Jyväskylä, Finland: ELGPN.
- Ferreira Marques** (2009). *Obras completas de Faria de Vasconcelos, Vol IV*. Lisboa: Gulbenkian.
- Frenette, M., Ford, R., Nicholson, C., Kwakye, I., Hui, T. S., Hutchison, J., Dobrer, S., Smith Fowler, H., & Hébert, S.** (2012). *Future to discover: Post-secondary impacts report*. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation.
- Gottfredson, L. S.** (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, T., & Bluck, S.** (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin, 126*, 748-769.
- Herr, E. L., & Cramer, H. C.** (1996). *Career guidance and counseling through the life span* (5th ed). New York: Addison Wesley Longman.
- Hooley, T., Marriott, J., & Sampson, J.P.** (2011). *Fostering college and career readiness: How career development activities in schools impact on graduation rates and student's life success*. Derby: International Centre of Guidance Studies, University of Derby.

Irving, B. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 49-63.

Jordaan, J. P., & Heyde, M. B. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75(4), 292-302.

Lopes, A. (2004). Desenvolvimento vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira (Coord.) *desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 191-196). Coimbra: Almedina.

McCulloch, A. (2014). *Learning from futuretrack: Dropout from higher education*. London: BIS.

MCEECDYA (2010). *The Australian Blueprint for Career Development*. Canberra: Miles Morgan Australia, Commonwealth of Australia (available at: www.blueprint.edu.au).

Moura, H. (2014). Student's engagement in school and guidance activities. *AIOSP Conference*, Montpellier, September.

Pais, J. M. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro* (2ª ed). Porto: Âmbar.

Pinto, H. R. (2004). Orientação vocacional em Portugal: Temas para reflexão. *Psychologica*, 181-195.

Prilleltensky, I., & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: Making a difference in diverse settings*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Prilleltensky, I., & Stead, D. B. (2011). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39, 321 -341.

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Brussels: DG Education and Culture, European Commission.

Sousa, A. (2000). Emprego apoiado: uma primeira abordagem. *Psicologia*, XIV, 73-82.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. -P., Duarte, M., Guichard, J., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.

Super, D. (1990). A Life-Span, Life-Space approach to career development. In L. Brown & D. Brooks, *Career choice and development*, (3th ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey Bass.

Super, D. E., & Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*, New York, Teachers College Press.

Taveira, M. C. (2004). Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica*, 213-234.

Watts, A. G., & Ferreira Marques, J. (1978). *Guidance and school curriculum*. UNESCO (mimeo).

Watts, A. G., & Ferreira Marques, J. H. (1980). The effects of traditional structures and programmes of schools on subsequent education and vocational careers. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 3, 211-222.

Whiston, S. C., & Rose, C. S. (2015). Career counseling process and outcome. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.) *APA Handbook of Career Intervention (Vol.1)* (pp. 43-60). Washington, DC: APA Books.

12

As escolhas dos estudantes no acesso ao ensino superior

Preferências, mobilidade geográfica e consistência

Orlanda Tavares e Carla Sá*

Introdução

Em termos europeus, os critérios de acesso ao ensino superior são diversificados. Se, em alguns países, basta o estudante ter concluído o ensino secundário para ser automaticamente elegível para um curso ou instituição à sua escolha (Acesso livre – *Open Access*), na maioria dos países europeus os estudantes são candidatos a uma vaga no ensino superior, sujeita a um sistema de *numerus clausus*, e são selecionados, ora de acordo com o seu desempenho no ensino secundário, ora nos exames nacionais, ora ainda na combinação dos dois. Há, ainda, países que combinam o acesso livre com o estabelecimento de *numerus clausus*, isto é, os estudantes têm acesso livre à maioria dos cursos e instituições, exceto alguns, como é o caso da Medicina ou das *Grandes Écoles* em França.

Em Portugal, o sistema de acesso ao ensino superior é seletivo, regulado pelo sistema de *numerus clausus*, pelo que as escolhas dos estudantes não são livres mas condicionadas pelas vagas disponíveis e pelo sucesso académico (no ensino secundário e nos exames nacionais específicos para cada área de estudo). Partindo de dados gerados, simultaneamente, por estudos qualitativos e quantitativos, procura-se, por um lado, compreender as razões que orientam as preferências dos estudantes, muito relacionadas com os seus padrões de mobilidade geográfica, e, por outro, perceber o grau de consistência das escolhas em relação à área de estudos, ao tipo de instituição e à área geográfica.

Assim, numa primeira parte, descrevem-se brevemente os sistemas de acesso ao ensino superior na Europa, com base no relatório da Comissão Europeia (2014), no sentido de se situar o sistema de acesso em Portugal; numa segunda parte, apresentam-se alguns dados qualitativos e quantitativos referentes às preferências, padrões e

* Orlanda Tavares – CIPES (Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior) e A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).

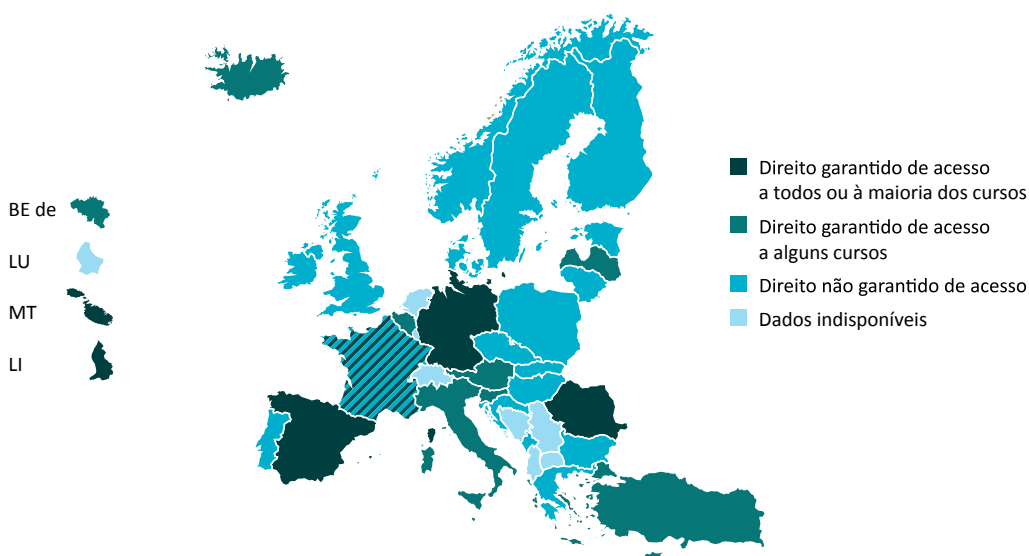
Carla Sá – CIPES (Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior) e Universidade do Minho, NIPE (Núcleo de Investigação em Políticas Económicas).

determinantes de mobilidade geográfica e consistência das escolhas dos estudantes. Com base nesta informação, discutem-se eventuais efeitos que a eliminação dos *numerus clausus* poderia ter no sistema de acesso ao ensino superior português.

Os sistemas de acesso na Europa

De acordo com o relatório da Eurydice (2014), no que diz respeito ao direito de admissão ao ensino superior, os sistemas europeus não são homogêneos. Pelo contrário, as culturas e práticas nacionais são bastante diversificadas e heterogêneas, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Direito de admissão ao ensino superior para os diplomados do ensino secundário (2012/13)



Fonte: Eurydice 2014

Assim, nos diferentes países europeus, o direito de admissão ao ensino superior dos estudantes que terminam o ensino secundário nem sempre é garantido. Se, por um lado, há sistemas que garantem o acesso livre – ou *open access* – a todos ou à maioria dos cursos e instituições, há, por outro, sistemas bastante seletivos que não garantem o acesso, pelo que o estudante tem de candidatar-se a uma vaga regulada pelo sistema de *numerus clausus*. Há, ainda, países cujos sistemas são, simultaneamente, livres e seletivos, na medida em que garantem o acesso livre a alguns cursos mas não a todos. Para alguns cursos, como a Medicina, esses sistemas mistos impõem, também, limitações quantitativas (*numerus clausus*).

No entanto, a distinção entre os sistemas de acesso livre e os sistemas seletivos não é sempre muito clara. Em Espanha, por exemplo, embora a legislação estabeleça o direito garantido de acesso ao ensino superior, na prática as universidades selecionam os estudantes de acordo com uma ‘nota de entrada’, a qual combina o desempenho no ensino secundário e nos exames de ingresso das universidades. Por outras palavras, o direito de admissão é formalmente um direito garantido,

mas na prática há seleção. No caso da França, o sistema de acesso ao ensino superior é misto: existe o direito garantido de acesso às universidades, exceto às altamente seletivas ‘Grandes Écoles’, aos institutos universitários especializados em tecnologia e aos cursos de ensino superior para técnicos.

Em Portugal, até aos anos 70, o ensino superior era um sistema elitista, com uma taxa de participação bruta de apenas 7% à data da revolução de abril de 1974, e as qualificações gerais da população eram bastante baixas. A partir dos anos 70, iniciou-se a expansão do ensino superior. Um dos objetivos dessa expansão era o de aumentar a dispersão geográfica das instituições de ensino superior. Essa expansão deu-se pela criação da rede de institutos politécnicos e pela criação de condições favoráveis à abertura do sector privado. Todavia, o sector privado acabou por se concentrar nas grandes regiões urbanas, com maior densidade populacional, deixando a descoberto as regiões do interior, onde a baixa procura não permitia a sua sustentabilidade. Com efeito, a cobertura regional do país acabou por acontecer muito mais pela via da rede dos institutos politécnicos.

Em meados dos anos 90, o início do decréscimo do número de candidatos e o conseqüente excesso da oferta fizeram crescer a preocupação com a estabilidade do sistema, sobretudo das instituições de ensino superior com localizações mais periféricas e do sector privado. Hoje, o sistema de ensino superior é um sistema binário: nele encontramos universidades e politécnicos, públicos e privados e escolas independentes. Além disso, a oferta educativa é, também, bastante diferenciada, pelo que os estudantes dispõem de um vasto leque de cursos pelos quais podem optar. Portugal tem atualmente um sistema de acesso ao ensino superior seletivo, regulado pelo sistema de *numerus clausus*, pelo que as preferências e escolhas dos estudantes não são livres, mas condicionadas. Antes de mais são condicionadas pelas vagas oferecidas (cujo número é limitado). O desempenho académico anterior (no ensino secundário e nos exames nacionais específicos para cada área de estudo) restringe também as escolhas feitas pelos estudantes. Neste sentido, estudantes com melhor desempenho académico anterior têm maior probabilidade de ingressar na universidade e no curso que realmente preferem.

Há ainda uma série de outros fatores nos quais se inclui o género, o estatuto socioeconómico e o *background* cultural que têm sido apontados por vários estudos como fatores que limitam as preferências e as escolhas dos estudantes (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). Estudantes oriundos de famílias com um capital cultural alto têm uma probabilidade de ingressar no ensino superior muito superior à dos estudantes oriundos de famílias de baixo capital cultural (Magalhães, Tavares & Amaral, 2009). A probabilidade de escolher uma instituição universitária aumenta com o rendimento e com a educação dos pais (Tavares et al., 2008). A distância também tem sido apontada como um fator condicionante das escolhas.

Preferências, padrões de mobilidade e consistência das escolhas

As preferências dos estudantes

Neste quadro de tomada de decisão condicionada por diversos fatores, importa perceber as preferências dos estudantes e o modo como fazem as suas escolhas. Um estudo qualitativo, baseado em entrevistas a 60 estudantes de primeiro ano, dos cursos de Ciências Farmacêuticas, Engenharia Informática e Artes, de universidades e politécnicos públicos e privados, da região do Porto (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013), sugere que as preferências dos estudantes parecem ser fortemente influenciadas pelas representações que têm do mercado de trabalho e do ensino superior.

A análise dos dados recolhidos sugere que os estudantes representam o mercado de trabalho, em geral, como um meio difícil, com poucas oportunidades de emprego, sobretudo para os não graduados. Com efeito, os estudantes tendem a desenvolver a preferência pelo ingresso no ensino superior a partir da ideia segundo a qual o mercado de trabalho exige, hoje mais do que no passado, qualificações mais elevadas. O ingresso no ensino superior é representado, neste sentido, como um meio para os estudantes se qualificarem e adquirirem vantagem competitiva na luta por empregos. Em geral, a obtenção de um grau académico é representada como um investimento, na maior parte dos casos económico, que terá o retorno esperado. Estudar para ter um grau académico é, assim, entendido como um esforço que compensa, também, em termos económicos. A única exceção é a dos estudantes de Artes, os quais ponderam, sobretudo os do subsistema privado, emigrar para outros mercados onde a sua qualificação seja mais valorizada.

O modo como o ensino superior é representado pela maioria dos estudantes parece influenciar as suas preferências pelas diferentes instituições. Estabelecendo uma hierarquia entre o público e o privado e entre o universitário e o politécnico, a maioria dos estudantes parece preferir os primeiros aos segundos e, mesmo os que frequentam os segundos, apesar de exaltarem as vantagens das suas instituições, reconhecem que preferiam as que ocupam o topo da hierarquia. Esta hierarquia é construída, essencialmente, a partir das ideias de prestígio social associadas a cada subsistema e são interiorizadas do seu ambiente social, dos contactos que estabeleceram com os outros considerados significativos. As vantagens associadas ao ensino superior e ao grau académico são, por ordem decrescente: a possibilidade de obterem maiores e melhores oportunidades de emprego (mais enfatizada pelos estudantes de Engenharia Informática); a possibilidade de obterem conhecimentos especializados (mais enfatizada pelos estudantes de Artes); a possibilidade de obterem estatuto e reconhecimento social (privilegiada sobretudo pelos estudantes de Ciências Farmacêuticas e Farmácia); e, finalmente, a possibilidade de obterem rendimentos elevados (enfatizada, sobretudo, pelos estudantes de Engenharia Informática). Para além dos diferentes perfis académicos, as vantagens associadas ao ensino superior também sofrem a influência do género, pelo que as raparigas tendem a associar o ensino superior mais aos conhecimentos e os rapazes mais aos rendimentos elevados.

Quando questionados sobre as razões que os levam a preferir ingressar no ensino superior, em vez de no mercado de trabalho, num curso específico em vez de outro e numa determinada instituição em vez de outra, os estudantes apontam maioritariamente a *empregabilidade*, a *vocação* e a *proximidade*. Por conseguinte, os estudantes consideram que ingressar no ensino superior aumenta, consideravelmente, as suas hipóteses de obtenção de um emprego estável e bem remunerado; preferem o curso para o qual consideram ter vocação, largamente construída no ambiente sociocultural em que se inserem, de acordo com os recursos culturais disponibilizados pela família e por outros considerados significativos; e preferem a instituição de ensino superior mais próxima porque não conseguiriam suportar os custos de estudar numa instituição longe de casa.

Há, por conseguinte, uma inegável dimensão espacial subjacente às preferências dos estudantes quando transitam do ensino secundário para o ensino superior, que está muito relacionada com a distribuição geográfica das instituições que oferecem cursos de ensino superior e que vão um pouco além da esfera da sua educação e formação, embora muito relacionadas com estas. Os candidatos ao ensino superior, quase sempre jovens a viver o seu processo de transição para a vida adulta, são confrontados com a opção entre viver autonomamente ou continuar a viver na casa dos pais, por exemplo (Sá et al., 2011). A localização da instituição de ensino superior, determinando o acesso aos mais diversos mercados (de arrendamento e de trabalho, por exemplo) e a atividades culturais e de lazer, é também objeto de ponderação por parte dos estudantes. Estes aspetos justificam algum interesse que estas questões da mobilidade têm suscitado na literatura do ensino superior.

Padrões e determinantes da mobilidade geográfica

A análise dos fluxos de estudantes de cada região de proveniência em direção às várias instituições de ensino superior existentes constitui uma forma interessante de identificar padrões de comportamento dos estudantes no que à mobilidade geográfica diz respeito¹. Os fluxos podem ser calculados e, conseqüentemente, estas matrizes podem ser construídas para indicadores alternativos. O número de candidatos ao ensino superior, originários de cada região, que escolhe uma dada instituição na sua primeira opção e o número de alunos de cada região que efetivamente se matricula numa instituição têm sido os indicadores preferidos para esta análise. A par dos indicadores, na análise das matrizes de fluxos pode ser tomada a perspectiva das regiões de origem ou a das instituições de ensino superior de destino. Da combinação destas duas perspetivas com os dois indicadores usados resultam análises de várias dimensões da mobilidade.

Quando analisados os candidatos em primeira opção na perspetiva da região de origem, é possível perceber a predisposição para a mobilidade dos candidatos ao ensino superior. Alguns factos interessantes emergem da análise desses fluxos para o ano de 2011. Primeiro, o destino principal dos estudantes é quase sempre uma instituição do próprio distrito (constituindo exceções os distritos da Guarda e de Viana do Castelo). Nos casos em que há mais do que uma

¹ A construção e análise destas matrizes têm sido feitas sobretudo para as escolhas no momento da candidatura ao ensino superior público, o que decorre acima de tudo da disponibilidade de informação existente, resultante do carácter centralizado da candidatura, não havendo informação equivalente disponível para o ensino privado.

instituição no distrito, estas partilham os primeiros lugares em termos de peso relativo, havendo uma preferência pelas universidades que assim aparecem como preferidas relativamente aos institutos politécnicos. Segundo, nos distritos de Santarém, de Setúbal e das regiões do Alentejo e do Algarve, logo a seguir à instituição local, os estudantes preferem sempre as universidades de Lisboa. Terceiro, as universidades dos Açores, da Madeira, do Minho e do Porto são o destino preferido de cerca de metade dos candidatos da própria região; no caso de Lisboa, quase dois terços dos estudantes tem como primeira opção uma das universidades do próprio distrito.

Já se a mesma perspetiva é adotada mas para os alunos matriculados, podemos tirar conclusões sobre a mobilidade efetiva observada. Os principais padrões encontrados são muito semelhantes aos padrões identificados para a primeira opção dos candidatos, tornando-se alguns ainda mais evidentes. Por exemplo, entre os alunos matriculados do Porto, cerca de dois terços inscreve-se numa instituição do distrito do Porto (universidade ou instituto politécnico); nos casos dos distritos de Coimbra e de Lisboa, essa percentagem sobe para cerca de três quartos.

Quando os candidatos em primeira opção são analisados do ponto de vista da instituição de ensino superior de destino, é possível identificar áreas de recrutamento potenciais. Nos dados recentes observam-se áreas de recrutamento potenciais marcadamente regionais: o distrito que mais peso tem nas primeiras escolhas dos candidatos é sempre aquele onde a instituição está localizada, sendo esse peso quase sempre maior ou igual a 50%.

Identificam-se áreas de recrutamento efetivas quando se analisam os fluxos de alunos matriculados na perspetiva da instituição de ensino superior de destino. Mais uma vez, ao nível das áreas de recrutamento efetivas, o distrito onde a instituição está localizada é o que mais peso tem no recrutamento de cada uma das instituições.

Estes resultados gerais aplicam-se às várias áreas de estudo (considerando áreas de ensino e formação de acordo com a classificação CNAEF 2-dígitos), havendo, no entanto, alguma variabilidade no que respeita à sua intensidade. Por exemplo, apesar da orientação para o distrito de localização e distritos limítrofes se manter, as áreas de recrutamento potencial e efetiva das instituições, quando são considerados apenas os cursos na área da Saúde, apresentam-se menos orientadas para a região de localização da instituição de ensino superior.

Apesar de ser legítimo pensarmos que estes padrões são os esperados num contexto como o atual, dominado por uma crise económica que tem afetado a capacidade de muitas famílias para suportar os custos materiais associados à mobilidade, estes não constituem de todo novidade no cenário nacional. Na verdade, pelo menos desde 2001, ano para o qual a análise de fluxos foi também efetuada, estes padrões parecem vir a desenhar-se, não sendo encontradas grandes diferenças, em termos gerais, sobretudo no que respeita às instituições e regiões que maior e menor grau de concentração espacial da procura apresentam.

Uma vez identificados estes padrões de (i) mobilidade geográfica dos estudantes, importa procurar as razões e as explicações que os justificam, o que nos leva para a esfera dos determinantes da mobilidade. Embora menos estudados para o caso português, há já algum conhecimento neste domínio e que está a servir de base a trabalhos mais exaustivos que se estão a desenvolver neste momento no âmbito da mobilidade dos estudantes do ensino superior.

Entre os principais determinantes conta-se a distância. A distância enquanto fator dissuasor da mobilidade geográfica tem sido revelada por vários estudos realizados para os mais diversos países (Sá et al., 2004, 2012), não constituindo Portugal uma exceção a este respeito. São muitos os custos que a distância implica, para além dos custos materiais que são talvez os mais evidentes. É um facto que quanto maior a distância a percorrer mais elevado é o custo de transporte, regra geral, mas também maior é o tempo gasto em viagens (sejam diárias, no caso dos estudantes manterem a sua residência, sejam semanais, no caso de estudantes que optem por viver próximo da instituição de ensino superior). Para além disso, os estudantes possuem, normalmente, mais informação relativamente às instituições de ensino superior mais próximas da sua área de residência, onde, muitas vezes, estudam e trabalham pessoas que fazem parte do seu círculo de relações pessoais, instituições essas que muitas vezes até visitam no âmbito de atividades promovidas em conjunto pela escola secundária que frequentam e as instituições de ensino superior. Acresce ainda que a distância está muitas vezes associada à saída da casa dos pais, o que implica uma saída da sua residência habitual e da sua

esfera habitual de relações pessoais, obrigando os estudantes a estabelecer novas relações e uma nova rede social de apoio, tendo um custo pessoal associado. Essa saída da casa dos pais, imposta muitas vezes pela distância, obriga ao pagamento de uma renda de habitação que de outra forma não existiria. As despesas com habitação constituem uma parcela importante, com um peso não negligenciável no orçamento dos estudantes deslocados. De acordo com os resultados do estudo Eurostudent 2008-2011, as despesas com a habitação representam cerca de um quarto dos custos que os estudantes que não vivem com os pais têm de suportar.

A qualidade da instituição não aparece como um fator determinante para explicar a mobilidade geográfica, sugerindo que o motivo de investimento, decorrente da teoria do capital humano, não parece estar presente nas decisões dos estudantes, no que à mobilidade diz respeito. Importa aqui fazer algumas ressalvas. Primeiro, isto não quer dizer que não haja diferenças de qualidade entre as instituições de ensino superior, apenas quer dizer que essas diferenças não parecem determinar as decisões dos estudantes. Segundo, os estudos até então realizados são globais, não tendo em consideração a oferta das instituições por áreas de estudo. É possível que haja diferenças na qualidade percebida pelos estudantes de acordo com a área de estudos, ou até mesmo ao nível do curso, e que essas tenham impacto nas escolhas dos estudantes. Terceiro, os estudos feitos para outros países não são consistentes a este nível. Este mesmo resultado foi encontrado para a Holanda, por exemplo, onde parece estar associado a uma certa indistinção na qualidade das instituições resultante da sua forma de financiamento (Sá et al., 2004). Já em países como o Reino Unido e os EUA a qualidade surge normalmente como um motivo principal das escolhas dos estudantes.

Consistência das escolhas

Apesar de ser um elemento de decisão importante, a distância entre a residência habitual e a instituição de ensino superior não esgota toda a análise das escolhas dos estudantes, que nuns casos parecem ser orientados pela certeza de querer frequentar um curso, noutros parecem muito dirigidas a uma instituição de ensino superior claramente preferida, mas noutros parecem revelar uma grande diversidade de interesses com vários cursos e instituições a serem escolhidos. Isto remete-nos para a análise de uma dimensão importante da escolha que é a da sua consistência. Isto é, em que medida um dado estudante tende a escolher sistematicamente uma determinada área geográfica, um determinado tipo de instituição, ou ainda um determinado curso.

Para perceber em que medida os estudantes fazem escolhas consistentes, analisou-se a informação presente na base de dados do acesso ao ensino superior referente aos seis pares curso/instituição do boletim de candidatura de cada estudante. Sabendo que os estudantes que se candidatam ao ensino superior público preenchem as suas preferências num máximo de seis alternativas possíveis de pares curso/instituição, este indicador tem, como limite máximo, o número de candidatos vezes seis. A consistência das escolhas é medida em função do número de candidatos com apenas uma determinada área geográfica, um dado tipo de instituição, ou uma dada área CNAEF no seu conjunto de escolhas/preferências, a dividir pelo número total de candidatos que escolheram aquela área geográfica, aquele tipo de instituição ou aquela área CNAEF em, pelo menos, uma das opções.

Relativamente ao distrito de localização das instituições, os dois distritos onde ficam os maiores centros urbanos do país, Lisboa e Porto, são os que revelam um grau de consistência mais elevado (Tabela 1). Dado que a proximidade parece constituir um fator determinante das escolhas dos estudantes e sabendo que Lisboa e Porto são as cidades portuguesas com maior densidade populacional, não é de estranhar que a consistência seja mais elevada nessas áreas geográficas. Em 2013, as Regiões Autónomas dos Açores (19%) e da Madeira (28%), embora com um grau de consistência menor, também apresentam dos valores mais altos. A insularidade e os custos associados ao estudo fora dessas ilhas serão fatores a ter em conta quando se analisa estes níveis de consistência.

Tabela 1. Consistência das preferências: número total de candidatos com instituições localizadas apenas num dado distrito no seu conjunto de escolhas/preferências a dividir pelo número total de candidatos que escolheram instituições localizadas naquele distrito em pelo menos uma das suas opções

Distrito	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Aveiro	6,1%	7,6%	7,4%	7,7%	9,7%	9,1%
Beja	6,8%	6,3%	6,8%	5,9%	8,2%	5,7%
Braga	12,2%	14,8%	17,5%	18,1%	17,0%	16,9%
Bragança	5,8%	6,1%	6,6%	6,4%	6,4%	6,3%
Castelo Branco	4,7%	5,1%	5,3%	5,5%	5,5%	5,6%
Coimbra	10,9%	11,8%	13,0%	13,2%	13,5%	14,5%
Évora	6,7%	7,8%	7,5%	9,4%	9,0%	7,8%
Faro	18,0%	19,4%	19,3%	17,4%	16,7%	15,4%
Guarda	3,5%	3,0%	2,6%	3,2%	2,4%	3,2%
Leiria	10,9%	11,5%	11,4%	11,2%	11,7%	11,3%
Lisboa	32,5%	35,2%	38,0%	39,1%	40,0%	41,3%
Portalegre	4,4%	4,4%	5,3%	4,7%	4,6%	5,8%
Porto	21,3%	23,6%	25,0%	26,7%	26,8%	28,4%
Santarém	6,8%	8,1%	8,7%	8,8%	8,6%	7,7%
Setúbal	6,9%	7,7%	8,8%	8,4%	5,6%	6,0%
Viana do Castelo	7,8%	8,5%	8,0%	8,2%	6,6%	7,0%
Vila Real	7,2%	7,9%	8,9%	9,0%	9,2%	8,1%
Viseu	7,7%	7,6%	8,6%	9,7%	8,2%	9,2%
RA Açores	20,5%	17,7%	15,7%	15,7%	13,6%	18,6%
RA Madeira	29,0%	27,8%	28,5%	27,1%	24,2%	28,1%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

As escolhas e preferências dos estudantes que ingressam no ensino superior parecem também bastante consistentes no que diz respeito ao tipo de instituição. A análise da Tabela 2 revela que, em 2013, a maioria dos estudantes escolheu, em todas as suas preferências, cursos universitários, ao passo que os conjuntos de escolhas que indicam apenas cursos oferecidos por Institutos Politécnicos é menos de um quarto, tendência que se tem vindo a verificar e a intensificar desde 2008. Estes resultados confirmam a preferência dos estudantes pelas universidades já identificada no estudo qualitativo referido acima.

Tabela 2. Percentagem de candidatos com apenas um dado tipo de instituição (universidade/instituto politécnico) no seu conjunto de escolhas/preferências a dividir pelo número total de candidatos que escolheram aquele tipo de instituição em, pelo menos, uma das opções

Sector	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Politécnico	25,0%	26,0%	27,0%	26,8%	23,6%	23,5%
Universidade	45,8%	49,7%	51,8%	53,5%	55,8%	56,9%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

No que se refere às áreas de estudo, as escolhas parecem um pouco mais inconsistentes, excetuando os casos da Saúde, das Artes e das Engenharias e Técnicas Afins, Saúde, Artes e Engenharia são as áreas gerais dos cursos selecionadas para o estudo qualitativo acima referido (Tavares, 2013). De acordo com esse estudo, esses cursos são escolhidos, de acordo com a perceção da maioria dos estudantes entrevistados, por vocação (construída socialmente), o que poderá justificar este maior grau de consistência.

Tabela 3. Consistência das preferências – Número total de candidatos com cursos de apenas uma dada área de estudos no seu conjunto de escolhas/preferências, a dividir pelo número total de candidatos que escolheram cursos daquela área em pelo menos uma das suas opções.

cnaef	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Formação profs/formadores e c. Educ	12,5%	14,4%	15,2%	14,2%	13,9%	12,1%
Artes	34,4%	39,3%	40,9%	45,0%	44,6%	45,4%
Humanidades	8,9%	11,0%	12,1%	12,3%	11,5%	12,3%
Ciências sociais e do comportamento	5,9%	8,4%	10,3%	9,8%	10,6%	11,3%
Informação e jornalismo	7,5%	7,6%	9,6%	10,1%	9,0%	10,0%
Ciências empresariais	16,9%	17,6%	17,4%	18,4%	19,8%	18,6%
Direito	17,9%	19,9%	20,4%	21,8%	21,9%	22,2%
Ciências da Vida	6,0%	7,7%	9,6%	9,4%	11,1%	11,4%
Ciências físicas	3,5%	3,3%	3,9%	4,5%	4,5%	4,9%
Matemática e estatística	3,7%	4,6%	6,0%	7,0%	7,0%	5,8%
Informática	1,9%	3,2%	3,7%	4,1%	3,3%	2,9%
Engenharia e técnicas afins	24,0%	25,2%	25,2%	26,9%	28,3%	30,3%
Indústrias transformadoras	1,7%	1,9%	2,3%	1,8%	2,1%	1,6%
Arquitectura e construção	15,0%	18,3%	17,8%	16,1%	16,1%	16,2%
Agricultura, silvicultura e pescas	3,7%	4,2%	7,0%	6,2%	5,7%	11,5%
Ciências veterinárias	13,5%	17,3%	18,7%	18,9%	19,5%	22,6%
Saúde	41,2%	44,1%	44,5%	47,6%	45,9%	47,9%
Serviços sociais	7,7%	9,1%	8,4%	8,7%	8,8%	8,8%
Serviços pessoais	18,8%	20,9%	21,8%	24,3%	25,0%	23,6%
Serviços de transporte	7,5%	9,8%	10,8%	14,8%	18,0%	20,4%
Protecção do ambiente	1,9%	3,0%	2,8%	2,3%	2,9%	2,8%
Serviços de segurança	3,7%	4,4%	3,6%	3,5%	1,4%	1,6%
Desconhecido ou não especificado				0,8%	3,0%	3,1%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

Discussão

O sistema de acesso ao ensino superior é um sistema seletivo, regulado por *numeri clausi*. A seletividade do sistema coloca, inevitavelmente, algumas questões relativas à igualdade de oportunidades de acesso. Será que os estudantes têm igualdade de oportunidades de acesso?

Parecem existir, ainda, desigualdades de oportunidades na distribuição dos estudantes pelos subsistemas de ensino e pelos diferentes cursos. Há, nas representações sociais dos estudantes, também elas construídas a partir dos sistemas de inculcação social precoce, instituições e cursos claramente mais prestigiados e mais inacessíveis do que outros, bem como cursos que dão acesso a profissões melhor remuneradas do que outros. Em desvantagem encontram-se os estudantes que, apesar de terem acesso ao ensino superior, não têm acesso a toda e qualquer instituição e a todo e qualquer curso.

Por um lado, os politécnicos públicos parecem constituir-se como escolas refúgio (Seixas, 1991), no sentido em que tendem a aparecer, nas representações dos estudantes, como instituições com menor prestígio do que as universidades, surgindo mais como instituições de segunda escolha (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). O valor das diferentes formações parece depender da seletividade e do valor dos empregos a que dão acesso. Assim, o sistema de ensino superior português parece vítima dos efeitos da divisão hierárquica entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, divisão que é, na ótica de Bourdieu, “uma forma transformada da hierarquia social entre o ‘intelectual’ e o ‘manual’” (Bourdieu, 1987, p. 106). Por outro lado, as instituições privadas não garantiram a igualdade pela regionalização, pois concentraram-se no litoral e apostaram nos cursos de menor investimento económico. O ensino privado concentra-se, assim, nas zonas mais afluentes, de maior procura, deixando a descoberto as zonas do interior ou de menor densidade populacional (Correia, Amaral &

Magalhães, 2002). Acresce, ainda, o facto de o sector privado se ter empenhado, sobretudo, na criação de cursos de baixo investimento económico, tais como gestão e humanidades, precisamente os que exigem menos investimento em infraestruturas (Magalhães, 2001).

Sabendo que os estudantes parecem preferir as universidades públicas a todos os outros subsistemas, algumas áreas de estudo mais seletivas (como a saúde e, em particular, a Medicina, por exemplo) e as áreas geográficas próximas da sua residência, quais seriam, então, os possíveis efeitos da eliminação dos *numerus clausus*? A eliminação dos *numerus clausus* talvez viesse reforçar as tendências já verificadas atualmente. Assim, e partindo da consistência das escolhas dos estudantes, se não existissem limitações na capacidade do sistema para receber alunos, as universidades públicas, provavelmente, concentrariam a maioria dos estudantes e os politécnicos públicos, bem como o sector privado, teriam francos problemas de atratividade; as áreas de estudo mais seletivas provavelmente ficariam sobrelotadas, perdendo rapidamente o seu estatuto de bem posicional (Marginson, 1998); as áreas geográficas do interior tenderiam, por terem baixa densidade populacional, a ficar desertificadas, dado que uma boa parte dos estudantes parecem escolher, consistentemente, os grandes centros urbanos, locais onde as ofertas educativas e de emprego são mais amplas.

Relativamente a este último aspeto, muito relacionado com os padrões de mobilidade observados nos estudantes de ensino superior português, há alguns sinais merecedores de uma reflexão aprofundada. Sendo já visíveis, no presente, distorções regionais ao nível da oferta e da procura de ensino superior (Teixeira et al., 2009), estas não podem ser dissociadas da resistência à mobilidade no espaço nacional evidenciada pelos candidatos ao ensino superior. Algumas justificações podem ser sugeridas. Os mecanismos de apoio financeiro aos estudantes parecem ser insuficientes para que estes e as suas famílias possam suportar os custos adicionais associados à mobilidade. Os próprios estudantes parecem não valorizar e incorporar no seu processo de tomada de decisão as possíveis diferenças de qualidade entre as instituições de ensino superior. Algumas medidas têm já sido postas em prática neste sentido, mas os seus efeitos ainda são difíceis de mensurar e avaliar. As instituições de ensino superior e os decisores de política devem pois desenvolver um trabalho conjunto no sentido de aliviar e, progressivamente, anular essas distorções, que deverá ser apoiado numa análise mais detalhada e exaustiva dos determinantes da mobilidade dos estudantes.

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P.** (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A.** (2002). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: o caso português*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- European Commission/EACEA/Eurydice**, (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Magalhães, A. M.** (2001) *Higher Education Dilemmas and the Quest For Identity: politics, knowledge and education in an era of transition*. Enschede: University of Twente Press.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O.** (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Marginson, S.** (1998). Competition and Diversity in the Reformed Australian Higher Education System. In L. V. Meek & F. Q. Wood (Eds.), *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform* (pp. 81-96). Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Sá, C., Amado-Tavares, D., Justino, E., & Amaral A.** (2011). Higher education (related) choices in Portugal: joint decisions on institution type and leaving home. *Studies in Higher Education* 36(6), 689-703.
- Sá, C., Dias, D., & Tavares, O.** (2013). *Tendências Recentes no Ensino Superior Português*. A3ES Readings, n.º 7. A3ES: Lisboa.
- Sá, C., Florax, R., & Rietveld, P.** (2004). Determinants of the regional demand for higher education in the Netherlands: a gravity model approach. *Regional Studies*, 38(4), 375-392.
- Sá, C., Florax, R., & Rietveld, P.** (2012). Living-arrangement and university decisions of Dutch young adults. *Regional Studies*, 46(5), 651-667.
- Seixas, A. M.** (1991). *“Escolas Modelo” ou “Escolas Refúgio”: Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior*. Coimbra: Tese de Mestrado.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A.** (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- Tavares, O.** (2013). Routes towards Portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110.
- Tavares, O., & Cardoso, S.** (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309.
- Teixeira, P., Fonseca, M., Amado, D., Sá, C., & Amaral, A.** (2009). A regional mismatch? Student application and institutional responses in the Portuguese public higher education system. In K. Mohrman, J. Shi, S. E. Feinblatt & K. W. Chow (Eds.), *Public Universities and Regional Development* (pp.59-80). China: Sichuan University Press, Sichuan.

13

“Inflação” de notas e o seu impacto no acesso ao Ensino Superior

Gil Nata e Tiago Neves*

Introdução

Portugal é, entre os países desenvolvidos, um dos que apresenta maiores desigualdades sociais, para além de baixos índices de mobilidade social (e.g., Wilkinson & Pickett, 2009).

Em sociedades democráticas, o sistema escolar — incluindo, obviamente, o ensino superior — deve contribuir para uma sociedade justa e equitativa. De facto, parece ser hoje consensual que o sistema de ensino, para além de garantir igualdade de oportunidades entre os cidadãos, concorra para a atenuação de desigualdades sociais pré-existentes, ou até, no limite, para a sua correção. Neste contexto, é importante lembrar que a literatura tem mostrado uma estreita (e não surpreendente) associação entre a graduação no ensino superior e um maior capital cultural e simbólico, mas também económico; no entanto, sabemos igualmente que existe uma sobre-representação de níveis socioeconómicos mais altos no ensino superior, e que a massificação do ensino superior não favoreceu de forma equilibrada todos os níveis socioeconómicos (e.g., Apple, 2006; Ball, 2003; Ball & Junemann, 2012; Bernstein, 1970; Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006; Martins, Mauritti & Costa, 2005). Assim, a leitura combinada destes dados poderá indicar que o ensino superior estará a reproduzir a estrutura social de base, ou até, a amplificar as desigualdades existentes. O aparente insucesso do sistema de ensino em contrariar desigualdades cujas raízes antecedem e se estendem muito para além do seu campo de ação, parece dar razão à afirmação de que “school cannot compensate for society” (Bernstein, 1970). Daí que seja essencial estudar e conhecer a forma como o acesso ao ensino superior é afetado por desigualdades de natureza cultural, económica e processual. No caso concreto do contexto nacional, o facto de o acesso ao ensino superior, designadamente público, ser regulado por *numerus clausus*, origina uma

* Gil Nata – Professor auxiliar na Universidade Portucalense e investigador no CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto).
Tiago Neves – Professor auxiliar na Universidade do Porto e investigador no CIIE.

situação de grande competitividade para os escassos lugares disponíveis dos cursos mais desejados. Uma vez que a nota de candidatura é genericamente constituída pelas notas nos exames nacionais e as classificações internas do ensino secundário, é fundamental assegurarmo-nos que estas não são, dentro do possível, alvo de distorção ou manipulação (designadamente intencional). Esta preocupação ganha ainda mais relevo atendendo aos persistentes rumores na sociedade portuguesa sobre a “inflação de notas” levadas a cabo por alguns estabelecimentos de ensino, designadamente privados, permitindo aos seus alunos (uma injusta) vantagem no concurso nacional de acesso. A ser verdade, este será um fator de injustiça no acesso ao ensino superior, dando vantagem a uma elite económica, que dispõe dos recursos para frequentar este tipo de estabelecimentos de ensino. Por último, seria também importante quantificar o impacto na nota de candidatura de eventuais vantagens ou distorções nas notas internas.

Questões de investigação

Consequentemente, propomo-nos neste trabalho a dar resposta a duas questões:

(i) verificam-se diferenças sistemáticas entre escolas, designadamente entre escolas públicas e privadas com ou sem contrato de associação, na atribuição de notas internas comparativamente às notas obtidas nos exames nacionais (“inflação/deflação de notas”)?

(ii) qual o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar da lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior?

Inflação de notas

Por forma a respondermos à primeira questão de investigação, recorreremos às bases de dados libertadas anualmente pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) desde 2001/2 até à atualidade. Entre outras variáveis, as bases de dados contêm informação sobre a nota no exame nacional (CE, que corresponde a “Classificação no Exame”), a nota atribuída pela escola na respetiva disciplina (CIF, que corresponde a “Classificação Interna Final”), a identificação da escola (nome e código), e informação sobre se esta é pública ou privada. Adicionalmente, com base em dados fornecidos pelo MEC, identificámos quais as escolas que tinham contrato de associação (CA), ficando assim com três tipos de escolas associadas a cada exame: (i) públicas; (ii) privadas “independentes”; e (iii) privadas com CA. Em seguida, calculámos a diferença entre a nota atribuída pela escola e a nota obtida no exame (“diferencial CIF-CE”). Note-se que foram analisados todos os pares de CIF/CE, desde 2001/2 até à atualidade, totalizando mais de 4 milhões de “casos”. Este facto confere uma robustez acrescida às análises, não só pela sua extensão no tempo, mas principalmente pelo acesso à população de exames, dispensando a necessidade de amostragem e consequente recurso a estatística inferencial.

Com vista a perceber-se as opções metodológicas tomadas no tratamento dos dados, importa destacar o seguinte: as escolas não têm uma distribuição equivalente de alunos ao longo do espetro de notas. Dito de uma forma simplista, as escolas têm proporções de “bons” e “maus” alunos muito diferentes, que estão obviamente associadas a outros fatores, como por exemplo o nível sociocultural dos pais. Adicionalmente, o diferencial entre notas internas e notas de exames também não é constante: por exemplo, enquanto um exame nacional com 0 valores teve, no mínimo, um diferencial de 10 valores (uma vez que a nota interna é, no mínimo, de 10 valores), um exame com 17 valores teve, no máximo, um diferencial de 3 valores (uma vez que a nota interna é, no máximo, de 20 valores). Os dois efeitos combinados permitem que uma escola que inflacione mais as notas ao longo de todo o espetro possa apresentar, em média (simples), uma inflação menor, fenómeno conhecido na literatura de estatística como paradoxo de Simpson (Simpson, 1951; Thompson, 2006). No exemplo da Tabela 1, vemos que a escola com “melhores alunos” apresenta ao longo de todo o espetro de notas nos exames um diferencial CIF-CE superior em 0,5 valores ao da escola com “piores alunos”. No entanto, uma vez que a escola com “melhores alunos” tem proporcionalmente mais exames realizados onde a “inflação” (de ambas as escolas) é menor, a média simples coloca a escola com melhores alunos como “inflacionando” menos (5,1 vs. 6,3).

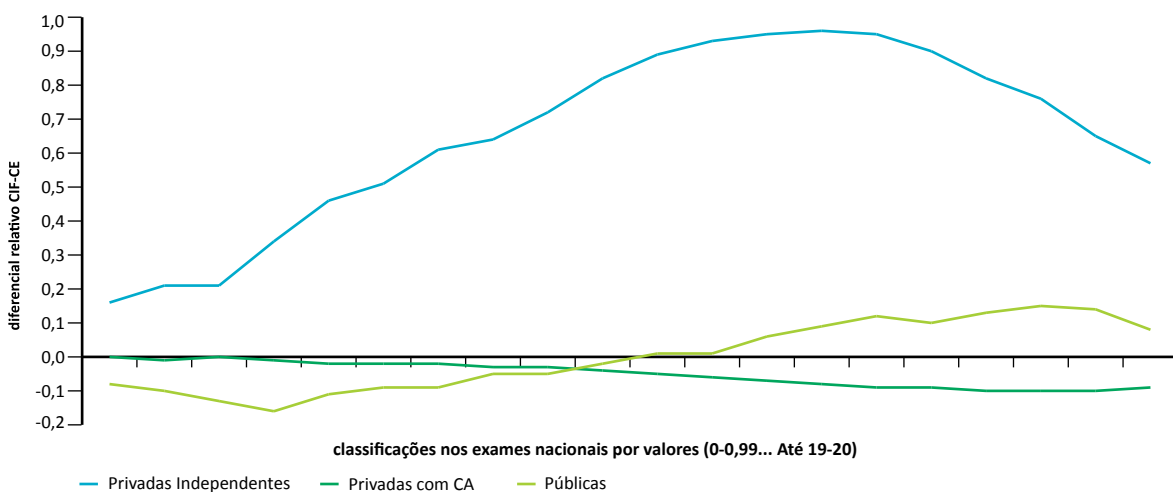
Tabela 1. Duas escolas: uma com “melhores alunos” e outra com “piores alunos”

																					Total	
Escola com “piores Alunos”	dif CIF-CE	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	0	6,3
	n.º exames	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	300
Escola com “melhores Alunos”	dif CIF-CE	10,5	10,5	9,5	9,5	8,5	8,5	7,5	7,5	6,5	6,5	5,5	5,5	4,5	4,5	3,5	3,5	2,5	2,5	1,5	0,5	5,1
	n.º exames	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	300
notas no exame		0 - 0,99	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19 - 20	

Consequentemente, optámos por analisar o diferencial CIF-CE ao longo do espectro das notas nos exames nacionais. Para isso, criámos uma variável em que agrupámos as notas de exames em 20 classes: os exames classificados entre 0 e 0,99 valores constituem a primeira classe, os exames classificados entre 1 e 1,99 a segunda classe, e por aí em diante. Em seguida, calculámos a média do diferencial CIF-CE dos 3 tipos de escolas (públicas, privadas com CA, e privadas “independentes”) para cada uma das 20 classes.

Como podemos observar no Gráfico 1, os resultados mostram a existência de um desvio positivo (inflação) de escolas privadas “independentes” vs. públicas e privadas com CA. De referir que os dados mostrados no gráfico dizem respeito ao conjunto dos anos em análise. No entanto, este exercício foi também realizado para cada um dos anos de forma independente, verificando-se a repetição deste padrão em todos os anos sem exceção, facto que mostra a sistematicidade do fenómeno. Adicionalmente, destaca-se a variação da magnitude da diferença dos desvios dos três tipos de escolas ao longo do espectro de notas: genericamente, vai crescendo à medida que as notas se tornam mais importantes para o acesso ao Ensino Superior, chegando a ultrapassar um valor de diferença entre as públicas e as privadas “independentes”.

Gráfico 1



Inflação por escola

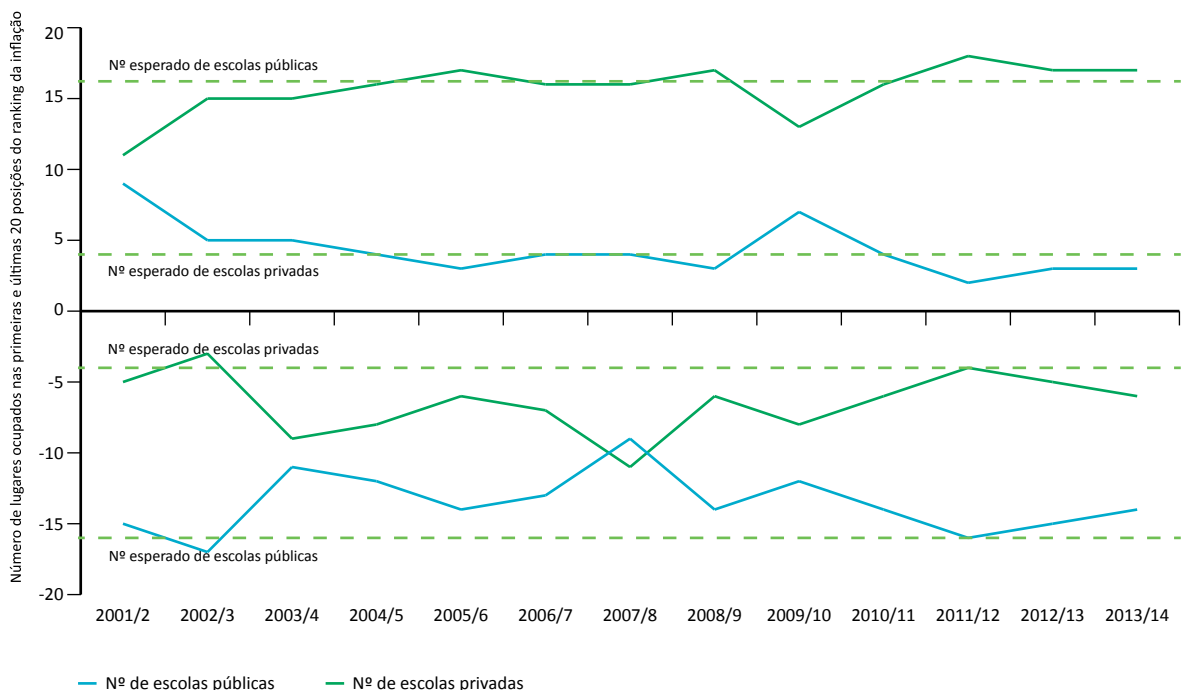
Uma outra forma de abordar a questão é o estudo do diferencial CIF-CE por escola, prestando particular atenção à dispersão de resultados e à sua evolução ao longo do tempo.

Com vista à realização deste exercício, elaborámos, para cada ano em análise, a lista ordenada do desvio (relativamente ao desvio-médio) de todas as escolas que tiveram alunos a realizar exames nacionais. O controlo da diferente distribuição de “melhores” e “piores” alunos (o já referido acima paradoxo de Simpson) foi feito da mesma forma que para a análise anterior, relativa aos três tipos de escola: o diferencial CIF-CE de cada exame foi comparado com o diferencial CIF-CE da respetiva classe de notas. O resultado de inflação/deflação de cada escola foi obtido através da média dos diferenciais de cada uma das 20 classes de notas.

O Gráfico 2 apresenta, ao longo dos diferentes anos, o número de escolas públicas e privadas nas primeiras e últimas 20 posições da lista ordenada do diferencial CIF-CE por escola. Dito de forma simples, o gráfico responde à questão: dentro das 20 escolas que mais inflacionaram (apresentando desvios superiores ao desvio médio) e das 20 que mais deflacionaram (apresentando desvios inferiores ao desvio médio), quantas são públicas e quantas são privadas?

Como se pode observar, os resultados mostram uma sobre-representação esmagadora de escolas privadas entre as 20 que mais inflacionaram. Note-se a diferença relativa ao número esperado de escolas no “Top 20”, atendendo ao número de escolas públicas vs. privadas no contexto nacional. Particularmente preocupante é o facto de algumas escolas aparecerem sistematicamente no topo da lista. Com efeito, há escolas que figuram nos lugares cimeiros em todos os anos analisados, sem exceção! Adicionalmente, importa referir a existência de uma sobre-representação ligeira de escolas privadas nas que mais deflacionaram.

Gráfico 2



Uma outra questão interessante de analisar relativamente aos desvios, prende-se com a sua evolução ao longo do tempo. Isto é: têm os desvios aumentado ou diminuído com o passar dos anos? Para responder a esta questão, recorreremos ao cálculo de três medidas de dispersão: a amplitude (diferença entre o valor máximo e mínimo), a amplitude interquartil (diferença entre o valor do percentil 75 e do percentil 25) e o desvio-padrão. Os resultados são apresentados nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3

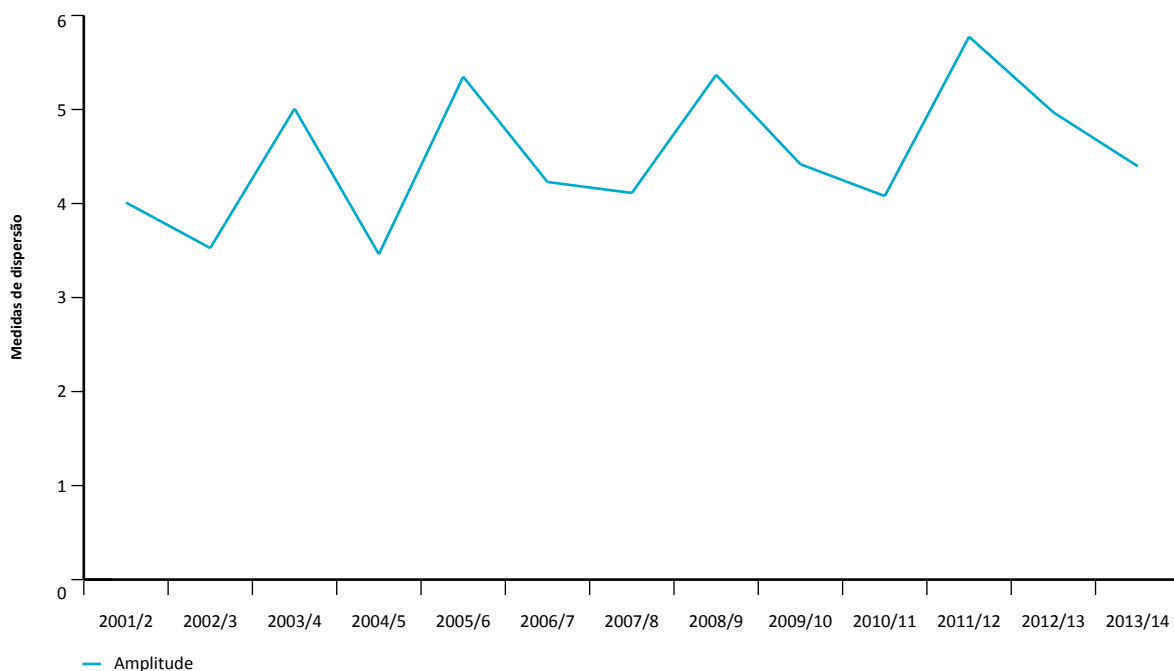
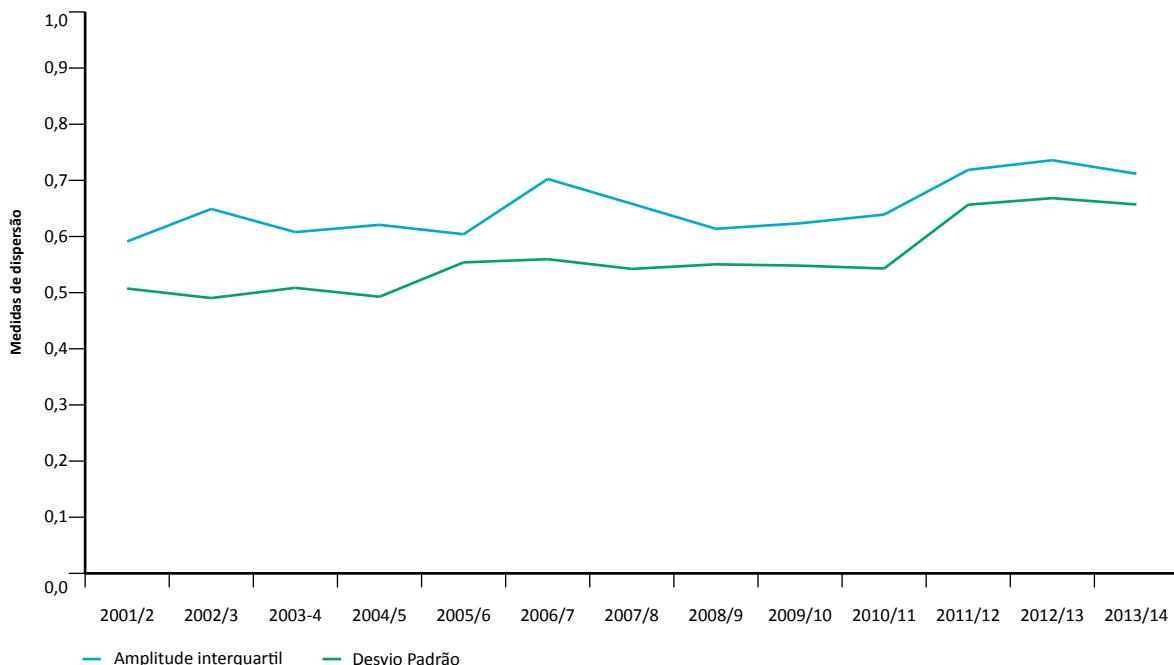


Gráfico 4



Uma leitura conjugada dos Gráficos 3 e 4 mostra a existência de estabilidade (na melhor das hipóteses) ou ligeiro aumento da dispersão ao longo dos últimos 13 anos. Com efeito, as medidas de dispersão mais robustas (amplitude interquartil e desvio-padrão) mostram uma ligeira inclinação de subida, com tendência de acentuação nos últimos três anos. Destaque-se o facto de a amplitude interquartil estar sempre acima de 0,5 valores, e a diferença entre a escola que mais inflacionou e a que mais deflacionou (amplitude) estar sistematicamente acima de 4 valores e ultrapassar, em vários dos anos analisados, os 5 valores!

Concluindo, isto significa que não se tem conseguido adotar medidas que reduzam as (grandes) discrepâncias entre as escolas.

Impacto no acesso ao Ensino Superior

Os dados acima apresentados levam-nos à segunda grande questão em análise: qual o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar da lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior?

Para responder a esta questão, recorreremos à lista (elaborada pelo MEC) ordenada por nota de acesso dos cursos competitivos, isto é, dos cursos que preencheram todas as suas vagas. Após a divisão desta lista em quartis, seleccionámos os dez primeiros cursos de cada quartil. Em seguida, verificámos qual a nota de acesso em cada um desses cursos e, com base na lista ordenada dos candidatos a cada um desses cursos, adicionámos e subtraímos 1 e 0,5 valores à nota de acesso do último candidato colocado em cada um dos cursos. A medida de impacto de tais adições e subtrações de valor foi obtida através do cálculo da razão entre o lugar originalmente ocupado na lista ordenada de candidatos e o lugar ocupado após as adições e subtrações. Para ilustrar com um exemplo concreto, tomemos como exemplo o curso com média mais alta de entrada no ano de 2012, o curso de Medicina da Universidade do Porto. O último estudante a entrar neste curso teve como média de entrada 18,35 valores, o que o posicionou no lugar 504. Se subtrairmos e somarmos 0,5 valores a esta nota, obtemos 17,85 e 18,85, valores que correspondem respetivamente às posições 182 e 705 da lista ordenada de candidatos, ou seja, mais 300 lugares acima e 200 lugares abaixo da posição do último candidato a conseguir o acesso. Se fizermos o mesmo exercício para 1 valor, obtemos os resultados de 17,35 e 19,35 valores, que correspondem às posições 806 e 33, aproximadamente 300 lugares abaixo e quase 500 lugares acima do último candidato a conseguir o acesso.

Os resultados deste exercício foram realizados para os anos de 2012, 2013 e 2014, e são apresentados nos Gráficos 5, 6 e 7.

Gráfico 5. Uma medida do impacto da inflação de notas no acesso ao ensino superior - 2012

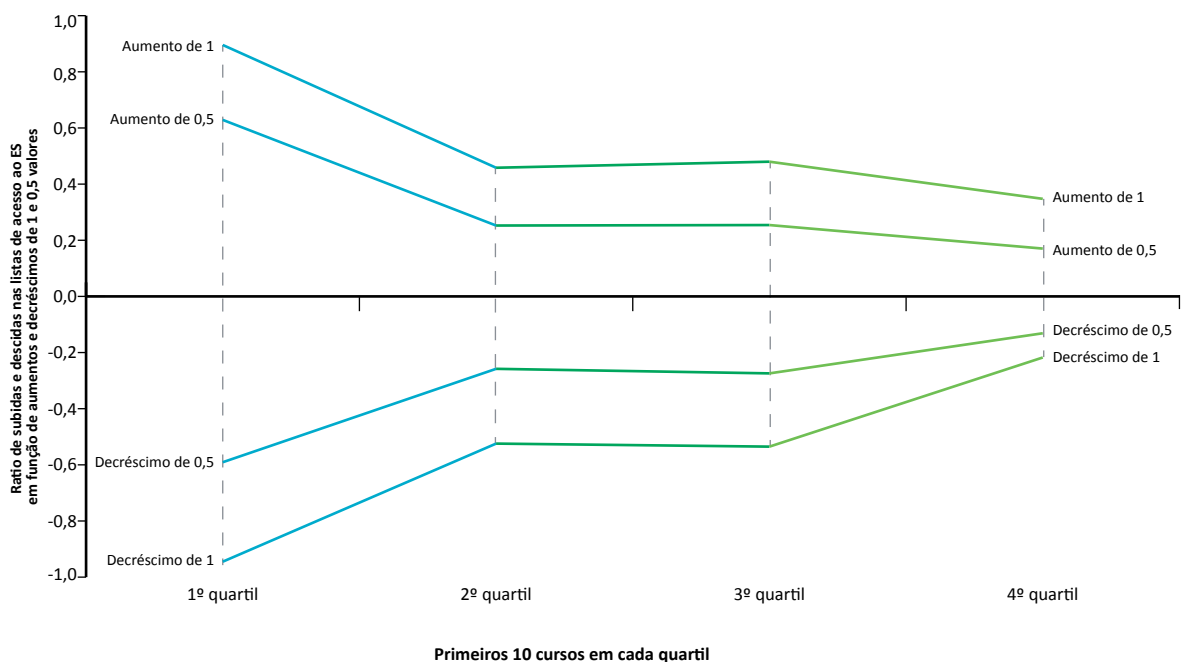


Gráfico 6. Uma medida do impacto da inflação de notas no acesso ao ensino superior - 2013

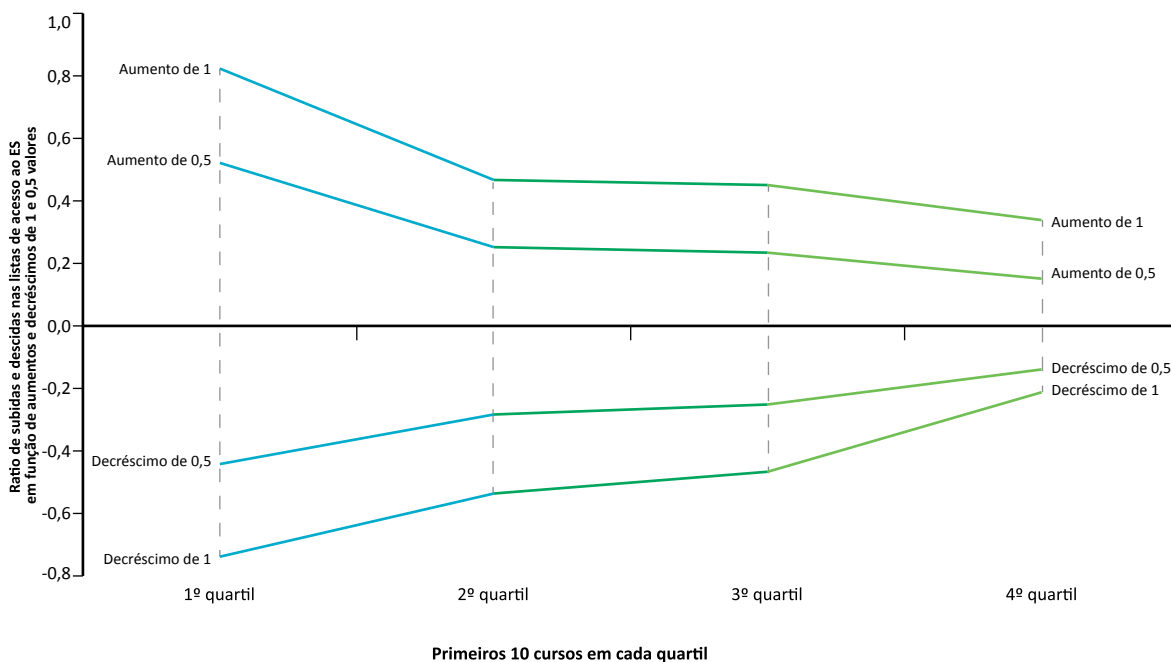
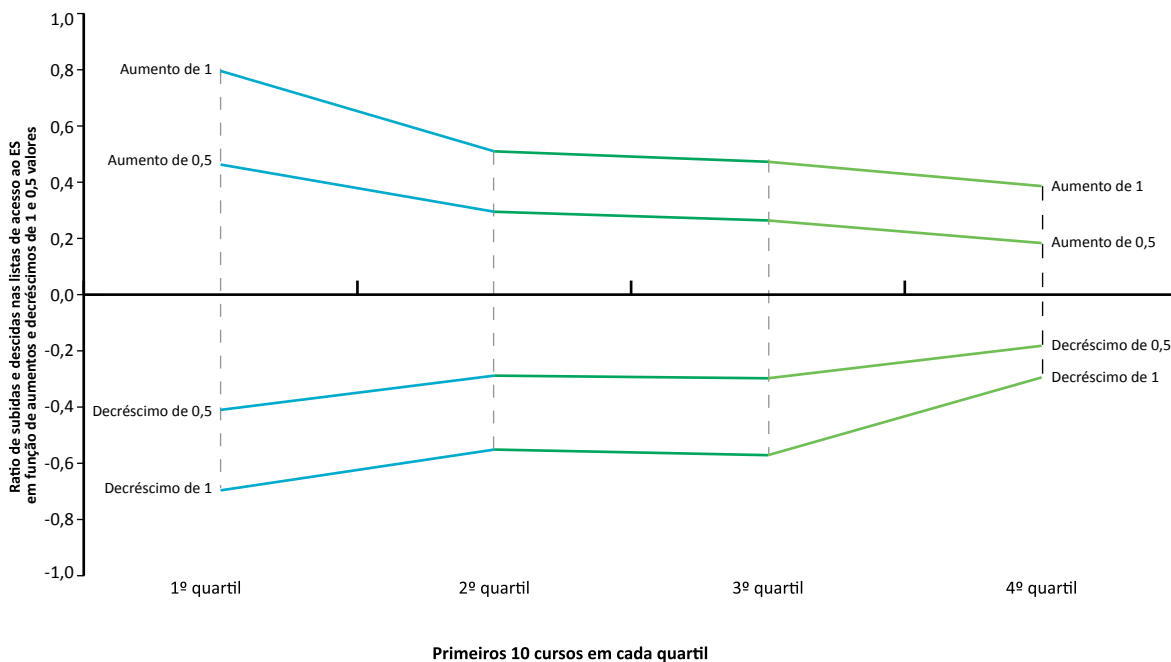


Gráfico 7. Uma medida do impacto da inflação de notas no acesso ao ensino superior - 2014



Como podemos verificar, nos cursos mais competitivos (1.º quartil), o impacto de mais um valor na nota de candidatura significa um salto de entre 80% a 90% na lista ordenada de candidatos, dependendo do ano analisado. Mesmo nos cursos menos competitivos (4.º quartil), o impacto de mais um valor na nota de candidatura é bastante relevante, sendo em média de aproximadamente 35%. Este exercício simples permite-nos concluir que pequenas variações na nota de acesso têm enorme impacto nas probabilidades de acesso ao Ensino Superior.

Discussão

Os dados aqui apresentados mostram a existência de uma distorção injusta e, por isso, preocupante, no acesso ao Ensino Superior. Adicionalmente, é importante tornar presente que a magnitude da distorção aqui calculada pode “pecar” por defeito. Com efeito, o diferencial CIF-CE só é verificável para as disciplinas que realizaram exames nacionais, e são conhecidos dados de investigações qualitativas que confirmam os rumores que sugerem que a “inflação” é mais evidente onde não há possibilidade de comparação (Neves, Pereira & Nata, 2014). A estas práticas somam-se ainda outras também “denunciadas” através de investigação qualitativa (sobre rankings; ver, por exemplo, Neves et al., 2014), como o auxílio aos alunos durante a realização dos exames e até “correção” de provas após os exames. Finalmente, é ainda possível argumentar que as diferentes condições de realização dos exames (designadamente na própria escola ou em ambiente “estranho” ao aluno) podem ter consequências ao nível do desempenho dos alunos. Naturalmente que é difícil — e provavelmente impossível em relação a algumas destas práticas — aprofundar o estudo deste tipo de fenómenos e consequentemente quantificar o seu impacto.

Ainda que pecando por defeito, a leitura conjugada dos dados aqui apresentados é, por si só, extremamente preocupante. Com efeito, verifica-se que, ano após ano, são muitas as escolas que inflacionam um ou dois valores acima do desvio médio a nível nacional (e, no sentido contrário, escolas que deflacionam um ou dois valores). O que significa que dois alunos com prestação idêntica nos exames nacionais facilmente podem ter discrepâncias de dois (ou até quatro) valores nas suas notas internas, consoante a escola frequentada. Como demonstrado, nos cursos mais competitivos, um valor a mais na nota de acesso ao Ensino Superior, significa (pelo menos nos últimos três anos) passar à frente mais de 80% dos candidatos (e 0,5 valores mais de 50%). É por isso fundamental que a tutela encontre rapidamente respostas sistémicas para corrigir esta tremenda fonte de injustiça. Da revisão da literatura que levámos a cabo, ressaltam três possíveis (grupos de) soluções. O primeiro passa por diminuir (ou eliminar) o peso das CIF na nota de acesso. Naturalmente que, tendo como objetivo a eliminação de procedimentos pouco objetivos e passíveis de manipulação, é infrutífero substituir o peso das CIF por outros mecanismos em que não esteja demonstrada a validade preditiva dos métodos. A este propósito, lembre-se que a literatura tem mostrado a falta de validade preditiva de entrevistas sobre um conjunto alargado de *outcomes*, incluindo o desempenho académico (Grove, Zald, Lebow, Snitz & Nelson, 2000; Meehl, 1954). O segundo grupo de soluções passa por fazer correções às CIF, através dos desvios apresentados por cada escola. Contudo, este tipo de soluções, em nosso entender, levanta problemas técnicos difíceis de resolver (e.g., número mínimo de exames realizados por uma escola para cálculo da correção; efeitos de turma, o que poderia gerar injustiças entre turmas dentro da mesma escola). Adicionalmente, o facto de ser tecnicamente complexo, torna este sistema difícil de compreender pelo público em geral. No entanto, sublinhe-se, embora com défices, este tipo de soluções parece-nos resultar num sistema mais justo do que o atual. Por último, o terceiro grupo de soluções passa pelo recurso a sorteios, ou, como referido na literatura, *the luck of the draw* (Stone, 2013), definindo-se possivelmente requisitos mínimos para o acesso. Embora gere, à partida, imensas resistências, designadamente pela ausência de qualquer critério meritocrático de seriação, lembre-se que o atual sistema apresenta distorções tendenciosas e sistemáticas a um processo justo de seriação. Isto é, o sistema de sorteio oferece pelo menos a segurança (da justiça) de todos os candidatos (estabelecidos ou não requisitos mínimos) terem igual probabilidade de serem selecionados. Ora, qualquer sistema implementado tem, em nossa opinião, o ónus da prova de que consegue fazer melhor; isto é, que consegue produzir uma seriação mais justa, baseada no mérito dos candidatos, e resistente a manipulações, designadamente manipulações que favoreçam aqueles que já se encontram socialmente favorecidos. O sistema presentemente em vigor não nos parece ter passado este crivo, pelo que é possível argumentar que um sistema de sorteio seja, na sua cegueira relativa ao mérito, mais justo do que o atual sistema.

Considerações finais¹

A partir do momento em que o MEC, através do portal Infoescolas, publica informação sobre as escolas que mais inflacionam e deflacionam, torna-se (ainda mais) moralmente responsável pela correção da situação. Com efeito, se assim não for, é o próprio MEC (e, já agora, estudos como os que temos vindo a desenvolver e que acabámos aqui de apresentar) a oferecer publicidade às escolas que inflacionam (e má publicidade às que deflacionam), contribuindo para a retroalimentação positiva deste fenómeno.

¹ Não gostaríamos de terminar o presente texto sem referir que o estudo sobre inflação de notas só é possível devido (i) à existência de exames nacionais, (ii) à publicitação dos dados, e (iii) à qualidade das bases divulgadas.

Bibliografia

- Apple, M.** (2006). *Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S.** (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S., & Junemann, C.** (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Bernstein, B.** (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Grove, W. M., Zald, D. H., Lebow, B. S., Snitz, B. E., & Nelson, C.** (2000). Clinical versus mechanical prediction: a meta-analysis. *Psychological assessment*, 12(1), 19.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H.** (Eds.). (2006). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford Press.
- Martins, S. d. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. d.** (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal*: DGES-MCTES.
- Meehl, P. E.** (1954). *Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence*. EUA: University of Minnesota.
- Neves, T., Pereira, M. J., & Nata, G.** (2014). Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*, 18(2), 211-225. doi: 10.1080/16823206.2014.926829
- Simpson, E. H.** (1951). The interpretation of interaction in contingency tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 238-241.
- Stone, P.** (2013). Access to higher education by the luck of the draw. *Comparative Education Review*, 57(3), 577-599.
- Thompson, B.** (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*: Guilford Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K.** (2009). *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press.

Referências Bibliográficas

A3ES (2014). *Acreditação de ciclos de estudos*, 2014. Disponível em: www.a3es.pt

Barata, M. C., Calheiros, M. M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M. L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – Ministério da Educação e Ciência. Retirado de http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=670&fileName=PMSE_Alt_PDF.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.

CNE (2014). *Estado da Educação 2013*. Lisboa: Autor.

CNE (2014). *Recomendação nº 3/2014, de 10 de outubro, sobre o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo não superior*.

DGEEC-MEC (2015). *Estatísticas da Educação*. Disponíveis em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

DGEEC-MEC (2015). *Educação em Números - Portugal 2015*. Lisboa: Autor.

DGEEC-MEC (2015). *Indicadores de transferência e de abandono no ensino superior português*. Comunicação apresentada no Seminário Sucesso Académico, Teatro Thalia, 12 de maio de 2015. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/499.html>

DGEEC-MEC (2015). *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES)*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/raides15/>

DGEEC-MEC (2015). *Perfil do docente 2013/2014*. Lisboa: Autor.

European Commission (2014), *Early Childhood and Care in Europe*, Eurydice and Eurostat Report. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166en.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2014*. Brussels: European Commission. Disponível em http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.htm

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Appendix to the Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015). *Indicators: Healthy Life Years*. Disponível em http://ec.europa.eu/health/indicators/healthy_life_years/index_en.htm

Eurostat (2014). *Key figures on Europe 2014 edition*.

Eurostat, statistics (2015), *Gross domestic product at market prices; current prices euro*. Disponível em <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tec00001&language=en>

Eurostat (2015). *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*. Disponível em http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=t2020_41&language=en

Eurostat (2015). *Government Expenditure by Function*. Disponível em http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Government_expenditure_by_function_%E2%80%93_COFOG

Fialho, I. & Salgueiro, H. (org.) (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Ferreira, A. L., Félix, P., Perdigo, R. (2015) *Retenção Escolar nos Ensinos Básicos e Secundários* [Relatório Técnico]. Lisboa: CNE. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros>

FCT (2015). *Estatísticas*. Disponível em: <http://www.fct.pt/estatisticas/>

GEPE-ME/ INE, I.P. (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*, Volumes I, II e III. Lisboa: Autor.

Goldin, C., & Katz, L.F. (2008). *The race between education and technology*. Cambridge: Harvard University Press.

Hanushek, E., & Woessmann, L. (2015). *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OCDE Publishing.

IAVE, I.P. (2015). Relatório Provas Finais 2010/2014. Lisboa: Autor. Disponível em <http://iave.pt/np4/182.html#1>

IGeFE (2015). *Orçamento por ações 2014*. Executado. Lisboa: Autor.

INE (2015) *Contas anuais das administrações públicas*, Contas Nacionais, Base SEC2010, base 2011. – https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=cn_quadros&boui=220639848

JNE (2015). *Estatísticas*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/estatisticas>

Justino et al (2014). *Atlas da Educação*. Portugal 1991-2001-2011. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.

Moreira, L. (2013). *Projeto Fénix – Sentidos de um Projeto Emergente: A Constituição de Caminhos Conducentes ao Sucesso Escolar*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação - Universidade Católica Portuguesa.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OCDE (2014). *Regards sur l'éducation 2014: les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. TALIS, OECD Publishing.

OCDE (2015) *GDP Long term forecast*. Disponível em <https://data.oecd.org/gdp/real-gdp-forecast.htm#indicator-chart>

Oliveira (coord.) e **Gomes** (2014). *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal*, Coleção Imigração em Números, Observatório das Migrações.

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: Autor.

UNDP (2015). *Human Development Report 2014*. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2014>

Verdasca, J. (2010), *Programa Mais Sucesso Escolar: Um desafio na afirmação da autonomia da escola*. In J. Azevedo & J. M. Alves (Eds.), *Projecto Fénix – Mais sucesso para todos*. Porto, Universidade Católica Portuguesa.

Glossário

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 (Glossário INE).

Centro de Recursos para a Inclusão

Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Centros Novas Oportunidades (CNO)

Atualmente integrados nos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

Unidades orgânicas inseridas em entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas de informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou dupla certificação ou visem uma integração qualificada no mercado de trabalho. Estas unidades desenvolvem também os processos de RVCC destinados a adultos.

Certificação

Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades e/ou competências), adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). **Certificação escolar** – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. **Certificação profissional** – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. **Dupla certificação** – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

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

Coefficiente de Gini (ou índice de Gini)

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"

Componente de formação prática (vertente formação profissional)

Conjunto de conteúdos/atividades de formação de um plano curricular de um curso ou ação de formação, que visa dotar os formandos com as competências práticas que lhes permitem desenvolver as capacidades necessárias para o exercício de uma determinada profissão. Podem ser desenvolvidas sob a forma de práticas simuladas, em contexto de formação, ou em práticas reais, em contexto de trabalho.

Componente de formação sociocultural (vertente educação)

Componente dos cursos de ensino profissional e dos cursos de educação e formação, que visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens.

Componente de formação tecnológica, técnico-artística e técnica

É a componente curricular respetivamente dos cursos tecnológicos, artísticos especializados incluindo o ensino recorrente bem como dos cursos profissionais, que visa e integra a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso e integram, salvo nos cursos do ensino recorrente, formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho.

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

Modalidade de formação de dupla certificação que confere uma habilitação escolar de nível secundário e o nível 4 de qualificação. Funcionam em regime de alternância entre os contextos de formação e de trabalho, o que constitui o seu principal elemento caracterizador.

Cursos de Educação e Formação (CEF)

Cursos destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos que permitem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível, e a obtenção de uma certificação escolar equivalente aos 6º, 9º ou 12º anos de escolaridade ou ainda um certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3 do QNQ.

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos enquadram-se em percursos de dupla certificação, ou de habilitação escolar ou profissional quando se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos. Destinam-se a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que pretendam completar o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade e/ou desejem obter uma qualificação profissional. Certificam habilitação académica e/ou profissional conforme o tipo de percurso prosseguido.

Cursos de Ensino Recorrente

Cursos de nível básico ou secundário, destinados a adultos e que constituem uma resposta de formação para indivíduos que ultrapassaram a idade normal de frequência do ensino básico ou do ensino secundário sem os completarem. Pode ser frequentado em regime presencial ou não presencial, segundo itinerários de formação individual acordados entre a escola e o indivíduo. No ensino secundário existem cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados.

Cursos do Ensino Artístico Especializado

Cursos que proporcionam formação nas áreas das artes visuais e audiovisuais (design de produto, design de comunicação, produção artística e comunicação audiovisual), da música, da dança, do canto e do canto gregoriano. Podem ser frequentados em regime integrado, articulado ou ainda em regime supletivo. Atribuem diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4 do QNQ.

Cursos Gerais/Científico-Humanísticos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam obter uma formação de nível secundário tendo em vista o prosseguimento de estudos para o ensino superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos

Destinam-se, principalmente, aos alunos que, tendo concluído o 9º ano de escolaridade, pretendam uma qualificação profissional de nível intermédio que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior (universitário ou politécnico).

Cursos Tecnológicos com planos próprios

Funcionam em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e estão devidamente enquadrados pelos Decretos-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, e n.º 139/2012, de 5 de julho. São na generalidade cursos profissionalizantes, organizados em regime de ano e não em regime modular, que têm como referência as ofertas do currículo nacional.

Cursos Vocacionais

Criados em 2012, estes cursos destinam-se a jovens a partir dos 13 de idade e sem aproveitamento escolar. Esta via de ensino requer o acordo dos encarregados de educação e admite a permeabilidade com outras vias para prosseguimento de estudos. A frequência de um Curso Vocacional pode conferir uma certificação de nível básico ou secundário e nível 4 do QNQ.

Desvio etário

Número de anos de diferença entre a “idade normal ou ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

Docente Contratado

Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período de tempo limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

Educação Especial

Modalidade de educação escolar que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a incapacidades físicas e/ou mentais. Organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento diferenciado, traduzido em planos de estudo, condições de aprendizagem e acompanhamento específicos. Os alunos nesta situação beneficiam do apoio de educadores especializados.

Educação pré-escolar

Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e/ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância

Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação inicial de quatro anos, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

Ensino básico

Nível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino privado dependente do Estado

Uma instituição de ensino “privado dependente do Estado” é uma instituição em que mais de 50% dos seus fundos regulares de funcionamento ou o pagamento de salários do respetivo pessoal docente é garantido pelo Estado/ Administração Pública (de qualquer nível). O termo “dependente do Estado” refere-se somente ao grau de dependência financeira, não estando associado à direção ou regulação por parte do Estado.

Ensino privado independente do Estado

Instituição em que nem a maioria dos seus fundos regulares de funcionamento nem o pagamento de salários do respetivo pessoal docente são garantidos pelo Estado/Administração Pública (de qualquer nível). O termo “independente do Estado” refere-se apenas ao grau de dependência financeira, não estando associado à direção ou regulação por parte do Estado.

Ensino público

Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino regular (ou ensino geral)

Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino secundário

Nível de ensino que corresponde a um ciclo de três anos (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade), que se segue ao ensino básico e que visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos orientados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Escolaridade (nível de)

nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou para o qual obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma. Níveis de qualificação:

- Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);
- Médio – CITE 3 (ensino secundário);
- Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Escolaridade média

Número médio de anos que a população residente frequentou a instituição escolar. Este valor é uma média ponderada obtida a partir da multiplicação do número de indivíduos pelo número médio de anos de cada um dos ciclos (ponderadores) e da divisão desse produto pelo total de indivíduos residentes que já não se encontram a frequentar qualquer estabelecimento de ensino.

Ponderadores adotados:

Nível	Peso	Nível	Peso	Nível	Peso
Não sabe ler/escrever	0	3º ciclo incompleto	7.5	Médio completo	12
1º ciclo incompleto	2	3º ciclo completo	9	Superior incompleto	14
1º ciclo completo	4	Secundário incompleto	10.5	Superior completo	16
2º ciclo incompleto	5	Secundário completo	12		
2º ciclo completo	6	Médio incompleto	10.5		

Espaço Europeu de Ensino Superior

O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foi lançado no décimo aniversário da implementação do Projeto de Bolonha, em maio de 2010, durante a Conferência Ministerial Budapeste-Viena. O EEES é composto por 48 países, incluindo todos os países da UE28 e tem como principal objetivo a criação de um sistema de ensino superior mais coerente, uniformizado e comparável.

Estabelecimento de ensino (não superior)

Cada unidade organizacional em que, sob a responsabilidade de um Conselho Executivo ou de um Diretor (Diretor Pedagógico ou Encarregado de Direção), é ministrado um ou mais níveis de ensino.

Formações Modulares Certificadas

Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou secundário.

Idade normal (idade ideal)

Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo 10-11; 3º ciclo 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.

Idoso

Indivíduo com 65 e mais anos.

Intervenção Precoce na Infância

Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Jardim de infância

Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades dos encarregados de educação. O currículo é organizado num ciclo e inclui uma componente socioeducativa.

Jovem

Indivíduo com menos de 15 anos (PORDATA).

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.

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 — nomenclatura de unidade territorial para fins estatísticos de nível 1: Portugal Continental, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

NUTS II — nomenclatura de unidade territorial para fins estatísticos de nível 2: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

NUTS III — nomenclatura de unidade territorial para fins estatísticos de nível 3: Alto Minho, Cávado, Ave, Área Metropolitana do Porto, Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Beira Baixa, Médio Tejo, Beiras e Serra da Estrela, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo, Alto Alentejo, Alentejo Central, Algarve; Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

Paridades do Poder de Compra (PPC)

São preços relativos que mostram o rácio dos preços nas moedas nacionais para o mesmo bem ou serviço em diferentes países.

Pessoal docente em exercício de funções

Conjunto de professores ou educadores de infância de um estabelecimento de ensino com funções letivas e/ou não letivas nesse estabelecimento.

População ativa

Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População escolar

Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

População estrangeira com estatuto legal de residente

Conjunto de pessoas de nacionalidade não portuguesa com autorização ou cartão de residência, em conformidade com a legislação de estrangeiros em vigor. Não inclui os estrangeiros com situação regular ao abrigo da concessão de autorizações de permanência, de vistos de curta duração, de estudo, de trabalho ou de estada temporária, bem como os estrangeiros com situação irregular.

População estrangeira residente

Conjunto de pessoas de nacionalidade não portuguesa que sejam consideradas residentes em Portugal no momento da observação.

População residente

Pessoas que, independentemente de no momento de observação – zero horas do dia de referência – estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Proporção

Parte das observações de uma determinada categoria no total das observações das categorias dessa variável.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino)

Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Produto Interno Bruto (PIB)

É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

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 autobiográfico, que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, obter o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Rede nacional de educação pré-escolar

Engloba as redes pública e privada e visa efetivar a universalidade da educação pré-escolar.

Rede pública de educação pré-escolar

Integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias, sob tutela do Ministério da Educação ou de outro ministério.

Relação aluno/docente

Refere-se a estabelecimentos de educação e ensino tutelados pelo Ministério da Educação e Ciência – com exceção das escolas profissionais – e foi calculada considerando:

- as crianças inscritas na educação pré-escolar e os alunos matriculados nos ensinos básico e secundário, em cursos orientados para jovens;
- os docentes em exercício nesses estabelecimentos, exceto os docentes de educação especial, independentemente do número de horas lecionadas.

Saldo migratório

Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural

Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

Score (PISA)

Pontuação média obtida pelos países participantes no PISA numa escala com média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos.

Sede de unidade orgânica

Escola onde se localiza a unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão para um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados.

Sistema MISI

Sistema de informação onde são recolhidos dados da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, das escolas públicas tuteladas pelo MEC, escolas privadas com contrato de associação ou de patrocínio, escolas profissionais privadas da área de Lisboa e Vale do Tejo e outras escolas privadas que manifestem interesse em facultar dados ao MEC por esta via.

Taxa bruta de natalidade

Número de nados-vivos ocorrido durante um determinado período de tempo, normalmente um ano civil, referido à população média desse período (habitualmente expressa em número de nados-vivos por 1000 habitantes).

Taxa de abandono escolar

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.

Taxa de abandono precoce ou saída escolar precoce

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.

Taxa de atividade

Representa o número de ativos por cada 100 pessoas com 15 e mais anos.

Taxa de atraso escolar

Razão entre os indivíduos que frequentam um determinado ciclo de ensino com idade superior à idade ajustada e o total de indivíduos com idade ajustada a esse ciclo. Este indicador não nos dá a dimensão da repetência mas apenas o número de indivíduos com, pelo menos, um ano de atraso em relação à idade ajustada à frequência do ciclo.

Indicadores	Fórmula
Taxa de atraso no 1º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 10 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 1º Ciclo/total da população com idade ajustada ao ciclo (6-9 anos)*100
Taxa de atraso no 2º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 12 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 2º Ciclo/total da população com idade ajustada ao ciclo (10-11 anos) *100
Taxa de atraso no 3º ciclo do Ensino Básico	População residente com idade entre 15 e os 18 anos que se encontra a frequentar o 3º Ciclo/total de população com idade ajustada ao ciclo (12-14 anos)*100
Taxa de atraso no Secundário	População residente com idade entre 18 e os 24 anos que se encontra a frequentar o Ensino Secundário/total da população com idade ajustada ao ciclo (15-17 anos)*100

Taxa de desemprego

Representa o número de desempregados por cada 100 ativos.

Taxa de emprego representa o número de empregados por cada 100 pessoas com 15 e mais anos.

Taxa de escolarização por idade – Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente em cada uma das idades.

Taxa de analfabetismo

Taxa definida tendo como referência a idade a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever. Considera-se que essa idade corresponde aos 10 anos, equivalente à conclusão do ensino básico primário(Glossário INE).

Taxa 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.

Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências

Profissionais dos CQEP que têm, entre outras, funções de informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos para percursos formativos ou integração no mercado de trabalho e desenvolvimento de processos de RVCC.

Tipologia

Identifica os níveis de educação e/ou ensino promovidos pelo estabelecimento. As tipologias atuais resultam da seguinte evolução:

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	

Top Performer (PISA)

Alunos que conseguem alcançar os dois níveis de proficiência mais exigentes na avaliação PISA – níveis de proficiência 5 e 6.

Turma

Conjunto de alunos de um estabelecimento de ensino agrupados em função de uma ou mais características comuns, nomeadamente o ano de escolaridade, o tipo de curso ou a área de estudos (Glossário GEPE).

Siglas

AE/E Agrupamento de Escolas/Escolas

AML Área Metropolitana de Lisboa

A3ES Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ANQEP Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE Ação Social Escolar

ASIGQ Auditoria ao Sistema Interno de Garantia da Qualidade

CCH Cursos Científico-Humanísticos (ensino secundário)

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

CERCI Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades

CF Classificação de Frequência

CFD Classificação Final de Disciplina

CICS.NOVA Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

CT Cursos Tecnológicos (ensino secundário)

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

COFOG Classification of the function of the government; government expenditure by function; despesa total da administração pública por função

CPF Classificação da Prova Final

CQEP Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRI Centro de Recursos para a Inclusão

CTeSP Cursos técnicos superiores profissionais

DGE Direção-Geral da Educação

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 (Ministério da Educação e Ciência)

EB Ensino Básico

EB1 Escola Básica com 1.º Ciclo do Ensino Básico

EB1/JI Escola Básica com 1.º Ciclo do Ensino Básico e Jardim de Infância

EBI Escola Básica Integrada

EB2,3 Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

EB3/S Escola Básica com 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

EB2,3/S Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário

EBS Escola Básica Integrada com Ensino Secundário

EE Educação Especial

EEES Espaço Europeu de Ensino Superior

EEPC Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

EFA Educação e Formação de Adultos

ELI Equipas locais de intervenção

EP Escola Profissional

EPE Educação Pré-Escolar

EPC Ensino Particular e Cooperativo

EPIS Empresários Pela Inclusão Social

ES Ensino Secundário/Escola Secundária

ESCS Nível Socioeconómico e Cultural

ESCXEL Rede de Escolas de Excelência

EVT Educação Visual e Tecnológica

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FMC Formações modulares certificadas

H Homens

HM Homens e Mulheres

IAVE, IP Instituto de Avaliação Educacional, Instituto Público

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

I&D Investigação e Desenvolvimento

IEFP Instituto de Emprego e Formação Profissional

IGE Inspeção-Geral de Educação (atual IGEC)

IGEC Inspeção-Geral de Educação e Ciência (anterior IGE)

IGeFE Instituto de Gestão Financeira da Educação

IGFSS Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social

IPI Intervenção Precoce na Infância

ISCTE/CIES Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa/Centro de Investigação e Estudos Sociais

IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social

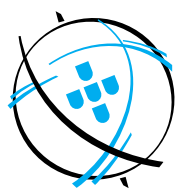
ISS,IP Instituto da Segurança Social, Instituto Público

IST Instituto Superior Técnico	PNL Plano Nacional de Leitura
JI Jardim de Infância	POCH Programa Operacional Capital Humano
JNE Júri Nacional de Exames	POPH Programa Operacional de Potencial Humano
LFS <i>Labour Force Survey</i>	PORDATA Base de Dados de Portugal Contemporâneo
LVT Região de Lisboa e Vale do Tejo	PPC Paridades do Poder de Compra
M Mulheres	PPT Programa Português para Todos
ME Ministério da Educação	PRBE Programa Rede de Bibliotecas Escolares
MEC Ministério de Educação e Ciência	PROFIJ Programa Formativo de Inserção de Jovens
MISI Sistema de Informação do Ministério da Educação e Ciência	ProjAVI Projeto de Avaliação Internacional de Alunos
MLM Clubes de leitura Melhores Leitores do Mundo	QCA Quadro Comunitário de Apoio
MNE Ministério dos Negócios Estrangeiros	QNQ Quadro Nacional de Qualificações
MSSS Ministério da Solidariedade e Segurança Social	RA Regiões Autónomas
NDLD Desempregados há menos de um ano	RAA Região Autónoma dos Açores
NEE Necessidades Educativas Especiais	RAAG Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas
NUTS Nomenclatura de unidade territorial para fins estatísticos	RAIDES Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico	RAM Região Autónoma da Madeira
PCA Percursos Curriculares Alternativos	RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
PCO Professor conselheiro de orientação	SEC Sistema Europeu de Contas
PE Pré-Escolar	SNIPI Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
PEI Programa Educativo Individual	SPO Serviço de psicologia e orientação
PIB Produto Interno Bruto	SRE Secretaria Regional de Educação (Região Autónoma da Madeira)
PIEF Programa Integrado de Educação e Formação	SREC Secretaria Regional de Educação e Cultura (Região Autónoma dos Açores)
PIIP Plano individual de intervenção precoce	TEIP Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
PISA Programme for International Student Assessment	TIMSS <i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>
PLNM Português como Língua não Materna	TORV Técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências
PMSE Programa Mais Sucesso Escolar	UE União Europeia
PNAEBA Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos	

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

UFCD Unidades de Formação de Curta Duração

UO Unidade Orgânica



CNE
CONSELHO
NACIONAL^D
EDUCAÇÃO