



Estado da Educação 2011

A Qualificação dos Portugueses



Conselho Nacional de
Educação



Estado da
Educação 2011
A Qualificação dos Portugueses

Título: *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*

Autor/Editor: Conselho Nacional de Educação

Direcção: Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação) com o apoio dos Conselheiros membros da Comissão Coordenadora, Bártoło Paiva Campos, Joaquim Azevedo, Maria Emília Brederode Santos, Maria Helena Nazaré, Rosalia Vargas

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

Organização dos dados, produção do texto e apoio à edição: Ana Canelas, Carmo Gregório, Conceição Reis, Ercília Faria, Filomena Matos, Filomena Ramos, Manuel Gomes, Teresa Gaspar (Assessoria Técnica do CNE)

Esta publicação contou com a colaboração de:

Ana Carita e Inês Peceguina (Parte II, capítulo 1);

Pedro Abrantes (Parte II, capítulo 2);

Joaquim Azevedo (orientação dos Estudos de Caso); Ana Nascimento, Angelina Carvalho, Manuela Ramôa, Maria José Araújo, Tiago Caeiro (Estudos de Caso)

Agradecimentos:

O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos colaboraram na preparação do presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente a Afonso Costa, Ana Cláudia Valente, Carmo Gomes, Carmo Proença, Edmundo Gomes, João Duarte Silva, Joaquim Santos, José Alberto Leitão, Luís Santos, Luísa Cerdeira, Pedro Abrantes, Pedro Lourtie, Teresa Fonseca e aos seguintes serviços: Agência de Acreditação do Ensino Superior; Agência Nacional para a Qualificação; Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco; Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Direcção Geral de Ensino Superior; Direcção Regional da Educação e Formação da Região Autónoma dos Açores; Gabinete de Avaliação Educacional; Gabinete de Bibliotecas Escolares; Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação; Gabinete de Gestão Financeira do ME; Instituto do Emprego e Formação Profissional; Instituto Nacional de Estatística; Instituto de Segurança Social; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira; Secretaria Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor da Região Autónoma dos Açores; Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

Design gráfico: Mack2

Impressão: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Tiragem: 1500 exemplares

ISBN: 978-972-8360-68-9

ISSN: 1647-8541

Depósito Legal: 337 048/11

Introdução	06
I. QUALIFICAÇÃO DOS PORTUGUESES: DADOS DE REFERÊNCIA	13
1. Caracterização da População Portuguesa	14
1.1. Composição etária	14
1.2. Imigração	16
1.3. Qualificação da População Portuguesa	20
Evolução da qualificação de nível secundário: comparação internacional	
Evolução da qualificação de nível superior: comparação internacional	
1.4. Relação entre Qualificação e Emprego	26
Destaques	28
2. Educação de Infância	30
2.1. Oferta e Acesso	30
Cuidados para a infância (0 - 3 anos)	
Educação Pré-escolar (3 - 6 anos)	
2.2. Apoios	36
Intervenção Precoce na Infância	
Comissões de Protecção de Crianças e Jovens	
2.3. Educadores de Infância	38
2.4. Recursos financeiros	40
Educação de Infância (0 - 3 anos)	
Educação Pré-Escolar (3 - 6 anos)	
2.5. Processo educativo	44
Relação adulto/crianças e tamanho dos grupos	
Orientações curriculares	
2.6. Resultados	46
Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (0 - 3 anos)	
Taxa de pré-escolarização (3 - 6 anos)	
Taxa de pré-escolarização: comparação internacional	
Destaques	51

3. Ensinos Básico e Secundário	52
3.1. Oferta	52
Oferta de nível básico - níveis de qualificação 1 e 2	
Oferta de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4	
3.2. Acesso	58
Inscritos em modalidades de educação básica - níveis de qualificação 1 e 2	
Inscritos em modalidades de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4	
Acesso a imigrantes	
Evolução de inscritos e sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades	
3.3. Apoios	68
Educação Especial	
Escola a Tempo Inteiro — AEC	
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária — TEIP	
Programa Mais Sucesso Escolar	
Acção Social Escolar — ASE	
Comissões de Protecção a Crianças e Jovens — CPCJ	
3.4. Professores	84
3.5. Recursos materiais e financeiros	88
Recursos materiais	
<i>Bibliotecas</i>	
<i>Modernização tecnológica</i>	
Recursos financeiros	
<i>Custo aluno/ano – comparação em países da UE27</i>	
<i>Orçamento do Ministério da Educação por tipo de despesa</i>	
<i>Investimentos do Plano do Ministério da Educação</i>	
<i>Componentes do Orçamento do ME por acções</i>	
<i>Ensinos básico e secundário público</i>	
<i>Ensino Particular e Cooperativo</i>	
<i>Formação Profissional de Jovens e Educação de Adultos</i>	
<i>Educação Especial, Acção Social Escolar e Complementos Educativos</i>	
<i>Actividades de Enriquecimento Curricular</i>	
3.6. Resultados	100
Frequência e abandono	
<i>Taxa real de escolarização e desvio etário</i>	
<i>Desvio etário por ciclo e sexo</i>	
<i>Desvio etário por região</i>	
<i>Saída escolar precoce: perspectiva internacional</i>	
Conclusão e certificação	
<i>Taxas de conclusão na modalidade de ensino regular</i>	
<i>Taxas de conclusão nas modalidades de ensino profissional e CEF</i>	
<i>População dos 20 aos 40 anos com ensino secundário: perspectiva internacional</i>	
Resultados de aprendizagem em Português e Matemática	
<i>Provas nacionais – 1º ciclo</i>	
<i>Provas nacionais – 2º ciclo</i>	
<i>Exames nacionais – 3º ciclo</i>	
<i>Provas nacionais – ensino secundário</i>	
<i>PISA – Programme for International Student Assessment</i>	
Destaques	132
4. Reconhecimento e Certificação de Saberes Adquiridos ao Longo da Vida	134
4.1. Caracterização da actividade	138
Inscritos	
Diagnóstico e encaminhamento para formação	
Reconhecimento, validação e certificação de competências	
Formação complementar e certificações	
4.2. Recursos investidos	148
Rede de Centros	
Recursos humanos	
Recursos financeiros	
4.3. Avaliação externa	154
Destaques	155

5. Ensino Superior	156
5.1. Ensino pós-secundário: Cursos de Especialização Tecnológica — CET	158
CET em instituições de formação de nível secundário	
CET em instituições de ensino superior	
5.2. Rede escolar e oferta educativa	164
Rede escolar	
Oferta educativa	
Processo de acreditação de cursos	
Formação de consórcios	
Relação entre a oferta e a procura de formação	
5.3. Estudantes e diplomados	172
Instituições, cursos e estudantes inscritos	
<i>Inscritos pela primeira vez</i>	
<i>Evolução de inscritos</i>	
<i>Mobilidade de estudantes europeus</i>	
Diplomados	
Previsão do aumento de diplomados – Contrato de Confiança	
Emprego de diplomados	
5.4. Docentes	192
5.5. Apoios sociais aos estudantes e financiamento	196
Bolsas de estudo e empréstimos a estudantes	
Financiamento da Acção Social Escolar directa	
Financiamento do Ensino Superior público	
Destaques	200
6. Formação Contínua	202
6.1. Envolvimento das empresas na qualificação profissional dos seus trabalhadores	204
6.2. Acesso e duração da formação profissional promovida pelas empresas	206
6.3. Desenvolvimento de qualificações para activos no âmbito do POPH	208
Destaques	210
II. ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO: RELATOS DE CASOS	213
1. Orientação Escolar e Profissional. Estudo de caso numa escola com percursos diversificados de formação	214
2. A Formação Profissional em Portugal: seis casos de inovação e sucesso	248
III. RECOMENDAÇÕES DO CNE	269
Referências Bibliográficas	276
Glossário	280
Siglas	286

Introdução

A educação constitui uma aposta decisiva, mas difícil, para o futuro de Portugal, sendo essencial que toda a sociedade esteja empenhada na melhoria da qualidade e das condições de equidade que são oferecidas para elevar as qualificações dos portugueses e seja possível construir os consensos necessários à sustentabilidade das reformas a realizar.

Pelo segundo ano consecutivo, o Conselho Nacional de Educação publica o relatório sobre o Estado da Educação, aprovado no seu plenário de 13 de Setembro de 2011, que se dirige a todos os portugueses, em particular, aos protagonistas da educação e aos parceiros educativos. Enquanto órgão independente e de concertação educativa, onde se encontram representadas diferentes sensibilidades, cabe ao Conselho Nacional de Educação apreciar o desenvolvimento e aplicação das políticas de educação e formação, produzindo pareceres e recomendações suscitados nesse processo, por iniciativa própria ou por solicitação do Governo e da Assembleia da República.

É no cumprimento desta missão que o CNE tem acompanhado a evolução do sistema educativo, propondo soluções para os problemas identificados,

com o contributo essencial dos seus conselheiros e, sempre que possível, sustentadas em estudos, audições e debates nas comissões especializadas e no plenário, assim como no contacto directo com as situações no terreno, designadamente através de visitas a escolas e autarquias. A publicação de relatórios sobre o estado da educação insere-se neste contexto e visa clarificar o funcionamento dos sistemas de educação e formação, sistematizando informação muitas vezes dispersa e de difícil acesso, mas essencial para que se possa compreender a situação nacional.

Sabemos que a educação e formação são sectores decisivos na evolução dos países e factores importantes de coesão social, consideradas como fonte de renovação das pessoas e das comunidades. Daí que face aos desafios colocados pela globalização da economia, pela emergência da sociedade da informação e pelo desenvolvimento acelerado do conhecimento científico e tecnológico, a educação de todos e ao longo de toda a vida impõe-se a cada indivíduo como necessária ao seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, à sua adaptação ao mercado de trabalho e, em última análise, à sobrevivência com qualidade num mundo em constante mudança, dominado pela incerteza quanto ao futuro.

Nesta perspectiva, a problemática da educação de todos e ao longo de toda a vida não deve ser equacionada unicamente como um desafio escolar, muito embora a existência de processos de exclusão, as desigualdades e injustiças frequentemente reproduzidos nos percursos escolares, constituam uma preocupação central do CNE, pois são em si mesmos um obstáculo ao desenvolvimento das pessoas e do país. Trata-se de um importante repto que é colocado a toda a sociedade portuguesa: escolas, empresas, associações culturais, associações empresariais e sindicais, sociedade civil e Estado.

É neste contexto que, depois de a primeira edição do relatório sobre o *Estado da Educação 2010* se ter centrado nos percursos educativos, o CNE decidiu dedicar o relatório de 2011 à “Qualificação dos Portugueses”, prosseguindo o seu propósito de destacar em cada *Estado da Educação* uma temática específica. Procurámos conhecer e questionar as ofertas de educação e formação existentes, na certeza de que será através das oportunidades de realização pessoal e social de cada indivíduo que melhor se poderá responder às necessidades de crescimento e desenvolvimento da sociedade.

O que se entende por “Qualificação dos Portugueses”

A qualificação dos portugueses abrange aqui a formação escolar e profissional, adquiridas nos diferentes níveis de ensino e em diferentes contextos, quer de formação inicial, quer de formação contínua, quer ainda de reconhecimento de saberes adquiridos ao longo da vida em ambientes formais, não formais ou informais.

O *Estado da Educação 2010*, com uma focalização privilegiada na vertente da educação, ressaltou de imediato a ligação indissociável dos subsistemas de educação e de formação, nomeadamente pelos recursos que partilham nas escolas públicas, senão mesmo pelas características de dupla certificação a que conduzem algumas das modalidades oferecidas. Por outro lado, o desenvolvimento recente dos ensinos secundário e superior e, em parte, do ensino básico têm sido marcados por preocupações de formação qualificante e de abertura a novos públicos. Daí a escolha do tema deste ano, através do qual se procura retratar uma componente decisiva da educação.

Com a abordagem da qualificação dos portugueses pretende-se contribuir para o conhecimento e sistematização da multiplicidade de iniciativas de educação escolar e profissional, da sua evolução, resultados e problemas, sobretudo no decurso da última década. Pretende-se, ainda, divulgar os efeitos dos esforços de qualificação da população portuguesa, recorrendo a dados de comparação internacional, importante fonte de enriquecimento da análise.

De referir, ainda, que as estatísticas sobre a escolarização dos portugueses começam a revelar efeitos positivos do esforço realizado. Se é certo que a primeira geração abrangida pelo alargamento da escolaridade de nove anos se concentra hoje no grupo etário dos 25 aos 34 anos e que é nessas idades que o nível de escolarização mais progrediu, também é certo que persistem as baixas qualificações dos adultos activos. Considerados globalmente, os portugueses possuem qualificações muito baixas, mas se considerarmos as diferentes vias de formação de nível secundário o ritmo de conclusão tem sido superior ao verificado noutros países europeus.

O EE 2011 adopta uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e, bem assim, uma visão mais ampla e articulada das qualificações obtidas no âmbito dos subsistemas de educação e formação, não deixando de atribuir a devida relevância ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e ao edifício organizacional que lhe dá corpo.

O que nos diz o relatório sobre a qualificação dos portugueses

A apreciação do desenvolvimento educativo no EE 2011 centra-se em quatro eixos dos quais se salientam, de seguida, alguns aspectos mais significativos dos progressos alcançados ou problemas identificados.

1. A Educação para Todos e o desafio do prolongamento da escolaridade obrigatória

Na análise da política educativa, uma das prioridades do CNE é o acompanhamento da evolução do

acesso, da garantia de equidade e da qualidade da educação dos portugueses.

Recorde-se que a UNESCO considerou a Educação para Todos (EPT) - Declaração de Jomtien (1990) - como sendo o cerne do progresso de todos os povos. Diversas organizações internacionais e Estados consideraram a EPT como a principal prioridade política, tendo sido, igualmente, uma preocupação manifestada de forma recorrente pelos sucessivos governos, em Portugal.

Neste domínio, o EE 2011 regista progressos importantes. Os jovens portugueses estão hoje muito mais qualificados do que estavam no início da década de 2000. O acesso à educação alargou-se de modo significativo em todos os níveis de ensino, inclusive na educação de infância onde temos já níveis muito satisfatórios de frequência. Os professores, que constituem o elemento decisivo numa educação para todos, também têm investido na melhoria das suas qualificações.

Houve uma diminuição apreciável dos níveis de abandono da escola básica e secundária, verificando-se que, no quadro da UE, Portugal foi o país que mais progrediu no que concerne à percentagem da população de 20-24 anos que tem pelo menos o ensino secundário. Os resultados obtidos no teste PISA apontam para uma melhor qualidade das aprendizagens e maior equidade nas condições em que decorre o processo educativo. Estes são progressos que importa consolidar, mas que não dispensam uma análise aos obstáculos que ainda se encontram nos percursos escolares. Uma boa escola tem de aliar a equidade e qualidade dos percursos escolares dos seus alunos com uma cultura de avaliação e de prestação de contas à comunidade em que se insere.

O estudo do desfasamento etário existente nos ensinamentos básico e secundário revela que o insucesso marca, desde muito cedo, a história escolar de um número significativo de alunos. Persiste a dificuldade em intervir aos primeiros sinais de dificuldade, evitando que os alunos acumulem problemas. O CNE tem recomendado, como alternativa à repetição, o investimento em estratégias de prevenção das dificuldades e a intensificação do trabalho na

escola, como medidas essenciais à melhoria das aprendizagens.

Veja-se, por exemplo, que a percentagem de alunos com *idade ideal* tende a diminuir à medida que se avança na escolaridade, o que indicia percursos marcados por múltiplas repetências. Este fenómeno penaliza mais as populações de alguns distritos e poderá obstar ao cumprimento do ensino secundário dentro da idade da escolaridade obrigatória (18 anos).

Neste relatório, identificam-se alguns recursos e estratégias importantes para se prosseguir na melhoria do sistema, de que ressaltam a renovação das instalações e equipamentos, a expansão das bibliotecas escolares, os apoios diversificados a alunos e uma melhor inserção das instituições educativas nos territórios em que se localizam.

Os municípios assumem um papel insubstituível na construção e concertação da educação para todos. Em matéria de acesso e sucesso educativo, as autarquias vêm-se afirmando, quer no que se prende com a construção de centros escolares modernos, quer no desenvolvimento de projectos educativos da comunidade e no apoio directo às escolas. Esta evolução pôde ser presenciada em visitas do CNE a diferentes municípios do país. Trata-se de uma dimensão essencial da educação que tem merecido ao longo dos anos a nossa atenção e que, muito embora não seja desenvolvida neste EE, será aprofundada em iniciativas futuras.

2. Educação e formação qualificantes

Neste eixo, o EE aborda as medidas implementadas no sistema de educação e formação que visam prevenir os abandonos precoces da escolaridade, motivar para novas aprendizagens, melhorar os níveis de qualificação dos jovens portugueses e contribuir para incentivar o acesso de novos públicos ao ensino superior, de que são exemplo os cursos profissionais, os cursos de educação e formação (CEF), os cursos de especialização tecnológica (CET), os cursos de aprendizagem, a formação em empresas e outras medidas de qualificação profissional, com o apoio de sucessivos Quadros Comunitários de Apoio.

Verificou-se uma evolução considerável ao nível das qualificações. Apesar da complexidade das situações educativas, sobretudo em modalidades de educação e formação onde existiam grandes taxas de abandono, constata-se a expansão e diversificação da formação inicial de jovens, cuja frequência registou um aumento significativo.

A complexidade das vias e ofertas de formação existentes e o desconhecimento sobre o modo como é feita a escolha das mesmas, levou-nos a analisar algumas práticas de orientação escolar e profissional e a propor neste EE recomendações para a sua melhoria.

3. A educação de adultos

Os dados do relatório revelam, simultaneamente, um défice de qualificação da população activa, mas também uma evolução recente muito positiva da formação de adultos.

As políticas dedicadas ao sector da educação de adultos e da melhoria da sua empregabilidade, se bem que tendo ensaiado estratégias pertinentes, foram errantes e sem o impacto necessário, atendendo às baixíssimas qualificações dos portugueses. Na última década, Portugal apostou na criação de um sistema nacional para a qualificação dos adultos, designadamente através dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

A adesão da população tem sido muito significativa e os progressos alcançados são expressivos – o número de pessoas, no grupo etário dos 25-64 anos, que concluiu o 3º ciclo, praticamente duplicou em dez anos e o número daqueles que concluíram pelo menos o ensino secundário passou, na última década, de 19,4% para 31,9%. Todavia, a média na UE27 era, em 2010, de 72,7%, encontrando-se Portugal a grande distância de todos os outros países.

Trata-se de uma área onde a avaliação da qualidade dos processos é essencial e deve ser aprofundada, mas onde importaria persistir no esforço de qualificação das populações adultas menos escolarizadas. Para além do significado que

esta aposta pode ter como mais-valia na procura de emprego, apontam-se ainda efeitos positivos na reconciliação com a educação e a cultura e na aquisição de condições para uma melhor compreensão do mundo e para um melhor apoio escolar aos seus filhos.

4. Desenvolvimento e construção de excelência no ensino superior

No ensino superior aumentaram de modo significativo as oportunidades de acesso ao longo da década. As taxas de escolarização dos jovens com 20 anos são, actualmente, da ordem dos 36%, valor comparável ao da média europeia, o que significa que um em cada três jovens de 20 anos frequenta o ensino superior.

Ampliou-se a base social de recrutamento e aumentou, de modo significativo, o acesso de novos públicos, quer através do ingresso de maiores de 23 anos, quer através da frequência de cursos de especialização tecnológica (CET). Os diplomados com ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos passou de 11,3%, em 2000, para 23,5%, em 2010. Contudo, só com grande esforço se atingirá a meta europeia que define que, em 2020, pelo menos 40% da população deste grupo etário possua diploma de ensino superior.

Para além da expansão muito significativa do ensino superior, verifica-se a sua afirmação internacional. Progrediu-se na criação de excelência, através do aumento significativo das formações pós-graduadas, da melhoria da qualificação académica dos seus docentes e de parcerias com universidades estrangeiras de grande prestígio. Há ainda a assinalar a criação de consórcios entre as instituições portuguesas, visando o desenvolvimento de formações avançadas e de programas de investigação e desenvolvimento científico.

Persistem, contudo, preocupações com a racionalização da rede de instituições do ensino superior e com a qualidade das formações oferecidas, não tendo sido possível obter dados sobre a duração dos percursos educativos nas instituições de ensino superior, problema da maior importância para a compreensão da eficácia do

sistema e das dificuldades existentes. Por outro lado, o envelhecimento do corpo docente, sobretudo no subsistema universitário, coloca dificuldades à renovação do corpo académico das instituições.

Sobre a organização do texto

O EE2011 estrutura-se em duas componentes de natureza complementar. A primeira faz uma leitura extensiva da informação disponível sobre oferta, acesso, apoios, recursos e resultados obtidos relativamente a cada nível de ensino ou grau de qualificação. A segunda procura aprofundar este olhar através de relatos de caso que ilustram algumas dimensões da temática do ano.

O relatório inicia-se com um esboço global sobre as características da sociedade portuguesa, que, cumprindo o objectivo de fornecer informação prévia sobre as condicionantes do desempenho do sistema, simultaneamente prepara a observação subsequente, quanto aos efeitos da sua acção no desenvolvimento da estrutura de qualificações e relação com o emprego.

Prestando tributo ao papel crucial que os cuidados para a infância e a educação pré-escolar podem desempenhar no caminho para a equidade, dedica-se um capítulo à análise do desenvolvimento deste tipo de oferta, equacionada na perspectiva de alicerce da escolaridade posterior.

Os capítulos seguintes analisam, de forma integrada, a oferta educativa e formativa disponível para jovens e adultos, de acordo com os graus de ensino que compõem o sistema educativo e os correspondentes níveis de qualificação constantes do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ): educação básica e secundária regular e formações profissionais ou profissionalizantes, abrangidas nos níveis 1 a 4 do QNQ; reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao longo da vida; ensino pós-secundário e superior correspondentes aos níveis 5 a 8 do QNQ. Esta parte termina com um capítulo dedicado à formação contínua de activos.

Na segunda parte, relativa aos relatos de caso, foram seleccionadas para aprofundamento as dimensões da orientação escolar e vocacional, da

autoria de Ana Carita e Inês Peceguina, e as práticas de educação e formação, sintetizadas por Pedro Abrantes, que contemplam o ensino profissional em escolas públicas e privadas, os CEF, os cursos de Aprendizagem, a formação em empresas e os cursos de Especialização Tecnológica.

Estes relatos de caso permitiram uma abordagem qualitativa das situações existentes e uma aproximação aos terrenos da formação profissional. Não se pretende que os casos sejam encarados como exemplares, mas sim como respostas à necessidade de prevenir os abandonos precoces da escolaridade, tornar mais pertinentes as ofertas formativas e aumentar os níveis de qualificação dos portugueses. São situações que ajudam a conhecer a nossa realidade, mas não têm a ambição de constituir uma amostra significativa. Muitas outras situações de formação poderiam ser incluídas e, em nome do CNE, desde já agradeço que nos façam chegar relatos de outras situações.

No final de cada capítulo, apresenta-se a posição de Portugal relativamente aos compromissos assumidos no âmbito do Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (Metas UE 2020), da Organização de Estados Ibero-americanos (Metas OEI 2021) e às metas intermédias definidas por Portugal (Metas PT 2015).

À semelhança do EE 2010 mantém-se, no final de cada capítulo, a identificação dos avanços e dos desafios colocados relativamente às situações aí caracterizadas, que servem de base às recomendações que encerram o relatório.

Finalmente, uma referência à recolha dos dados utilizados no EE 2011, que resulta de uma pesquisa selectiva em publicações idóneas nacionais e internacionais e junto de instituições detentoras da informação. Embora se constate uma maior abertura dessas instituições para a disponibilização dos dados, em tempo útil, ainda há processos que devem ser agilizados na perspectiva da qualidade do retrato da situação. É de sublinhar as dificuldades resultantes da grande dispersão das estruturas detentoras da informação relativa à educação, formação e ensino superior. De notar, ainda, que

a apresentação de dados de âmbito nacional foi dificultada pela organização das modalidades formativas existentes nas regiões autónomas, sobretudo na Região Autónoma dos Açores (RAA), onde as ofertas educativas e formativas assumem diferentes designações e a base de dados usada para a sistematização da informação nem sempre é compatível com o sistema adoptado no Continente.

O presente relatório analisa essencialmente os dados dos últimos anos e, sempre que possível, em comparação com os do início da década.

Agradecimentos

No final deste relatório quero agradecer a todos quantos nele colaboraram.

A todas as senhoras conselheiras e senhores conselheiros pelo contributo dado para o enriquecimento deste texto, resultante do trabalho realizado nas comissões especializadas e nos Plenários em que foi apreciado. À Comissão Coordenadora pelo permanente apoio à concepção, pelas sugestões e pelo envolvimento na elaboração do texto.

À assessoria do CNE, pela organização dos dados e produção do texto de base. Foi realizado um trabalho de grande exigência e dificuldade num panorama em que o acesso a dados e a harmonização das fontes é, por vezes, muito difícil. A dedicação de todos foi inextinguível.

Creemos que este relatório (que integra as recomendações do CNE), aprovado no Plenário de 13 de Setembro, poderá proporcionar elementos úteis para as decisões sobre as políticas de educação e formação, contribuindo globalmente para uma cultura de maior iniciativa, responsabilidade e cidadania em toda a sociedade.

Ana Maria Bettencourt
Presidente do Conselho Nacional de Educação





Qualificação dos Portugueses: dados de referência





1 Caracterização da População Portuguesa

1.1. Composição etária

Em 2011, a população residente em Portugal é de 10 555 853 indivíduos (Censos de 2011), mais 199 736 que no censo de 2001, sendo a proporção de mulheres superior à dos homens: 52,1% e 47,9%, respectivamente.

O *índice de envelhecimento** aumentou significativamente na última década. O número de idosos para cada 100 jovens passou de 102 no ano 2000, para 120 em 2010.

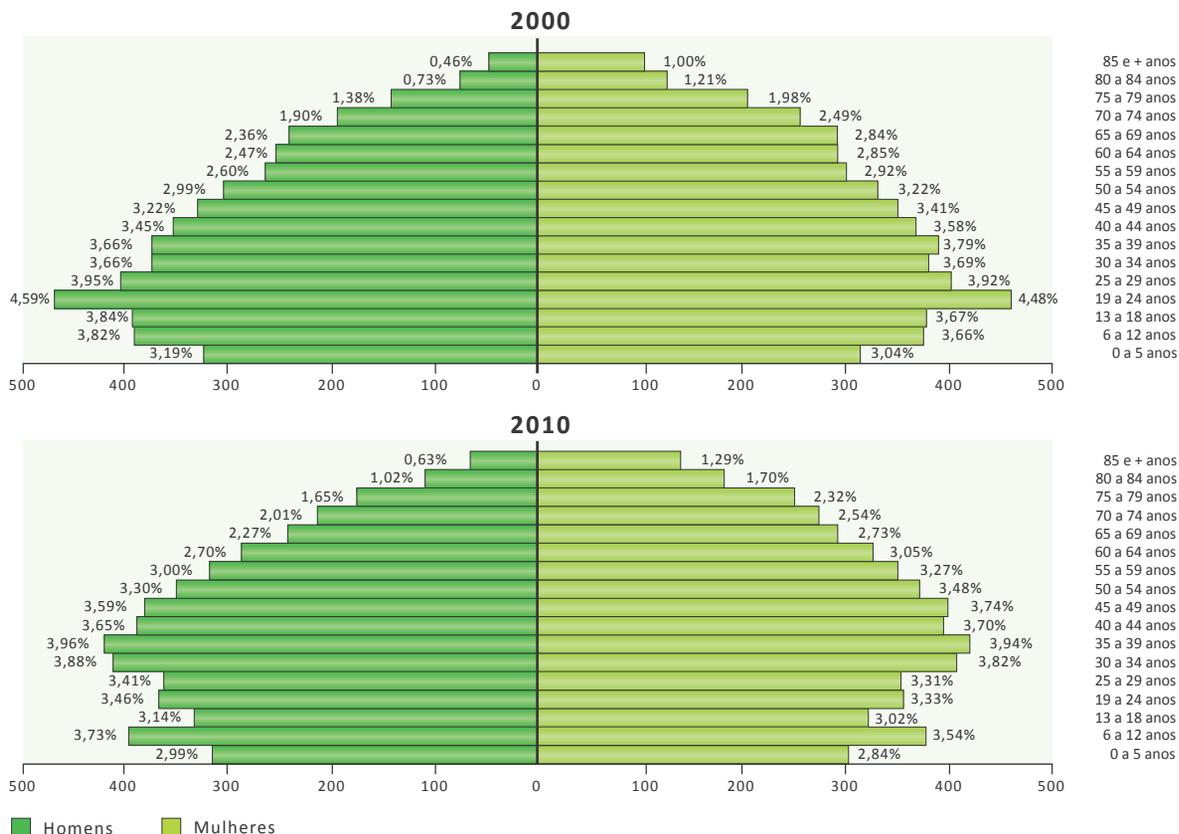
As pirâmides etárias referentes a 2000 e 2010 (Figura 1.1.1.) confirmam o envelhecimento,

registando um aumento da percentagem da população nos escalões etários mais elevados e uma diminuição nos escalões mais baixos. Por sua vez, a pirâmide etária da população estrangeira residente (Figura 1.1.2.) mostra uma configuração com um peso superior dos grupos mais jovens da população em idade de trabalho.

Em 2009, a idade média da população nacional era de 40,9 enquanto a da população estrangeira era de 34 anos, o que contribui para tornar mais jovem a população portuguesa. (EUROSTAT*, 2010).

* Os termos assinalados com asterisco encontram-se definidos no Glossário.

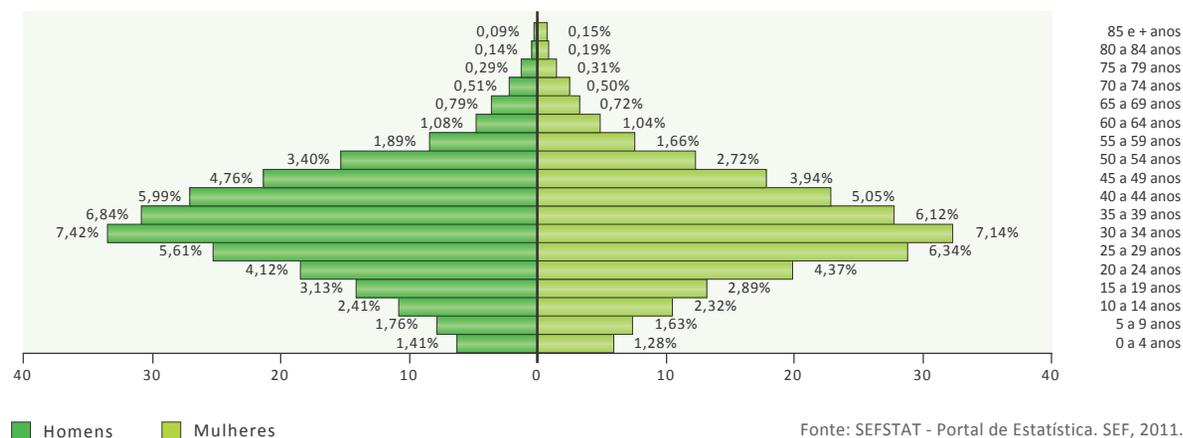
Figura 1.1.1. Pirâmides etárias da população residente. Portugal (em milhares e %) (2000 e 2010)



Nota: escalões entre os 0 e os 24 anos foram divididos de acordo com as idades correspondentes aos níveis de escolaridade.

Fonte: Estimativas Anuais da População Residente. DES/Serviço de Estatísticas Demográficas - INE, Junho de 2011

Figura 1.1.2. Pirâmide etária da população imigrante residente. Portugal (em milhares e %) (2009)



Fonte: SEFSTAT - Portal de Estatística. SEF, 2011. Dados de 31.12.2009

1.2. Imigração

Portugal tem vindo a alterar a sua condição de país de emigração e a evoluir no sentido de acolher nacionais de países da Europa e de outros continentes, sobretudo de África e da América de expressão portuguesa. Apesar disso, a proporção da população estrangeira em Portugal era de 4,2% do total, em 2009, correspondendo a um dos valores mais baixos dos países da União Europeia, sendo mesmo inferior à média da UE27* que, na mesma data, se situava nos 6,4% (Tabela 1.2.1.).

No Estado da Educação de 2010, tínhamos já observado um crescimento das populações de origem africana e europeia entre 2001 e 2008, tendo esta última ultrapassado a de origem africana em 2007, principalmente à custa do fluxo migratório dos países de Leste. Mesmo assim, a proporção de estrangeiros oriundos de países da União Europeia é ainda minoritária, tanto em Portugal como nos restantes países da UE27.

De acordo com as fontes disponíveis (SEF, 2009 e 2011), ao analisarmos a origem da população estrangeira em Portugal, em 2009, verifica-se um predomínio da população originária de países de língua portuguesa (50,5%), com um contingente de 25,59% de imigrantes brasileiros e de 24,91% de imigrantes dos PALOP. No entanto, tem-se registado uma tendência de crescimento da população originária do continente europeu que, em 2009, representava 38,87% do total da população estrangeira com título de residência em Portugal (Figura 1.2.1.).

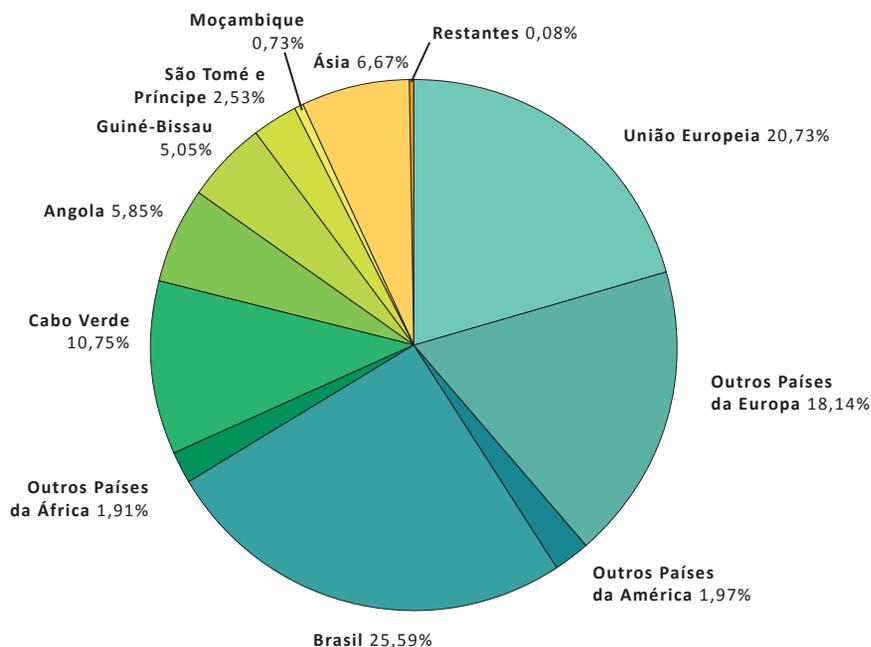
Tabela 1.2.1. População estrangeira, por grupos de cidadãos, relativamente ao total da população residente. UE27 (2009)

	População Estrangeira						
	Total da população (em milhares)	Total		Cidadãos e (outro) estado membros da UE		Cidadãos de países fora da UE	
		em milhares	%	em milhares	%	em milhares	%
UE 27	499 433,1^s	31 860,3^s	6,4^s	11 944,2^s	2,4^s	19 916,2^s	4,0^s
Alemanha	82 002,4	7 185,9	8,8	2 530,7	3,1	4 655,2	5,7
Dinamarca	5 511,5	320,0	5,8	108,7	2,0	211,4	3,8
Eslováquia	5 412,3	52,5	1,0	32,7	0,6	19,8	0,4
Espanha	45 828,2	5 651,0	12,3	2 274,2	5,0	3 376,8	7,4
Finlândia	5 326,3	142,3	2,7	51,9	1,0	90,4	1,7
França	64 366,9	3 737,5	5,8	1 302,4	2,0	2 435,2	3,8
Grécia	11 260,4	929,5	8,3	161,6	1,4	767,9	6,8
Hungria	10 031,0	186,4	1,9	109,8	1,1	76,6	0,8
Irlanda	4 450,0	504,1	11,3	364,8	8,2	139,2	3,1
Itália	60 045,1	3 891,3	6,5	1 131,8	1,9	2 759,5	4,6
Polónia	37 867,9 ^p	35,9 ^p	0,1 ^p	10,3 ^p	0,0 ^p	25,6 ^p	0,1 ^p
Portugal	10 627,3	443,1	4,2	84,7	0,8	358,4	3,4
Reino Unido	61 596,0	-	-	-	-	-	-
Roménia	21 498,6	31,4	0,1	6,0	0,0	25,3	0,1

Notas: s – estimativa da Eurostat;
p – valor previsionial; - não disponível

Fonte: Population and social conditions [adaptação da Table 1],
Eurostat, 2010

Figura 1.2.1. Principais nacionalidades com título de residência ou prorrogações de VLD. Portugal (2009)



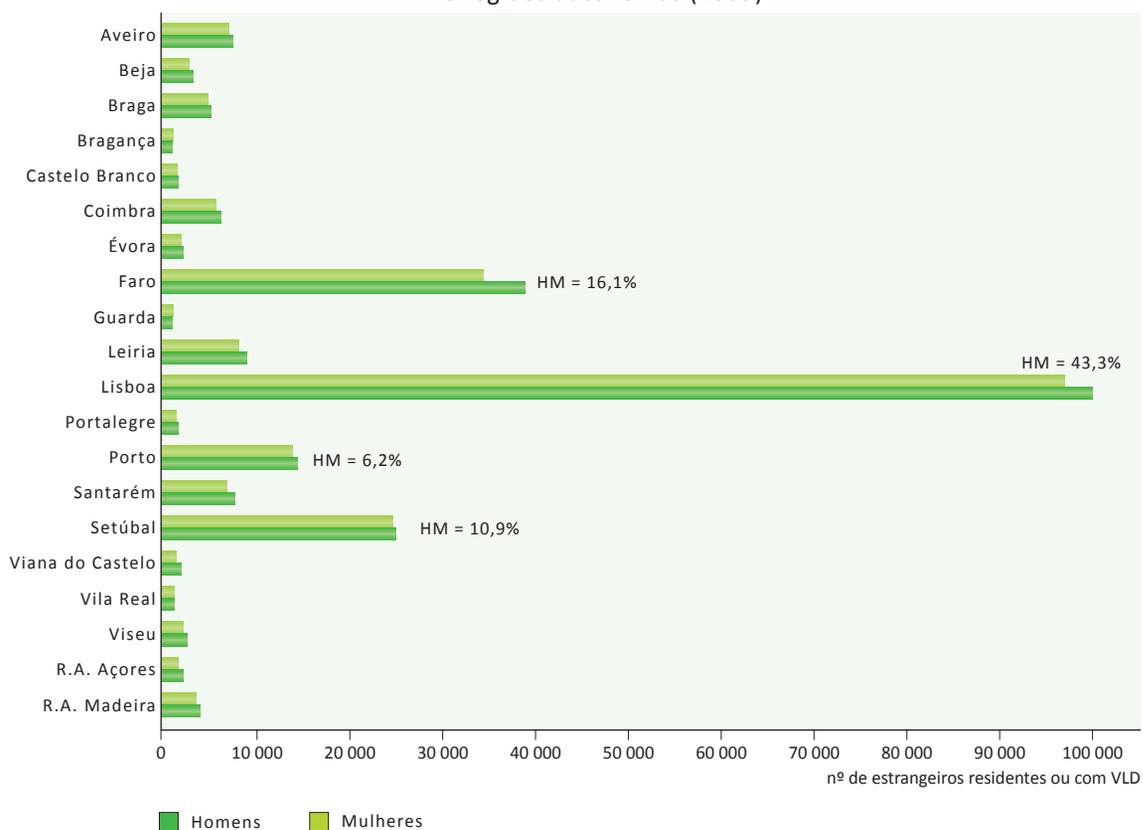
Fonte: SEFSTAT - Portal de Estatística. SEF, 2011

Quanto à distribuição geográfica (Figura 1.2.2.), em 2009, Lisboa, Faro, Setúbal e Porto continuam a ser as unidades territoriais que acolhem maior percentagem da população estrangeira residente em Portugal: 43,3%, 16,1%, 10,9% e 6,2%, respectivamente. Não será despidendo referir que mais de metade da população estrangeira se concentra nos distritos de Lisboa e Setúbal, representando cerca de 54% do total. Em terceiro lugar surge Faro com 16,1%, a que não será alheio o pendor turístico desta região. O facto de a Madeira apresentar quase o dobro da população estrangeira

dos Açores poderá dever-se à mesma razão. Refira-se ainda que a proporção da população estrangeira relativamente à população residente nos quatro distritos de maior concentração, em 2008, era a seguinte: 16,78% (Faro); 8,14% (Lisboa); 5,64% (Setúbal) e 1,45% (Porto). (INE, 2009; SEF-MAI, 2009).

Numa análise por sexo, assinala-se uma ligeira predominância do número de homens estrangeiros residentes em Portugal, com valores mais significativos nos distritos de Faro e Lisboa.

Figura 1.2.2. População estrangeira residente por sexo, por distritos e regiões autónomas (2009)



Fonte: SEFSTAT - Portal de Estatística. SEF, 2011

1.3. Qualificação da População Portuguesa

A estrutura da *qualificação** da população portuguesa tem vindo a alterar-se durante a última década. Em 2000 era ainda elevada a proporção de indivíduos com 15 e mais anos sem nenhuma qualificação (9,04% da população), particularmente concentrada no escalão etário dos 45-64 anos (47,3%). Apesar do seu decréscimo gradual, em 2010, este grupo registava ainda cerca de 4% de indivíduos.

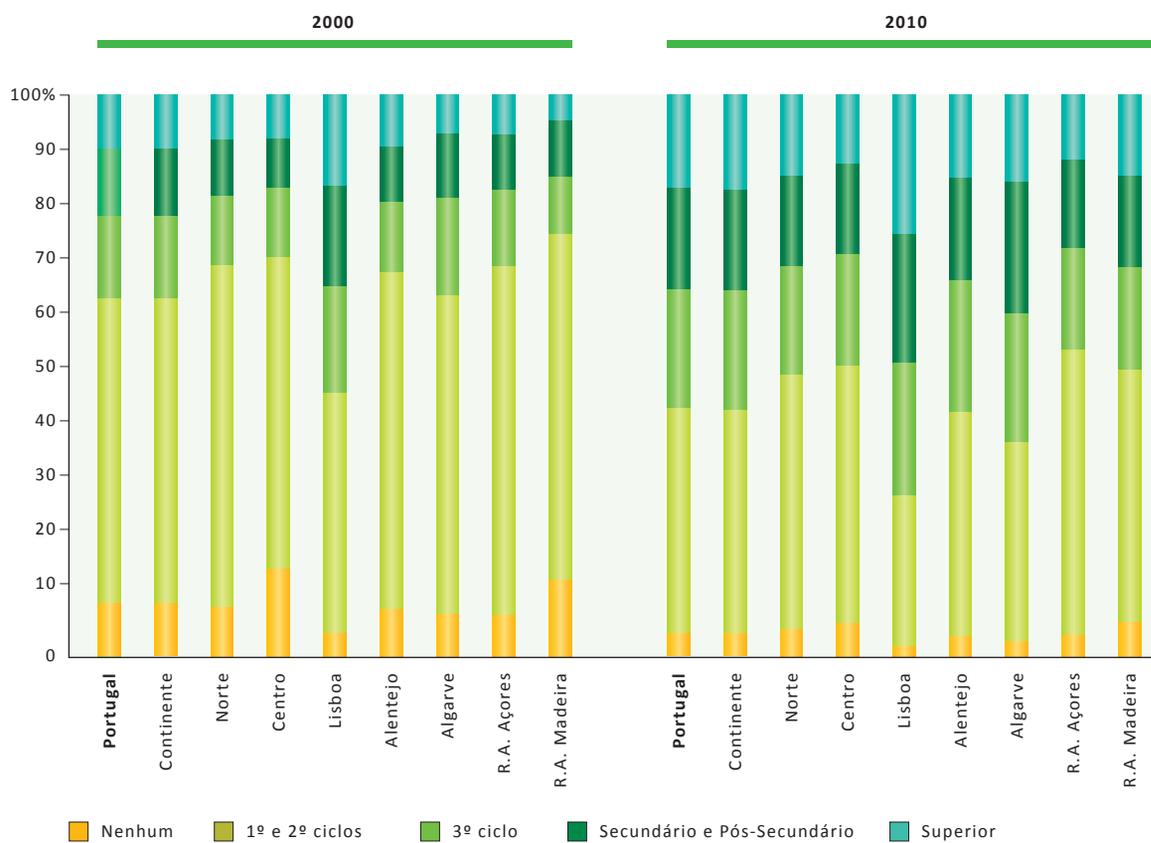
No mesmo período igualmente se registou um decréscimo considerável da população com apenas o 1º ou 2º ciclos do ensino básico (-618,2 milhares), ao mesmo tempo que se verificou um crescimento dos detentores de 3º ciclo (+428,3 milhares), ensino secundário (+ 390,6 milhares) e superior (+ 406,1 milhares).

Esta evolução teve como resultado que a população com mais baixas qualificações tivesse finalmente deixado de ser maioritária, mantendo embora um peso superior ao da qualificada com outros graus de ensino (Tabela 1.3.a., em anexo estatístico). De 2000 para 2010, o grupo que tem como habilitação

máxima o 1º e 2º ciclo do ensino básico decresceu de 55% para 40,6%, enquanto os detentores de 3º ciclo do ensino básico evoluíram de 14,5% para 22,2%. Nos diplomados com ensino secundário ou pós-secundário e com ensino superior, o crescimento também foi assinalável, tendo os primeiros passado de 12% para 18,3% e os segundos de 9,3% para 16%.

Ao discriminar a qualificação da população por região (*NUT** II) verifica-se que, na década em análise, todas as regiões registam um aumento percentual da população com níveis mais elevados e uma diminuição dos que não detêm qualquer qualificação. Neste último nível, as regiões Norte e Centro e a Região Autónoma da Madeira (RAM) são as que, apesar da redução, continuam a ter maior percentagem de população sem qualquer qualificação, com valores superiores aos do Continente e de Portugal. Nos níveis de qualificação mais elevados, a região de Lisboa continua a ser a que apresenta percentagens superiores às restantes e a única com valores superiores à média nacional e do Continente (Figura 1.3.1.).

Figura 1.3.1. Qualificações da *população activa** (%), por NUT II



Fonte: *Inquérito ao Emprego*. INE. Actualização de Fevereiro, 2011

Uma análise da evolução das qualificações por sexo (Figura 1.3.2.) põe em evidência habilitações mais elevadas para as mulheres do que para os homens nos escalões etários mais jovens (dos 15 aos 44 anos), mas também mostra uma alteração no mesmo sentido no escalão etário dos 45 aos 64 anos. Em 2000, as mulheres mais velhas (a partir dos 45 anos) ainda tinham menos qualificação do que os homens, sendo que a maioria do escalão de 65 e mais anos não tinha mesmo qualquer *certificação** formal. Em dez anos, esta situação alterou-se, mantendo-se apenas no escalão etário superior.

A Figura 1.3.2. permite também perceber que a inversão da tendência de qualificação superior dos homens se opera com a geração que em 2000 se situava no escalão etário dos 35 a 44 anos e que iniciou a escolaridade entre 1962 e 1972, passando as mulheres a apresentar níveis de qualificação mais elevados e assim se mantendo até ao presente.

Figura 1.3.2. Qualificações da população activa (%), por grupo etário e sexo, em Portugal



Fonte: *Inquérito ao Emprego*. INE.
Actualização de Fevereiro, 2011

Evolução da qualificação de nível secundário: comparação internacional

Apesar do esforço de qualificação descrito, quando equacionados em termos internacionais, os valores referentes à população que atingiu pelo menos o nível secundário (*CITE* 3*) deixam entrever um longo caminho a vencer.

Tomando agora por referência o grupo etário dos 25 aos 64 anos, verifica-se que em 2000 a percentagem de Portugal (19,4%), nos coloca 45 pontos percentuais abaixo da média da União Europeia (64,4%). Em 2010, embora a diferença seja menor (40,8pp) e tenha havido uma recuperação significativa de 12,5pp relativamente ao ponto de partida, isso não nos permite ainda descolar do patamar inferior deste elenco de países (Tabela 1.3.1.).

Uma análise mais detalhada da evolução dos vários países leva a concluir que Portugal é dos que têm desenvolvido os esforços mais assinaláveis no sentido da recuperação. Com efeito, de 2000 a 2005 registava já uma variação positiva de 7,1 pp contra 5 pp da média da UE27, colocando-se na sétima posição dos países de melhor desempenho, liderados pela Espanha (Tabela 1.3.b., em anexo estatístico). De 2006 a 2010 passa a partilhar os primeiros lugares com o Luxemburgo, Irlanda e Chipre, revelando uma variação positiva de 4,3 pontos percentuais, de novo acima dos 2,8 da UE27. Merece particular destaque a evolução ocorrida, sobretudo nos últimos três anos deste período, que nos coloca em primeiro lugar na transição de 2009 para 2010 com uma variação positiva de 2pp, já antecedida de 1,7pp entre 2008 e 2009.

Ao diferenciar os sexos, verifica-se que a percentagem de mulheres que atinge pelo menos o nível secundário não só foi sempre superior à dos homens ao longo da década como também evoluiu a um ritmo superior.

Evolução da qualificação de nível superior: comparação internacional

No que se refere à população com ensino superior, a comparação internacional mostra uma maior proximidade de Portugal à média da União Europeia, registando-se uma diferença de cerca de 10pp., que se mantém estável ao longo da década (Tabela 1.3.2.).

Em 2000, Portugal apresentava 8,8% da população entre os 25 e os 64 anos habilitada com ensino superior; em 2010 essa percentagem sobe para 15,4%, revelando uma recuperação de 6,6pp, que ultrapassa ligeiramente o crescimento de 6,4pp atingido na UE27.

A variação observada neste período é significativamente atribuída ao aumento da percentagem de mulheres com ensino superior, que sobe 8,5pp, enquanto a dos homens apenas cresce 4,7pp.

Tabela 1.3.1. População (%) que atingiu pelo menos o nível secundário de educação (12.º ano), no grupo de idade 25-64 anos, na UE27 e outros países

	Homens e Mulheres								Homens			Mulheres				
	2000	...	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2000	...	2009	2010	2000	...	2009	2010
UE 27	64,4		69,4	69,9	70,7	71,4	72,0	72,7	67,6		73,1	73,7	61,3		70,9	71,8
Alemanha	81,3		83,1*	83,2	84,4	85,3	85,5	85,8	85,8		88,1	88,3	76,7		82,8	83,3
Dinamarca	78,5		81,0	81,6	75,5	74,6*	76,3	76,5	81,0		77,8	77,8	76,1		74,8	75,1
Eslováquia	83,8		87,9	88,8	89,1	89,9	90,9	91,0	88,9		93,2	92,8	78,9		88,7	89,1
Espanha	38,6		48,5	49,4	50,4	51,0	51,5	52,6	39,8		50,6	51,5	37,3		52,4	53,7
Finlândia	73,2		78,8	79,6	80,5	81,1	82,0	83,0	71,6		79,6	80,8	74,9		84,4	85,2
França	62,2		66,7	67,3	68,5	69,6	70,3	70,8	65,2		71,3	72,1	59,4		69,3	69,6
Grécia	51,6		60,0	59,0	59,8	61,1	61,2	62,5	53,6		59,8	60,8	49,7		62,7	64,3
Hungria	69,4		76,4	78,1	79,2	79,7	80,6	81,3	74,2		83,8	84,3	64,9		77,5	78,4
Irlanda	57,6		65,2	66,6	68,1	70,0	71,5	73,5	55,3		68,4	70,5	59,9		74,7	76,4
Itália	45,2		50,4	51,3	52,3	53,3	54,3	55,2	45,9		53,5	54,3	44,5		55,1	56,0
Polónia	79,8		84,8	85,8	86,3	87,1	88,0	88,7	81,6		88,4	88,8	78,2		87,6	88,5
Portugal	19,4		26,5	27,6	27,5	28,2	29,9	31,9	18,6		27,3	28,6	20,1		32,4	35,1
Reino Unido	64,4		71,8	72,7	73,4	73,4	74,6	76,1	72,0		77,7	78,9	56,6		71,5	73,4
Roménia	69,3		73,1	74,2	75,0	75,3	74,7	74,3	75,8		79,1	78,5	63,0		70,3	70,2
Outros Países da Europa																
Noruega	85,4		88,2	78,5	78,7	80,0	80,5	80,9	85,9		81,0	81,4	84,9		80,1	80,5
Turquia	n.d.		n.d.	26,1	26,6	27,4	28,2	28,4	n.d.		34,2	34,7	n.d.		22,1	22,0

Nota: * quebra de série

Fonte: EUROSTAT (database) Atualização de 05.10.2011

Tabela 1.3.2. População (%) com ensino superior no grupo de idade 25-64 anos, na UE27 e outros países

	Homens e Mulheres								Homens			Mulheres				
	2000	...	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2000	...	2009	2010	2000	...	2009	2010
UE 27	19,5		22,5	23,0	23,5	24,3	25,2	25,9	20,6		24,5	25,1	18,5		25,8	26,7
Alemanha	23,8		24,6	23,9	24,3	25,4	26,4	26,6	28,9		29,7	29,8	18,6		23,1	23,4
Dinamarca	26,2		33,5	34,7	32,2	32,1	34,3	34,2	25,1		31,0	31,3	27,3		37,7	37,1
Eslováquia	10,3		14,0	14,5	14,4	14,8	15,8	17,3	10,9		14,9	15,7	9,8		16,6	18,9
Espanha	22,7		28,2	28,5	29,0	29,2	29,7	30,7	23,5		28,7	29,3	21,9		30,7	32,0
Finlândia	32,3		34,6	35,1	36,4	36,6	37,3	38,1	29,2		31,4	32,4	35,5		43,3	44,0
França	21,6		25,4	26,1	26,6	27,2	28,6	29,0	21,1		26,7	27,3	22,0		30,5	30,7
Grécia	17,0		20,6	21,5	22,0	22,6	22,8	23,9	18,6		22,7	23,7	15,5		22,9	24,1
Hungria	14,1		17,1	17,7	18,0	19,2	19,9	20,1	13,8		17,5	17,6	14,5		22,1	22,5
Irlanda	22,0		29,6	31,3	32,8	34,4	35,9	37,3	21,7		33,0	34,1	22,2		38,7	40,5
Itália	9,7		12,2	12,9	13,6	14,4	14,5	14,8	9,8		13,0	13,2	9,5		16,0	16,3
Polónia	11,4		16,8	17,9	18,7	19,6	21,2	22,9	10,3		17,7	19,2	12,5		24,4	26,4
Portugal	8,8		12,8	13,5	13,7	14,3	14,7	15,4	7,6		11,9	12,3	10,0		17,3	18,5
Reino Unido	28,5		29,9	30,8	32,0	32,0	33,4	35,0	29,9		33,1	34,5	27,0		33,7	35,5
Roménia	9,3		11,1	11,7	12,0	12,8	13,2	13,8	10,4		13,1	13,7	8,3		13,4	13,9
Outros Países da Europa																
Noruega	31,6		32,6	33,1	34,4	35,5	35,9	36,9	30,8		31,9	33,1	32,5		40,1	41,0
Turquia	n.d.		n.d.	9,6	10,2	10,9	11,5	11,9	n.d.		13,8	14,4	n.d.		9,3	9,5

Fonte: EUROSTAT (database) Atualização de 08.06.2011

1.4. Relação entre Qualificação e Emprego

Um olhar sobre os níveis de qualificação e a inserção no mercado de trabalho em Portugal e na UE27, no período entre 2000 e 2010, revela uma relação positiva entre qualificação e emprego, manifesta no facto de a *taxa de emprego** ser sempre mais elevada para os detentores de ensino superior do que para os diplomados dos outros níveis de ensino, diminuindo à medida que se desce na escala de graduação académica (Figura 1.4.1.). Focalizando o grupo etário dos 25 aos 64 anos, em Portugal, verifica-se que em 2010 a taxa de emprego da população portuguesa com ensino superior era de 85,4%, enquanto a dos diplomados com ensino secundário e pós secundário era de 79,9% e a dos de ensino básico de 68,2% (Tabela 1.4.a., em anexo estatístico).

Comparando com a média da UE27, verifica-se também que as taxas de emprego são mais elevadas em Portugal que na média da Europa em todos os níveis de qualificação, excepto no grupo dos jovens mais qualificados de 15 a 24 anos.

A quebra de emprego que se registou neste período não alterou esta situação, mas revelou em termos gerais que o nível de qualificação menos afectado é o secundário, chegando mesmo a apresentar um saldo positivo de 0,2pp na média da UE27 (no grupo dos 25 - 64 anos), e que o grupo etário mais atingido é o dos jovens de 15 a 24 anos.

Neste quadro de restrição das oportunidades de emprego, Portugal manifesta algumas especificidades que vale a pena registar: (i) os diplomados com ensino superior sofrem a maior quebra das taxas de emprego, em detrimento dos que apresentam as mais baixas qualificações, mais atingidos na maior parte dos países da UE27; (ii) os jovens de 15 a 24 anos que saem mais lesados são os mais qualificados, ao contrário da Europa que penaliza mais os de mais baixas qualificações; (iii) na faixa etária mais próxima da idade da reforma, evoluímos em sentido contrário ao da tendência europeia: enquanto na UE27 as taxas de emprego

crescem para todas as qualificações, em Portugal decrescem no período em análise.

Cotejando os dados de emprego com os de desemprego, verifica-se que, apesar das evoluções mais recentes, as taxas de desemprego continuam mais baixas em Portugal do que na média da UE27, excepto nos diplomados com ensino superior e nas mulheres mais qualificadas (com secundário e superior).

Este facto não impede que mesmo assim se continuem a confirmar as vantagens de uma qualificação de nível superior, tanto no acesso ao emprego como nas probabilidades de o manter.

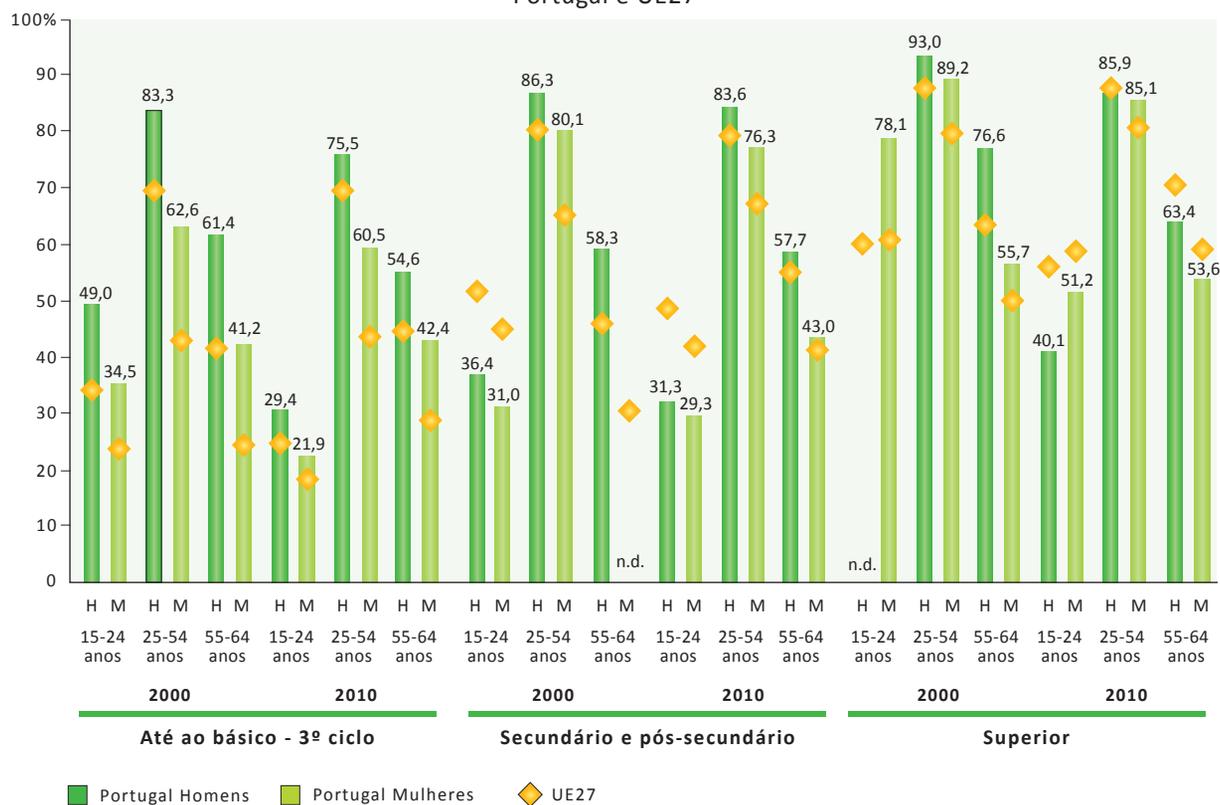
Desagregando estes dados por sexo, verifica-se que tanto na Europa como em Portugal são manifestas as diferenças de género com prejuízo para as mulheres, quer no acesso ao emprego, quer nas probabilidades de desemprego, excepto no grupo das jovens diplomadas com ensino superior que entre os 15 e os 24 apresentam taxas de emprego mais elevadas.

É de assinalar, no entanto, que as diferenças de género são em geral mais atenuadas nos diplomados com o ensino superior e que se foram reduzindo no decorrer da década.

Em Portugal estas diferenças são menos expressivas que as da Europa no acesso ao emprego, mas mais evidentes no que toca ao desemprego. Na UE27, embora seja mais difícil às mulheres ultrapassarem a barreira do acesso ao emprego, elas têm vindo a conquistar cada vez mais terreno nas probabilidades de o manterem.

A maior parte dos países da UE27 vem evoluindo no sentido de uma maior paridade perante o desemprego, com as diferenças de género a tornarem-se progressivamente mais ténues, atingindo em 2010 os valores pouco significativos de 0,3pp para baixas qualificações e 0,5pp para as restantes.

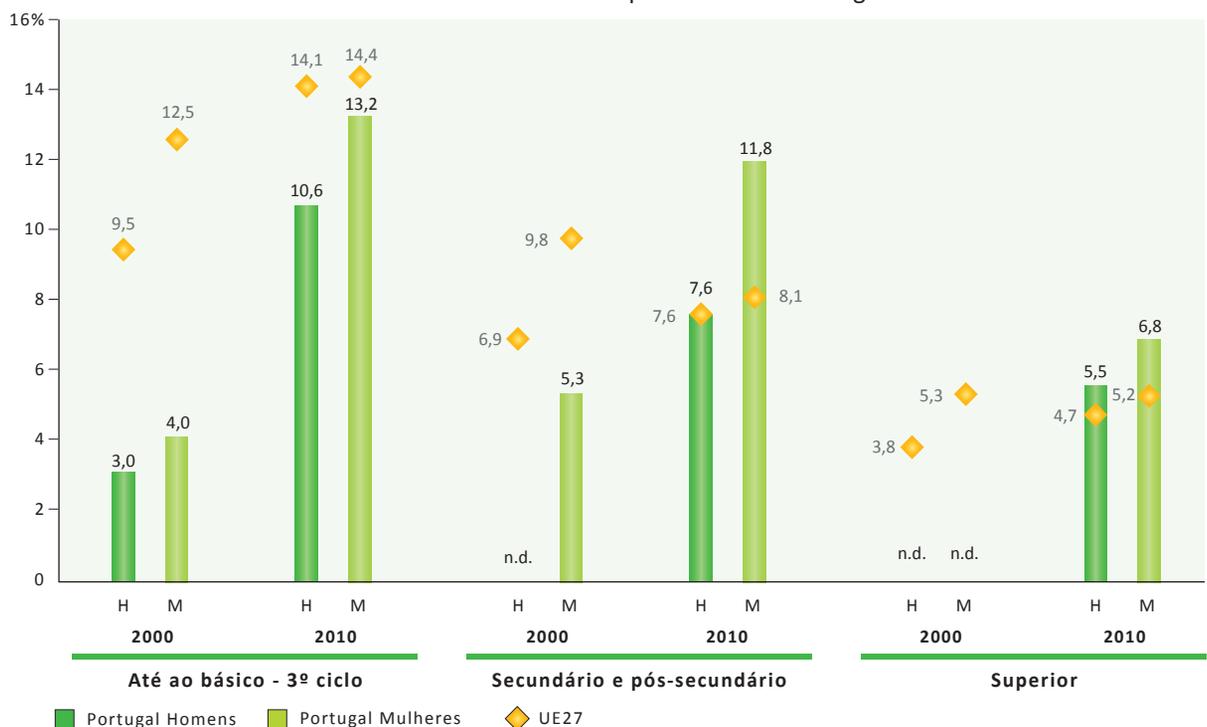
Figura 1.4.1. Taxa de emprego (%) por grupo etário, sexo e nível de escolaridade completo. Portugal e UE27



Nota: n.d. - não disponível

Fonte: EUROSTAT (database). Atualização de 09.08.2011

Figura 1.4.2. Taxa de desemprego (%) no grupo 25-64 anos, por sexo e nível de escolaridade completo. UE27 e Portugal



Nota: n.d. - não disponível

Fonte: EUROSTAT (database). Atualização de : 12.05.2011

DESTAQUES

Entre 2000 e 2010, cresce o índice de envelhecimento da população portuguesa (120 idosos para 100 jovens, em 2010), apesar de rejuvenescida pela população estrangeira residente, cuja idade média é de 34 anos, enquanto a da nacional é de 40,9.

A proporção da população estrangeira em Portugal é inferior à da média da UE27 (4,2% para 6,4%), mas a sua concentração maioritária nos distritos de Faro, Lisboa e Setúbal coloca desafios acrescidos a estas regiões.

A maior parte da população estrangeira é oriunda de países lusófonos (25,59% do Brasil e 24,91% dos PALOP), embora tenda a acentuar-se o crescimento da que provém do continente europeu (38,87%).

A estrutura de qualificações da população portuguesa tem vindo a alterar-se, reduzindo-se a proporção de indivíduos sem qualquer qualificação e a dos que possuem apenas os 1º ou 2º ciclos de escolaridade como habilitação máxima. Aumentou, por outro lado, o contingente de pessoas com certificação de nível básico (3º ciclo), secundário e superior. No cômputo global, o grupo etário de mais elevadas qualificações é o dos 25-44 anos, sendo nos escalões etários a partir dos 45 anos que persistem as qualificações de nível mais baixo.

Embora a percentagem da população portuguesa (entre os 25 e os 64 anos) que atingiu pelo menos o nível secundário (12º ano) tenha aumentado 12,5pp na última década, Portugal está ainda a 40,8 pp da média da UE (31,9% para 72,7%). Situação diferente é a que se observa na população com ensino superior onde se regista uma diferença de 10,5 pp relativamente à média europeia (15,4% para 25,9%).

A partir da geração que iniciou a escolarização na década de sessenta, iniciou-se um processo de inversão da tendência de qualificação mais elevada dos homens, passando as mulheres a apresentar níveis superiores de qualificação.

Há uma relação positiva entre nível de escolaridade e emprego, pois a taxa de emprego é mais elevada para os detentores de ensino superior, decrescendo à medida que baixa a graduação académica. As vantagens que as qualificações mais elevadas oferecem no acesso ao emprego são confirmadas nas probabilidades de o manterem, reflectidas na evolução das taxas de desemprego.

As taxas de emprego são mais elevadas em Portugal do que na média da UE27 para todas as qualificações e grupos etários, excepto no grupo dos jovens mais qualificados de 15 a 24 anos; e as de desemprego continuam mais baixas em Portugal do que na média da UE27, excepto nos grupos dos diplomados com ensino superior e das mulheres mais qualificadas.

Em contexto de quebra das taxas de emprego como a que se verificou na última década, os menos afectados foram os diplomados com ensino secundário (12º ano), em Portugal e também na média da UE27, onde chegou a registar-se um ligeiro crescimento neste nível de qualificação. Por outro lado, o grupo etário mais lesado foi o dos jovens de 15 a 24 anos, com os mais qualificados a serem os mais atingidos em Portugal, enquanto na média europeia foram os de mais baixas qualificações.

As taxas de emprego são mais elevadas para os homens do que para as mulheres em todos os escalões etários e níveis de qualificação, excepto no grupo das jovens diplomadas com ensino superior entre os 15 e os 24 anos, que superam os homens nas probabilidades de acesso ao emprego. Esta situação é comum a Portugal e à média da UE27, assim como a tendência para se atenuarem as diferenças de género à medida que se progride na escala de qualificação.

As mulheres portuguesas têm melhores perspectivas de acesso ao emprego do que as da média da UE27, mas menos probabilidades de o manterem. Em matéria de taxas de desemprego, a maior parte dos países da União Europeia progride no sentido de uma maior paridade de género, porquanto, passada a barreira do acesso, as mulheres europeias têm vindo a conquistar cada vez mais terreno nas probabilidades de manutenção do emprego, atingindo em 2010 valores muito próximos dos homens, com diferenças de 0,3pp nas qualificações mais baixas e 0,5 nas mais elevadas.



2 Educação de Infância

2.1. Oferta e Acesso

Cuidados para a infância (0 - 3 anos)

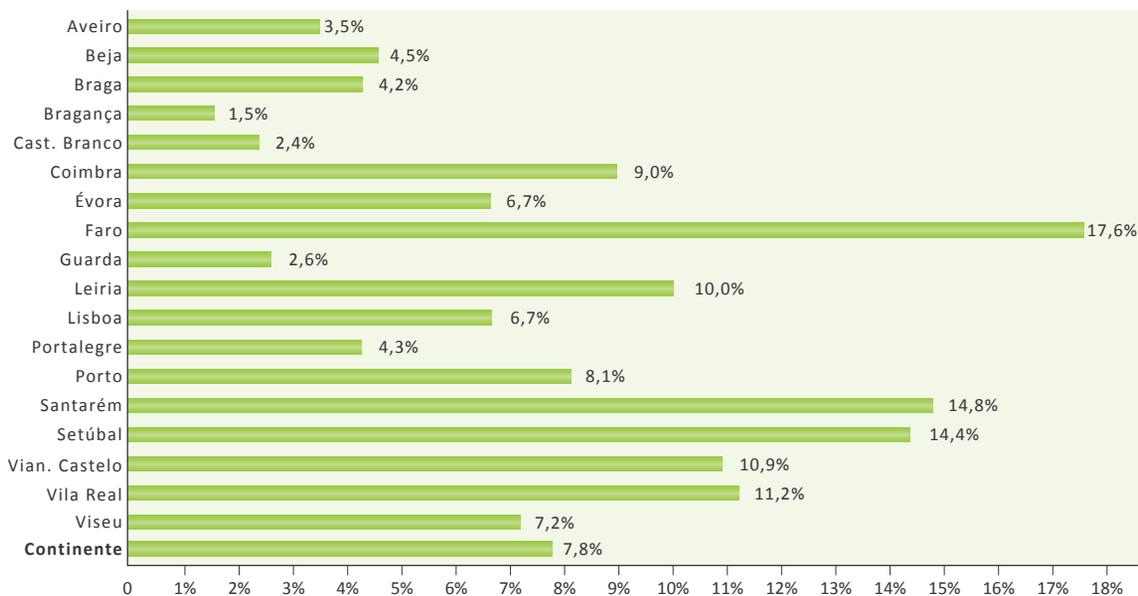
Para a primeira infância existem, no âmbito da Segurança Social, a *rede privada* e a *rede solidária*, consoante a natureza jurídica das entidades proprietárias.

O esforço de desenvolvimento da rede de oferta de cuidados para a infância terá resultado num aumento significativo da resposta social *Creche*, no período entre 1998 e 2009, quer em termos de equipamentos quer de capacidade instalada, registando esta neste período um crescimento de 69% (GEP, 2010). Entre 2009 e 2010, surgiram mais

127 creches e a capacidade total de acolhimento, no Continente, cresceu 7,8% (+6 960 lugares) (Tabela 2.1.a., em anexo estatístico e Figura 2.1.1.).

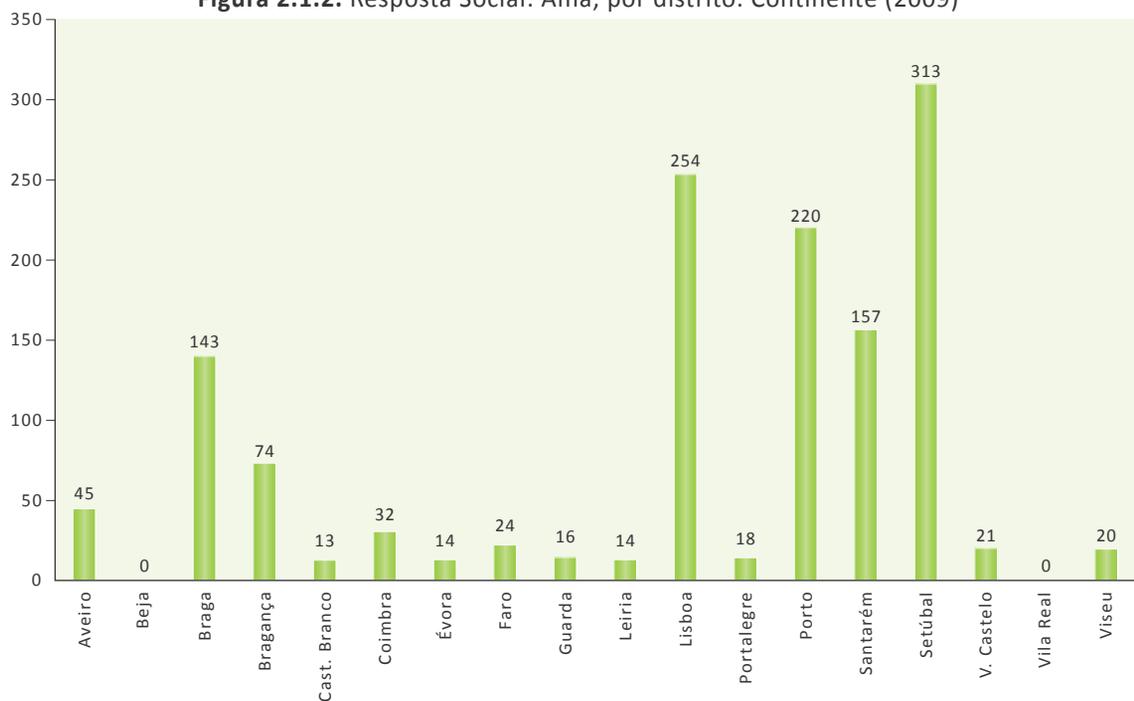
Com características próprias, a resposta social *Ama** distingue-se das restantes valências de apoio à primeira infância, sendo a sua implantação diferenciada nos dezoito distritos do Continente, como mostra a Figura 2.1.2.. Estes dados apenas contemplam a oferta formal deste tipo de resposta.

Figura 2.1.1. Crescimento (%) da capacidade instalada de Creche, por distrito. Continente (2009 - 2010)



Fonte: Carta Social - <http://www.cartasocial.pt>. GEP, 2011

Figura 2.1.2. Resposta Social: Ama, por distrito. Continente (2009)



Fonte: GEP. Dezembro, 2010

Educação Pré-escolar (3 - 6 anos)

Oferta

A rede de educação de infância contempla uma componente pública e uma componente privada (*particular, cooperativa e social*), complementares entre si, com duas tutelas — a da Educação e a da Solidariedade e Segurança Social — consoante a natureza jurídica das entidades proprietárias.

A Tabela 2.1.1. e a Figura 2.1.3. apresentam a evolução do número de estabelecimentos de educação de infância no período compreendido entre 1999/00 e 2009/10 e confirmam um padrão de crescimento com alguma complementaridade, com a rede privada a compensar as perdas que ultimamente se vêm verificando na rede pública.

É patente na referida tabela um crescimento global nos primeiros anos, seguido de uma quebra persistente na rede pública, com maior intensidade na região Centro e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Durante período em análise, estas três regiões sofreram uma diminuição de 118, 75 e 11 estabelecimentos públicos, respectivamente, compensada na Madeira pelo sector privado e apenas em parte nas restantes, o que determinou um saldo negativo de 105 para a região Centro e 19 para os Açores.

Mesmo assim, é preciso notar que no cômputo global há um saldo positivo de 405 estabelecimentos (56 públicos e 349 privados), que corresponde a um aumento de 6%, em relação a 1999/2000, tendo os sectores público e privado contribuído com um crescimento de 1% e 17% das respectivas redes (Tabela 2.1.b., em anexo estatístico).

As regiões do Algarve e Lisboa registam o maior crescimento neste período, com 26,7% e 23%, respectivamente, encontrando-se a Madeira ainda em fase de expansão, sobretudo com o contributo da rede privada.

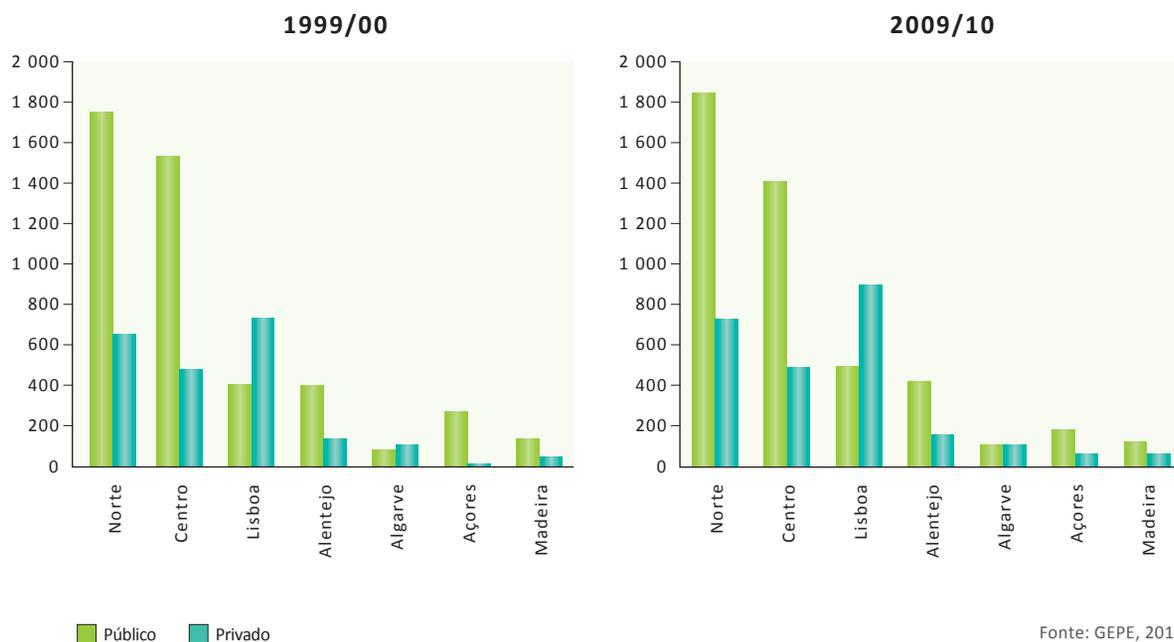
Quanto à distribuição geográfica da rede pública e privada, destacam-se Lisboa, com quase o dobro de estabelecimentos privados, e a RAA, no pólo oposto, praticamente satisfazendo a procura através de estabelecimentos públicos (Figura 2.1.3.). O Algarve também sobressai neste contexto por ter quase atingido a paridade entre as duas redes no ano de 2009/10. Nas restantes unidades territoriais do Continente e na Região Autónoma da Madeira (RAM) prevalece sempre a oferta pública sobre a privada, em termos de número de estabelecimentos.

Tabela 2.1.1. Estabelecimentos de Educação Pré-escolar(n.º), por natureza institucional, e NUT I e II

NUT I e II	1999/00			2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	Públ.	Priv.	Total												
Norte	1 725	644	2 369	1 934	614	2 548	1 918	608	2 526	1 873	680	2 553	1 822	727	2 549
Centro	1 518	463	1 981	1 494	464	1 958	1 483	459	1 942	1 455	473	1 928	1 400	476	1 876
Lisboa	384	726	1 110	458	748	1 206	470	756	1 226	474	863	1 337	497	872	1 369
Alentejo	391	144	535	406	143	549	409	143	552	407	158	565	411	157	568
Algarve	74	91	165	93	94	187	97	94	191	98	102	200	104	105	209
Continente	4 092	2 068	6 160	4 385	2 063	6 448	4 377	2 060	6 437	4 307	2 276	6 583	4 234	2 337	6 571
R.A. Açores	246	3	249	179	59	238	179	59	238	164	59	223	171	59	230
R.A. Madeira	131	34	165	120	50	170	119	53	172	120	55	175	120	58	178
Portugal	4 469	2 105	6 574	4 684	2 172	6 856	4 675	2 172	6 847	4 591	2 390	6 981	4 525	2 454	6 979

Fonte: GEPE, 2011

Figura 2.1.3. Evolução das redes pública e privada de Educação Pré-Escolar, por NUT I e II



Fonte: GEPE, 2011

Acesso

Em termos nacionais, verifica-se que, ao aumento de 6% de estabelecimentos de educação pré-escolar, correspondeu um aumento de 20% de crianças inscritas (Tabela 2.1.c., em anexo estatístico).

A Figura 2.1.4. mostra a evolução do número de crianças inscritas entre 1999/00 e 2009/10, nas redes pública e privada, por idade. Procurando concretizar objectivos de universalização da oferta para as crianças de cinco anos, tanto no Continente como nos Açores e Madeira, os estabelecimentos públicos dão acesso prioritário a crianças com esta idade, seguindo-se as de quatro e três anos pela mesma ordem de preferência. O mesmo não se verifica na rede privada, onde há uma distribuição etária mais equitativa, embora com manifestações de alguma complementaridade em relação à rede pública, presentes numa evolução de sentido inverso, com uma diminuição de crianças inscritas com cinco anos e uma ocupação maioritária de crianças mais novas.

Uma vez que a pré-escolarização das crianças de cinco anos esteve sempre mais próxima de atingir a universalidade, não é nesta idade que se regista o maior crescimento do número de inscritos entre 1999/00 e 2009/10, mas antes nos três e quatro anos, por esta ordem: de 68% nos Açores a 24% no Continente, para os três anos, de 30% nos Açores a 24% no Continente e Madeira, para os quatro anos (Tabela 2.1.c., em anexo estatístico). Mesmo assim, no ano lectivo de 2009/10, os cinco anos mantêm a posição de privilégio que vêm ocupando na distribuição etária das crianças inscritas na educação pré-escolar (Figura 2.1.5.).

No contexto de expansão que ainda se verifica nesta década, não mereceria atenção particular o decréscimo de inscritos que se regista nos últimos anos, não fora a sua especial concentração na região

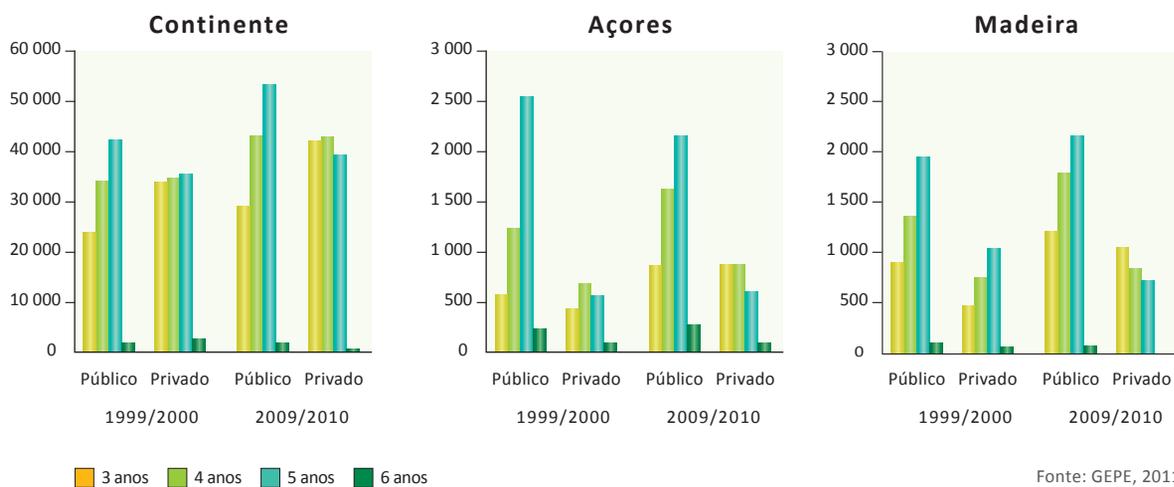
Centro, patente na Figura 2.1.6.. De facto, enquanto no Continente apenas se registou uma diminuição de 334 inscritos entre 2008/09 e 2009/10, na região Centro este decréscimo atingiu 2176 (Tabela 2.1.d., em anexo estatístico). Acresce que na transição para 2008/09 já esta região havia sofrido um decréscimo de 509 inscritos, quando todas as restantes regiões do Continente ainda se encontravam em fase de crescimento.

Apesar da redução de unidades da rede pública nos últimos tempos, sabe-se através de informação provinda da IGE (vide publicações anuais sobre a organização do ano lectivo) que em todas as regiões os jardins de infância continuam a não admitir crianças por falta de vaga.

Nestas circunstâncias, haveria que verificar até que ponto, em situação de sobrelotação, os mais carenciados encontram resposta na oferta existente, o que aconselha uma monitorização próxima das situações de desfasamento entre a oferta e a procura e uma intervenção concertada a nível local, que concretize a equidade no acesso de toda a população abrangida.

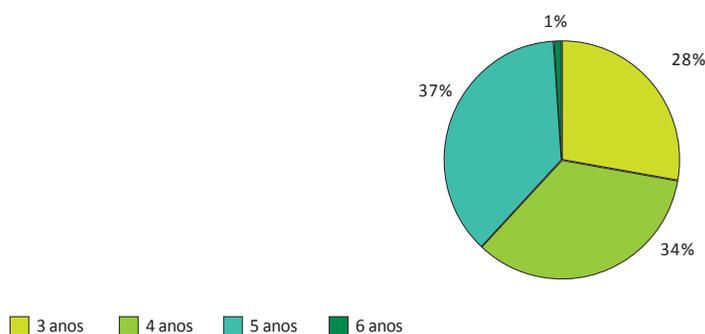
Com os mesmos objectivos de compatibilização com as necessidades da procura, continua a verificar-se o alargamento do horário de funcionamento das instituições de acolhimento de crianças dos 0 aos 6 anos (MTSS. Carta Social, 2002, 2008, 2009). Do ponto de vista da oferta, esta situação afigura-se como um apoio importante à família, embora o número de horas diárias de permanência das crianças em meio institucional deva também ser tido em consideração. Isto porque, de acordo com a Tabela 2.1.e. do anexo estatístico, Portugal surge como um dos países em que é superior a percentagem de crianças que passa 30 ou mais horas semanais em instituições de guarda formal.

Figura 2.1.4. Crianças inscritas, por natureza institucional e por idade. Continente, Açores e Madeira



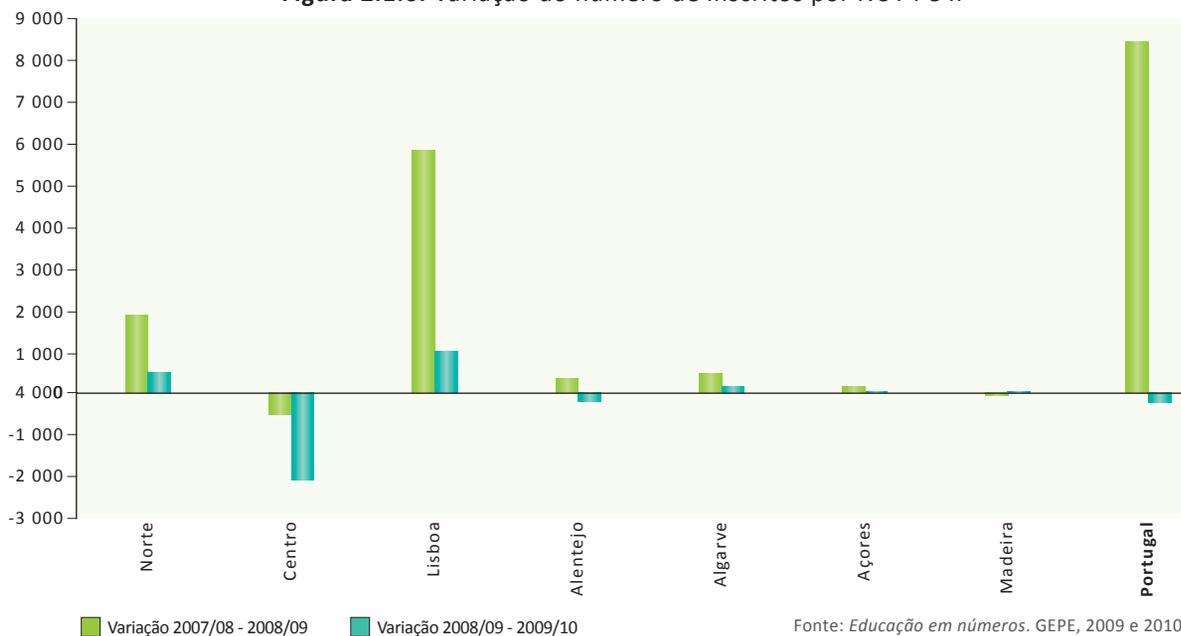
Fonte: GEPE, 2011

Figura 2.1.5. Distribuição etária das crianças inscritas na educação de infância. Portugal (2009/2010)



Fonte: GEPE, 2011

Figura 2.1.6. Variação do número de inscritos por NUT I e II



Fonte: Educação em números. GEPE, 2009 e 2010; Estatísticas da Educação 2009/2010. GEPE, 2011

2.2. Apoios

Intervenção Precoce na Infância

Em 2004, a Segurança Social celebrou com as IPSS um Protocolo que fixou os valores das participações para a celebração de acordos de cooperação com creches (novos acordos a celebrar ou revisão dos anteriormente celebrados), introduzindo progressivamente o princípio de *diferenciação positiva**, em sintonia com a possibilidade de as IPSS poderem ser “diferenciadas positivamente nos apoios a conceder, em função das prioridades da política social e da qualidade comprovada do seu desempenho” (n.º 2 do artigo 87.º da Lei de Bases da Segurança Social).

Com o mesmo fim de promoção da equidade no acesso à educação de infância, estão também disponíveis serviços de intervenção precoce destinados a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que estejam em risco de atraso de desenvolvimento ou que manifestem deficiência ou necessidades educativas especiais, a carecer de uma intervenção integrada e multidisciplinar. Concorrem para este tipo de intervenção os serviços de educação, saúde, acção social e outros parceiros, aos quais compete a identificação de necessidades, a definição de prioridades e a subsequente elaboração e avaliação sistemática de um plano de intervenção individual.

Para responder a este desafio e garantir a cobertura nacional da oferta de serviços de Intervenção Precoce na Infância (IPI), o Ministério da Educação criou em 2008 uma rede de agrupamentos de escolas de referência (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro) que através dos educadores aí colocados presta apoios de IPI em articulação com os serviços de saúde e de segurança social. Posteriormente, já em 2009, foi criado um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) que apela a uma actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação e ao envolvimento das famílias e da comunidade.

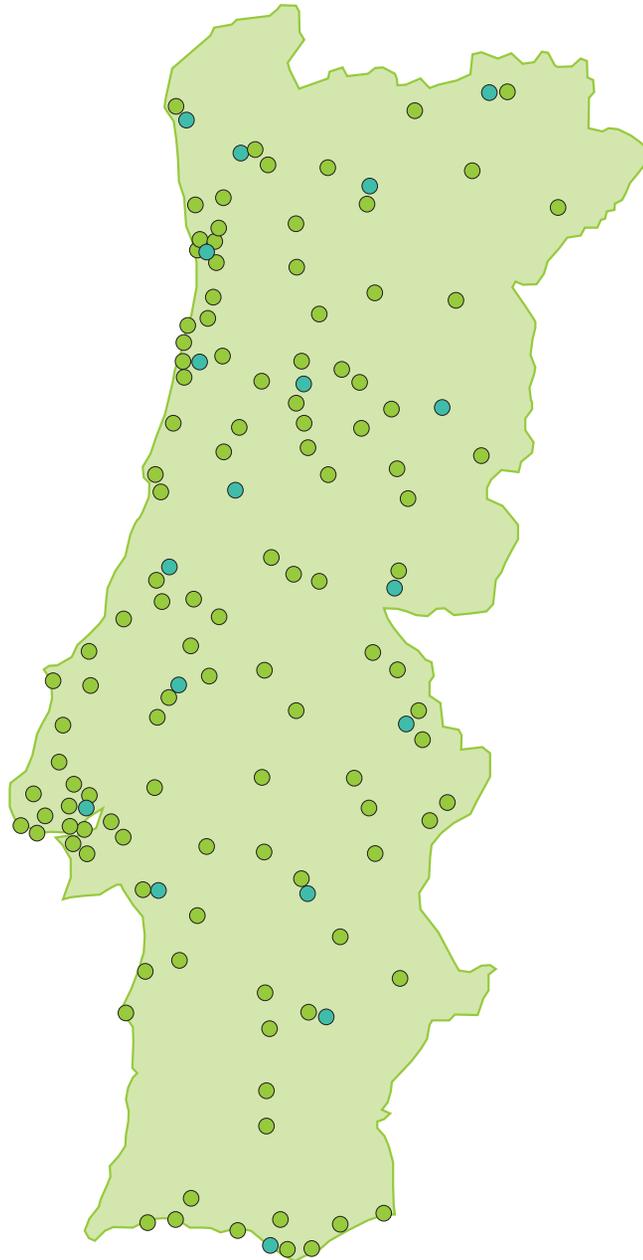
Em resultado destas opções organizacionais, em 2010/2011 funcionam no Continente 132 agrupamentos de escolas de referência e 97 equipamentos (Intervenção Precoce na Infância) integrados na Rede de Serviços e Equipamentos Sociais do MTSS, destinados a crianças e jovens com deficiência. (Figura 2.2.1.). Compete aos agrupamentos assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social; reforçar as equipas técnicas financiadas pela segurança social; e assegurar, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

Segundo informação estatística disponibilizada pela DGIDC no relatório que apresenta os resultados do Plano de Acção 2005-2009 relativo à Educação Inclusiva, em 2009 havia 144 agrupamentos de referência, abrangendo 4335 crianças em programas de Intervenção Precoce, apoiadas por 500 educadores, o que representa uma média de oito crianças por educador.

Comissões de Protecção de Crianças e Jovens

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) têm desempenhado um papel importante no apoio a crianças em risco em idade de frequentar a educação pré-escolar. Dada a dificuldade de tratar separadamente os dados disponíveis, a intervenção das CPCJ será desenvolvida no capítulo 3 – *Ensinos Básico e Secundário - Apoios*.

Figura 2.2.1. Mapa de referência dos equipamentos de Intervenção Precoce na Infância. Continente (2010/11)



escala 1 : 1 400 000

● Agrupamentos de referência para a intervenção precoce na infância ● Respostas da Segurança Social

Fonte: DGIDC
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/>

2.3. Educadores de Infância

Em 2009/10 existiam 18 380 educadores de infância em Portugal, sendo 10 368 da rede pública e 8012 da rede privada. A Figura 2.3.1. retrata a evolução da percentagem de educadores de infância em exercício nas redes pública e privada de educação pré-escolar, no ano de 1999/00 e entre 2008/09 e 2009/10. Nos anos em análise, verifica-se que a percentagem de educadores da rede pública é superior à da rede privada, embora o número de inscritos na rede pública só tenha superado o da privada a partir de 2001/02.

A região de Lisboa demarca-se desta distribuição, apresentando em 2009/10 uma percentagem de 67% de educadores na rede privada (Tabela 2.3.a., em anexo estatístico), consentânea com a relação percentual que existe entre ambas as redes, no que se refere a crianças inscritas: 67,96% das crianças estão inscritas em estabelecimentos da rede privada (Tabela 2.3.b., em anexo estatístico).

A Figura 2.3.2. mostra a evolução da habilitação dos educadores de infância, na última década, com um incremento considerável do grau de licenciatura ou equiparado, que passou a ser a habilitação de acesso à carreira a partir de 1997. As alterações em 2007 introduzidas no enquadramento jurídico da formação de professores, que estabelecem o grau de mestrado como habilitação mínima, ainda não produziram efeitos no sistema.

Se analisarmos o número de educadores em exercício por grupo etário verifica-se, na última década, um aumento nos escalões etários dos 40-49 anos e mais de 50 anos e uma diminuição

dos educadores com menos de 30 anos e entre os 30-39 anos (Tabela 2.3.c., em anexo estatístico). A tendência de *envelhecimento dos docentes**, em Portugal, tem-se acentuado também nos educadores de infância, conforme está patente na Figura 2.3.3.. Da análise da evolução do número de educadores com menos de 30 anos e com 50 ou mais anos, nota-se em 2006/07 o encontro das linhas de progressão, passando os últimos, a partir daí, a apresentar o número mais elevado, ao contrário do que sucedia no início da série.

A *taxa de feminidade** continua a ser muito alta na educação pré-escolar e é claramente a mais elevada se a compararmos com os níveis de ensino subsequentes. Na educação pré-escolar, apesar de alguma oscilação nos anos em análise, a taxa de feminidade mantém-se acima dos 95%. Esta percentagem está em sintonia com a média da UE19* que era de 96,7%, em 2008, e com a da OCDE, que era de 96,9% no mesmo ano (OECD, 2010) (Tabela 2.3.d., em anexo estatístico).

Se considerarmos o vínculo laboral dos educadores de infância da rede pública, em Portugal, em 2009/10, a proporção de educadores do quadro e de contratados situava-se em 84% e 16%, respectivamente.

Figura 2.3.1. Educadores de infância em exercício (%), segundo a natureza institucional, em Portugal

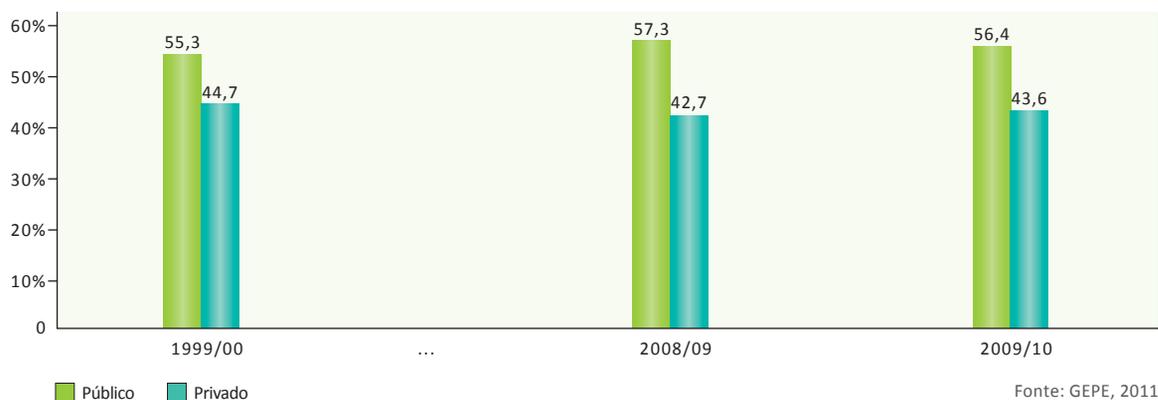


Figura 2.3.2. Número de educadores de infância por grau académico. Continente

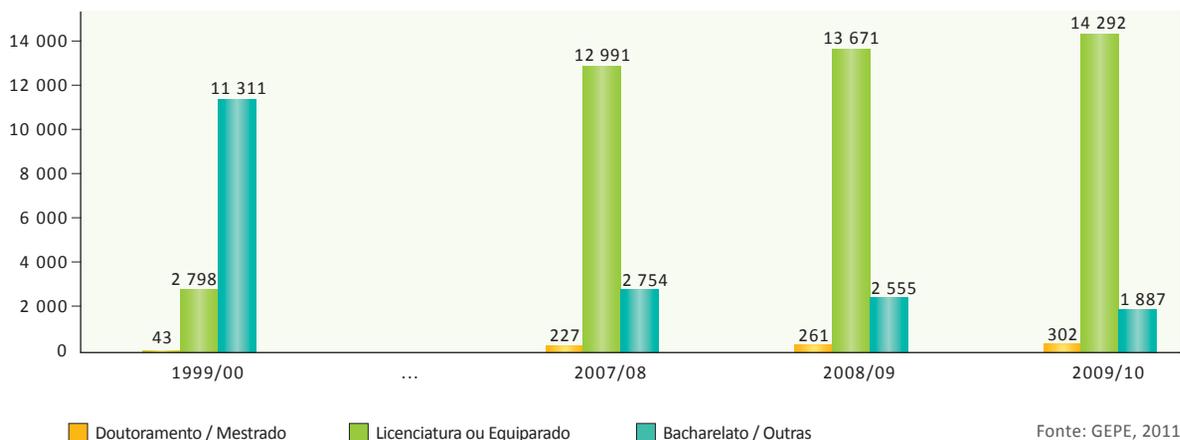
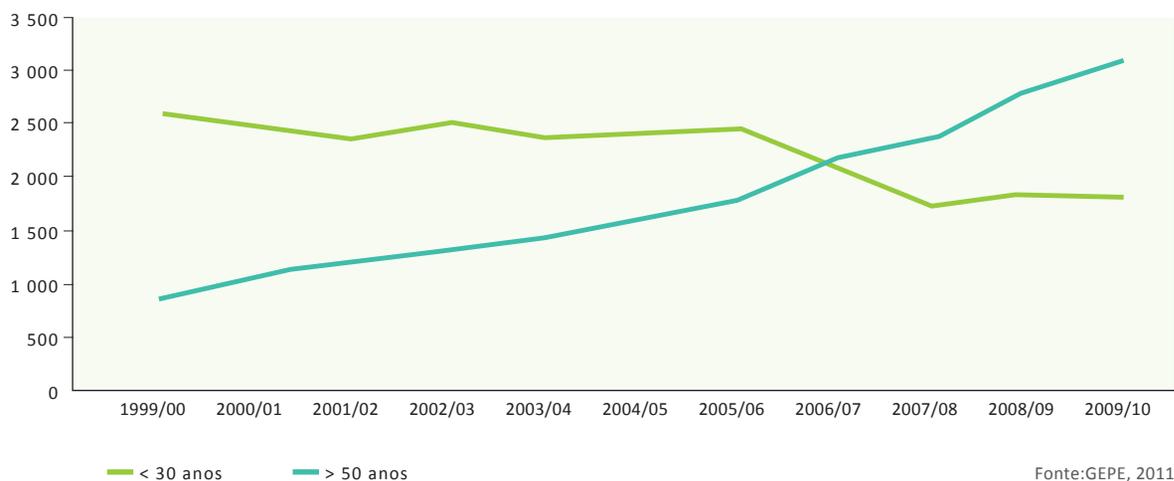


Figura 2.3.3. Educadores de infância, em exercício, com menos de 30 e com 50 e mais anos, no Continente



2.4. Recursos financeiros

Educação de Infância (0-3 anos)

O apoio à acção social para a primeira infância pode ser desenvolvido através de subvenções, programas de cooperação e protocolos com as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) ou por financiamento directo às famílias beneficiárias.

Assim, modalidades *Creche e Creche Familiar* verifica-se que, em 2009, foram celebrados mais 13 acordos de cooperação que em 2008, embora com decréscimo da valência *Creche Familiar*. Em concordância, a despesa com estas respostas cresce no caso das *Creches* e decresce nas *Creches Familiares*. Apesar disso, o número de crianças acolhidas aumenta nas duas modalidades - *creche e creche familiar* - representando conjuntamente +2640 crianças (Tabela 2.4.1.).

A modalidade *Ama* aparece pela primeira vez na Conta da Segurança Social – 2009, no âmbito dos acordos de cooperação, com um total de despesa de 2 661 859,18€ (Tabela 2.4.1.). No entanto, continua a ser contemplada em Despesas da Área da Infância e Juventude do capítulo Programas e Outras Despesas, no valor de 8 257,80 milhares de euro, apresentando uma variação percentual de -2,4% em relação ao ano precedente. A evolução desta despesa, entre 2005 e 2009, está patente na Tabela 2.4.2..

Também no capítulo *Programas e Outras Despesas*, encontra-se o *Programa de Apoio à Primeira Infância (PAPI)*, que visava o aumento e a melhoria das respostas de acolhimento à primeira infância em estabelecimentos privados. O apoio financeiro tinha carácter de subsídio a fundo perdido, não podendo ultrapassar 80% das despesas de

investimento elegíveis (art.º 12.º do Regulamento), nem ultrapassar 74 819,68€. O prazo máximo para a realização da totalidade das despesas de investimento era de 18 meses. Tendo tido início em 2001, com uma execução de 752,8 milhares de euro, este Programa teve oscilações de execução significativas, apresentando um valor mais elevado em 2006. Em 2009, a execução foi de 363,2 milhares de euro, ligeiramente superior a 2008. A despesa acumulada de 2001 a 2009 foi de 10 965,00 milhares de euro (Tabela 2.4.3.).

Educação Pré-Escolar (3-6 anos)

Em 2009, na valência *educação pré-escolar*, a Segurança Social celebrou 1 484 acordos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar da *rede privada solidária*, abrangendo 88 239 crianças. Comparando com 2008, houve um acréscimo de 18 acordos e +964 crianças abrangidas. A despesa com os acordos reflecte um crescimento de 550 milhares de euro, entre 2008 e 2009, ou seja +0,29% (Tabela 2.4.4.).

Através dos acordos de cooperação celebrados em 2009, a Segurança Social abrangeu com serviços de acção social 20,1% do total de crianças em estabelecimentos da *rede privada solidária*.

Tabela 2.4.1. Despesas com Acordos de Cooperação: dados financeiros e físicos em 31 de Dezembro, por valência. Continente

Valências (*)	2008			2009		
	Número de Acordos de Cooperação	Número de Utentes	Despesas (Euro)	Número de Acordos de Cooperação	Número de Utentes	Despesas (Euro)
Amas	-	-	-	-	-	2 661 859,18
Creches Familiares	105	3 048	8 892 548,02	99	3 115	7 867 847,74
Creches (**)	1 655	58 579	157 473 707,91	1 674	61 152	169 257 361,91
Total	1 760	61 627	166 366 255,93	1 773	64 267	179 787 068,83

Notas: (*) Não inclui o Programa PARES;

(**) A despesa inclui complemento por horários superiores a 11 horas

Fonte: Conta da Segurança Social 2009 Parte II.

IGFSS, I.P., 2010, pg. 497.

Tabela 2.4.2. Despesas com Amas

(milhares de euro)

	2005	2006	2007	2008	2009
Funcionamento	7 084,30	7 664,00	8 193,30	8 464,80	8 257,80

Fonte: Conta da Segurança Social 2009 Parte II.

IGFSS, I.P., 2010, pg. 500.

Tabela 2.4.3. Execução do Programa de Apoio à Primeira Infância (PAPI)

(milhares de euro)

	2005	2006	2007	2008	2009
Despesa anual	1 448,70	1 534,70	1 152,00	339,00	363,20
Despesa acumulada	7 576,00	9 110,70	10 262,70	10 601,70	10 965,00
Peso do ano no Total	13,70%	14,50%	10,90%	3,20%	3,30%

Fonte: Conta da Segurança Social 2009 Parte II.

IGFSS, I.P., 2010, pg. 502.

Tabela 2.4.4. Acordos de Cooperação, Educação Pré-Escolar da Rede Privada Solidária. Segurança Social

Anos	Número de Acordos	Número de Crianças	Despesas (milhares de euro)
2008	1 466	87 275	188 601,60
2009	1 484	88 239	189 151,60

Nota: Dados físicos em 31 de Dezembro

Fonte: Conta da Segurança Social 2008 e 2009. IGFSS, I.P.

O orçamento executado pelo Ministério da Educação para a educação pré-escolar (Figura 2.4.1.) reflecte um crescimento global de 7,47%, entre 2009 e 2010 e de 110,84%, quando o ano de 2010 é comparado com 2000.

Em 2010, o peso de despesas com a *rede pública* é de 76,29%. Os restantes 23,71% repartem-se entre a *rede privada solidária* (através de *acordos de cooperação* celebrados pela Segurança Social, suportando o Ministério da Educação *as despesas da componente educativa*) e a *rede privada particular e cooperativa* (através de *contratos de desenvolvimento da educação pré-escolar* – apoio aos pais / encarregados de educação para comparticipação nas despesas de frequência, tendo por base o rendimento familiar *per capita*).

O Investimento do Plano do ME (Financiamento do Cap.º 50 do OE) na Educação Pré-Escolar era da responsabilidade da Administração Central entre 2003 e 2006, e totalizou nesse período o montante

de 3 819 127€, sendo 2003 o ano de maior investimento, no valor de 2 167 706€ (Tabela 2.4.a., em anexo estatístico) (GGF - Ministério da Educação, 2010). A partir de 2007, passou a ser assegurado na sua totalidade pela Administração Local, através dos Programas Operacionais Regionais na vertente relativa à requalificação da rede escolar do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, no âmbito do QREN 2007-2013.

Entre 2000 e 2010, as despesas de funcionamento com a educação pré-escolar na Região Autónoma da Madeira tiveram um crescimento de 80,73%, enquanto o número de crianças teve um acréscimo de 20,2% equivalente a +886 crianças neste nível de educação. De 2009 para 2010, observa-se um ligeiro decréscimo no número de crianças (Figura 2.4.2.)

Tabela 2.4.5. Transferências entre a Segurança Social e o Ministério da Educação, para a Educação Pré-Escolar

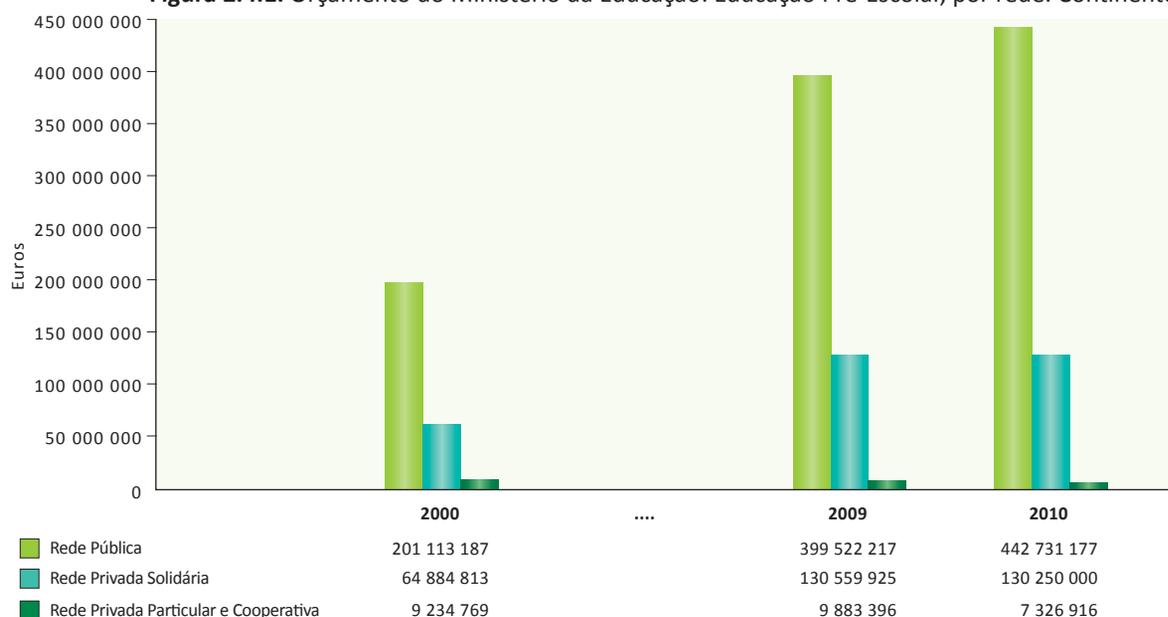
(milhares de euro)

Transferências do IGFSS para a <i>componente social</i> do pré-escolar da <i>rede pública</i>	2005	2006	2007	2008	2009
GGF do Ministério da Educação	44 440,0	45 640,0	42 789,7	43 663,5	49 921,1

Transferências do GGF para a <i>componente educativa</i> do pré-escolar da <i>rede privada solidária</i>	2005	2006	2007	2008	2009
IGFSS	118 640,0	117 200,0	120 150,0	123 897,5	128 734,6

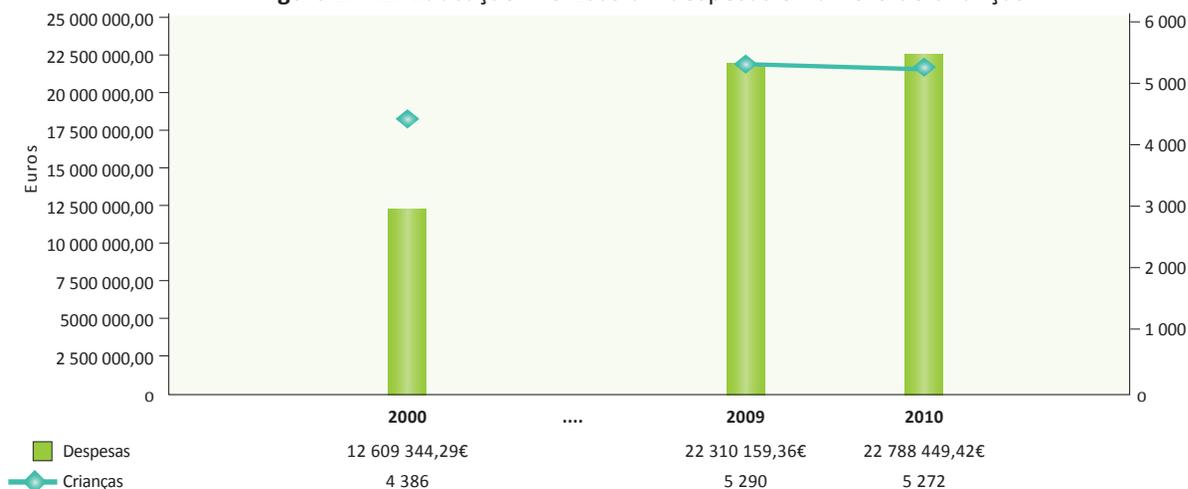
Fonte: Relatórios da Conta da Segurança Social 2008 e 2009. IGFSS, I.P.; Informação GGF 2011

Figura 2.4.1. Orçamento do Ministério da Educação: Educação Pré-Escolar, por rede. Continente



Fonte: Relatórios de Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; GGF 2011

Figura 2.4.2. Educação Pré-Escolar: despesas e número de crianças. RAM



Nota: Inclui os Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e o Pré-Escolar das EB1/PE

Fonte:GGF da Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAM, 2011

2.5. Processo educativo

Relação adulto/crianças e tamanho dos grupos

Um dos indicadores determinantes da qualidade na educação de infância é o rácio educador/crianças e o tamanho dos grupos, uma vez que contribuem para influenciar a natureza das actividades a organizar e as interacções educador/crianças e das crianças entre si.

Nesta secção é apresentada a situação de Portugal face aos outros países da UE27 e a três países da Área Económica Europeia, no que se refere aos parâmetros estabelecidos a este propósito, com base no relatório *Eurydice** (2009).

Na oferta de cuidados para a infância, a Tabela 2.5.1. indicava para Portugal um número máximo de 15 crianças por grupo para o escalão etário dos 0 aos 3, embora apenas se aplicasse a crianças dos 24 aos 36 meses. Mais recentemente, a Portaria n. 262/2011, de 31 de Agosto, vem alterar a situação, passando de 8 para 10 o número máximo de crianças na sala de berços; de 10 para 14 o dos grupos de idades compreendidas entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e de 15 para 18, o número de crianças de 24 a 36 meses.

Na educação pré-escolar é adoptada uma relação de um educador para 25 crianças, o que faz com que Portugal se situe entre os que definem um número máximo mais elevado, apenas ultrapassado pela Itália, Eslováquia e Reino Unido (Eurydice, 2009).

Apesar de a legislação prever um auxiliar para cada três grupos, compete às autarquias complementar este tipo de pessoal para que as actividades decorram com a qualidade necessária. Esta orientação tem implicado que na prática, cada grupo funcione com um auxiliar, além do educador, o que nos coloca em posição relativamente favorável, em termos internacionais. O diploma recentemente publicado determina dois técnicos na área do desenvolvimento infantil ou ajudantes de acção educativa por cada grupo até à aquisição da marcha e um educador de infância e um ajudante de acção educativa por cada grupo a partir da aquisição da marcha.

Acresce que Portugal também se encontra entre os poucos países que definem regras diferenciadas para crianças em risco, mais consentâneas com modalidades de acompanhamento mais intensivo exigidas nestas situações.

Orientações curriculares

Tal como na maioria dos países da Europa, a oferta de cuidados para a infância em Portugal adopta, em geral, objectivos de bem-estar das crianças e de satisfação das necessidades das famílias, na sua relação com as respectivas actividades profissionais. A elaboração de linhas pedagógicas orientadoras para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos tem vindo a ser recomendada.

Já a educação pré-escolar contempla uma dimensão educativa relacionada com o desenvolvimento cognitivo e social e com a aprendizagem de fundamentos de literacia da leitura, da escrita e da numeracia. Verifica-se no relatório da Eurydice (2009) que todos os países dispõem de orientações curriculares para a educação das crianças dos 3 aos 6 anos de idade, tendo a maioria como enfoque prioritário o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Alguns países em que Portugal se inclui, complementam estes objectivos com propósitos de desenvolvimento da literacia e numeracia junto das crianças mais velhas, como forma de as preparar para a escolaridade subsequente.

Tabela 2.5.1. Rácio adulto/criança e número de crianças por grupo em serviços subsidiados e acreditados. UE/AEE. (2006/07)

	3 a 6 anos				0 a 3 anos	
	Tamanho dos grupos		Rácio adulto/criança		Tamanho dos grupos	Rácio adulto/criança
	Mínimo	Máximo	em geral	crianças em risco	Máximo	
Alemanha	-	25	1+1/25	-	-	-
Áustria	-	25	-	-	15	1+2/15
Bélgica (De)	-	-	1/19; 2/32	-	-	3/18
Bélgica (Fr)	-	-	1/19; 2/39	-	-	1/7; 1/9
Bélgica (NI)	-	-	-	-	-	1/7; 1/10
Bulgária	12	22	-	-	18	-
Chipre	-	25	1/25	1/20	-	1/6 - 12
Dinamarca						(*)
Eslováquia	15	22 - 28	1/G	-	20	2/8 - 14; 3/14 - 20
Eslovénia	-	22	1+0,5/22	-	12	1+0,5/12
Espanha	-	25	1/25	-	-	-
Estónia	-	20	1+1/20	-	14	1/7
Finlândia a)	-	-	1/7 - 13	-	-	1/4; 2/8
Finlândia b)	-	13 - 20	1/13; 2/20	-	-	-
França	-	-	1+1/G	-	-	1/5; 1/8
Grécia	-	25	1/25	-	-	-
Holanda c)	-	-	1+1/G	-	-	1/4 - 8
Hungria	-	20 - 25	1/25	-	10 - 12	1/6
Irlanda	-	24	1/8 - 10	1+1/15	-	-
Islândia	-	-	1/5 - 10	-	-	1/5 - 10
Itália	15	28	1/25-28	-	-	-
Letónia	10	24	1/8	-	10 - 16	-
Listenstaine	-	20	-	-	-	-
Lituânia	-	20	1+1/G	-	10 - 15	1+1/G
Luxemburgo	8	25	1+1/G	-	-	-
Malta	15	20	1/G	-	-	1/3 - 6
Noruega	-	-	1+2/14 - 18	-	-	1/7 - 9
Polónia	-	25	1/G	-	-	2+2/35
Portugal	20	25	1+1/25	-	15	1+1/15
Reino Unido	-	26	-	-	-	-
República Checa	13 - 18	24	1/24	-	-	-
Roménia	-	20	1/20	-	10 - 15	1/4 - 6
RU - Escócia	-	-	1/8	-	-	-
Suécia						(*)

Notas: a) dispositivos unitários;

b) Pré-primária;

c) tem recomendação, mas só define normas para actividades recreativas a nível municipal

(*) sem recomendações definidas a nível central

Fonte: *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Eurydice, 2009

2.6. Resultados

Taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (0-3 anos)

A taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância (Creche e Ama) reflecte os progressos que têm sido realizados no sentido da aproximação às metas definidas pelos países da UE. Em 2009, as respostas sociais em funcionamento cobriam já 32,6% desta população-alvo, enquanto a média era de 30,2% em 2008¹.

No que respeita apenas à modalidade de creche, a taxa de cobertura foi de 26,3% em 2009 (80 330 crianças), sendo de 27,5% em 2010 (83 738 crianças)².

Taxa de Pré-escolarização (3-6 anos)

A análise da oferta e acesso à educação pré-escolar demonstrou ter-se mantido na última década a expansão que se iniciou em finais dos anos 70. Começa, no entanto, a verificar-se mais recentemente uma tendência de retracção da rede pública, com uma quebra global de apenas 159 estabelecimentos (de 2006/07 a 2009/10).

A situação descrita repercute-se, por um lado, numa evolução positiva das taxas de pré-escolarização (+12,3pp) em termos nacionais e, por outro lado, num ligeiro decréscimo (-1,2pp) na região Centro, onde a uma mais elevada retracção da rede pública se aliou o menor crescimento da rede privada na última década. Curiosamente, esta diminuição

das taxas de pré-escolarização está reflectida em todas as NUT III da região, com excepção da Serra da Estrela e Beira Interior Sul, que, tendo atingido valores próximos dos 100%, revelam agora uma ligeira quebra nas taxas de pré-escolarização do sexo feminino (Tabela 2.6.a, em anexo estatístico). Apesar disso, as taxas de pré-escolarização nesta região apresentam o segundo valor mais elevado do país.

As regiões de Lisboa e Algarve continuam a apresentar as taxas de pré-escolarização mais baixas, com valores ligeiramente superiores no sexo masculino.

Numa análise por idades, verifica-se que as crianças de 3 e 4 anos são as que mais contribuem para o crescimento das taxas de pré-escolarização, num movimento de aproximação aos níveis já anteriormente atingidos pelos 5 anos (Tabela 2.6.1.).

Em termos de duração média da pré-escolarização tem havido uma evolução também positiva na última década, com progressos mais assinaláveis na RAA (Figura 2.6.1.), embora a RAM apresente a média mais elevada durante todo o período em análise. A nível nacional passou-se de uma média de 2,2 anos de frequência em 1999/00, para 2,5 em 2009/10.

1 Carta Social 2008 e Carta Social 2009, não se constituindo como instrumentos de divulgação estatística nem de análise qualitativa, mas apresentando as principais tendências de evolução da Rede.

2 Tendo em conta as *Estimativas da População Residente* para 2009 e 2010 do INE, para o grupo etário dos 0 aos 2 anos.

Tabela 2.6.1. Taxa de pré-escolarização (%) por idade e sexo, em Portugal

	1999/00			...	2008/09			2009/10		
	HM	H	M		HM	H	M	HM	H	M
3 anos	58,6	57,6	59,7		70,8	70,6	70,9	73,4	73,9	73,0
4 anos	72,3	71,2	73,5		83,6	84,1	83,1	85,4	85,8	85,0
5 anos	84,1	82,8	85,5		92,2	92,3	92,2	92,7	93,5	91,8
3 a 5 anos (meta 2021)	71,6	70,5	72,8		82,3	82,4	82,1	83,9	84,5	83,3
4 a 5 anos (meta 2020)	78,2	77,0	79,5		88,0	88,2	87,7	89,0	89,7	88,4

Fonte: GEPE, 2011

Tabela 2.6.2. Taxa de pré-escolarização (3, 4 e 5 anos) (%) por sexo e por NUT I e II

NUTS I, II, III	2008/09			2009/10		
	HM	H	M	HM	H	M
Continente	82,2	82,3	82,0	83,8	84,4	83,1
Norte	83,2	83,2	83,2	86,6	87,6	85,7
Centro	91,7	91,4	91,9	90,5	90,7	90,3
Lisboa	73,2	73,4	73,0	75,0	75,6	74,3
Alentejo	93,9	94,5	93,3	95,3	95,9	94,6
Algarve	74,2	75,8	72,5	75,0	75,2	74,7
R.A. Açores	80,7	80,6	80,7	84,5	84,9	84,0
R.A. Madeira	86,6	86,4	86,7	89,0	89,0	89,0
Portugal	82,3	82,4	82,1	83,9	84,5	83,3

Fonte: GEPE, 2011

Figura 2.6.1. Evolução da duração média da pré-escolarização por sexo e NUT I. Portugal



Fonte: GEPE, 2011

Taxa de pré-escolarização: perspectiva internacional

Em termos internacionais, dá-se aqui conta da posição relativa de Portugal em diferentes contextos e relativamente a diferentes projectos de coordenação ou avaliação com incidência na educação pré-escolar.

O primeiro destes contextos é o da União Europeia e tem como referente o Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF 2020), adoptado pelo Conselho em Maio de 2009; o segundo é o da Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) e pauta-se pelas Metas Educativas definidas pela OEI para 2021; e o terceiro é o PISA da OCDE, que em 2009 analisa a relação entre a participação na educação pré-escolar e os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos de 15 anos que participaram nesse ciclo de avaliação.

A Figura 2.6.2. apresenta a evolução de Portugal no contexto da União Europeia, revelando uma aproximação aos valores atingidos pela média da UE 27 e bem assim das metas estabelecidas para 2020 no que se refere à pré-escolarização de crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e a entrada no ensino obrigatório. Os dados de 2009 apresentam Portugal com uma taxa de pré-escolarização de 88,2%, já ultrapassada no ano lectivo de 2009/10 em 0,8 pp (Tabela 2.6.1.), situando-nos em 89% e, portanto, a 6 p.p. da meta definida para 2020 (95%).

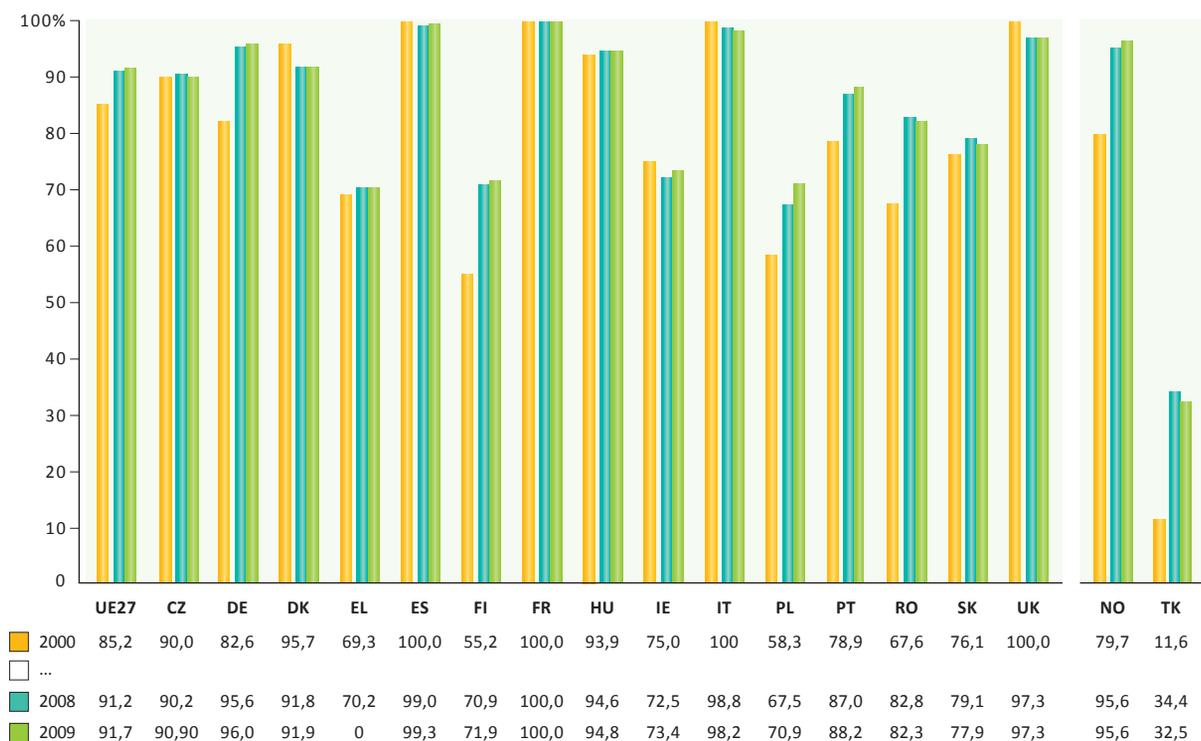
O segundo contexto (OEI) focaliza o grupo etário entre os 3 anos e o início da escolaridade obrigatória e estabelece como horizonte o ano de 2021, em que se espera alcançar 100% de taxa pré-escolarização. A Figura 2.6.3. retrata a evolução dos países abrangidos pela OEI, com dados obtidos da UNESCO para os períodos de 2000, 2008 e 2009, apresentando Portugal num dos lugares cimeiros, apenas precedido de Cuba, Espanha e, mais recentemente, México.

Quanto ao PISA, o destaque sobre a educação pré-escolar publicado na revista *PISA in focus*, de Fevereiro de 2011, analisa os seus efeitos no desempenho dos alunos de 15 anos que participaram na edição de 2009. Na apresentação dos resultados desta análise, em termos globais, verifica-se que: a) os alunos de 15 anos que frequentaram a educação pré-escolar revelam melhor desempenho; b) os mais desfavorecidos são os que têm menos acesso à educação pré-escolar, particularmente nos países onde está menos difundida; c) o modo como se processa a educação pré-escolar condiciona os benefícios individuais de frequência deste nível educativo. Revela, também, que os sistemas educativos em que é mais estreita a relação entre participação na educação pré-escolar e os melhores resultados dos alunos são aqueles que aliam uma maior abrangência de crianças neste nível educativo e uma duração média superior a mais baixos rácios adulto/crianças e maior investimento por criança neste nível.

No que respeita aos participantes portugueses, o PISA mostra que os alunos mais desfavorecidos são os que têm menos acesso a este tipo de oferta - adiantando-se como principal razão a sobrelotação das unidades subsidiadas - e que Portugal é um dos países em que é menor a diferença de desempenho entre os que frequentaram a educação pré-primária e os que a ela não acederam (depois de isolado o factor socioeconómico).

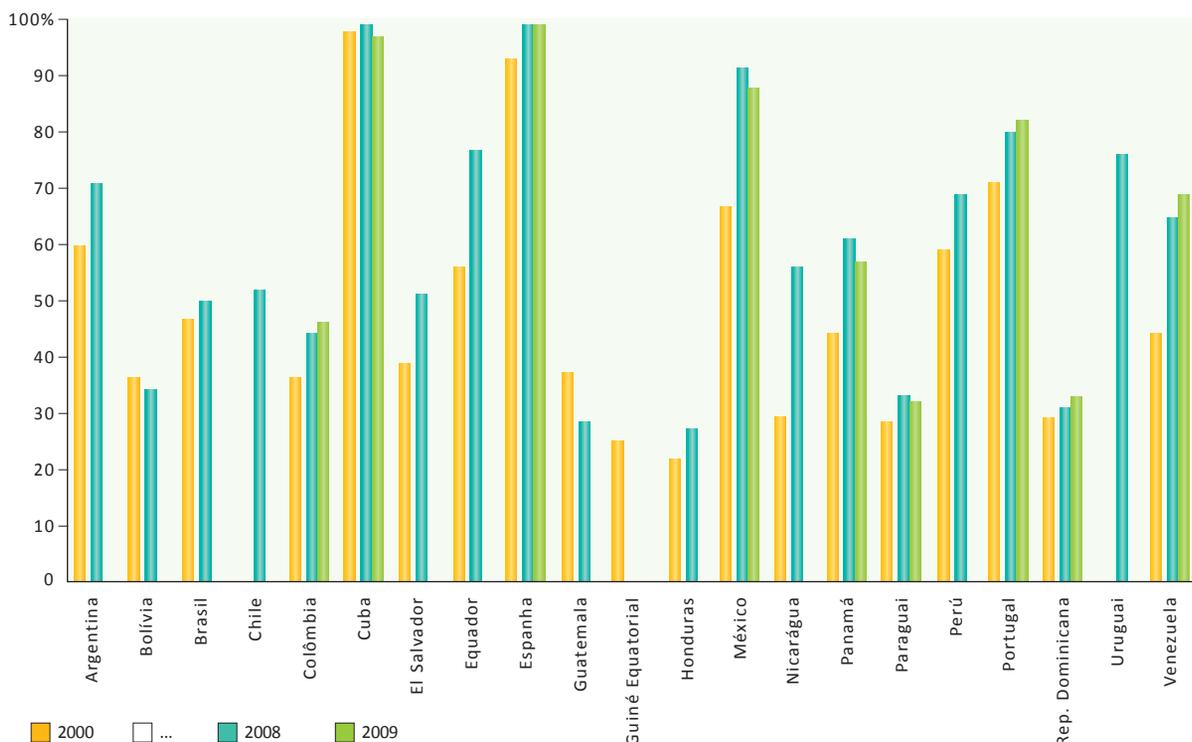
Esta situação apela a uma monitorização mais sistemática não só das condições de equidade no acesso à educação pré-escolar, mas também à qualidade dos processos, para que este nível possa cumprir melhor a sua missão de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes.

Figura 2.6.2. Taxa de pré-escolarização entre os 4 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória em alguns países da UE 27 e outros países da Europa



Fonte: Eurostat (database). Atualização de 22.09.2011

Figura 2.6.3. Taxa real de pré-escolarização nos países da OEI



Nota: Porto Rico e Costa Rica não integram os países analisados, por falta de dados

Fonte: UNESCO Institute for Statistics. Acedido em 6.06.2011

META OEI 2021:

Pré-escolarização das crianças
entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário **100%**

Portugal, 2010:

Pré-escolarização das crianças
entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário **83,9%**

META UE 2020:

Pré-escolarização das crianças
entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário **95%**

Portugal, 2010:

Pré-escolarização das crianças
entre os 4 anos e a idade de início do ensino primário **89%**

DESTAQUES

AVANÇOS

- Crescimento das taxas de pré-escolarização das crianças de 4 e 5 anos nos últimos anos (89% em 2010), aproximando-se das metas europeias para 2020 (95%).
- Expansão da rede de oferta de cuidados para a infância (0-3 anos).
- Tendência de complementaridade das redes pública e privada da educação pré-escolar (3-6), que tem permitido colmatar a estagnação verificada na oferta pública.
- Celebração de acordos de cooperação e implementação de programas de Intervenção Precoce na perspectiva da equidade no acesso e nos percursos de educação de infância.
- Alargamento do período de funcionamento de uma percentagem crescente de estabelecimentos, antecipando o horário de entrada e prolongando o de saída, de modo a adequar-se às necessidades das famílias.
- Tendência de aumento do nível de qualificação dos educadores de infância em exercício de funções.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Retracção da rede pública de educação pré-escolar nos últimos três anos que, ao deslocar para o sector privado e IPSS a pressão da procura, pode gerar situações de sobrelotação dos estabelecimentos.
- Ligeiro decréscimo das taxas de pré-escolarização no Centro do país, o que não impediu que essa região continuasse a apresentar o segundo valor mais elevado do país.
- Persistência de desigualdades no acesso à educação de infância em termos socioeconómicos e geográficos.
- Número de horas diárias de permanência das crianças em meio institucional a merecer particular atenção, embora a existência de instituições de guarda formal constitua uma vantagem indiscutível num país em que a taxa de actividade dos pais é elevada.
- Tendência de envelhecimento dos educadores de infância, mais acentuada na rede pública do que na rede privada.
- Relatório PISA 2009 alerta para a necessidade de monitorizar as condições de acesso e a qualidade dos processos de educação de infância, a fim de garantir efeitos positivos nos percursos escolares subsequentes.



3 Ensinos Básico e Secundário

Níveis 1 a 4 do QNQ

3.1. Oferta

A oferta de nível básico e secundário está sintetizada na Figura 3.1. e corresponde aos níveis 1 a 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que entrou em vigor em 1 de Outubro de 2010. O QNQ abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de *reconhecimento, validação e certificação de competências**, estruturando-os em 8 níveis (Figura 3.1.), dos quais apenas trataremos os 4 primeiros no presente capítulo:

Nível 1 – 2º ciclo do ensino básico

Nível 2 – 3º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico, ou por percursos de dupla certificação

Nível 3 – Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior

Nível 4 – Ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior, acrescido de estágio profissional com um mínimo de 6 meses.

Os *níveis de formação profissional** que eram anteriormente utilizados encontram correspondência nos actuais níveis de qualificação, de acordo com o estabelecido na Tabela 3.1. que reproduz o anexo correspondente do QNQ.

Figura 3.1. Oferta de educação e formação de nível básico e secundário – níveis 1 a 4 do QNQ

anos de escol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Ensino Básico									Ensino Secundário		
	1ºciclo			2ºciclo			3ºciclo			Cursos Científico Humanísticos*		
	Ensino Básico Regular			Ensino Básico Regular			Ensino Básico Regular			Cursos Tecnológicos*		
	Ensino Artístico Especializado*			Ensino Artístico Especializado			Ensino Artístico Especializado			Cursos Profissionais*		
	Ensino Recorrente*			Ensino Recorrente			Ensino Recorrente			Cursos de Aprendizagem*		
				Cursos de Educação e Formação de Jovens* - T1			Cursos de Educação e Formação de Jovens - T2 e T3			Ensino Artístico Especializado		
	Cursos de Educação e Formação de Adultos* – B1			Cursos de Educação e Formação de Adultos – B2			Cursos de Educação e Formação de Adultos – B3			Ensino Recorrente		
	Formações modulares*									Cursos de Educação e Formação de Jovens		
										Cursos de Educação e Formação de Adultos - ES		
										Formações modulares		
										Vias de Conclusão do Ensino Secundário* Decreto-Lei 357/07		
	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – B1			Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – B2			Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – B3			Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – B3		
	Níveis de Qualificação (Quadro Nacional de Qualificações)			1			2			3/4		

Tabela 3.1. Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação

Níveis de educação e de formação (1)	Níveis de qualificação
2.º ciclo do ensino básico Nível 1 de formação	1
3.º ciclo do ensino básico Nível 2 de formação	2
Ensino secundário, via de prosseguimento de estudos Nível 3, sem conclusão do ensino secundário	3
Ensino secundário e nível 3 de formação	4

Nota: (1) Níveis de formação de acordo com a estrutura dos níveis de formação profissional, definidos pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985

Fonte: Portaria nº782/2009, de 23 de Julho que regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais

Oferta de nível básico - níveis de qualificação 1 e 2

Da conjugação dos sistemas de educação e de formação decorre que, para a obtenção de uma qualificação escolar e ou profissional de níveis 1 e 2, a oferta diverge conforme a idade dos candidatos, os objectivos de qualificação e os percursos experienciais e escolares vividos. A oferta de dupla certificação de nível 2 está sistematizada na página seguinte.

Na *idade ideal** (5/6 a 14 anos) o diploma de educação básica (nível de qualificação 2) obtém-se pela conclusão da escolaridade regular de 9 anos.

Para os indivíduos que a não cumpram nesta idade, há uma grande diversidade de possibilidades de o conseguir a partir dos 15 anos, através de outras modalidades igualmente escolares ou de dupla certificação. Aqui se incluem:

- *Cursos de Educação e Formação (CEF)*, que permitem que jovens em risco de abandono do sistema ou que já o abandonaram possam concretizar um projecto escolar e profissional, através de um percurso flexível que, por princípio, não prejudica o prosseguimento de estudos. Os vários percursos dos CEF estão identificados na síntese da página seguinte, com excepção do tipo 1, por ser exclusivamente escolar. Este percurso tem a duração de 2 anos (1 125h), conferindo certificação de conclusão de 6º ano e, portanto, de nível de qualificação 1.
- *Cursos vocacionais ou profissionalizantes de nível II e os Cursos de Aprendizagem de nível II* (níveis de certificação profissional anteriores ao QNQ), que também surgem no elenco de oferta deste nível, não só porque ainda existem cursos em funcionamento, mas também por força da aplicação da Iniciativa Novas Oportunidades que estabelece como meta “garantir que até 2010 [seja] proporcionado a todos os jovens em risco de abandonar o sistema de ensino sem cumprirem a escolaridade obrigatória a integração em vias profissionalizantes que permitam concluir o 9º ano de escolaridade”.
- *Ensino Recorrente*, como oferta de segunda oportunidade.

Inscrito numa estratégia mais ampla de inserção escolar e profissional que conduziu à construção do *Programa Oportunidade*/PERE**, programas específicos de recuperação da escolaridade, a região Autónoma dos Açores disponibiliza um sub-programa profissionalizante, mas que não confere certificação profissional, destinado a alunos com retenção repetida, que assim podem obter equivalência ao 3º ciclo e beneficiar de um rápido ingresso no mundo do trabalho.

A partir dos 18 anos, é então possível aceder a outras vias de qualificação como:

- *Cursos de Educação e Formação de Adultos*, doravante designados Cursos EFA, que proporcionam dupla certificação e se destinam a indivíduos que não tenham concluído a escolaridade básica nem possuam *qualificação profissional**. Os Cursos EFA de tipo B1, B2 e B1+B2 não constam da síntese da página seguinte por certificarem apenas qualificação escolar de nível 1.
- *Formações Modulares*, especialmente dirigidas à população empregada, têm em vista facilitar o acesso a uma ou mais qualificações através da construção de itinerários individuais, em regime modular, baseados na capitalização de unidades de formação de curta duração. As Formações Modulares que se dirigem à conclusão do 2º ciclo do ensino básico não constam da síntese da página seguinte por apenas atribuírem qualificação escolar de nível 1.
- *Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*, através dos quais os indivíduos que não tenham concluído a escolaridade de nove anos o podem conseguir através da certificação de saberes adquiridos em contextos formais, não formais e informais e da sua contabilização para efeitos de formação.

VIAS DE CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE DUPLA CERTIFICAÇÃO Nível de qualificação 2

Eixo Jovens - ≥15 anos (ou menos em casos excepcionais)

Cursos de Educação e Formação (CEF)

Percurso	Acesso	Duração	Certificação
Tipo 2	6º ou 7º ano ou frequência do 8º	2109h (2 anos)	9º ano de escolaridade – qualificação de nível 2
Tipo 3	8º ano ou frequência do 9º	1200h (1 ano)	9º ano de escolaridade – qualificação de nível 2

Fonte: Regulamento dos Cursos de Educação e Formação, aprovado pelo Despacho Conjunto nº 453/2004, DR 175, II, de 27 de Julho, com a redacção da Rectificação nº 1673/2004, DR 211, II, de 7 de Setembro

Cursos vocacionais ou profissionalizantes de nível II em escolas profissionais

Acesso	Duração	Certificação
6º ano	3 anos	Diploma de EB – certificação profissional de nível 2 (anterior ao QNQ)

Fonte: Decreto-Lei 4/98, de 8 de Janeiro, Artº 10º

Cursos de Aprendizagem nível II

Acesso	Duração	Certificação
Não diplomados do EB	1800h a 4500h	Certificado de aptidão profissional de nível II e equivalência ao 3º ciclo do ensino básico (anterior ao QNQ)
Diplomados do EB	1500h a 1800h	Certificado de aptidão profissional de nível II

Fonte: Decreto-Lei 205/96, de 25 de Outubro (revogado pelo DL 396/2007, de 31 de Dezembro a partir da publicação da Portaria nº 1497/2008, 19 Dezembro)

Eixo Adultos - ≥18 anos (ou menos em casos excepcionais)

Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Percurso	Acesso	Duração	Certificação
B3	2º ciclo	1940h	3º CEB - qualificação de nível 2- e Diploma
B2+B3	1º ciclo	2390h	3º CEB - qualificação de nível 2- e Diploma
Na sequência de RVCC	< 1º ciclo	2390h**	3º CEB - qualificação de nível 2- e Diploma

Nota: ** Ajustável em função dos referenciais constantes no Catálogo Nacional de Qualificações

Fonte: Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março (DR 48, 1ª série, 7 de Março)

Formações Modulares

Percurso	Nível	Acesso	Duração	Certificação
Variável	2 (3º CEB)	Sem qualificação adequada e prioritariamente sem Educação Básica	3 anos	Certificado de unidades concluídas Certificado final e diploma sujeitos a validação de percurso por CNO

Fonte: Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março (DR 48, 1ª série, 7 de Março)

Reconhecimento, Validação e Cursos de Educação e Formação de Adultos (RVCC)

Modalidade	Acesso	Duração	Certificação
RVCC Escolar	<9º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	(Certificação escolar parcial) Certificação escolar total: 1º ciclo ou 2º ciclo Certificação escolar de 3º ciclo e Diploma de EB
RVCC Profissional	<9º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	Certificação profissional parcial Certificação profissional total
RVCC Profissional	9º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	Certificação profissional parcial Certificado de qualificações e Diploma de qualificação de nível 2

Fonte: Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, rectificada pela Declaração de Rectificação, n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março ; Portaria 211/2011, de 26 de Maio.

Oferta de nível secundário – níveis de qualificação 3 e 4

A oferta de nível secundário abrange modalidades muito diferenciadas, orientadas quer para o prosseguimento de estudos (nível de qualificação 3), quer para a obtenção de dupla certificação (nível de qualificação 4), com permeabilidade entre as duas vias.

Na via de *prosseguimento de estudos* integram-se os *Cursos Científico-Humanísticos* e os *Cursos Artísticos de Especialização de Música e Dança*, cuja idade ideal de frequência é o período entre os 15 e os 18 anos, hoje correspondente ao termo da escolaridade obrigatória.

As modalidades inseridas na categoria de dupla certificação (constantes na síntese da página seguinte) correspondem a uma qualificação de nível 4 e admitem as seguintes possibilidades:

- *Cursos Tecnológicos e Cursos Artísticos de Especialização de Audiovisuais e Artes Visuais*, que se manterão em vigor até à sua plena substituição por Cursos Profissionais.
- *Ensino Profissional e Sistema de Aprendizagem*, que, sendo vias de formação profissionalizante já consolidadas, receberam novo impulso com a Iniciativa Novas Oportunidades (INO).
- *Cursos das escolas de hotelaria e turismo*, que constituem um caso particular e conferem diploma de qualificação de nível 4, com equivalência ao 12º ano de escolaridade.
- *CEF de tipo 4 a 7 e o Curso de Formação Complementar*. O percurso de tipo 4 (com a duração de 1320 horas) e o Curso de Formação Complementar (com 1020 horas) não são incluídos na síntese da página seguinte, no primeiro caso porque, além de certificação de competências escolares, apenas atribui qualificação profissional de nível 2 e no segundo por se destinar exclusivamente à certificação de competências escolares.

A partir dos 18 anos, portanto já fora da idade ideal de frequência, mantêm-se algumas das modalidades e dispositivos apresentados no nível básico e são acrescentadas novas possibilidades de concluir o ensino secundário, a saber:

- *Ensino Recorrente* que proporciona diferentes certificações conforme o curso frequentado: científico-humanístico, nível de qualificação 3; tecnológico ou artístico especializado de audiovisuais e artes visuais, nível de qualificação 4;
- *Cursos EFA* que, tendo tido início na constituição de uma rede experimental de dimensão reduzida apenas aplicada ao nível básico, passaram a constituir oferta de nível secundário com o lançamento da INO;
- *Formações Modulares*, que constituem unidades de formação modular de curta duração (25 ou 50 horas), capitalizáveis, destinadas a activos empregados ou desempregados. Traduzem-se em percursos formativos flexíveis com vista à obtenção de uma qualificação escolar, ou profissional, tendo por base os referenciais para a educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.
- processos de *RVCC*.
- *Vias de Conclusão do Ensino Secundário*, que permitem concluir o ensino secundário a adultos com um máximo de seis disciplinas em falta que tenham frequentado planos de estudo já extintos ou em fase de extinção (Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro).

VIAS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO PARA A CONCLUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO Nível de qualificação 4

Eixo Jovens

Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, Cursos Artísticos de Especialização

Acesso	Duração	Certificação
9º ano	3 anos	Diploma de ES – qualificação de nível 4

Cursos de Aprendizagem

Acesso	Duração	Certificação
9º ano	2800h a 3700h	Diploma de ES – qualificação de nível 4

Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Percurso	Acesso	Duração	Certificação
Tipo 5	10º ano ou frequência 11º ou percurso t4 ou T2 + CFC	2276h (2 anos)	Ensino Secundário – qualificação de nível 4 (aplicada a correspondência prevista no QNQ)
Tipo 6	11º ou frequência 12º	1380h (1 ano)	Ensino Secundário – qualificação de nível 4 (aplicada a correspondência prevista no QNQ)
Tipo 7	12º de CCH ou equivalente	1155h (1 ano)	Ensino Secundário – qualificação de nível 4 (aplicada a correspondência prevista no QNQ)

Eixo Adultos

Recorrente

Percurso	Acesso	Duração	Certificação
CT ou CAE	9º ano	3 anos	Diploma do Ensino Secundário – Qualificação de nível 4 (CT e CAE)

Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Percurso	Nível	Acesso	Duração	Certificação
S3 – Tipo A	3 ou 4	9º ano	2045h	Certificado de 12º ano e diploma de Ensino Secundário – qualificação de nível 3 (escolar) ou 4
S3 – Tipo A escolar			1150h	
S3 – Tipo B	3 ou 4	10º ano	1680h	Certificado de 12º ano e diploma de Ensino Secundário – qualificação de nível 3 (escolar) ou 4
S3 – Tipo B escolar			625h	
S3 – Tipo C	3 ou 4	11º ano	1075h	Certificado de 12º ano e diploma de Ensino Secundário – qualificação de nível 3 (escolar) ou 4
S3 – Tipo C escolar			315h	
Na sequência de RVCC	3 ou 4	≤ 9º ano	**	Certificado de 12º ano e diploma de Ensino Secundário – qualificação de nível 3 (escolar) ou 4

Nota: ** Ajustável em função do resultado do processo de RVCC

Percurso	Acesso	Duração	Certificação
Variável	Sem qualificação adequada e prioritariamente sem EB	25ha 600h	Certificado de unidades concluídas Certif final e diploma sujeitos a validação de percurso por CNO

Vias de conclusão do ES

Percurso	Nível	Acesso	Duração	Certificação
Via escolar	3	Frequência ES de planos estudo extintos ou em extinção – máximo de 6 disciplinas por concluir	Variável	Certificado de unidades concluídas Certif. final de nível 3 ou 4 e diploma
Módulos CNQ	4			

Fonte: Decreto-Lei 357/2007, de 29 de Outubro

Reconhecimento, Validação e Cursos de Educação e Formação de Adultos (RVCC)

Modalidade	Acesso	Duração	Certificação
RVCC Escolar	<12º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	Certificação escolar parcial Certificação escolar de 12ºano e Diploma do ES
RVCC Profissional	9º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	Certificação profissional parcial Certificação profissional total
RVCC Profissional	12º ano	Variável (depende das competências adquiridas)	Certificação profissional parcial Certificado de qualificações e Diploma de qualificação de nível 4

3.2. Acesso

Inscritos em modalidades de educação básica - níveis de qualificação 1 e 2

Em 2009/10, Portugal registava 1 256 462 inscritos em todas as modalidades de educação básica, níveis de qualificação 1 e 2, o que corresponde a 72% dos inscritos no sistema de educação e formação. No Continente, a região com maior percentagem de inscritos é o Norte, que absorve mais de 1/3 do todo nacional (37%), seguida de Lisboa com 26% e do Centro com 21%. As regiões autónomas dos Açores e Madeira acolhem 5% do total. (Tabela 3.2.a., em anexo estatístico).

A Tabela 3.2.1. mostra a distribuição da totalidade da população abrangida neste nível, por modalidade, verificando-se em 2009/10 que, depois do *ensino regular**, as modalidades que acolhem maior percentagem de inscritos são os processos RVCC, os CEF e os Cursos EFA, por esta ordem. As restantes modalidades envolvem uma população muito reduzida, distribuída por cursos profissionais e cursos de aprendizagem (0,08%), educação artística especializada (0,07%), ensino recorrente (0,07%), formações modulares (0,06%) e programa oportunidade, nos Açores (0,16%).

No Continente, apenas 200 frequentam cursos profissionais e cerca de 3 000 cursos de educação e formação (Tabela 3.2.d., em anexo estatístico). Como expectável 92% dos 36 830 alunos que frequentam os CEF têm 15 ou mais anos.

Isolando o 3º ciclo, onde as modalidades de dupla certificação têm maior expressão, verifica-se na Figura 3.2.1. que os processos RVCC são os

que abrangem um maior volume de adultos no Continente, sendo a região Norte a que apresenta a mais elevada participação. O Alentejo e o Algarve concorrem com o Norte e Centro na proporção de modalidades de dupla certificação, mas apostam ligeiramente mais nos Cursos EFA e nos CEF, sendo Lisboa a região que apresenta as percentagens mais baixas de participação em modalidades de dupla certificação.

Esta proporção mantém-se numa análise por sexo (Tabela 3.2.e., em anexo estatístico). Embora globalmente se verifique uma taxa de feminidade de cerca de 50%, surgem importantes oscilações quando analisamos este indicador por modalidade (Tabela 3.2.f., em anexo estatístico). Enquanto no eixo jovens o ensino profissional/qualificante é predominantemente frequentado por jovens do sexo masculino, em todas as regiões do país, no eixo adultos verifica-se uma supremacia de frequência feminina no Continente.

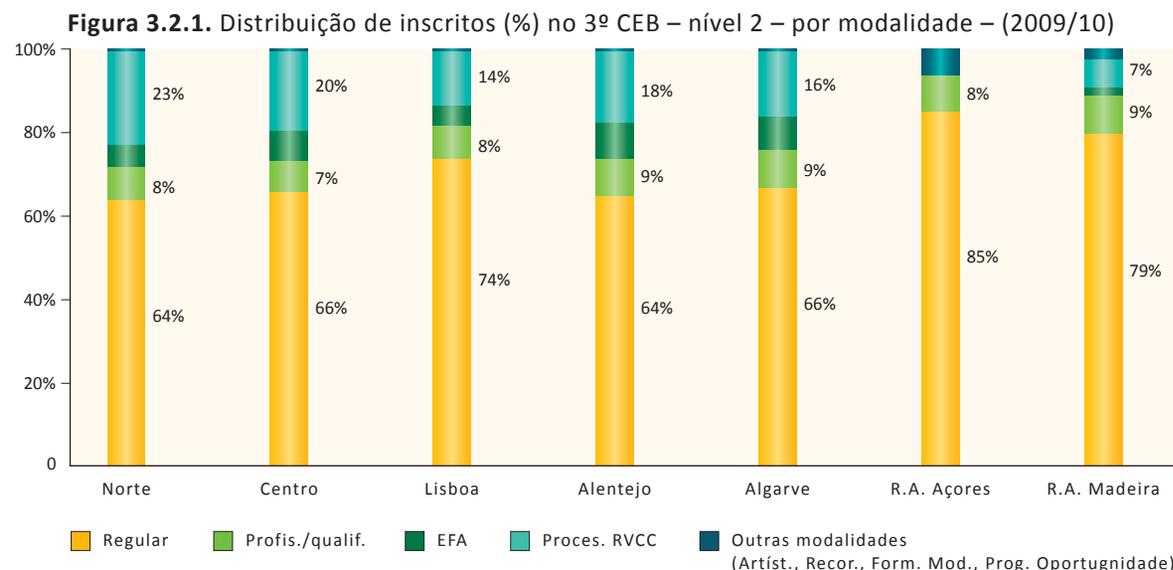
Quanto à participação do sector privado neste nível, constata-se que absorve 15% dos inscritos, com implantação superior em Lisboa e Centro e inferior na RAA (Tabela 3.2.b., em anexo estatístico). Destaca-se, no eixo jovens, o ensino profissional/qualificante, nos 2º e 3º ciclos, com um peso de 17% e 15% respectivamente. No eixo adultos, o sector privado absorve 34,4% dos inscritos nos Cursos EFA no 2º ciclo e 43,6% no 3º ciclo. Nos processos RVCC participa com 32,6% no 2º ciclo e 35,9% no 3º. (Tabela 3.2.g., em anexo estatístico)

Tabela 3.2.1. Evolução de inscitos no ensino básico – níveis 1 e 2 –, por modalidade e ciclo de estudo. Portugal

ciclo/modalidade	1999/00	...	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Ensino Básico	1 240 836		1 153 057	1 149 082	1 158 196	1 189 567	1 283 193	1 256 462
1º ciclo do ensino básico	539 943		504 412	495 628	500 823	498 592	488 114	479 519
Regular (1)	521 083		491 374	495 628	499 799	496 420	485 756	476 259
Cursos EFA	-		-	-	429	1 728	1 307	2 332
Recorrente	18 860		13 038	-	595	444	407	329
Processos RVCC	-		-	-	-	-	472	599
Programa oportunidade/PERE	-		-	-	-	-	172	-
2º ciclo do ensino básico	276 529		267 742	256 252	255 766	263 324	271 924	273 248
Regular (1)	268 321		260 600	254 103	253 073	256 645	255 270	255 177
Profissional	-		97	73	-	-	17	-
CEF (2)	-		668	689	774	1 077	731	754
Cursos EFA	-		-	-	1 067	5 407	5 175	5 304
Recorrente	8 208		6 377	1 387	852	195	113	44
Processos RVCC	-		-	-	-	-	8 902	10 560
F Modulares	-		-	-	-	-	-	84
Programa oportunidade/PERE	-		-	-	-	-	1 716	1 325
3º ciclo do ensino básico	424 364		380 903	397 202	401 607	427 651	523 155	503 695
Regular (1)	387 032		353 960	362 894	359 847	342 544	337 055	339 585
Profissional	948		2 081	2 194	952	1 037	611	545
C. de aprendizagem (3)	-		-	3 848	3 015	2 383	996	501
CEF	1 377		7 061	14 147	25 925	45 820	41 586	37 959
Cursos EFA	-		-	-	2 082	32 560	40 457	29 959
Recorrente	35 007		17 801	14 119	9 786	3 307	956	473
Processos RVCC	-		-	-	-	-	101 360	93 342
F Modulares	-		-	-	-	-	-	692
Programa oportunidade/PERE	-		-	-	-	-	134	639

Notas: (1) Está incluído o Ensino Artístico Especializado (em regime integrado);
 (2) Em 2009/10, inclui o ensino profissional da RAA;
 (3) Os dados entre 2005/06 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios providos do IEFP

Fonte: Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011



Nota: A categoria Profissional/qualificante inclui os cursos profissionais, os cursos de aprendizagem e os CEF

Fonte: Estatísticas da Educação 2009/2010. Jovens. GEPE, 2011; Estatísticas da Educação 2009/2010. Adultos. GEPE, 2011

Inscritos em modalidades de nível secundário - níveis de qualificação 3 e 4

No ano de 2009/10, o nível secundário registava 483 982 jovens e adultos, o que corresponde a 28% dos participantes no sistema de educação e formação (Tabela 3.2.2.), sendo que no Continente os jovens em idade ideal (14 a 17 anos) equivalem a pouco menos de metade (Figura 3.2.2.). É de assinalar que a região Centro é a que apresenta maior proporção de inscritos no nível secundário (Tabela 3.2.a, em anexo estatístico).

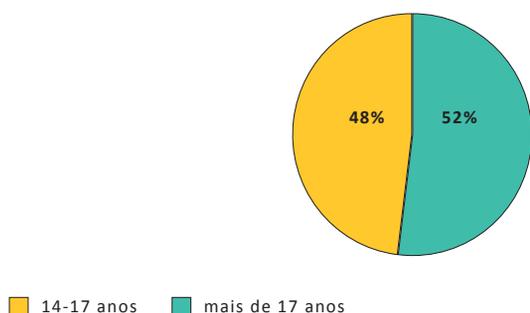
A Tabela 3.2.2. ilustra a distribuição da população inscrita em Portugal nas várias modalidades disponíveis, tornando claro que os Cursos Científico-Humanísticos são os que apresentam um peso superior (40,82%), o que ainda é reforçado no ensino recorrente em que a maioria escolhe esta área. Sucedem-lhe pela mesma ordem os Cursos Profissionais com 22,16%, os processos RVCC com 17,97% e os Cursos EFA com 8,63%. Os Cursos de Aprendizagem têm uma expressão reduzida e a percentagem de alunos inscritos em CEF que havíamos encontrado no ensino básico já não encontra paralelo ao nível do secundário.

Numa análise por regiões (Figura 3.2.3.), verifica-se que a proporção de inscritos em modalidades de dupla certificação supera neste nível a via de ensino, com a exceção das Regiões Autónomas que continuam a apresentar percentagens superiores de frequência nesta via. O Alentejo é agora a região onde as modalidades de dupla certificação têm um peso percentualmente superior, embora o Norte continue a apresentar um dos valores mais elevados.

Desagregando por sexo a informação relativa à participação nas várias modalidades, verifica-se que a taxa de feminidade ultrapassa os 50%, em praticamente todas as regiões, nos cursos científico-humanísticos, alcançando, por outro lado, valores na ordem dos 60% no ensino artístico especializado, nos cursos EFA e nas Formações Modulares. Com exceção do Algarve, observa-se que a taxa de feminidade mais baixa ocorre nos Cursos de Aprendizagem (Tabela 3.2.i., em anexo estatístico).

No nível secundário, o sector privado absorve 23,6% dos inscritos (uma percentagem superior à que se registava no básico), apresentando a maior implantação no Norte e a menor no Algarve (Tabela 3.2.c. em anexo). Considerando as várias modalidades oferecidas, prevalecem os cursos profissionais, em que o sector privado absorve 39,1% dos jovens inscritos nesta modalidade. Os processos RVCC, os Cursos EFA e o ensino recorrente também contam com uma participação considerável do sector privado (35,6%, 26,7%, 26,2%, respectivamente) (Tabela 3.2.j. em anexo).

Figura 3.2.2. Distribuição etária (%) dos inscritos no ensino secundário - níveis 3 e 4. Continente (2009/10)



Fonte: Estatísticas da Educação 2009/2010. Jovens. GEPE, 2011; Estatísticas da Educação 2009/2010. Adultos. GEPE, 2011

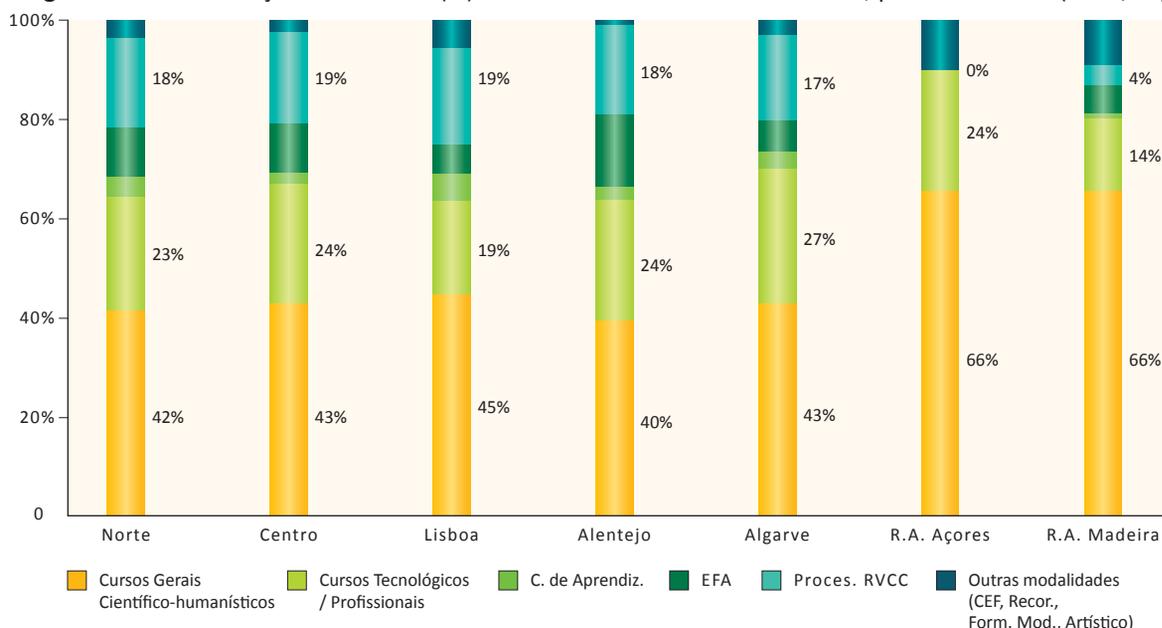
Tabela 3.2.2. Evolução de inscritos (N.º) no ensino secundário por modalidade. Portugal

modalidade	1999/00	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Total	417 705	376 896	367 963	375 170	365 418	498 327	483 982
Cursos gerais/científico-humanísticos	264 973	205 671	188 460	196 023	196 216	195 330	197 582
Cursos tecnológicos	68 063	59 474	52 228	42 820	25 673	20 212	14 577
Ensino artístico especializado	1 937	2 184	2 063	2 256	2 264	2 527	2 348
Cursos profissionais - nível 3 (2)	29 100	36 765	36 943	47 709	70 177	93 438	107 266
Cursos de aprendizagem (1)	-	-	20 563	18 459	15 941	13 584	17 619
CEF	-	2 832	3 422	5 224	8 425	4 388	2 320
Cursos EFA	-	-	-	-	15 831	52 214	41 773
Ensino recorrente	53 632	69 970	64 284	62 679	30 891	18 208	12 578
Processos RVCC	-	-	-	-	-	98 426	86 956
F Modulares	-	-	-	-	-	-	963

Notas: (1) Os dados entre 2005/06 e 2007/08 foram fornecidos pela ANQ, com base em dados provisórios providos do IEFP
(2) Nos dados referentes ao ano 2006/07 não estão contabilizados 1951 alunos dos Cursos Profissionais de Turismo

Fonte: Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Figura 3.2.3. Distribuição de inscritos (%) no ensino secundário – níveis 3 e 4, por modalidade (2009/10)



Fonte: Estatísticas da Educação 2009/2010. Jovens. GEPE, 2011; Estatísticas da Educação 2009/2010. Adultos. GEPE, 2011

Acesso a imigrantes

A população escolar estrangeira corresponde a cerca de 5% do total de inscritos nos ensinos básico e secundário, no Continente, abrangendo 82 424 indivíduos: 58 517 a frequentar o ensino básico e 23 907 o secundário.

Estes alunos integram mais de 180 nacionalidades, sendo que os oriundos de Brasil, Cabo Verde e Angola ultrapassam os 50%. (Tabela 3.2.k., em anexo estatístico)

No nível básico prevalece a participação no ensino regular, frequentado por 85,6% dos indivíduos. Seguem-se os inscritos nos CEF (5,4%), nos processos RVCC (5,2%) e cursos EFA com 3,5%. As restantes modalidades absorvem apenas 0,3% desta população. (Tabela 3.2.l., em anexo estatístico). Esta distribuição altera-se quando se focaliza apenas o 3º ciclo, como mostra a Figura 3.2.4..

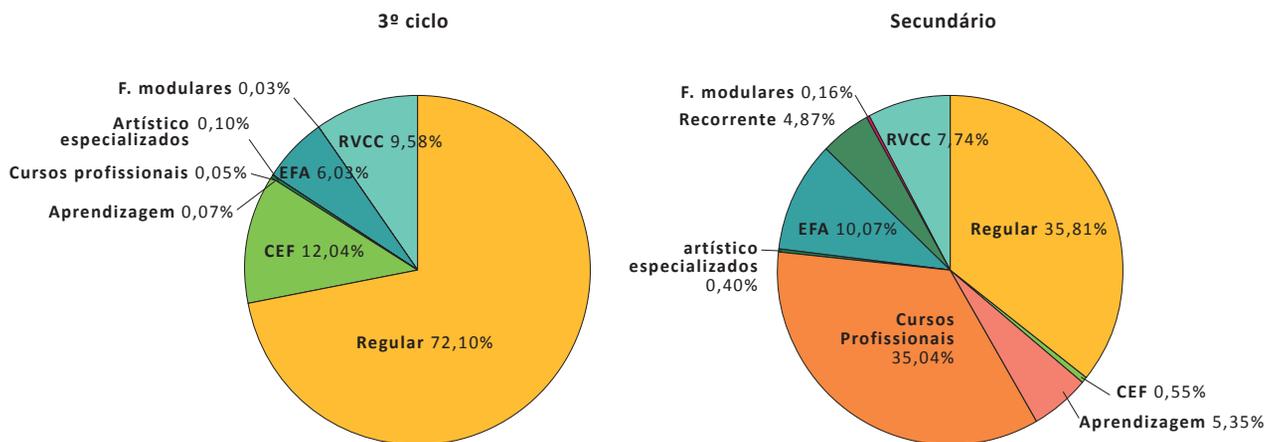
Bem diversa é a situação no ensino secundário onde a maioria dos alunos se divide entre o ensino regular, que absorve 35,81% dos matriculados, e os cursos profissionais, que acolhem 35,04% destes alunos. Seguem-se os cursos EFA com 10,07% dos inscritos, os processos RVCC com 7,74% e os cursos de aprendizagem com 5,35%. Cerca de 6% desta população distribui-se pelas restantes modalidades. (Figura 3.2.4.).

Numa análise por níveis de ensino verifica-se que o 3º ciclo é o que apresenta maior percentagem de inscritos (31%), concentrando, em conjunto com o ensino secundário (29%), mais de metade dos estrangeiros integrados no sistema de educação e formação (Tabela 3.2.m., em anexo estatístico).

Já antes se havia chamado a atenção para o facto de a população estrangeira residente em Portugal se concentrar nos distritos de Lisboa, Faro e Setúbal. Esta situação de novo se espelha no sistema de educação e formação, com Lisboa e Setúbal a absorverem mais de metade da população escolar estrangeira, o que transporta desafios acrescidos para esta região (Figura 3.2.5.). Faro, que granjeia o segundo lugar em termos de população residente, é agora relegado para terceiro lugar em termos de população inscrita, o que leva a admitir que a população que se fixa no Algarve poderá ter características diferentes.

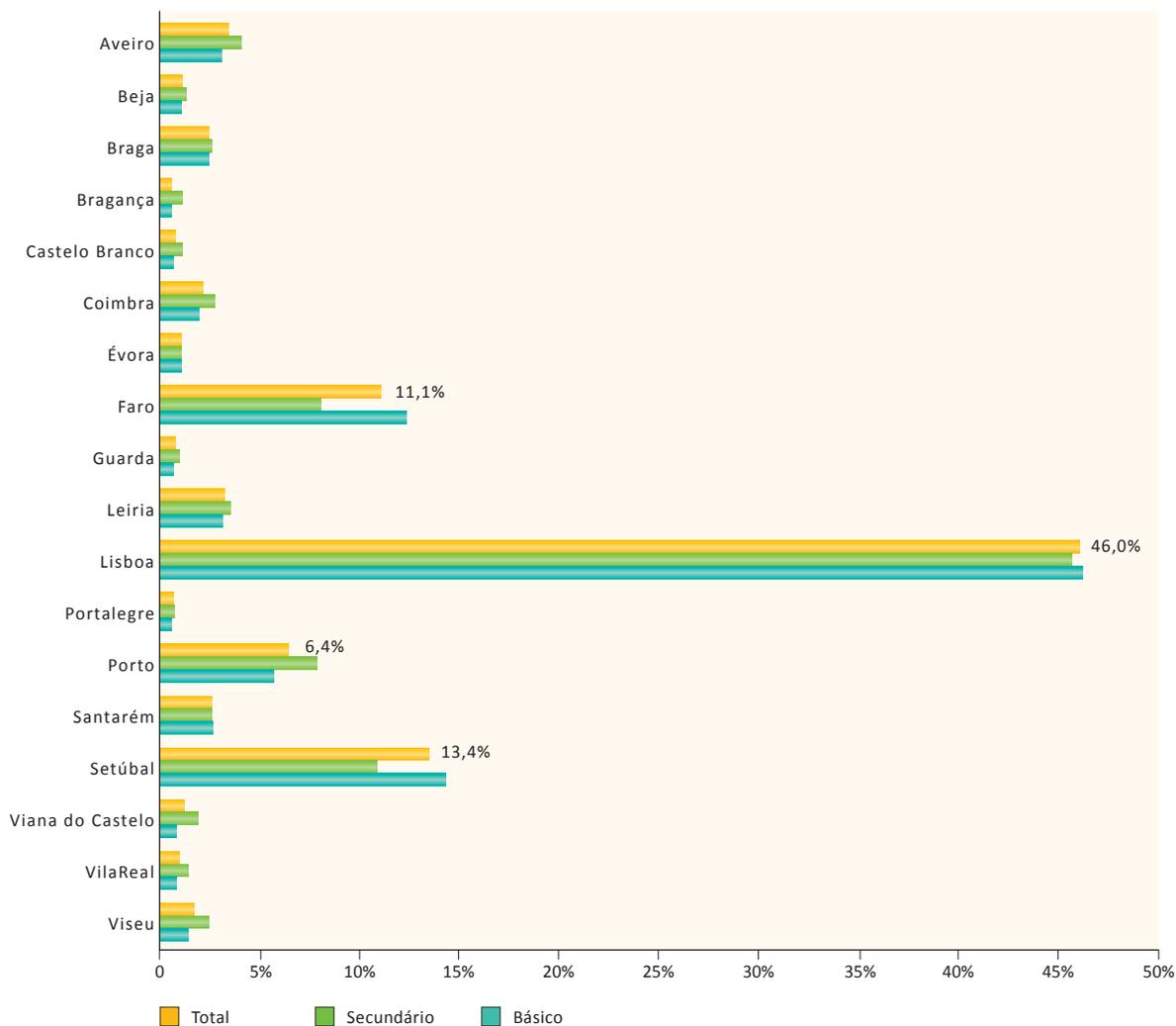
De realçar, no entanto, que, na relação com a população escolar inscrita em cada um dos distritos Faro é o que apresenta maior proporção de estrangeiros com 12,7%, seguido de Lisboa com 10,5% e de Setúbal com 8,4% (Tabela 3.2.n., em anexo estatístico)

Figura 3.2.4. Distribuição da população estrangeira inscrita no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, por modalidade. Continente (2009/10)



Fonte: GEPE, 2011

Figura 3.2.5. Distribuição geográfica da população estrangeira inscrita. Continente (2009/10)



Fonte: GEPE, 2011

Evolução de inscritos e sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades

Evolução de inscritos no ensino básico

– níveis 1 e 2 do QNQ

A Tabela 3.2.1., relativa ao ensino básico, permite observar a evolução de inscritos neste nível, entre 1999/00 e 2009/10. Verifica-se que o número de alunos tem vindo a decrescer nos 1º e 2º ciclos e a crescer no 3º ciclo. Uma vez que os dados mais recentes de que dispomos se reportam a 2009/10 e que este corresponde ao termo da vigência do programa 2005-2010 da Iniciativa Novas Oportunidades, justifica-se agora uma análise do impacto deste programa na evolução de inscritos.

No que se refere à educação básica (níveis de qualificação 1 e 2), a Tabela 3.2.1. mostra uma diminuição global de inscritos entre 1999/00 e 2007/08, sobretudo devida à quebra de inscritos nas modalidades de ensino regular e recorrente nos três ciclos que compõem este nível de ensino. O crescimento a que se assiste no final da década é maioritariamente decorrente da adesão de jovens e adultos a modalidades de dupla certificação, como os CEF, os Cursos EFA e os processos RVCC. Entre 2004/05 e 2009/10, estas três modalidades concorreram, no seu conjunto, com um aumento de 173 080 inscritos que permitiu compensar a tendência de quebra que continuou a verificar-se no ensino regular e recorrente.

A Iniciativa Novas Oportunidades estimulou este crescimento ao definir as seguintes metas para a captação de jovens e adultos pouco escolarizados:

- No eixo dos jovens (Tabela 3.2.3.), um aumento anual de 2500 vagas na oferta de “Cursos Profissionais”, “Cursos de Aprendizagem” e CEF, de forma a proporcionar a conclusão do 9º ano a todos os jovens em risco de abandonar o sistema de ensino sem cumprirem a escolaridade obrigatória.
- No eixo dos adultos (Tabela 3.2.4.), o reforço da oferta de cursos profissionalizantes, ao nível do 9º, com vista a obter um crescimento anual acumulado de 42 000 indivíduos abrangidos em Cursos EFA ao longo da vigência da Iniciativa.

Uma análise da evolução que se verificou entre 2004/05 e 2009/10 (Tabela 3.2.3.) permite concluir que no primeiro caso a meta definida para 2010 foi ultrapassada, mas sobretudo pelo concurso dos CEF, uma vez que os inscritos em Cursos Profissionais e Cursos de Aprendizagem (nível 2) têm uma expressão cada vez mais reduzida neste nível de qualificação (Tabela 3.2.1.). De notar, no entanto, que nos últimos dois anos deste período o número de inscritos decresce também nestas modalidades.

No caso dos adultos, as inscrições em Cursos EFA tiveram um incremento sem precedentes no ano 2007/08, que não se repetiu nos anos seguintes e chegou mesmo a um decréscimo de 9 344 inscritos no último ano.

O estímulo à certificação através de processos RVCC também contribuiu fortemente para o aumento do número de inscritos no período de vigência da Iniciativa, tendo atingido em 2009/10 um total de 104 501 (599 + 10 560 + 93 342, nos 1º, 2º e 3º ciclos, respectivamente), correspondente a 8% da totalidade de inscritos neste nível de ensino (Tabela 3.2.1.).

Tabela 3.2.3. Evolução de inscritos em Cursos Profissionais, C. Aprendizagem e CEF, ao nível do 9º ano, em relação às metas definidas pela INO

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Número de vagas em C. Profissionais; C. Aprendizagem e CEF - Meta INO						
Crescimento anual	-	2 500	5 000	7 500	10 000	12 500
Total anual	15 000	17 500	20 000	22 500	25 000	27 500
Inscritos em C. Profissionais; C. Aprendizagem e CEF						
Variação anual de inscritos	-	11 044	9 715	19 651	- 6 376	- 4 182
Total anual	9 907	20 951	30 666	50 317	43 941	39 759

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Tabela 3.2.4. Evolução de inscritos em Cursos EFA, ao nível do 9º ano, em relação às metas definidas pela INO

Inscritos	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Número de vagas em Cursos EFA - Meta INO						
Crescimento anual	-	9 250	1 000	13 750	4 000	6 000
Total anual	8 000	17 250	18 250	32 000	36 000	42 000
Adultos inscritos em Cursos EFA						
Variação anual de inscritos	-	-	3 578	36 117	7 244	-9 344
Total anual	-	-	3 578	39 695	46 939	37 595

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Evolução de inscritos no ensino secundário – níveis 3 e 4 do QNQ

No ensino secundário (níveis 3 e 4), entre 1999/00 e 2009/10 regista-se um crescimento do número de inscritos (+ 40 809), sobretudo na segunda metade da década, que permitiu superar a quebra anterior (Tabela 3.2.2.).

Aqui, a diminuição da frequência deve-se ao decréscimo de inscritos nos *Cursos Gerais** / Científico-Humanísticos e nos Cursos Tecnológicos, admitindo-se que no caso dos Tecnológicos tenha havido uma transferência para os Cursos Profissionais, na linha de orientações já anteriormente explicitadas. Por outro lado, o crescimento decorre fundamentalmente de um considerável aumento da frequência de modalidades de *dupla certificação**, como os Cursos Profissionais, os Cursos EFA e os processos RVCC. Também contribuíram, com menor expressão, os Cursos de Aprendizagem, as Formações Modulares e o Ensino Artístico Especializado.

O estímulo à inscrição em vias de dupla certificação de nível secundário foi também contemplado nas metas definidas no programa 2005-2010 da Iniciativa Novas Oportunidades, tendo-se inclusivamente estabelecido que no final do seu período de vigência o número de abrangidos em vias profissionalizantes correspondesse a metade do total de jovens a frequentar o ensino secundário. Em consequência, foram definidas as seguintes metas:

- No eixo jovens (Tabela 3.2.5.), um crescimento acumulado de 35 000 vagas, entre 2006 e 2010, no conjunto dos Cursos Tecnológicos, Profissionais, de Aprendizagem, CEF, Cursos do Ensino Artístico e Cursos de Especialização Tecnológica (CET), prevendo como uma das estratégias o alargamento do ensino profissional às escolas públicas.
- No eixo dos adultos (Tabela 3.2.6.), (1) um crescimento acumulado de 65 000 inscritos em Cursos EFA até 2010, alargando a oferta destes cursos às escolas secundárias e procurando

captar para eles o público que tradicionalmente procura o ensino recorrente; (2) um volume de certificação de competências de nível secundário de 125 000 indivíduos, expandindo a rede de centros RVCC (posteriormente designados Centros Novas Oportunidades - CNO) a instituições diversas entre as quais as escolas secundárias da rede pública.

A evolução de inscritos, patente nas Tabelas 3.2.5. e 3.2.6., permite concluir que a frequência de cursos profissionalizantes por parte de jovens se aproximou dos valores previstos, sobretudo à custa de um incremento considerável nos cursos profissionais, a que não terá sido alheia a estratégia de alargamento da oferta às escolas públicas. A Figura 3.2.6. é eloquente acerca da evolução de inscritos nesta modalidade, por natureza institucional, revelando que até 2007/2008 o sector privado tinha a prevalência no terreno do ensino profissional e que a partir desse ano se verificou a transição para o sector público.

No caso dos adultos, a adesão aos Cursos EFA é também considerável, mas não conseguiu atingir os valores previstos, em virtude, nomeadamente, de uma diminuição de inscritos que se registou no último ano de vigência do programa.

Esta diminuição de inscritos em Cursos EFA, tanto de nível básico como secundário, associada à que já havíamos identificado relativamente às vias de dupla certificação de nível básico, apela a uma atenção particular ao grau de consolidação das modalidades em questão e às estratégias de captação de públicos pouco escolarizados, atendendo às necessidades de qualificação da população portuguesa (vd. Capítulo 1.3.).

Tabela 3.2.5. Evolução de inscritos em C. Tecnológicos, C. Profissionais, C. Aprendizagem e CEF, ao nível do 12º ano, em relação às metas definidas pela INO

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Número de vagas em C. Tecnológicos, C. Profissionais; C. Aprendizagem, CEF, ensino artístico e CET - Meta INO						
Crescimento anual	-	5 000	5 000	10 000	10 000	5 000
Total anual	110 000	115 000	120 000	130 000	140 000	145 000
Inscritos em C. Tecnológicos, C. Profissionais; C. Aprendizagem, CEF e ensino artístico						
Variação anual inscritos	-	13 964	1 249	6 012	11 669	9 981
Total anual	101 255	115 219	116 468	122 480	134 149	144 130

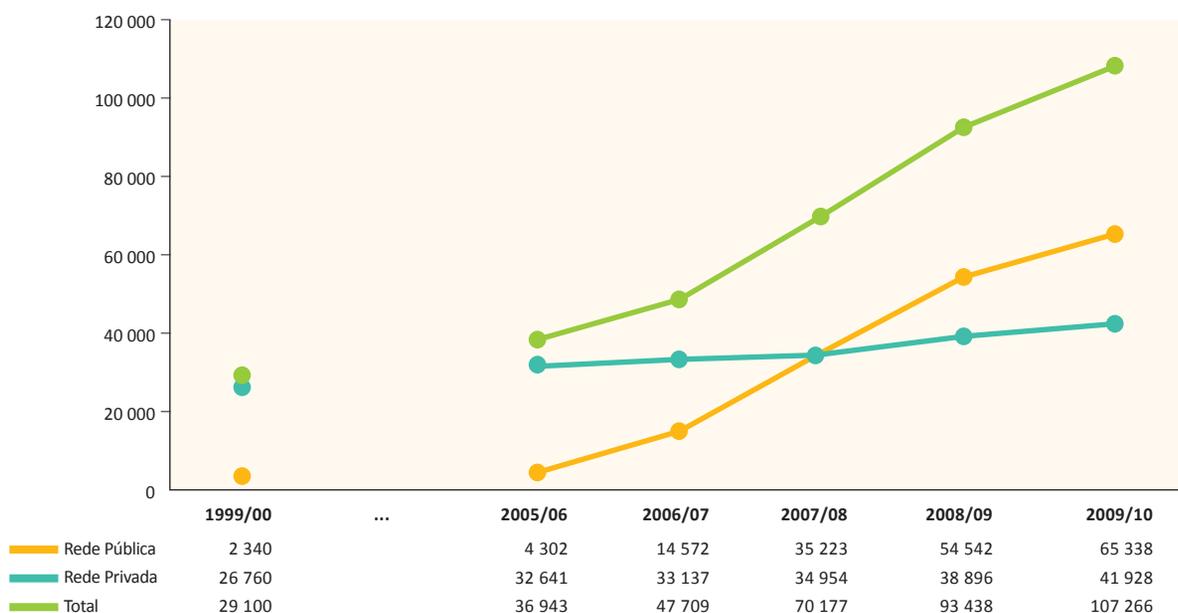
Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Tabela 3.2.6. Evolução de inscritos em Cursos EFA, ao nível do 12º ano, em relação às metas definidas pela INO

	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Número de vagas em Cursos EFA - Meta INO						
Crescimento anual	-	19 000	7 000	14 000	15 000	10 000
Total anual	-	19 000	26 000	40 000	55 000	65 000
Adultos inscritos em Cursos EFA						
Variação anual inscritos	-	-	-	15 831	36 383	-10 441
Total anual	-	-	-	15 831	52 214	41 773

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/39.html>); Educação em Números. Portugal. GEPE, 2010; ANQ, 2011

Figura 3.2.6. Inscritos em Cursos Profissionais de nível 3, por natureza institucional. Portugal



Fonte: GEPE, 2011

3.3. Apoios

Educação Especial

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), subscrita por Portugal, afirma que a escola regular deve acolher os alunos com necessidades especiais, sendo esse o melhor caminho para cumprir o objectivo de potenciar ao máximo as suas capacidades. Nesta perspectiva, a escola passou a integrar crianças e jovens tradicionalmente “excluídos” do ensino regular, tendo Portugal passado a ser um dos países que mais privilegia a inclusão, a par de outros como a Islândia e a Noruega (World Health Organization and the World Bank Group. 2011, 211).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio definir uma nova abordagem para a referenciação, avaliação e encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente e “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo”. A organização dos apoios previu a criação de escolas de referência que, em 2010/11, eram em número de 23 para a educação bilingue de alunos surdos, 52 para apoio à educação de alunos cegos e com baixa visão, bem como unidades de apoio especializado a 228 alunos com perturbações do espectro do autismo e a 310 alunos com multideficiência. A par da rede de ensino regular de escolas de referência existe uma rede de instituições privadas de educação especial que funcionam como Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), trabalhando em articulação com as escolas do ensino regular. Desta rede de instituições privadas não fazem parte os designados “colégios de educação especial”.

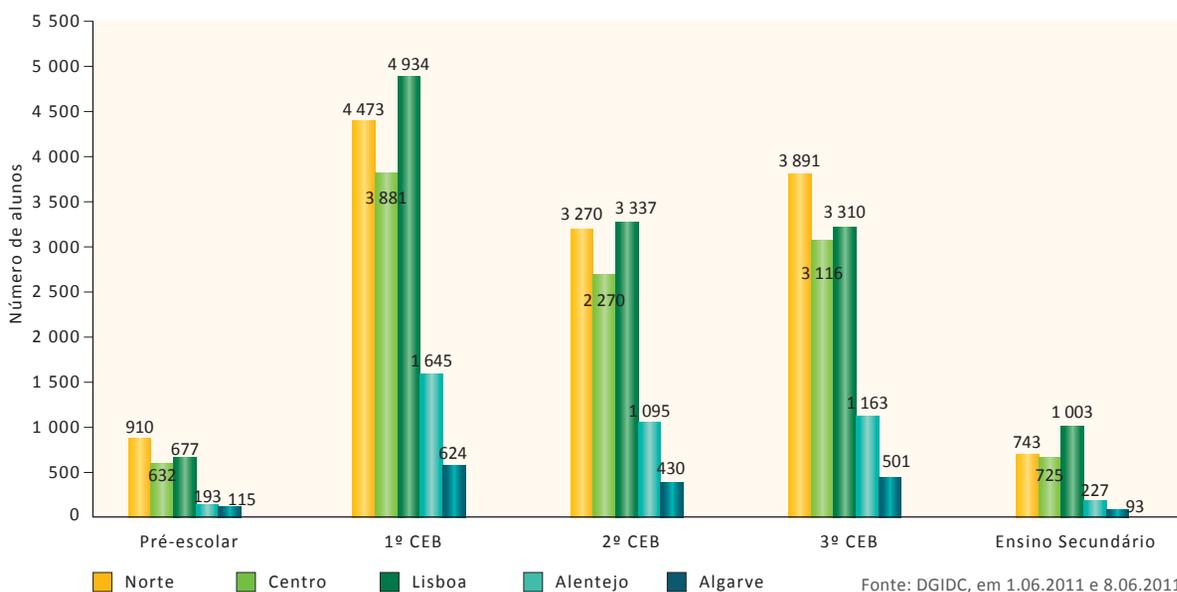
O número de alunos em educação especial nas escolas/agrupamentos de escolas do ensino público apresenta um significativo crescimento anual, atingindo um valor próximo dos 70% no período entre 2008/09 e 2010/11 (Tabela 3.3.1.). Numa análise da distribuição das crianças em educação especial e nos apoios educativos, no Continente (Figura 3.3.1.), constata-se que o 1º CEB é o que integra mais alunos (15 557), seguido do 3º ciclo e do 2º ciclo com 11 981 e 10 852, respectivamente. A educação pré-escolar é a que integra menos crianças referenciadas (2527). A distribuição por NUT II indica-nos as regiões que acolhem maior número de alunos em educação especial: Norte com 13 287, Lisboa com 13 261 e Centro com 11 074. Constata-se, também, que os alunos referenciados são maioritariamente do sexo masculino em todas as NUT II do Continente, 62% do total de alunos em educação especial (Figura 3.3.2.), à semelhança do que acontece noutros países. Indicadores sobre esta matéria (OCDE: 2005, 132-137) mostram que a preponderância de rapazes que beneficiam de educação especial é recorrente a nível internacional e ronda os 60%.

Tabela 3.3.1. Alunos (Nº) e crescimento anual (%) em Educação Especial no ensino público. Continente

Anos lectivos	Número de Alunos	Crescimento anual (%)
2008/09	25 753	-
2009/10	31 776	23,39%
2010/11	43 708	37,55%

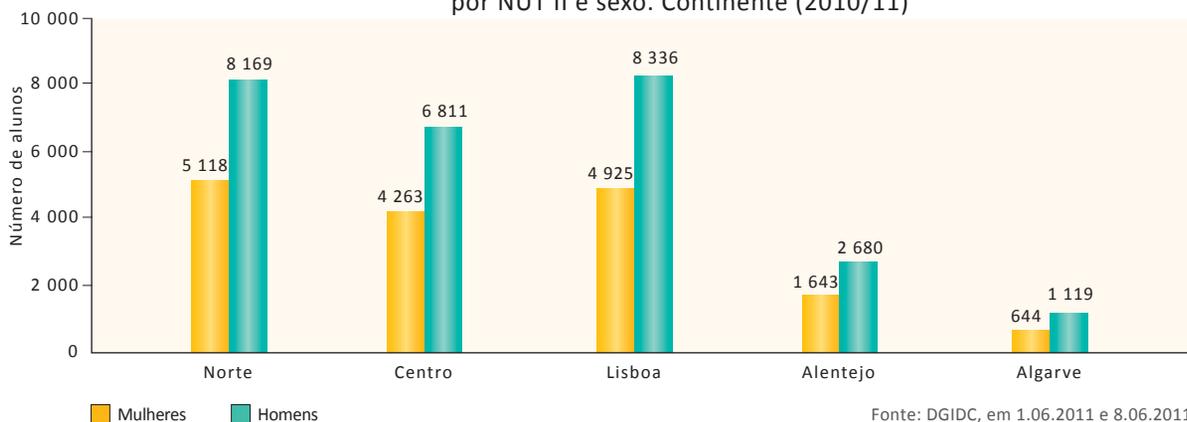
Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Figura 3.3.1. Alunos (Nº) em Educação Especial e nos apoios educativos, por NUT II e nível de educação/ensino. Continente (2010/11)



Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Figura 3.3.2. Alunos (Nº) em Educação Especial e nos apoios educativos, por NUT II e sexo. Continente (2010/11)



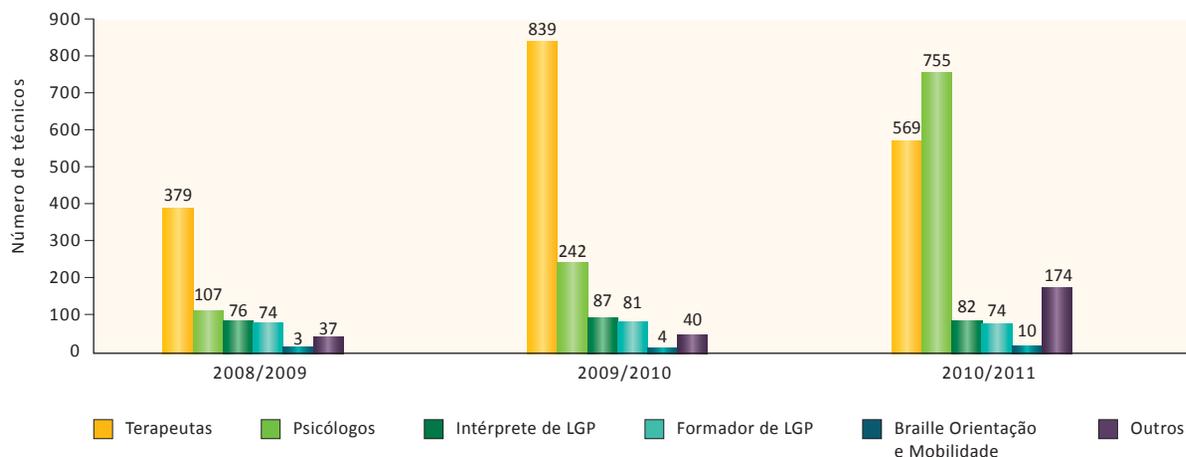
Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Em 2010/11, regista-se no Continente a existência de 5 168 professores, distribuídos pelos três grupos de recrutamento da educação especial, sendo que, na distribuição por NUT II, o maior número se concentra no Norte (1 856), seguido do Centro (1 427) e de Lisboa (1 200). As equipas pluridisciplinares de técnicos das diferentes especialidades sofreram significativas oscilações entre 2008/09 e 2010/11 (Figura 3.3.3.).

Ao mesmo tempo que o número de alunos com necessidades educativas especiais aumenta no ensino regular, regista-se um decréscimo significativo do número de alunos em escolas de educação especial. Muitas destas escolas (maioritariamente CERCI e APPA) têm vindo a reorientar-se no sentido de se constituírem em “centros de recursos”, privilegiando o desenvolvimento de actividades de apoio às escolas do ensino regular que integram alunos com deficiências e incapacidades, no âmbito das *áreas curriculares específicas*, das *terapias*, da *transição para a vida activa* e também de *intervenção precoce*.

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) são, desde 2008, alvo de um processo de acreditação. Esta Rede tem actualmente 74 CRI que apoiam professores, pais e outros profissionais, não obstante continuarem a assegurar uma resposta educativa a grupos de alunos com necessidades educativas de grande complexidade.

Figura 3.3.3. Técnicos (Nº) no ensino público, por tipo de especialidade. Continente



Fonte: DGIDC, em 1.06.2011 e 8.06.2011

Escola a Tempo Inteiro - AEC

O programa das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1º ciclo do ensino básico foi criado com o duplo objectivo de garantir a todos os alunos, gratuitamente, um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e articular a actividade da escola e a organização das respostas sociais no domínio do apoio às famílias. Este programa constitui uma importante medida para a implementação do conceito de escola a tempo inteiro, ao garantir o funcionamento das escolas até às 17,30h, por um período mínimo de 8 horas, articulando-se com as respostas sociais de apoio às famílias para além deste horário.

Um dos aspectos mais significativos deste programa foi o alargamento da obrigatoriedade de oferta de ensino de inglês a todos os anos do 1º ciclo.

As autarquias têm desempenhado um papel fundamental na organização das AEC, na sequência do alargamento das suas atribuições e competências ao nível dos primeiros anos de educação e ensino, constituindo-se muitas delas como entidades promotoras. As associações de pais e instituições particulares de solidariedade social contribuem, também, para a promoção de respostas diversificadas de apoio às famílias, em função das realidades locais.

Refira-se, ainda, que este Programa tem vindo a ser aplicado num contexto de reorganização da rede escolar, em que o número de escolas do 1º CEB tem vindo a diminuir (Tabela 3.3.2.). Em 2006/07, o número de escolas era de 5999, passando para 5030, em 2008/09, e 4871 em 2009/10.

Do total de estabelecimentos, em 2009/10, cerca de 99% ofereciam actividades de enriquecimento curricular, variando essa taxa de cobertura de acordo com a actividade oferecida e que poderemos analisar na Figura 3.3.4.. As taxas mais elevadas, nos últimos dois anos, encontram-se nas actividades Ensino do Inglês 1º e 2º anos, Ensino do Inglês 3º e 4º anos, Actividade Física e Desportiva e Apoio ao Estudo, que ultrapassam os 97%. Embora com uma taxa de cobertura elevada, 81,4% em 2009/10, o Ensino da Música tem tido uma evolução oscilante, descendo no ano referido, ao contrário da categoria Outras Actividades, que inclui as expressões artísticas e cuja oferta sobe 8,5 pp relativamente a 2008/09. De referir, ainda, o aumento da componente Apoio à Família, em 2009/10.

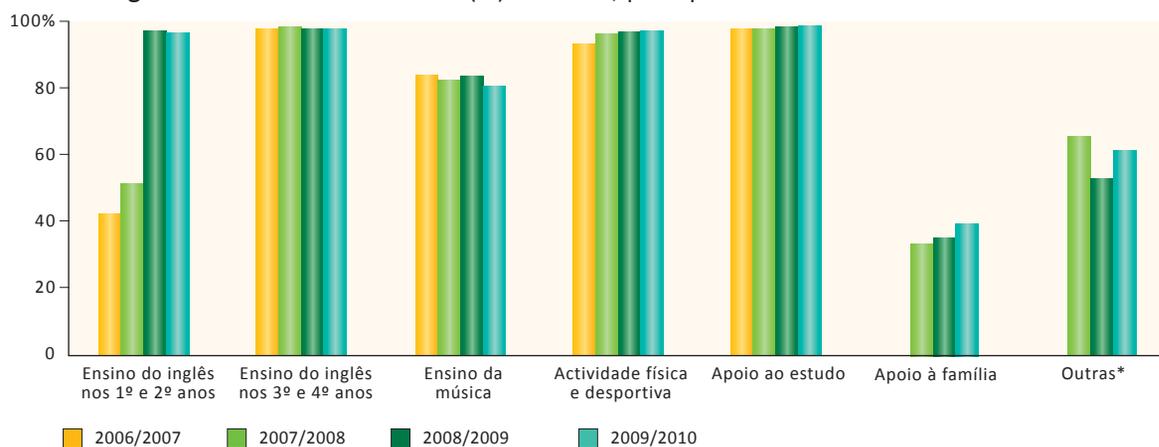
A Figura 3.3.5. mostra um aumento percentual dos alunos envolvidos em todas as actividades de enriquecimento curricular, embora estas não sejam de frequência obrigatória. As mais frequentadas são o Ensino do Inglês, a Actividade Física e Desporto e o Apoio ao Estudo. Em 2009/10 o Apoio ao Estudo e Ensino do Inglês, actividades de oferta obrigatória, abrangeram mais de 85% de alunos, enquanto a Actividade Física e Desportiva e o Ensino da Música foram frequentadas respectivamente por 84,6% e 67,4% dos alunos do 1º ciclo.

Tabela 3.3.2. . Evolução do número de estabelecimentos do 1º ciclo do ensino básico. Continente. Público

2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
5 999	5 479	5 030	4 871

Fontes: 50 de Estatísticas da Educação. GEPE/INE, 2009; Estatísticas da Educação 2008/2009, GEPE/ME, 2010; Estatísticas da Educação 2009/2010, GEPE/ME, 2011

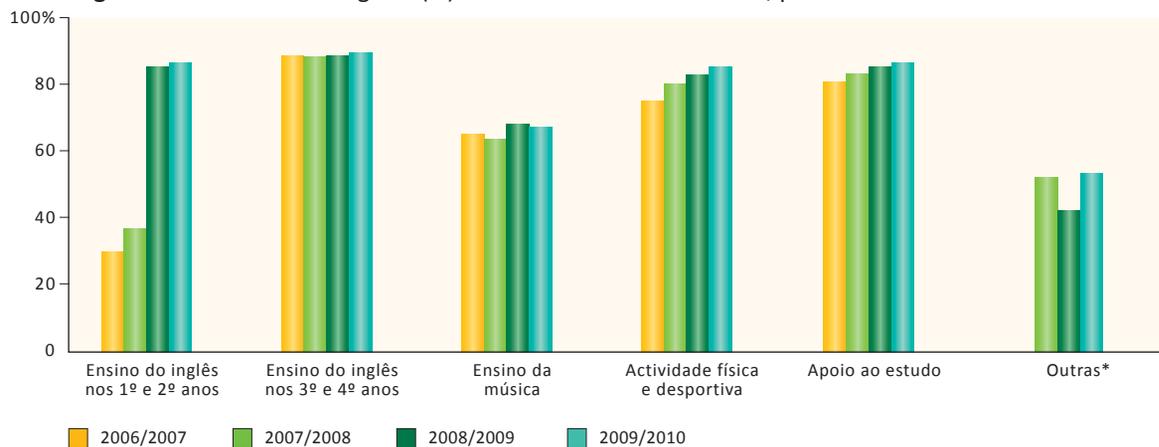
Figura 3.3.4. Estabelecimentos (%) com AEC, por tipo de actividade. Continente. Público



Nota: * Inclui as expressões artísticas

Fonte: Relatório Actividades de Enriquecimento Curricular 2010/2011. GEPE, 2011

Figura 3.3.5. Alunos abrangidos (%) em cada modalidade de AEC, por ano lectivo. Continente. Público



Nota: *Inclui as expressões artísticas

Fonte: Relatório Actividades de Enriquecimento Curricular 2009/2010. GEPE, 2011; DGIDC, 2011

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP

Na sequência do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) implementado em 1996, o actual programa (TEIP 2), designado como de segunda geração, teve o seu início em 2008/09 (Despacho Normativo nº 55/2008, de 23 de Outubro).

Este Programa destina-se a escolas ou agrupamentos de escolas com um elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar e tem por objectivo melhorar a qualidade educativa, promover o sucesso escolar, a transição para a vida activa e a integração comunitária. Para além das escolas já abrangidas pelo programa anterior, o TEIP 2 passou a integrar um conjunto de escolas que estabeleceram contratos-programa com o Ministério da Educação, com base num projecto educativo que visa a consecução dos objectivos do Programa.

Para a execução do projecto educativo as escolas seleccionadas contam com o financiamento do Ministério da Educação e do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH), ao qual deverão candidatar-se.

Os 105 TEIP existentes no Continente, em 2010, situam-se essencialmente nas áreas urbanas do Porto e de Lisboa (38 e 43, respectivamente), distribuindo-se os restantes pelas regiões Centro (9), Alentejo (9) e Algarve (6) (Tabela 3.3.3.). Os TEIP abrangem cerca de 135 000 alunos, o que representa 10% dos inscritos no ensino público. A maioria dos alunos que os frequentam encontra-se no ensino básico (82%), sobretudo no 1.º ciclo (39%) (Tabela 3.3.4.).

Relativamente ao número de docentes e de técnicos envolvidos, verifica-se que em 2009/10, cada um dos agrupamentos/escolas não agrupadas beneficiou, em média, de 4 professores e de 4 a 5 técnicos.

Apesar de o desenvolvimento recente deste Programa e das escolas envolvidas partirem de valores muito baixos de sucesso, decorrentes de condições sociais complexas, o relatório da DGIDC, relativo a 2009/10, sublinha a importância do Programa TEIP para os percursos escolares dos alunos e para a transformação da organização escolar. Assinala, também, outros resultados positivos, nomeadamente a redução do abandono escolar precoce, a diminuição das sanções disciplinares decorrente da introdução de estruturas de prevenção e de regulação da indisciplina, para além de uma tendência de diminuição do insucesso escolar nos três ciclos do ensino básico.

Embora os progressos registados sejam desiguais no conjunto dos TEIP, os estudos de caso realizados permitiram identificar os factores que os potenciam. A relação da escola com a comunidade, a articulação de políticas de combate à exclusão social e a consolidação de parcerias locais parecem ser factores decisivos para a melhoria dos resultados das escolas destes territórios.

Tabela 3.3.3. Agrupamentos/Escolas TEIP e alunos por DRE (N.º e %). Continente (2009/10)

DRE	Agrupamentos e escolas não agrupadas no Programa TEIP 2		Alunos inscritos em agrupamentos TEIP	
	N.º	%	N.º	%
Norte	38	36,19%	55 353	40,93%
Centro	9	8,57%	8 718	6,45%
LVT	43	40,95%	56 201	41,56%
Alentejo	9	8,57%	9 465	7,00%
Algarve	6	5,71%	5 506	4,07%
Total	105	100%	135 243	100%

Fonte: Relatório TEIP 2009-2010. DGIDC, 2010

Tabela 3.3.4. População dos Agrupamentos/Escolas TEIP (N.º e %), por nível de educação e ensino (2009/10)

Nível de educação/ensino	Número de inscritos	% de inscritos	
Pré-escolar			
	15 784	11,67%	
subtotal	15 784	11,67%	
Básico			
1.º ciclo	53 208	39,34%	
2.º ciclo	27 428	20,28%	
3.º ciclo	25 795	19,07%	
CEF	4 084	3,02%	
PIEF	450	0,33%	
Artístico	39	0,03%	
subtotal	111 004	82,08%	
Secundário			
Científico-humanístico	3 168	2,34%	
Profissional	2015	1,49%	
Tecnológico	111	0,08%	
subtotal	5 294	3,91%	
Subtotal Crianças e Jovens	132 082	97,66%	
Adultos			
Básico	EFA	1 835	1,36%
Secundário	EFA	1 079	0,80%
Secundário	Recorrente	247	0,18%
Subtotal Adultos	3 161	2,34%	
Total	135 243	100%	

Fonte: Relatório TEIP 2009-2010. DGIDC, 2010

Programa Mais Sucesso Escolar

O Programa Mais Sucesso (PMS) foi lançado no ano lectivo 2009/10 e integra três tipos de projectos pedagógicos concebidos pelas próprias escolas – Turma Mais, Fénix e Híbridos. Enquadrado pelo Despacho nº 100/2010, de 5 de Janeiro, este Programa tem como objectivo principal a melhoria dos resultados de aprendizagem 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. O Programa envolve cerca de 1% dos estabelecimentos de ensino público do Continente num total de 123, distribuídos pelos três projectos: Turma Mais (67), Fénix (46) e Tipologia Híbrida (10) (Figura 3.3.6.). Assinala-se que os projectos Turma Mais e Fénix foram descritos nos relatos de caso do *Estado da Educação 2010*.

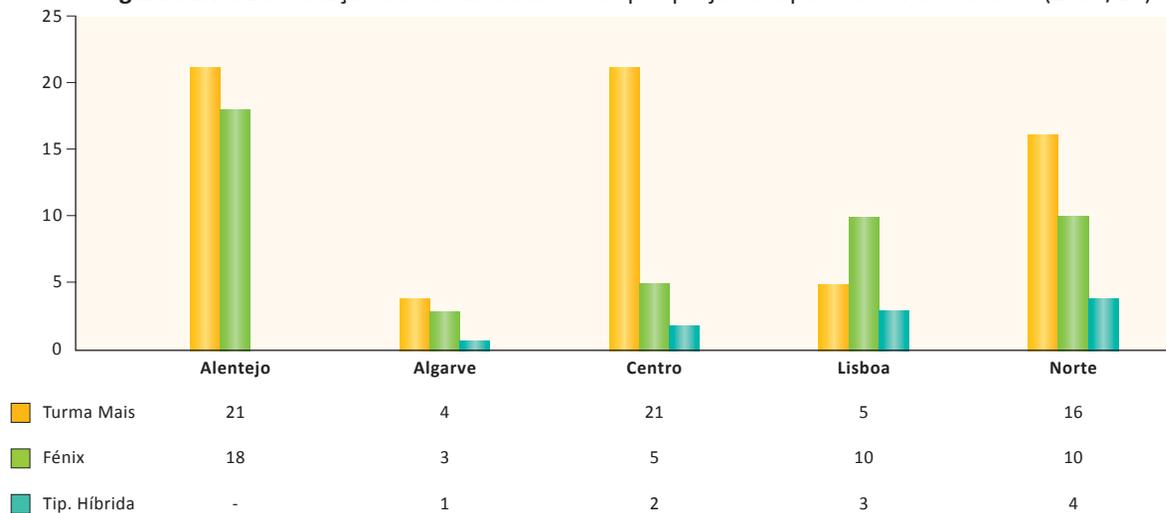
O relatório referente a 2009/10 da DGIDC dá-nos conta que os projectos incidiram essencialmente sobre um ou dois anos de escolaridade, em particular sobre os alunos do 7º ano e nas disciplinas com mais insucesso, envolvendo cerca de 70% do total de alunos das escolas do Programa.

Para a implementação das medidas de apoio aos alunos, as escolas envolvidas no Programa beneficiam de um crédito horário, contratualizado anualmente com as DRE, que tem como contrapartida uma determinada taxa de sucesso que a escola prevê atingir. A avaliação do final do primeiro ano do PMS, que compara o sucesso alcançado com o sucesso histórico das escolas envolvidas, aponta para um ganho global de 7 pontos percentuais nesta matéria. Das 123 escolas abrangidas inicialmente, 10% não atingiram as metas contratualizadas para 2009/10, reduzindo, assim, para 114 o número de escolas envolvidas em 2010/11.

Embora o Projecto Turma Mais integre um número de escolas e de alunos mais elevado (Tabela 3.3.5.), verifica-se que o projecto Fénix utiliza em média mais recursos (crédito de horas e professores) (Figura 3.3.7.).

O acompanhamento e a avaliação destes projectos estão a cargo de uma comissão de acompanhamento com representantes da DGIDC, das DRE e das escolas mentoras dos projectos Fénix e Turma Mais. O acompanhamento científico é prestado por três instituições de ensino superior (cada uma das quais dedicada a uma das tipologias do Programa) que elaboram um relatório que serve de base ao relatório global anual da comissão de acompanhamento.

Figura 3.3.6. Distribuição dos estabelecimentos por projecto e por NUT II. Continente (2009/10)



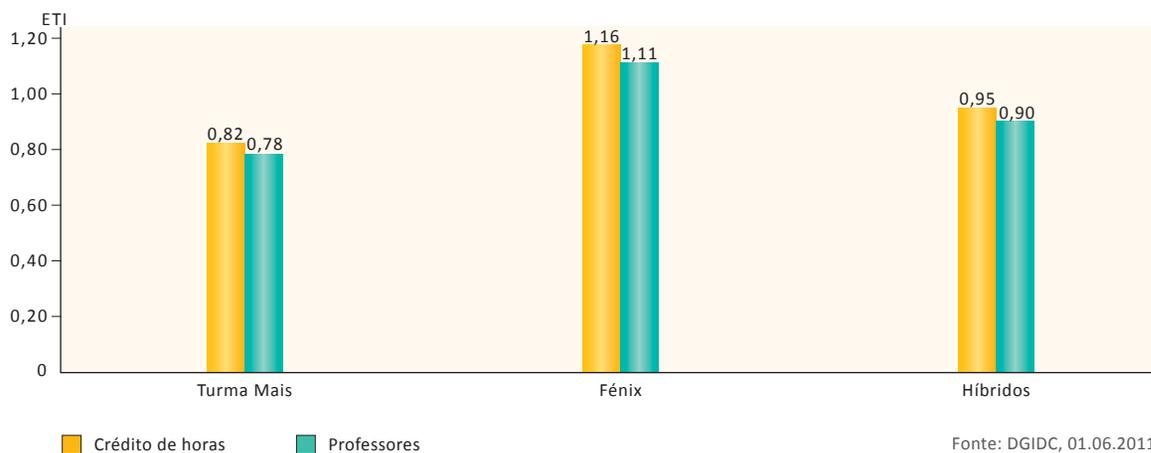
Fonte: DGIDC, 01.06.2011.

Tabela 3.3.5. Alunos envolvidos no Programa, por projecto. Continente (2009/10)

	Alunos das escolas	Alunos envolvidos nos projectos
Turma Mais	8 087	6 060
Fénix	6 886	4 905
Híbrida	1 650	1 006
Total	16 623	11 971

Fonte: *Mais Sucesso Escolar. Relatório Final.* DGIDC, 2010.

Figura 3.3.7. Recursos médios de cada tipo de projecto (ETI), por agrupamento. Continente (2009/10)



Fonte: DGIDC, 01.06.2011.

Acção Social Escolar – ASE

A Acção Social Escolar (ASE) abrange 42,22% dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Como se pode observar na Tabela 3.3.6., esta percentagem diminuiu ligeiramente (0,66 pp) em relação ao ano lectivo de 2009/10. Note-se que todos os alunos abrangidos pela ASE têm apoio em livros e material escolar, no âmbito dos “auxílios económicos”.

Definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e na respectiva regulamentação, os apoios e complementos educativos têm como objectivo “(...) contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, a serem aplicados prioritariamente na escolaridade obrigatória”. Constituem modalidades de apoio no âmbito da ASE o apoio alimentar, os transportes escolares, o alojamento, os auxílios económicos, a prevenção de acidentes e o seguro escolar (Figura 3.3.8.).

A ASE dirige-se a crianças e jovens que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, oriundos de famílias carenciadas, aplicando-se na distribuição dos apoios os mesmos critérios usados para a atribuição do abono de família. Os encargos com a ASE são da responsabilidade do Ministério da Educação em todos os graus de ensino, excepto no 1º ciclo onde a gestão dos apoios se processa nos municípios, depois de anualmente fixados pelo ME os montantes a atribuir nas diversas modalidades. No âmbito dos auxílios económicos, os municípios têm competência para aumentar e alargar os apoios aos alunos de acordo com as diferentes realidades ou características das populações que abrangem, procedendo, designadamente, algumas câmaras e juntas de freguesia ao empréstimo ou à atribuição gratuita de manuais escolares e de outros recursos pedagógicos a todos os alunos.

A evolução da despesa com ASE, desagregada por intervenção, está patente na Figura 3.3.8.. É de assinalar o crescimento significativo da intervenção Refeitórios/Refeições em virtude de englobar a despesa com o 1.º Ciclo e fruto do “Programa de Generalização do Fornecimento de Refeições Escolares aos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, com início no ano lectivo de 2005/2006 e cuja execução é da competência dos municípios.

Não foram disponibilizados dados relativos ao 1.º ciclo do ensino básico. Quanto aos 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário, no Continente, o número de alunos integrados no escalão A tem oscilado ao longo da década (Tabela 3.3.a, em anexo estatístico), verificando-se um decréscimo significativo entre os anos de 1990/00 e 2008/09, seguido de crescimento em 2009/10 e de um novo decréscimo em 2010/11. Pelo contrário, o número de alunos do escalão B tem aumentado sucessivamente ao longo dos anos em análise. Esta variação pode eventualmente estar ligada a alterações aos critérios de cálculo da capitação para efeito da integração nos diferentes escalões.

Entre 2009/10 e 2010/11 (Tabela 3.3.6.) a percentagem de alunos apoiados no 2º ciclo desce de 53,77% para 50,56%, o mesmo acontecendo no ensino secundário com um decréscimo de 0,54pp, enquanto no 3.º ciclo se verifica um aumento de 1,02pp.

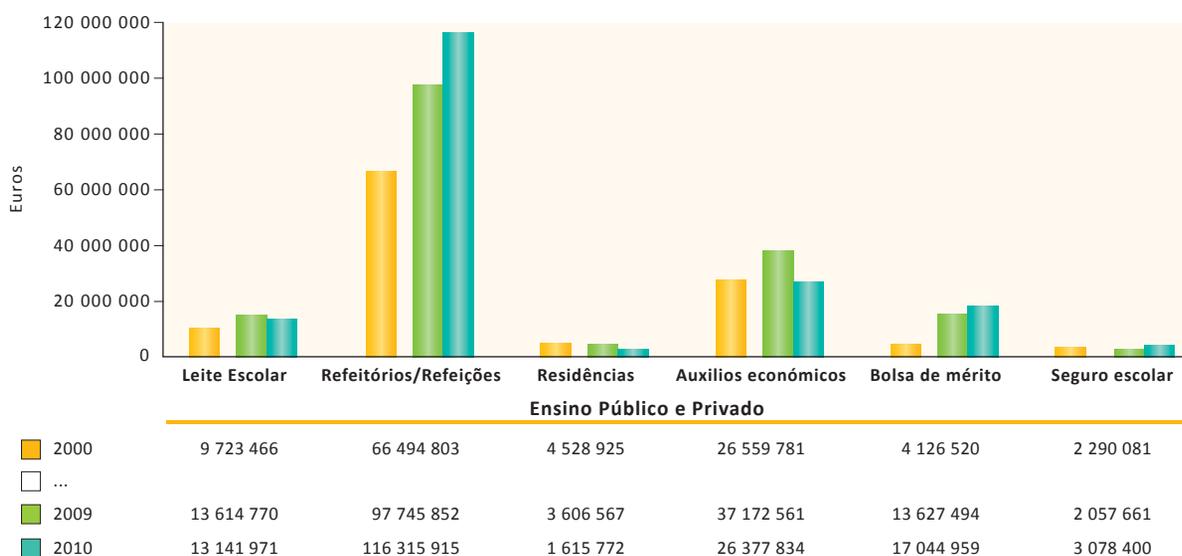
Tabela 3.3.6. Alunos abrangidos (N.º e %) pela ASE. Continente

		2009/10			2010/11 (1)		
		Total de Alunos	Nº de Alunos c/ ASE	% de Alunos c/ ASE	Total de Alunos	Nº de Alunos c/ ASE	% de Alunos c/ ASE
2º ciclo	A	-	71 805	-	-	65 658	-
	B	-	46 895	-	-	46 103	-
	Total	220 753	118 700	53,77%	221 048	111 761	50,56%
3º ciclo	A	-	77 145	-	-	83 128	-
	B	-	57 467	-	-	62 989	-
	Total	303 632	134 612	44,33%	322 227	146 117	45,35%
Ensino Secundário	A	-	39 133	-	-	37 455	-
	B	-	35 758	-	-	36 880	-
	Total	241 089	74 891	31,06%	243 578	74 335	30,52%
Total		765 474	328 203	42,88%	786 853	332 213	42,22%

Nota: (1) Valores provisórios, visto que estes dados se referem à recolha de informação do fim do 2.º período do ano lectivo

Fonte: GGF, 12.08.2011

Figura 3.3.8. Orçamento do Ministério da Educação: Acção Social Escolar, por rubricas. Continente



Nota: O Seguro escolar inclui as indemnizações por acidentes

Fonte: GGF, 12.08.2011

Região Autónoma dos Açores

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), a organização e o funcionamento do sistema de acção social escolar regem-se por legislação própria, sendo os alunos agrupados em escalões de comparticipação diferentes dos do Continente. Há também a ressaltar a particularidade de o sistema abranger crianças e jovens desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Em 2009/10, 55,6% das crianças e jovens matriculados eram subsidiados, correspondendo a um aumento de 5,9pp relativamente a 2008/09 (Tabela 3.3.7.). Do total de alunos subsidiados, a maior parte frequenta o 1.º ciclo do ensino básico (59,2%, em 2008/09 e 67,2%, em 2009/10), enquanto a percentagem dos que se encontram no ensino secundário é inferior (31,4% em 2008/09 e 34,9% em 2009/10). De notar que a percentagem de alunos subsidiados cresceu em todos os níveis de ensino, entre 2008/09 e 2009/10.

Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o Regulamento da Acção Social Escolar estabelece normas idênticas às do Continente no que respeita a esta matéria, designadamente no enquadramento dos alunos em dois escalões de comparticipação, a partir de 2009/10.

Neste ano foram subsidiados 52,5% dos alunos, o que significa um aumento de 6,6pp em relação ao ano anterior (Tabela 3.3.8.). O acréscimo percentual verifica-se em todos os níveis de ensino, sendo mais significativo o que ocorre no 1.º ciclo do ensino básico, que passa de um total de 4980 alunos apoiados em 2008/09, para 6696 em 2009/10, correspondendo a um aumento de 15,9pp. Mesmo assim, é no 2.º ciclo do ensino básico que se encontra a maior percentagem de alunos abrangidos pela ASE (57,8% em 2008/09 e 60,9% em 2009/10), sendo o ensino secundário aquele que apresenta a percentagem mais baixa (35,3% em 2008/09 e 39,9% em 2009/10).

Tabela 3.3.7. Alunos (N.º) subsidiados pela ASE, por nível de ensino e escalão de capitação. RAA

		2008/09						2009/10					
Escalão	Nível de ensino	I	II	III	IV	Total de subsidiados	% do Total de Matriculados	I	II	III	IV	Total de subsidiados	% do Total de Matriculados
		Pré-escolar	671	427	329	134	1 561	29,5%	813	448	373	201	1 835
1º ciclo	3 091	2 276	1 556	676	7 599	59,2%	3 211	2 423	1 743	838	8 215	67,2%	
2º ciclo	2 130	1 472	801	383	4 786	45,9%	2 290	1 681	877	464	5 312	66,7%	
3º ciclo	2 242	1 975	1 159	486	5 862	56,2%	2 243	2 115	1 281	605	6 244	58,0%	
Secundário	599	754	604	266	2 223	31,4%	643	871	724	316	2 554	34,9%	
Total	8 733	6 904	4 449	1 945	22 031	49,7%	9 200	7 538	4 998	2 424	24 160	55,6%	

Fonte: Direção Regional da Educação e Formação da RAA, 2011

Tabela 3.3.8. Alunos (N.º) subsidiados pela ASE, por nível de ensino e escalão de capitação. RAM. Público e privado¹

		2008/09 (2)						2009/10 (2)			
Escalão	Nível de ensino	I	II	III	IV	Total de subsidiados	% do Total de Matriculados	I	II	Total de subsidiados	% do Total de Matriculados
		1º ciclo	4 012	510	280	178	4 980	44,7%	3 865	2 831	6 696
2º ciclo	3 022	525	320	174	4 041	57,8%	2 451	1 693	4 144	60,9%	
3º ciclo	3 325	677	392	245	4 639	47,4%	2 619	2 135	4 754	47,8%	
Secundário	1 762	476	322	198	2 758	35,3%	1 612	1 549	3 161	39,9%	
Total	12 121	2 188	1 314	795	16 418	45,9%	10 547	8 208	18 755	52,5%	

Fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAM, 2011

Notas: (1) com contrato de associação

(2) o escalão I do 1.º ciclo inclui 24 alunos (2008/09)

e 25 (2009/10) em complementos diferenciados

Comissões de Protecção de Crianças e Jovens – CPCJ

As Comissões de Protecção de Crianças e Jovens (CPCJ) são entidades oficiais não judiciais “...que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações susceptíveis de afectar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral”. São constituídas por equipas multidisciplinares que integram representantes do Ministério Público, da Segurança Social, da Saúde, Educação e da Polícia (CNPCJR, 2011).

Considera-se que a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- Está abandonada(o) ou vive entregue a si própria(o);
- Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- Não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal;
- É obrigada(o) a actividade ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- Está sujeita(o), de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda actuem de modo adequado à resolução dessa situação.

Os estabelecimentos de ensino, as autoridades policiais, os pais/cuidadores e os estabelecimentos de saúde são as entidades que mais participam situações de perigo às Comissões. Estas, por sua vez, só intervêm quando não é possível às entidades com competência em matéria de infância e juventude actuar de forma adequada e suficiente para remover o perigo em que crianças e jovens se encontram.

Em 2010, o número de processos acompanhados foi de 68 300, tendo as CPCJ seguido 68 421 crianças e jovens (Tabela 3.3.9.). A diferença entre o número de crianças e jovens e o total de processos justifica-se pelo facto de ser possível, nos termos da lei, um processo de promoção e protecção abranger mais do que uma criança ou jovem.

Em todos os escalões etários, o número de crianças e jovens do sexo masculino foi superior ao do sexo feminino. Numa análise por escalão etário destaca-se o dos 11 aos 14 anos como o de maior número de crianças e jovens acompanhados. É também neste escalão etário que a diferença de valores registados por cada um dos sexos atinge o seu valor máximo. Seguem-se os escalões etários dos 0 aos 5 anos, 6 aos 10 anos e dos 15 aos 21 anos (Figura 3.3.9.).

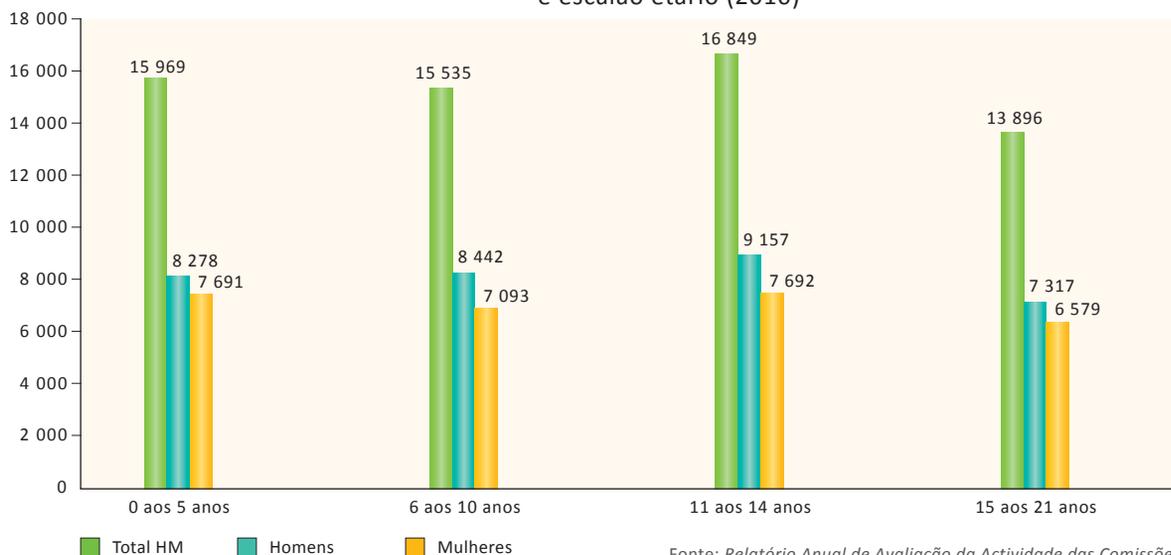
O abandono escolar é um dos aspectos que motiva a intervenção das CPCJ. Nos processos instaurados, foram caracterizadas quanto à idade 26 641 crianças e jovens e, destas, 18 003 foram descritas quanto à escolaridade. A Figura 3.3.10. permite constatar que, em 2010, de entre os caracterizados, 20,4% das crianças em idade escolar, na faixa etária dos 6 aos 10 anos, não frequenta qualquer tipo de ensino, enquanto nos jovens entre os 11 e os 14 anos essa percentagem é de 27,4%, notando-se um aumento de 10,4pp relativamente a 2009. A maior percentagem situa-se nos jovens com mais de 15 anos, em que 52,2% não frequentava qualquer tipo de ensino em 2010, embora se note uma diminuição progressiva da percentagem deste grupo etário desde 2007.

Tabela 3.3.9. Crianças e jovens (N.º) por tipologia de processo (2010)

	Transitados	Instaurados	Reabertos	Global
Crianças e Jovens	34 869	28 106	5 446	68 421
Processos	34 753	28 103	5 444	68 300
Diferença	116	3	2	121

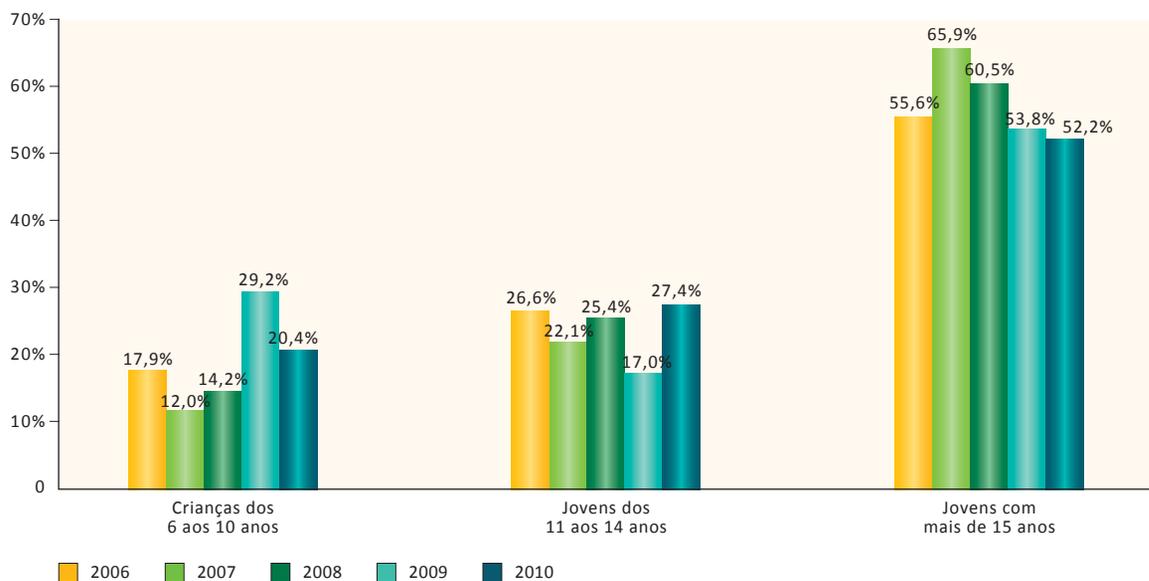
Fonte: Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, 2010, CNPCJR, 2011

Figura 3.3.9. Distribuição das crianças e jovens acompanhados pelas CPCJ por sexo e escalão etário (2010)



Fonte: Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, 2010, CNPCJR, 2011

Figura 3.3.10. Crianças e jovens em idade escolar (%), relativamente ao universo caracterizado pelas CPCJ, que não frequentam qualquer tipo de ensino, por escalão etário



Fonte: Relatório Anual de Avaliação da Actividade das Comissões de Protecção de Crianças e Jovens, 2010, CNPCJR, 2011

3.4. Professores

Ao longo dos últimos cinco anos foram várias as iniciativas legislativas que introduziram mudanças na carreira docente, destacando-se entre as mais significativas a alteração do estatuto da carreira docente e o regime jurídico da habilitação profissional para a docência. Essas alterações produziram efeitos, designadamente a nível do ingresso e progressão na carreira docente, avaliação de desempenho e habilitação para a docência. Estas orientações, que se aplicaram às novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência, a partir do ano lectivo de 2007/08, só produzirão efeitos no sistema quando estes profissionais começarem a ingressar na carreira docente.

Acompanhando o decréscimo de alunos no 1.º e 2.º ciclos, entre 1999/00 e 2008/09 e o crescimento no 3.º ciclo e secundário, a Tabela 3.4.1. mostra que no mesmo período o número de docentes dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico desceu no ensino público, apresentando uma subida ligeira em 2009/10, e cresceu no 3.º ciclo e secundário. No ensino privado, verifica-se um crescimento em todos os ciclos de estudo, nos anos em análise.

O *Estado da Educação 2010* já havia identificado uma tendência muito positiva na evolução dos níveis de qualificação dos docentes em exercício, mais relevante no 1.º ciclo do ensino básico do que nos ciclos e níveis subsequentes, em virtude de naquele ciclo, até ao início dos anos 1990, não ser obrigatório ter uma licenciatura para aceder à carreira.

A tendência de elevação dos níveis de qualificação dos docentes, realçada no *EE 2010*, continua a verificar-se. Na Figura 3.4.1. nota-se que de 1999/00 a 2009/10 a percentagem de professores com licenciatura, mestrado e doutoramento continua a crescer, enquanto diminui o número de docentes bacharéis, em todos os ciclos e níveis de escolaridade.

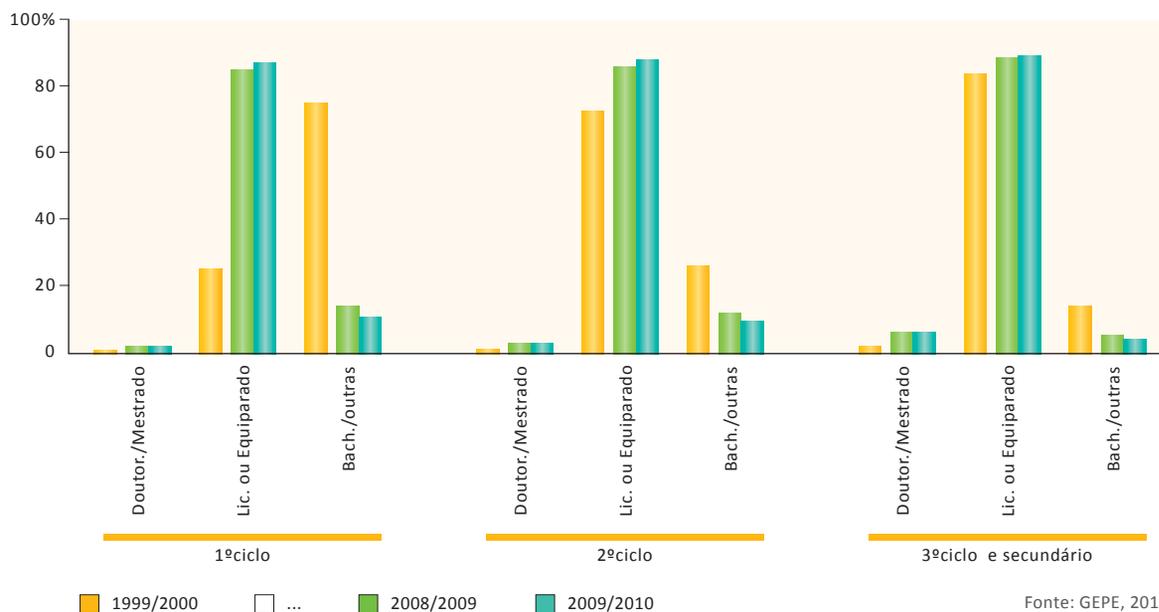
Tal como acontecia na educação pré-escolar, a taxa de feminidade também é muito elevada nos ensinos básico e secundário, sendo mais alta no 1.º ciclo e diminuindo gradualmente nos ciclos subsequentes (Figura 3.4.2.). Fazendo um paralelo com a média da OCDE e da UE19, verifica-se a mesma tendência (OCDE, 2010: Tabela 2.3.d., em anexo estatístico).

Tabela 3.4.1. Docentes em exercício nos ensinos básico e secundário por natureza institucional. Portugal

Ano	Ensino básico - 1º ciclo			Ensino básico - 2º ciclo			Ensino básico - 3º ciclo e ensino secundário		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
1999/00	36 211	2 811	39 022	32 322	2 858	35 180	78 285	7 285	85 570
2008/09	31 094	3 267	34 361	30 944	3 125	34 069	82 564	8 761	91 325
2009/10	31 293	3 279	34 572	32 285	3 344	35 629	82 582	8 793	91 375

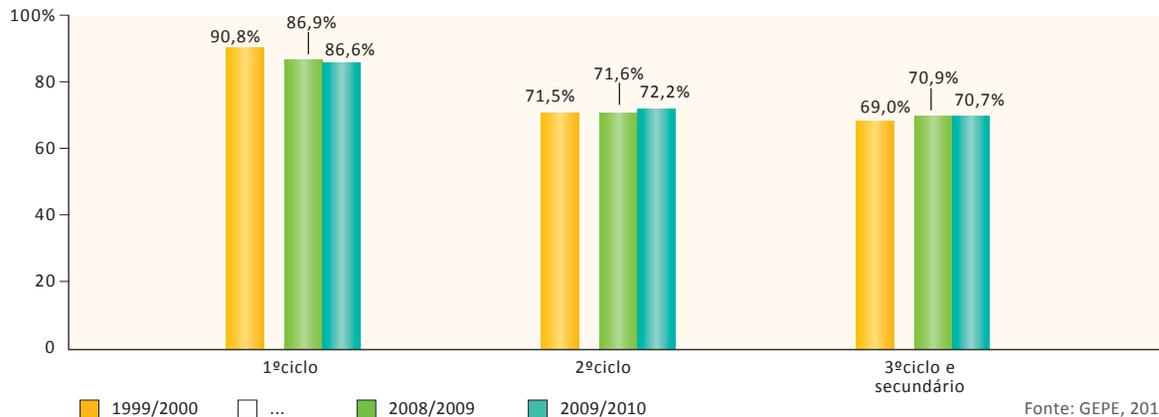
Fonte: GEPE, 2011

Figura 3.4.1. Docentes dos ensinos básico e secundário, em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: GEPE, 2011

Figura 3.4.2. Taxa de feminidade dos docentes dos ensinos básico e secundário. Portugal.



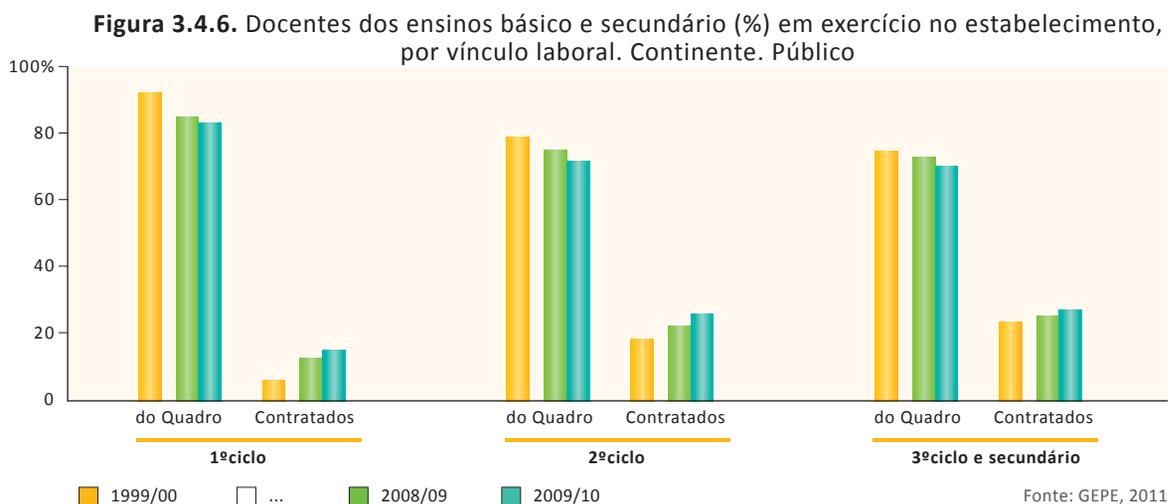
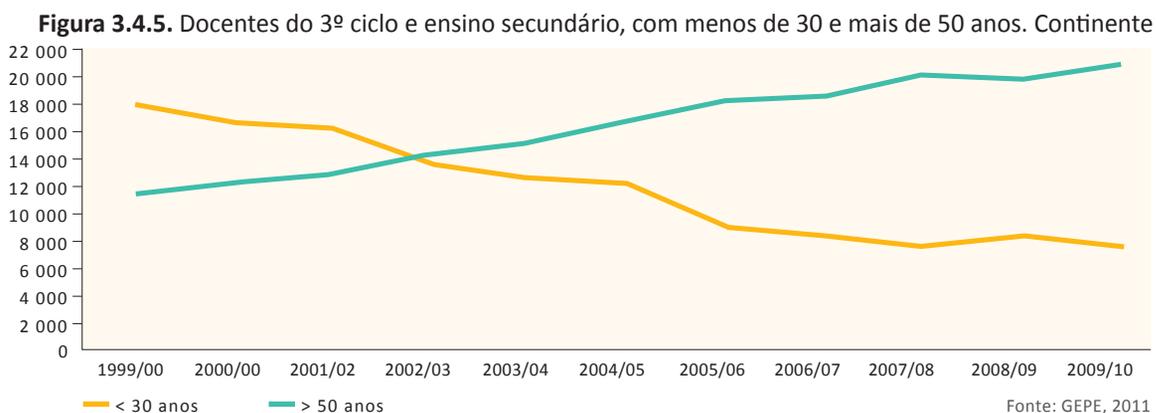
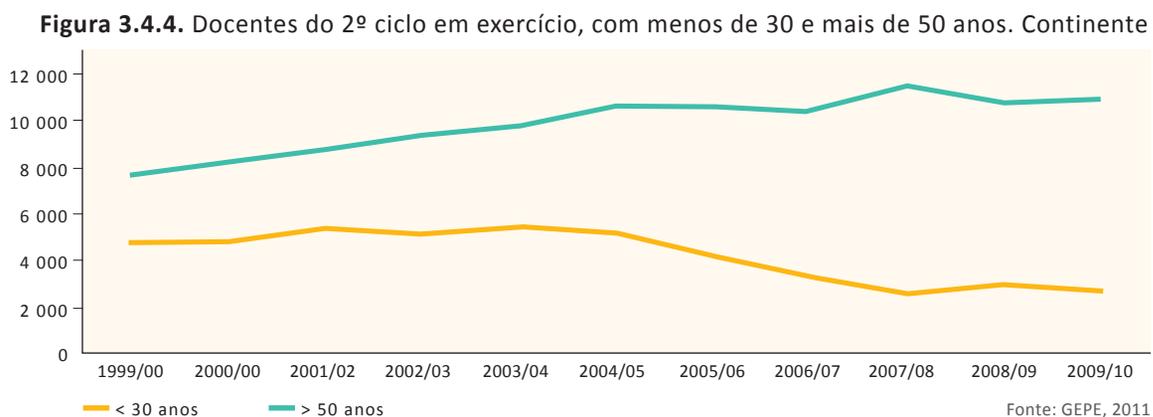
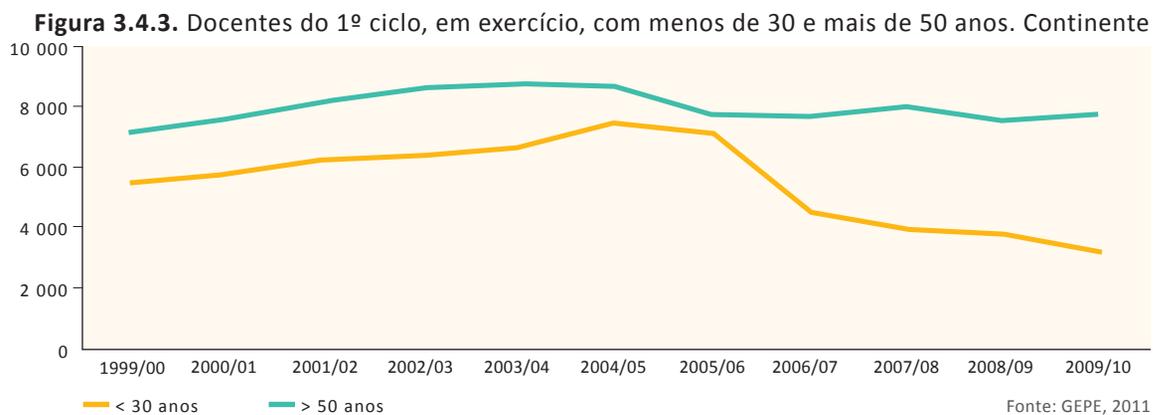
Fonte: GEPE, 2011

As Figuras 3.4.3. a 3.4.5. põem em evidência o envelhecimento progressivo dos docentes, na última década, mais visível no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, principalmente desde 2002/03. A partir de 2005/06, o corpo docente do 1º ciclo denota uma tendência de envelhecimento menos acentuada, com o número de docentes com menos de 30 anos a diminuir acentuadamente, notando-se, por outro lado, uma certa estabilização do número de professores com 50 ou mais anos. O mesmo se poderá dizer relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico que, no entanto, demonstra um aumento mais marcado do número de docentes com idade igual ou superior a 50 anos.

Ao analisar a idade dos docentes em 2008, numa comparação com outros Países da UE19 (OCDE, 2010: Tabela 3.4.a., em anexo estatístico) verifica-se que em Portugal a percentagem de professores dos 1º e 2.º CEB (CITE 1) com idade inferior a 30 anos era de 11,0% e a dos docentes com 50 ou mais anos se situava nos 29,2%, enquanto na UE19 esses grupos etários representavam 14,9% e 30,0%, respectivamente. Este é o nível de ensino em que o corpo docente português está mais envelhecido relativamente à média da UE19. Nos níveis subsequentes as percentagens relativas dos dois grupos etários evidenciam uma inversão da situação.

No caso do 3º CEB (CITE 2), Portugal mostra uma percentagem de 9, 2% de docentes com menos de 30 anos e 23,1% com idade igual ou superior a 50 anos, para uma média da UE19 de 11,0% e 33,8%, respectivamente. Relativamente ao ensino secundário (CITE 3), a percentagem de docentes com menos de 30 anos era de 11,6% e a de 50 e mais anos de 21,0%, enquanto na UE19 era de 10,5% e de 35,7%, respectivamente.

Quanto ao vínculo laboral dos docentes do ensino público, a maioria pertence ao quadro em todos os níveis de escolaridade. Ressalta, no entanto, que ao longo da década tem ocorrido uma diminuição do número de professores do quadro a par de uma subida percentual do número de contratados (Figura 3.4.6.). No ano lectivo de 2009/10, a proporção de professores contratados em Portugal variou entre 17,1% no 1º ciclo do ensino básico e 28,4% no 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.



3.5. Recursos materiais e financeiros

Recursos materiais

Bibliotecas

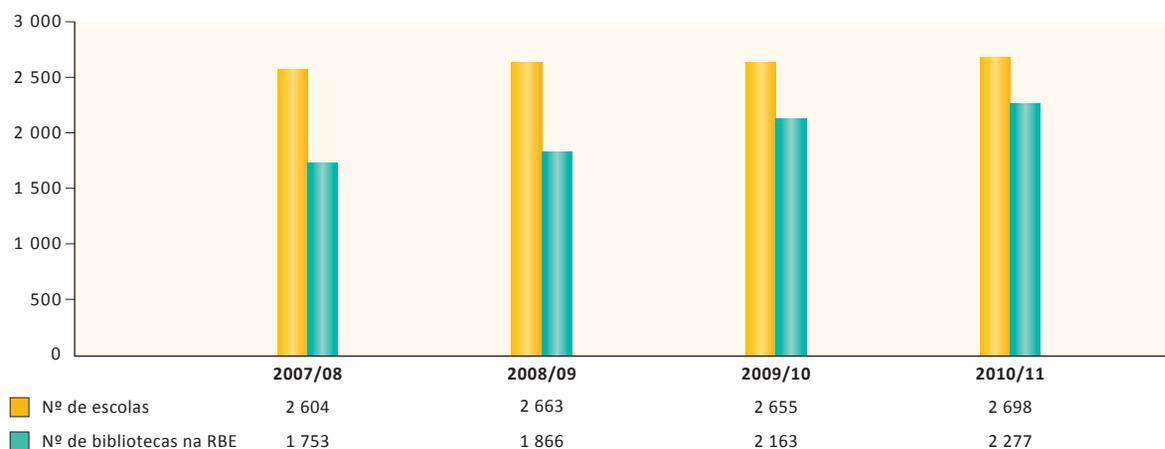
O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) foi lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com “o objectivo de instalar e desenvolver bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino, disponibilizando aos utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em diferentes suportes”.

A construção da Rede tem-se processado por candidaturas, quer para a instalação, quer para a criação de serviços de biblioteca no agrupamento/escola não agrupada. A RBE financia, ainda, a requalificação de bibliotecas escolares já integradas na Rede (Rede de Bibliotecas Escolares, 2011).

Na Figura 3.5.1. verifica-se um crescimento constante do número de bibliotecas escolares integradas no programa, de 2007 a 2010. No início deste período, havia um total acumulado de 1753 bibliotecas escolares na RBE, que evoluiu positivamente nos anos seguintes, perfazendo 2277 em 2010/11, o que corresponde, neste ano, a uma percentagem de 84,40% do total das bibliotecas existentes (Figura.3.5.2.).

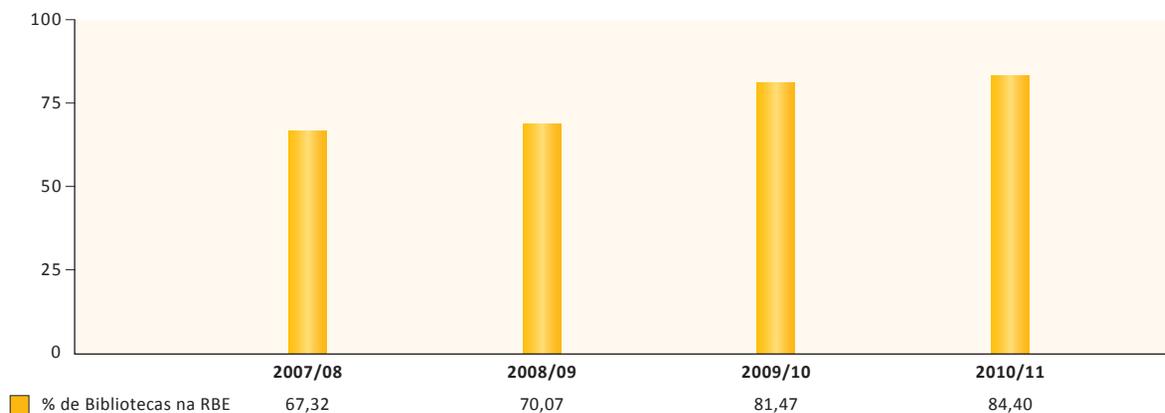
Quanto aos alunos abrangidos, a Figura 3.5.3. reflecte a evolução do número de alunos com acesso a bibliotecas escolares, constatando-se um aumento progressivo até 2010/11, ano em que começa a reflectir-se a diminuição da população escolar que tem vindo a ocorrer. Em 2011, 87,2% do total dos alunos das escolas públicas do Continente têm acesso a bibliotecas escolares.

Figura 3.5.1. Evolução (n.º) das bibliotecas integradas na RBE em escolas de todos os níveis de ensino. Continente



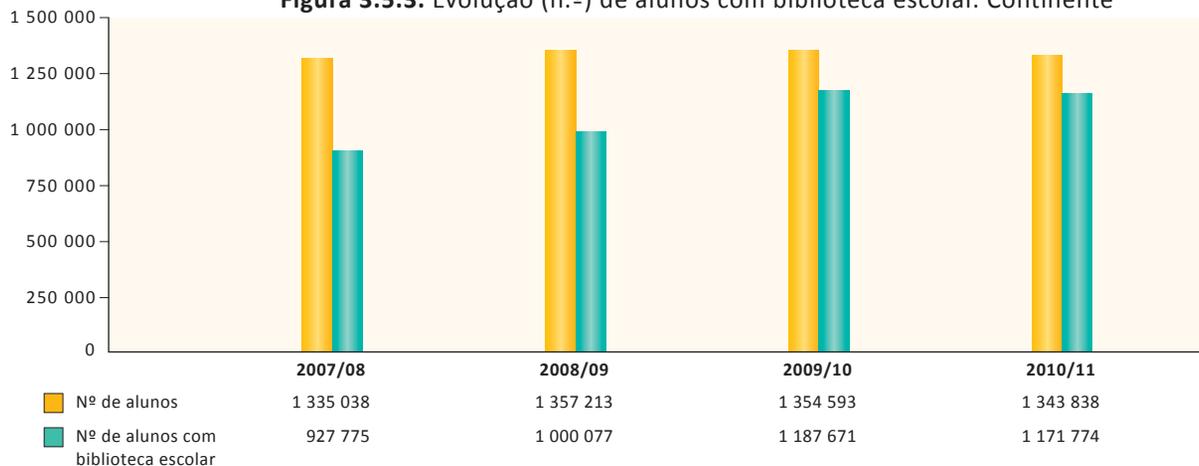
Fonte: Gabinete RBE, 2011

Figura 3.5.2. Evolução (%) das bibliotecas integradas na RBE em escolas de todos os níveis de ensino. Continente.



Fonte: Gabinete RBE, 2011

Figura 3.5.3. Evolução (n.º) de alunos com biblioteca escolar. Continente



Fonte: Gabinete RBE, 2011

Modernização tecnológica

Apresentado em 2005, o Plano Tecnológico pretendia desenvolver uma estratégia de mobilização de toda a sociedade para a promoção do desenvolvimento e reforço da competitividade do país. Essa estratégia assentava em três eixos: Conhecimento, Tecnologia e Inovação.

No presente Relatório, destaca-se o eixo Conhecimento, no que se refere às medidas de modernização tecnológica das escolas, nomeadamente os progressos alcançados na relação aluno/computador e aluno/computador com ligação à internet, por natureza do estabelecimento e nível de ensino.

De acordo com o Conselho Consultivo do Plano Tecnológico (2006), o objectivo de ligar 100% das escolas públicas à internet de banda larga já se encontrava atingido em 2005/06, sendo a relação aluno por computador de 11/1, quando no início da década (2001/02) se situava ainda em 21/1.

A Figura 3.5.4. mostra que a meta aluno/computador fixada pela OEI para 2021 (2 alunos por computador) foi atingida em Portugal, em 2009/10.

Na Figura 3.5.5. evidencia-se o contributo do 1º CEB para esta meta, onde, quer no ensino público, quer no privado, foi atingido nesse ano o rácio de um aluno por computador, apresentando o 2º CEB uma relação menos favorável: 4,6 no público e 7,6 no ensino privado. De notar que, no conjunto dos ciclos e níveis de ensino em análise, o ensino público apresenta melhores rácios do que o ensino privado, excepto no ensino secundário.

Na relação aluno/computador com ligação à internet também se constata progressos significativos. Em 2009/10 esta relação iguala praticamente a relação aluno/computador (2/1) (Figura 3.5.6.).

METAS OEI 2021	
Escolas com biblioteca	100%
Rácio computador/aluno	entre 1/2 e 1/10
Portugal, 2010:	
Escolas com biblioteca	84,40%
Rácio computador/aluno	1/2

Figura 3.5.4. Evolução da relação aluno/computador por natureza do estabelecimento (Ensinos básico e secundário regular). Continente

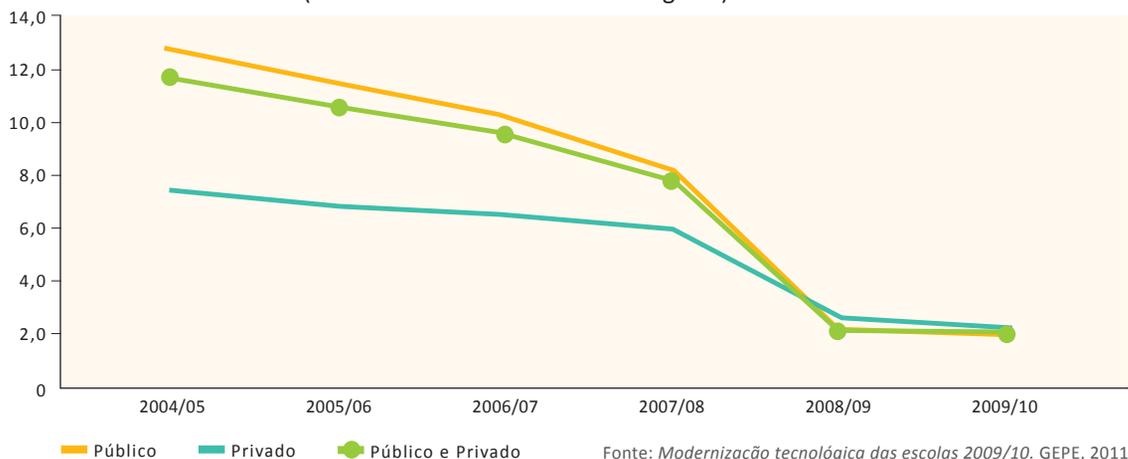


Figura 3.5.5. Relação aluno/computador, por nível de ensino e natureza institucional. Continente

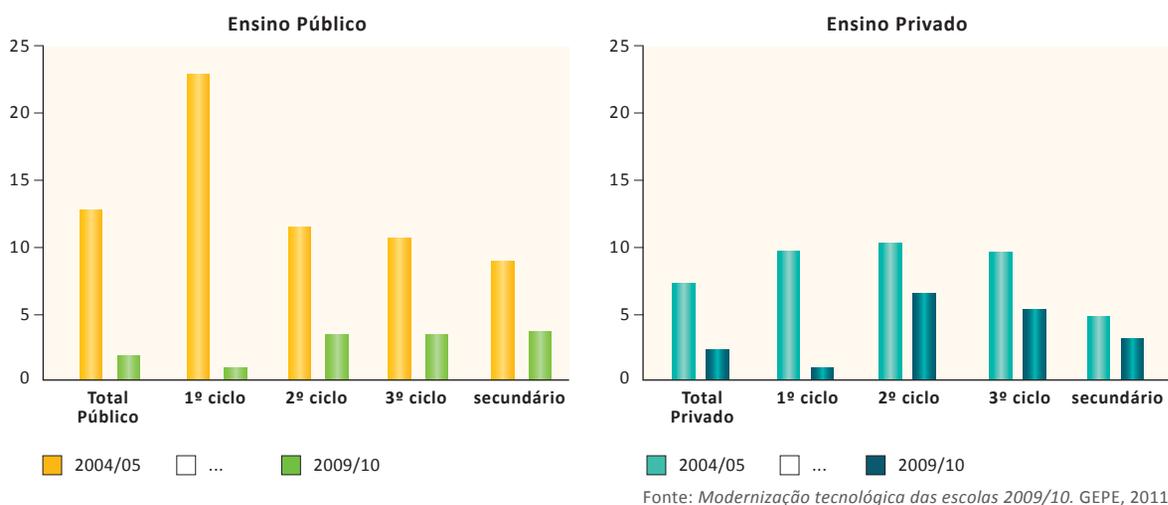
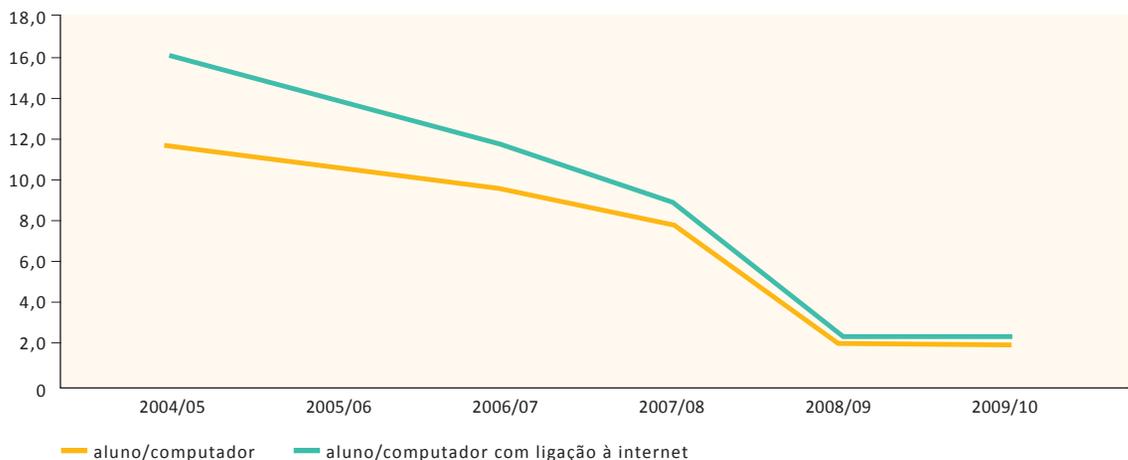


Figura 3.5.6. Evolução da relação aluno/computador e aluno/computador com ligação à internet (ensinos básico e secundário regular). Continente



Recursos financeiros

Custo aluno/ano – comparação em países da UE27

A Tabela 3.5.1. permite comparar a despesa média anual de educação por aluno em EUR PPC (Paridade de Poder de Compra), por nível de ensino — CITE 1 e CITE 2-4 — nos ensinos público e privado.

Da análise comparativa, constata-se que no nível CITE 1 é a Dinamarca que tem o custo aluno/ano mais elevado dos países em presença e em todos os anos analisados. Em 2008, esse custo é superior à média da UE27 em +44%, enquanto o de Portugal se apresenta inferior à média em -28,7%.

No nível CITE 2-4, em 2008, é a Espanha seguida da França que apresentam custos médios por aluno do ensino público mais elevados, respectivamente +45,6% e +41,3% quando comparados com a média da UE27. Neste nível, o custo aluno/ano em Portugal é inferior à média da UE27 em -18%.

Os dados disponíveis sobre o custo aluno/ano não permitem, contudo, uma leitura rigorosa da situação em Portugal, considerando-se importante e inadiável a realização de estudos que possibilitem o aprofundamento desta problemática (conforme

referido no parecer 7/2011 do CNE) de modo a tornar o sistema mais transparente. Esta matéria tem suscitado divergências de apreciação em diferentes instâncias, pelo que se aguarda a conclusão de estudos em curso, designadamente no âmbito do Tribunal de Contas, bem como a realização de um debate no Conselho Nacional de Educação.

Orçamento do Ministério da Educação por tipo de despesas

O orçamento do ME é apresentado por tipo de despesa na Figura 3.5.7.. Verifica-se que as Despesas de Pessoal têm um peso muito significativo, representando em 2009 e 2010, respectivamente, 71,75% e 77% do total. O crescimento que se regista neste tipo de despesa em 2010, face ao ano anterior, decorre do aumento da contribuição da entidade patronal para a Caixa Geral de Aposentações, que passou de 7,5% para 15%.

As despesas relativas ao Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central (PIDDAC) — *Regionalizado* (GGF-ME, 2010) contemplaram em 2009 as seguintes áreas de intervenção:

Entidade executora	Área de intervenção	Fontes de financiamento	
		Nacional	Comunitário
DREs	Instalações para os Ensinos Básico e Secundário	sim	sim
	Apetrechamento das Instalações para os Ensinos Básico e Secundário	sim	sim
	Conservação e Remodelação do Parque Escolar	sim	sim
DGIDC	Conteúdos Educativos Multimédia	-	sim
GGF (*)	Modernização de Escolas com Ensino Secundário	sim	-
GEPE	Plano Tecnológico da Educação	sim	sim

(*) Verba transferida para a Parque Escolar, EPE

Tabela 3.5.1. Despesa anual de educação por aluno em EUR PPC, CITE 1 e CITE 2-4, em países da UE27. Público e Privado

	CITE 1				CITE 2 - 4			
	2000	2002	2007	2008	2000	2002	2007	2008
UE 27	n.d.	4 056,8	5 171,1	5 347,7	n.d.	5 535,6	6 297,6	6 607,0
Alemanha	3 568,5	3 946,9	4 612,6	4 595,4	5 948,7	6 240,4	6 561,6	6 664,8
Dinamarca	5 981,6	6 702,7	7 628,6	7 699,0	7 334,2	6 942,6	8 043,9	8 187,4
Eslováquia	1 082,8	1 282,0	2 909,1	3 228,6	1 557,6	1 911,1	2 676,2	3 087,2
Espanha	3 528,3	3 975,4	5 431,6	5 569,7	4 880,8	5 202,9	7 257,9	7 591,4
Finlândia	3 745,8	4 190,1	5 182,9	5 509,6	5 287,4	5 865,2	6 508,6	6 726,9
França	4 030,8	4 266,9	5 025,0	4 948,8	6 776,0	7 349,8	7 907,5	8 064,2
Grécia	n.d.	2 734,9	n.d.	n.d.	n.d.	3 512,4	n.d.	n.d.
Irlanda	2 931,2	3 566,0	5 737,0	n.d.	4 030,5	4 904,5	7 400,8	n.d.
Itália	n.d.	5 622,7	5 864,4	6 341,4	n.d.	6 099,9	6 475,4	6 948,9
Polónia	1 894,2	2 280,8	3 305,9	3 718,3	1 681,6	2 155,8	2 797,6	3 289,7
Portugal	3 072,6	3 626,0	3 840,6	3 815,7	4 455,6	5 107,7	5 443,2	5 418,6
Reino Unido	3 415,6	4 296,7	6 942,4	7 102,8	4 695,3	5 486,3	7 537,1	7 634,3

Fonte: Eurostat (database). Actualização de 29.06.2011

Figura 3.5.7. Orçamento do Ministério da Educação por tipo de despesas. Continente



Nota: Em 2010, o acréscimo de encargos com "Despesas de pessoal" decorre do aumento da contribuição da entidade patronal para a C.G.Aposentações ter passado de 7,5% para 15%.

Fonte: GGF - Ministério da Educação, em 22.07.2011

Investimentos do Plano do Ministério da Educação

A evolução do Investimento do Plano do ME (Financiamento do Cap. 9 50 do OE)¹ nas áreas de intervenção mais significativas dos Ensinos Básico e Secundário está patente na Tabela 3.5.2.

Em 2009, verifica-se um crescimento muito significativo, resultante do *Programa Orçamental Iniciativa para o Investimento e o Emprego* através do qual foi atribuída ao ME a verba de 300 milhões de euros destinada maioritariamente ao *Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário da responsabilidade da Parque Escolar, EPE* (cerca de 266,5 milhões de euros), tendo sido os restantes 33,5 milhões de euros afectos às *Direcções Regionais de Educação no quadro do Programa de Requalificação das Escolas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico* (GGF, 2010).

É ainda de destacar, em 2009, o investimento efectuado no quadro do *Plano Tecnológico da Educação* (62,2 milhões de euros).

No âmbito do QREN 2007 – 2013, foi criado um regime específico de aplicação dos apoios a conceder através dos *Programas Operacionais Regionais para o desenvolvimento do Programa Nacional de Requalificação da Rede Escolar* do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Este Programa visa a requalificação e modernização de edifícios escolares que possibilitem um eficaz reordenamento da rede educativa, privilegiando a construção/ampliação/requalificação de escolas básicas que integrem, preferencialmente, o 1.º ciclo e a Educação Pré-Escolar, na perspectiva da criação de Centros Escolares. Os Relatórios Anuais de Execução dos PO Regionais consideram que as metas estão a ser, em muitos casos, *largamente superadas*.

Componentes do Orçamento do ME por acções

No presente relatório, apenas se seleccionaram para análise as seguintes componentes do *Orçamento do ME*: *Ensinos básico e secundário público; Ensino Particular e Cooperativo; Formação Profissional de Jovens e Educação de Adultos; Educação Especial, Acção Social Escolar e Complementos Educativos*.

Ensinos básico e secundário público

A Figura 3.5.8. dá uma visão das despesas do Ministério da Educação com os ensinos básico e secundário, em 2000, 2009 e 2010. Traduz o orçamento de funcionamento executado com o ensino público, discriminando o 1.º ciclo e não incluindo os *encargos com a “Formação de Jovens”* da Iniciativa Novas Oportunidades (tratados à parte).

Os encargos com o 1.º ciclo correspondem a despesas correntes realizadas com o ensino público, incluindo todo o pessoal docente e não docente, tanto o que é pago directamente pelo Orçamento do ME, quer indirectamente pelas autarquias que estabeleceram acordo para a transferência de competências.

Entre 2000 e 2010, constata-se um crescimento de encargos de 9,1% ao nível do 1.º ciclo e de 30,9% nos 2.º e 3.º ciclos e Ensino Secundário. No entanto, no último ano regista-se um decréscimo de 1,2% e 0,9%, respectivamente, em relação ao ano precedente. Esta acção representa, em 2010, 70,3% do Orçamento global do ME.

1 No Ministério da Educação a despesa de investimento realizada no âmbito do PIDDAC é basicamente coincidente com a do Cap. 9 50 do OE.

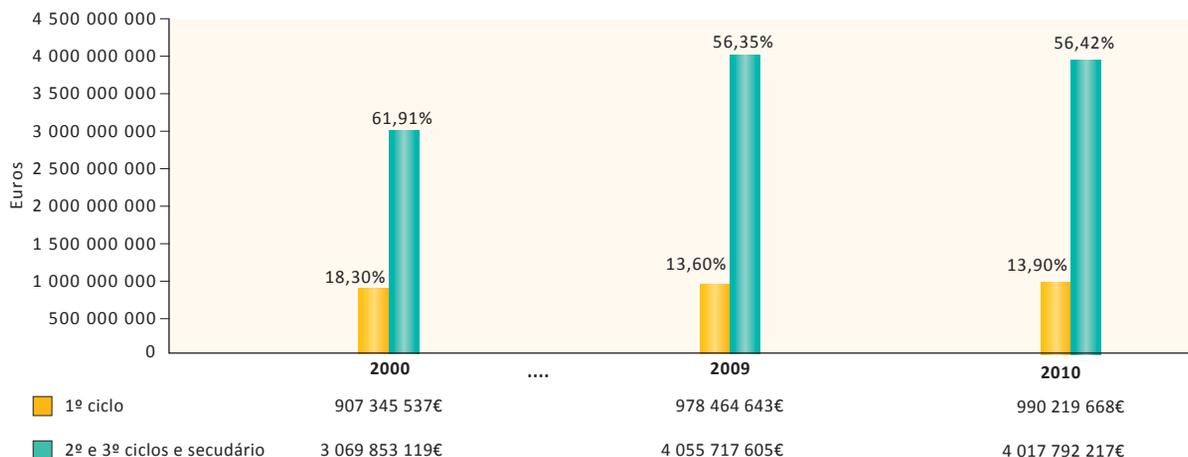
Tabela 3.5.2. Devolução do Investimento do Plano do ME nos Ensinos Básico e Secundário, em algumas áreas de intervenção. Financiamento do Cap. 50.º do OE

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Instalações para os Ensinos Básico e Secundário	73 757 071€	51 629 260€	41 593 814€	30 079 297€	25 679 121€	28 363 297€	60 087 474€
Apetrechamento das Instalações	23 555 014€	22 452 129€	13 322 683€	23 868 672€	23 923 285€	6 698 453€	4 739 606€
Conservação do Parque Escolar	33 262 759€	29 054 369€	22 178 692€	30 499 287€	18 257 684€	7 586 966€	5 077 864€
Educação Especial	813 587€	655 565€	661 090€	689 174 €	802 213€	970 869€	-
Modernização de Escolas c/ Ens. Secundário (*)	-	-	-	-	6 250 000€	14 961 250€	281 778 093€
Plano Tecnológico da Educação	-	-	-	-	-	257 736€	62 230 087€

Nota: (*) A verba de 2009 foi transferida para a Parque Escolar, EPE

Fonte: Investimentos do Plano do ME (Cap.º 50) em Números 2003-2009. GGF, 2010

Figura 3.5.8. Orçamento do Ministério da Educação, por acções: ensinos básico e secundário. Público. Continente



Nota: % = percentagem do Orçamento global do ME

Fonte: Orçamento por acções. Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; dados disponibilizados em 22.07.2011. GGF

Ensino Particular e Cooperativo

As despesas com os contratos celebrados entre o Estado e os estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo estão patentes na Figura 3.5.9.. Cada tipo de contrato configura uma finalidade distinta das demais, no quadro da Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo e do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo:

- Os *contratos de associação* são a modalidade de intervenção do Estado que visa garantir, nas mesmas condições de gratuidade do ensino público, a escolarização das crianças e jovens que residem em zonas onde não existe rede pública de escolas ou onde estas se encontram saturadas, mediante determinados critérios que têm variado ao longo do tempo.
- Desde 1981, o Estado celebra, com os estabelecimentos de ensino que o desejem, contratos simples que têm por objectivo permitir especiais condições de frequência de alunos nas escolas privadas não abrangidas por contratos de associação, estabelecendo um montante de subsídio por aluno e a redução da propina a que a escola se obriga.
- Os *contratos de patrocínio* têm por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos ou restritamente abrangidos pelo ensino público, nomeadamente o ensino artístico especializado.

De salientar que os encargos com os contratos de associação representaram, em 2010, 3,3% do Orçamento global do ME, abrangendo 52 935 alunos dos 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário.

Neste último ano, os encargos assumidos com os *contratos simples* e os *contratos de patrocínio* representaram respectivamente 0,25% e 0,7% do Orçamento global do ME. Em *contratos simples* foram abrangidos 25 793 alunos (+468 que no ano precedente) e os *contratos de patrocínio* foram celebrados com 105 escolas do ensino artístico, abrangendo 23 550 alunos (+5154 que no ano anterior).

Formação Profissional de Jovens e Educação de Adultos

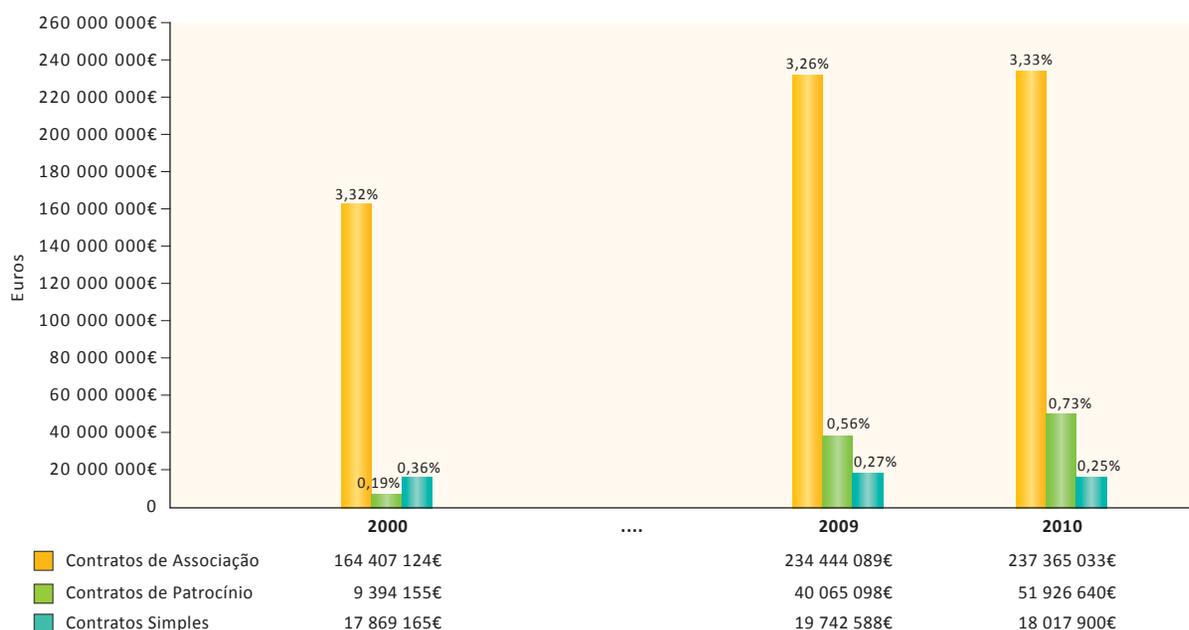
A informação relativa à Formação Profissional de Jovens e à Educação de Adultos é visível na Figura 3.5.10..

Na acção *Formação de Jovens*, os encargos assumidos em 2000 reportam-se a 130 Escolas Profissionais privadas, abrangendo 28 500 alunos, a cinco Escolas Profissionais Agrícolas (públicas) e a novas escolas profissionais públicas. Em 2002, o financiamento comunitário para o programa “Escolas Profissionais” (Ensino Privado) passou a ser atribuído directamente às Instituições através das Intervenções da Educação Regionalmente Desconcentradas. No âmbito da *Iniciativa Novas Oportunidades*, os encargos de 2009 e 2010 abrangeram contrapartida nacional e financiamento comunitário /FSE das Escolas Profissionais Públicas e os encargos com os Cursos de Educação Formação (CEF) e/ou Cursos Profissionais das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário. Em “Escolas Profissionais privadas”, os encargos referem-se ao financiamento público de Cursos Profissionais de Nível Secundário nas Escolas Profissionais privadas de Lisboa e Vale do Tejo.

A Formação de *Jovens no ensino público* representa nestes dois anos 5,9% (2009) e 6,9% (2010) do Orçamento global do ME, verificando-se um aumento de 16,5% da despesa de 2010 em relação ao ano anterior, resultante do aumento do número de alunos nesta oferta educativa.

Na *Educação de Adultos*, os encargos assumidos nos dois últimos anos (2009 e 2010) tiveram um crescimento significativo devido à *Iniciativa Novas Oportunidades*. Esta acção não inclui nestes anos os encargos com o Ensino Recorrente, mas sim com os cursos EFA em CNO a funcionar em escolas públicas, as despesas relativas ao sistema de RVCC e a outras modalidades de educação e formação de dupla certificação, para além da produção e gestão de informação e conhecimento.

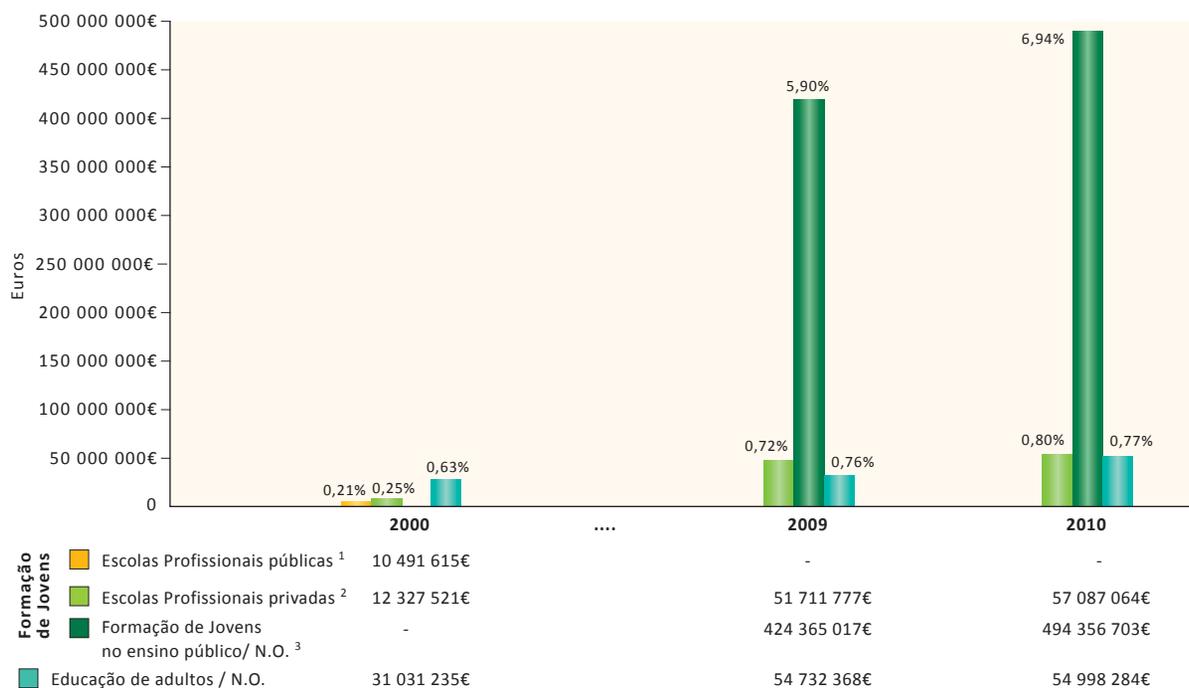
Figura 3.5.9. Orçamento do Ministério da Educação, por acções: Ensino Particular e Cooperativo. Continente



Nota: % = percentagem do Orçamento global do ME, em cada ano

Fonte: Orçamento por acções. Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; dados disponibilizados em 22.07.2011. GGF

Figura 3.5.10. Orçamento do Ministério da Educação, por acções: Formação Profissional de Jovens e Educação de Adultos. Continente



Notas: (1) Escolas Profissionais Agrícolas e novas escolas profissionais
 (2) Contrapartida nacional do programa "Escolas Profissionais" (Ensino Privado) em 2000. Financiamento público de Cursos Profissionais de Nível Secundário em Escolas de Lisboa e Vale do Tejo em 2009 e 2010.
 (3) Escolas Profissionais públicas e Escolas dos ensinos básico e secundário com Cursos de Educação Formação (CEF) e/ou Cursos Profissionais

Fonte: Orçamento por acções. Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; dados disponibilizados em 22.07.2011. GGF

% = percentagem do Orçamento global do ME, em cada ano

Educação Especial, Acção Social Escolar e Complementos Educativos

A Figura 3.5.11. mostra-nos a evolução do orçamento executado nas acções Educação Especial, Acção Social Escolar, tendo estas áreas sido já anteriormente tratadas na especialidade. Os Complementos Educativos incluem projectos de carácter educativo de iniciativa externa ou dos serviços do Ministério da Educação, além das Actividades de Enriquecimento Curricular que não estão incluídas na figura referida por terem tratamento específico adiante.

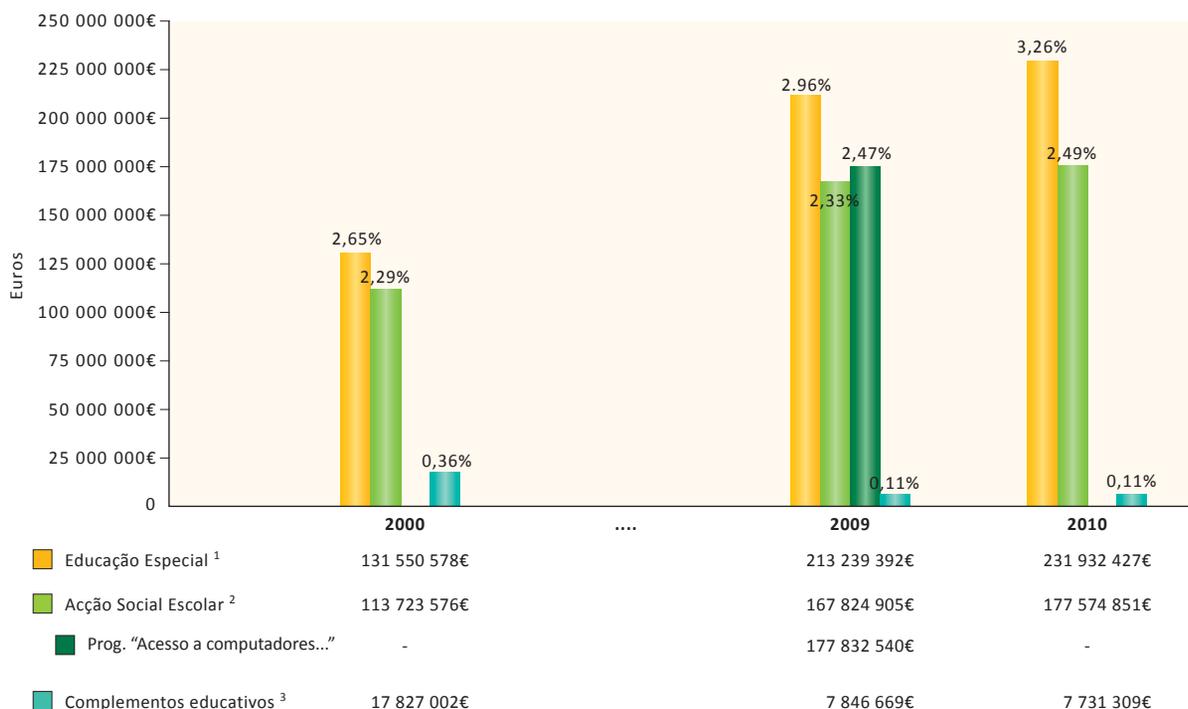
A despesa de 2009 com Acção Social Escolar inclui 177,8 milhões de euros para o Programa “Acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga”.

Actividades de Enriquecimento Curricular

É de referir que em 2009 e 2010 as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) representam respectivamente 92,37% e 92,29% da despesa total com Complementos Educativos.

Entre 2005 e 2009, verifica-se um crescimento continuado dos encargos assumidos com esta acção (Figura 3.5.12.). No entanto, o ano de 2010 denota um decréscimo na despesa de -2 342 182€, acompanhando um decréscimo do número de estabelecimentos e de inscritos no 1.º ciclo, no mesmo período.

Figura 3.5.11. Orçamento do Ministério da Educação, por acções: Educação Especial, Acção Social Escolar, Complementos Educativos. Continente

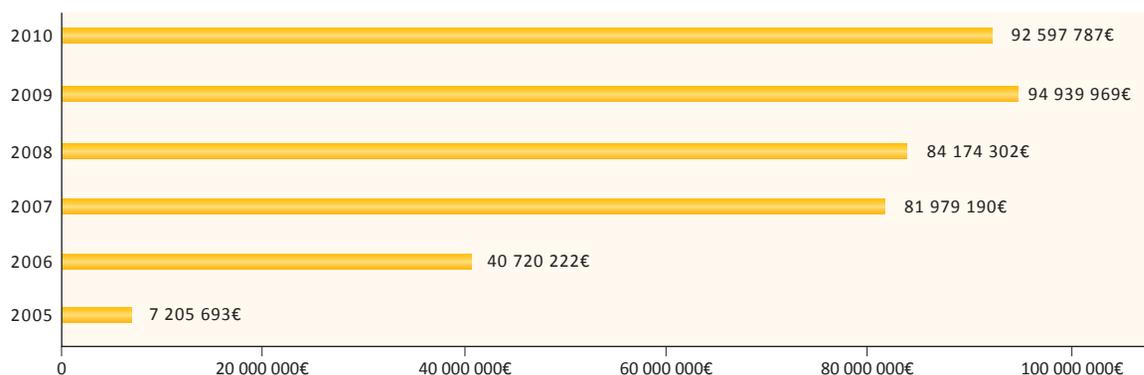


Notas: (1) Inclui despesas com: Instituições de Educação Especial, Apoios à Educação Especial e Estabelecimentos dos Ensinos Básico e Secundário
 (2) A ASE em 2009 inclui o Programa "Acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga" tratado em separado na figura.
 (3) Não incluem as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Fonte: Orçamento por acções. Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; dados disponibilizados em 22.07.2011. GGF

% = percentagem do Orçamento global do ME, em cada ano

Figura 3.5.12. Orçamento do Ministério da Educação, por acções: Actividades de Enriquecimento Curricular. Continente



Fonte: Orçamento por acções. Execução Orçamental. GGF, 2008 e 2009; dados disponibilizados em 22.07.2011. GGF

3.6. Resultados

Frequência e abandono

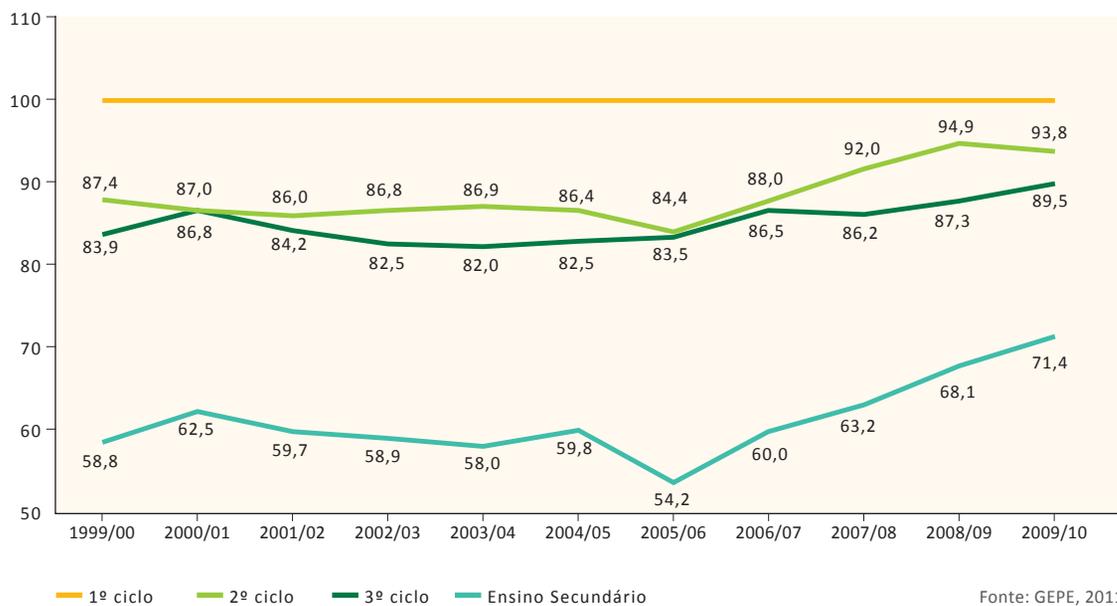
Taxa real de escolarização e desvio etário

Taxa real de escolarização é a 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.

Tendo isto em consideração, verifica-se que o primeiro ciclo atingiu os 100% de escolarização em 1980/81 e assim se tem mantido desde então. Nos 2º e 3º ciclos da educação básica e no ensino secundário ainda não atingimos este patamar, mas houve uma evolução favorável das taxas de escolarização na última década, com uma

variação positiva de 5,6pp no 3º ciclo, 6,4 no 2º e 12,6 no ensino secundário (Figura 3.6.1.). Há, no entanto, que notar que este crescimento se deve sobretudo à evolução registada na segunda metade da década, porquanto na primeira se observa uma quebra persistente que o 3º ciclo e o ensino secundário iniciaram em 2000/01 e o 2º vinha já experimentando desde o ano anterior.

Figura 3.6.1. Taxa de escolarização (%) segundo o nível de educação/ensino. Continente



A análise deste indicador, quando calculado idade a idade¹ (Tabela 3.6.1.), permite-nos não só aferir a percentagem de alunos que se encontram escolarizados, como também constatar em que nível de educação/ensino se encontram. Numa primeira abordagem da análise da tabela 3.6.1., sobressai a cobertura cada vez mais alargada do sistema educativo relativamente a crianças e jovens. Note-se que, em 2009/10, 93% das crianças com 5 anos, 100% dos jovens entre os 6 e os 16 anos e mais de 90% dos jovens de 17 anos se encontram a frequentar o sistema educativo português.

Mas, este envolvimento massivo dos jovens na escola não significa que haja adequação da idade ao ciclo ou nível de ensino frequentado. Ou seja, o facto de a quase totalidade dos jovens em idade escolar se encontrar na escola não significa que estejam no ciclo ou nível de ensino teoricamente correspondente ao seu escalão etário.

Atentemos, por exemplo, na evolução da *taxa de escolarização** dos jovens de 15 anos. No primeiro ano constante da Tabela 3.6.1., o ano lectivo de 1999/00, não se tinham atingido ainda os 100% de escolarização, estando no sistema 94% dos jovens residentes (0,8 + 2,9 + 41,9 = 45,6, nos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, + 48,7 no secundário). Idealmente estes jovens deveriam estar no ensino

secundário, mas verifica-se que cerca de 45,6% se encontram “retidos” no ensino básico, enquanto 48,7% estão efectivamente no nível de ensino adequado ao seu escalão etário. Já no último ano constante da tabela, 2009/10, os jovens de 15 anos alcançaram efectivamente os 100% de escolarização, mas 43% ainda permanece no ensino básico e apenas 57% se encontra no nível adequado à sua faixa etária - o secundário.

De notar a diferença significativa que se observa a favor das mulheres em 1999/00 e que se intensifica em 2009/10. Continuando a tomar por referência os 15 anos, verifica-se que, no ensino secundário, as mulheres apresentam taxas superiores às dos homens em 1999/00 (54,6 contra 43,1) e que no decurso da década os avanços mais significativos também lhes pertencem: atingem 63,5%, enquanto os homens atingem 50,9.

O persistente “desfasamento etário” de um considerável número de jovens em cada ciclo pode atribuir-se, entre outras causas, a repetidas retenções ao longo do seu itinerário escolar que por serem desmotivantes e desincentivadoras da continuidade de estudos constituem um forte constrangimento ao cumprimento da escolaridade de nível secundário até aos 18 anos.

1 Para efeitos de cálculo da taxa real de escolarização o GEPE considera, também, como dentro da “idade normal” os alunos com 5 anos a frequentar o 1º ciclo, com 9 anos a frequentar o 2º ciclo, com 11 anos a frequentar o 3º ciclo e com 14 anos a frequentar o secundário. Estas idades têm como referência o dia 31 de Dezembro do ano lectivo em análise.

Tabela 3.6.1. Taxa de escolarização (%) segundo o nível de educação/ensino, por idade e sexo. Continente

1999/00															
Idades	Homens e Mulheres					Homens					Mulheres				
	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.			1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.			1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.	
3	59,6					58,6					60,6				
4	72,6					71,4					73,8				
5	83,0	1,6				81,6	1,5				84,5	1,7			
6	4,4	95,6				4,9	95,1				3,8	96,2			
7		100,0					100,0					100,0			
8		100,0					100,0					100,0			
9		93,9	6,1				94,2	5,8				93,5	6,5		
10		25,8	74,2				28,8	71,2				22,6	77,4		
11		10,1	84,7	5,2			11,6	83,7	4,7			8,4	85,9	5,7	
12		4,0	29,8	66,2			4,7	34,1	61,2			3,2	25,2	71,5	
13		1,6	15,3	83,1			1,8	19,2	79,0			1,3	11,3	87,4	
14		0,8	8,0	87,0	4,3		0,9	10,1	85,3	3,7		0,6	5,7	88,7	5,0
15		0,8	2,9	41,9	48,7		1,2	3,7	46,2	43,1		0,5	2,1	37,3	54,6
16		0,6	0,9	20,0	62,3		0,8	1,1	23,1	55,8		0,4	0,6	16,8	69,2
17		0,5	0,4	8,6	63,2		0,7	0,5	9,9	56,9		0,4	0,3	7,2	69,8
18		0,2	0,2	3,5	41,0		0,3	0,3	3,8	40,2		0,1	0,2	3,1	41,8
19		0,2	0,2	1,7	24,8		0,3	0,2	1,9	25,5		0,1	0,2	1,6	24,0
20		0,1	0,1	1,4	14,8		0,1	0,2	1,4	15,4		0,2	0,1	1,3	14,3

2009/10															
Idades	Homens e Mulheres					Homens					Mulheres				
	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.	Pré-escolar	Ensino Básico			Ensino Secund.
		1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.			1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.			1 ^o c.	2 ^o c.	3 ^o c.	
3	73,5					74,0					73,0				
4	85,2					85,5					84,8				
5	92,4	0,6				93,3	0,4				91,4	0,7			
6	2,7	97,3				3,4	96,6				1,8	98,2			
7		100,0					100,0					100,0			
8		100,0					100,0					100,0			
9		99,1	0,9				99,2	0,8				99,0	1,0		
10		14,6	85,4				15,7	83,3				13,2	86,8		
11		4,3	94,9	0,9			4,8	94,4	0,8			3,7	95,4	0,9	
12		1,2	24,6	74,2			1,3	29,0	69,7			1,0	20,2	78,8	
13		0,6	10,6	88,8			0,7	13,6	85,8			0,5	7,4	92,1	
14		0,4	4,8	94,0	0,8		0,4	6,3	92,6	0,7		0,4	3,2	95,5	0,9
15		0,2	2,3	40,4	57,1		0,2	3,0	45,8	50,9		0,2	1,5	34,8	63,5
16		0,1	1,0	24,4	74,5		0,1	1,2	29,2	68,5		0,1	0,7	19,2	80,0
17		0,1	0,4	10,0	80,4		0,1	0,5	12,0	76,0		0,1	0,3	8,0	85,0
18		0,0	0,2	4,0	45,2		0,0	0,2	4,7	46,8		0,0	0,2	3,2	43,6
19		0,0	0,2	2,3	26,4		0,1	0,2	2,6	28,3		0,0	0,2	2,0	24,4
20		0,1	0,2	1,9	14,2		0,1	0,2	2,1	15,4		0,1	0,1	1,6	13,0

Fonte: GEPE, 2011

Desvio etário por ciclo e sexo

Na secção anterior foi possível constatar que existe um número considerável de alunos matriculados com idades superiores às consideradas “normais” ou “ideais” de frequência e que esta situação está relativamente generalizada. Vejamos agora qual é a expressão deste fenómeno, por género, nos diferentes níveis de escolaridade, observando a Figura 3.6.2..

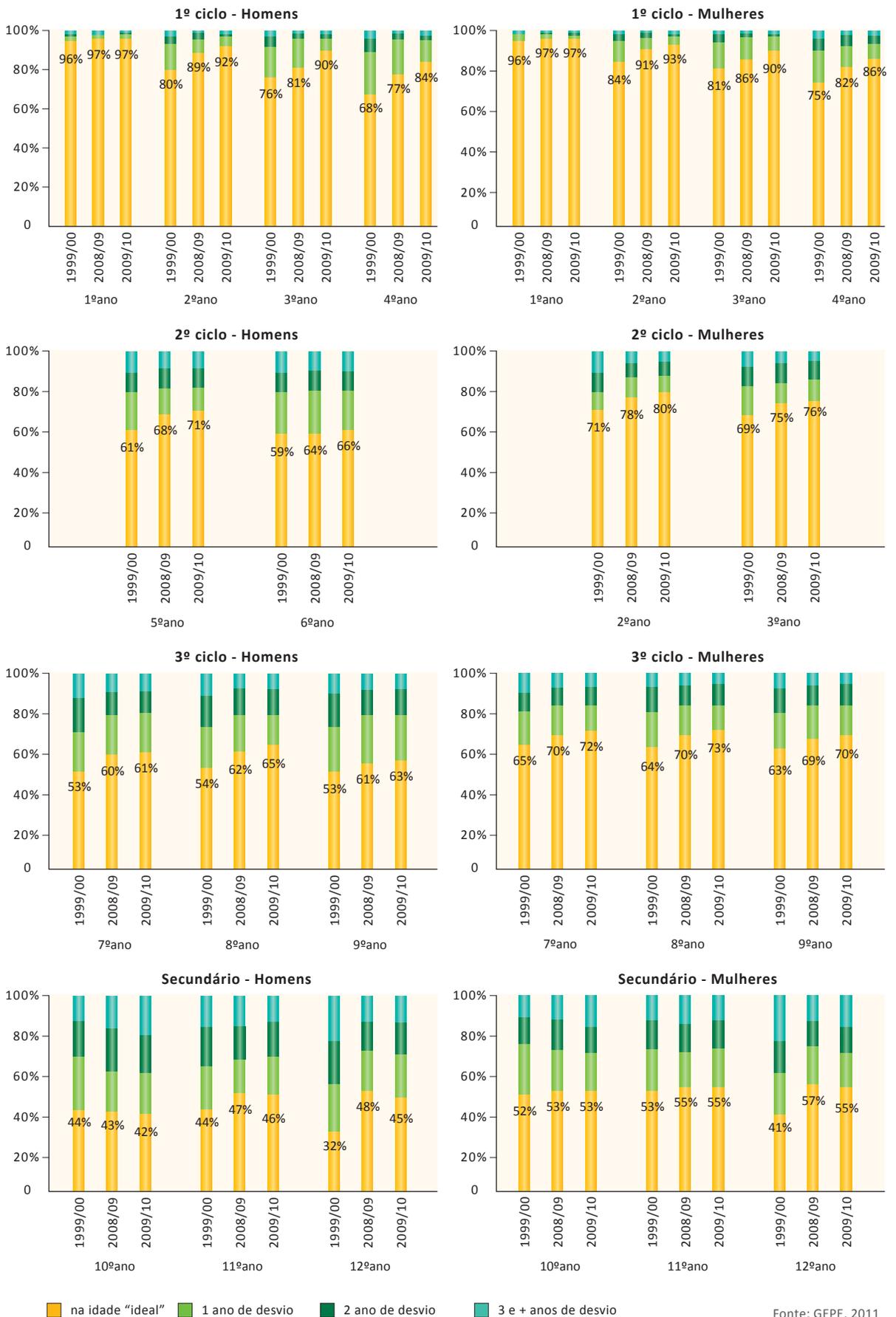
Convém, no entanto, esclarecer que a informação que lhe deu origem contempla o ensino regular, os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem. Verifica-se, então, num primeiro olhar que o desfasamento etário afecta, de facto, todos os ciclos e níveis, desde o início da escolaridade, propagando-se e atingindo valores muito significativos à medida que se evolui para ciclos de estudos mais avançados.

No que respeita aos valores apurados para o 1º ano do 1º ciclo, onde, como é sabido, não existe retenção, a justificação decorre do facto de existirem crianças que aos 6 anos, por diversas ordens de razão, ainda se encontram a frequentar a educação pré-escolar, só ingressando no 1º ciclo com 7 anos, ou seja, já com um ano de desvio etário. Veja-se, a propósito a Tabela 3.6.1. que nos mostra, em 1999/00, uma taxa de escolarização de 100% aos seis anos, correspondendo 4,4% ao pré-escolar e 95,6% ao 1º ciclo.

No entanto, à medida que se avança na escolaridade a percentagem de alunos inscritos com *idade ideal* vai diminuindo, verificando-se, por exemplo na Figura 3.6.2., que, em 2009/10, apenas 45% dos homens e 55% das mulheres inscritas no 12º ano de escolaridade têm 17 anos (*idade ideal* no 12º ano), enquanto 14% dos homens e 10% das mulheres têm já 20 ou mais anos, apresentando conseqüentemente um desvio etário de 3 ou mais anos.

A diferença entre homens e mulheres, no que respeita a este indicador, é notória desde os primeiros anos de escolaridade e consequência, também, de uma maior incidência da retenção/desistência na população escolar do sexo masculino, como adiante se verá confirmado.

Figura 3.6.2. Alunos matriculados (%) com idade “ideal” de frequência e com “desvio etário”, por sexo e nível de ensino. Continente



Fonte: GEPE, 2011

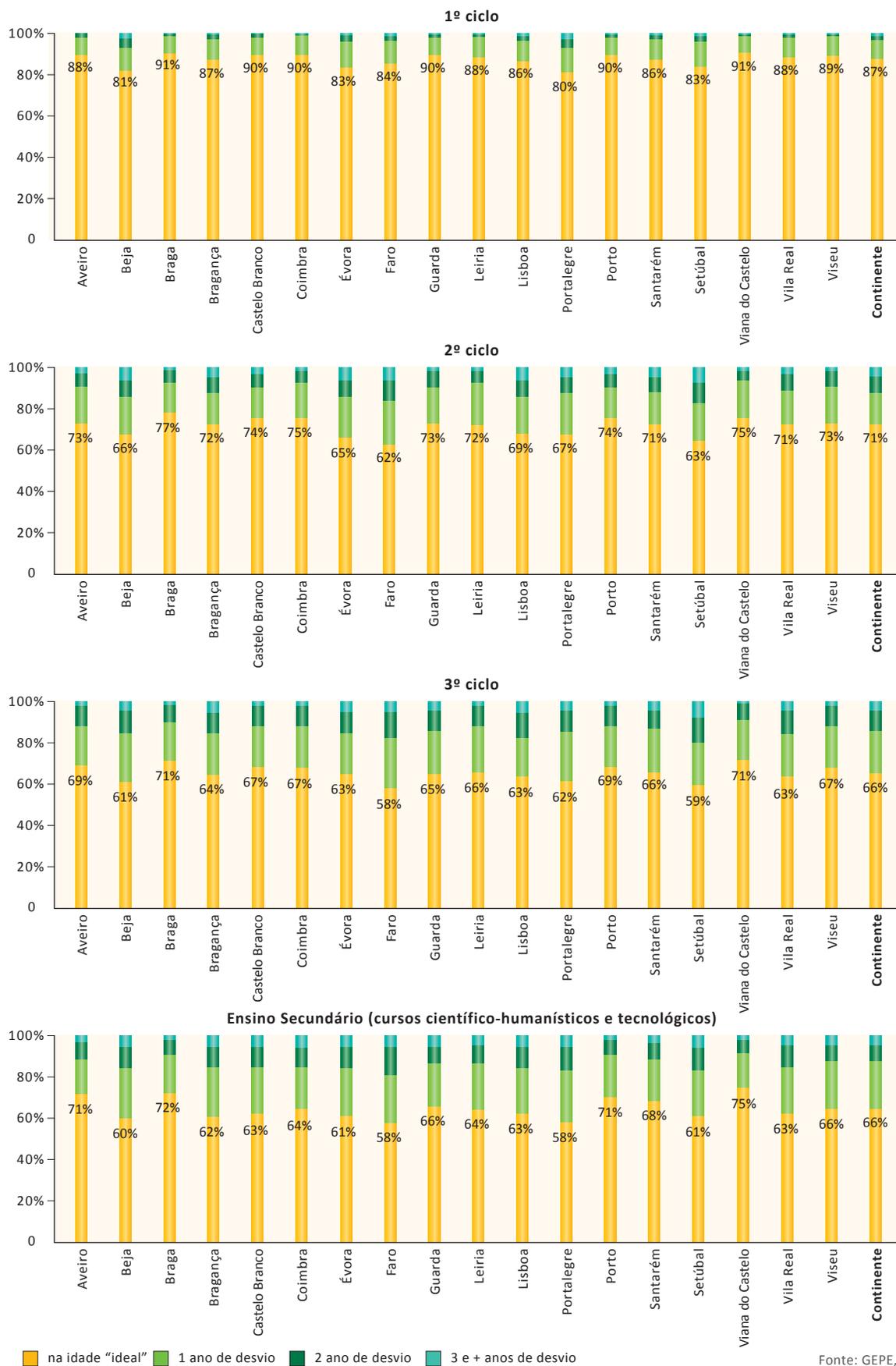
Desvio etário por região

Tomando por referência os dados de 2008/09, relativos ao ensino regular, pode observar-se na Figura 3.6.3. que, apesar de se tratar de um fenómeno nacional, o desvio etário apresenta especificidades regionais, cujas causas e impacto no desempenho escolar dos alunos justifica estudos mais aprofundados.

Uma observação sumária dos gráficos correspondentes aos vários ciclos denuncia, desde logo, algumas regularidades que importa registar. O Alentejo, Setúbal e Algarve são os que apresentam, em todos os ciclos, a maior proporção de casos de desvio etário, enquanto, no pólo oposto se encontram os distritos do litoral Norte (Viana, Braga e Porto) e Centro (Aveiro e Coimbra).

Ver-se-á adiante, a propósito dos resultados das provas de aferição e exames nacionais que as regiões com maior incidência de desvio etário são em boa parte aquelas que apresentam proporções mais elevadas de alunos nos níveis mais baixos da escala de classificação. Do mesmo modo, as que reflectem menor desvio etário são as que obtêm maior percentagem de classificações mais elevadas.

Figura 3.6.3. Alunos matriculados (%) com idade “ideal” de frequência e com “desvio etário”, no ensino regular, por nível de ensino e por distrito. Continente (2008/09)



Fonte: GEPE, 2011

Saída escolar precoce: perspectiva internacional

O estudo sobre o desfasamento etário dos alunos que frequentam o ensino básico e secundário, relativamente à idade ideal dos ciclos e níveis respectivos, revela que o sistema continua a não estar preparado para responder às necessidades da população que acolhe, utilizando muitas vezes a repetência como meio de superação de dificuldades. Raramente esta solução resolve os problemas dos jovens implicados, pelo que uma primeira retenção é frequentemente geradora de outras e consequentemente de desmotivação e abandono.

Ora este fenómeno do abandono do sistema antes de concluída a escolaridade mínima de referência, que se considera ser o ensino secundário, afecta vários países europeus, mas Portugal muito particularmente, como se vê na Tabela 3.6.2..

Pelos efeitos negativos que a *saída escolar precoce** gera, a título pessoal e social, este indicador foi um dos cinco escolhidos para acompanhamento no âmbito do Programa de Trabalho Educação Formação 2010 da União Europeia, tendo sido definida como meta a redução desta população para uma percentagem inferior a 10%.

Verifica-se na Tabela 3.6.2. que muito poucos países a atingiram, embora alguns se tenham aproximado. Portugal ainda se mantém distante, apesar do

esforço considerável de recuperação que é preciso assinalar: redução de 14,9pp entre 2000 e 2010, enquanto a média de redução da UE27 se situou nos 3,5pp e especial aceleração de 2006 para 2010 (PT -10,4pp e EU -1,4pp), sendo Portugal o país que mais recuperou na redução do abandono do sistema e a um ritmo superior (Tabela 3.6.a., em anexo estatístico).

Desagregando os resultados obtidos por sexo, verifica-se que, em Portugal, são os homens que saem mais precocemente do sistema, embora também sejam eles os que têm feito o maior esforço de recuperação, neste grupo etário.

Uma vez que a percentagem de 14,1% alcançada na UE27 ficou, também, aquém do previsto e dada a importância da redução do abandono, o novo quadro estratégico de cooperação europeia definido em 2009 retoma esta questão estabelecendo idêntica meta para 2020.

O atraso considerável que mantemos neste percurso aconselha a definição de estratégias eventualmente mais inovadoras e ainda mais eficazes de elevação dos níveis de frequência e conclusão do ensino secundário em idade ideal e a captação dos mais velhos para o mesmo efeito.

Meta UE 2020:

Saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos	<10%
--	----------------

Portugal, 2010:

Saída escolar precoce entre os 18 e os 24 anos	28,7%
--	--------------

Tabela 3.6.2. População (%) entre os 18 e os 24 anos que não se encontra a frequentar o sistema de educação e formação e obteve no máximo o 3.º ciclo do Ensino Básico, na UE27, na Zona Euro e noutros países da Europa

	Homens e Mulheres					Homens					Mulheres				
	2000	...	2008	2009	2010	2000	...	2008	2009	2010	2000	...	2008	2009	2010
UE 27	17,6 ¹		14,9	14,4	14,1	19,6 ¹		16,9	16,3	16,0	15,5 ¹		12,9	12,5	12,2
Zona Euro (16 países)	19,7		16,6	15,9	15,6	22,3		19,1	18,4	18,1	17,0		13,9	13,5	13,1
Alemanha	14,6		10,8	11,1	11,9	14,4		12,4	11,5	12,7	14,9		11,2	10,7	11,0
Dinamarca	11,7		11,3	10,6	10,7	12,8		13,6	13,2	13,6	10,4		9,0	7,7	7,5
Eslováquia	-		6,0	4,9	4,7	-		7,1	5,7	4,6	-		4,9	4,1	4,9
Espanha	29,1		31,9	31,2	28,4	35,0		38,0	37,4	33,5	23,2		25,7	24,7	23,1
Finlândia	9,0 ²		9,8	9,9	10,3	11,5 ²		12,1	10,7	11,6	6,5 ²		7,7	9,0	9,0
França	13,3		11,9	12,4	12,8	14,8		14,0	14,5	15,4	11,9		9,9	10,3	10,3
Grécia	18,2		14,8	14,5	13,7	22,9		18,5	18,3	16,5	13,6		10,9	10,6	10,8
Irlanda	-		11,3	11,3	10,5	-		14,6	14,4	12,6	-		8,0	8,2	8,4
Itália	25,1		19,7	19,2	18,8	28,5		22,6	22,0	22,0	21,7		16,7	16,3	15,4
Hungria	13,9		11,7	11,2	10,5	14,4		12,5	12,0	11,5	13,4		10,9	10,4	9,5
Polónia	-		5,0	5,3	5,4	-		6,1	6,6	7,2	-		3,9	3,9	3,5
Portugal	43,6		35,4	31,2	28,7	50,9		41,9	36,1	32,7	36,3		28,6	26,1	24,6
Reino Unido	18,2		17,0	15,7	14,9	18,8		18,3	16,9	15,8	17,5		15,6	14,5	14,0
Roménia	22,9		15,9	16,6	18,4	23,8		15,9	16,1	18,6	22,0		16,0	17,2	18,2
Outros Países da Europa															
Noruega	12,9		17,0	17,6	17,4	12,8		21,0	21,8	21,4	12,9		12,9	13,4	13,2
Turquia	-		45,5	44,3	43,1	-		37,9	37,9	37,8	-		52,5	50,2	47,9

Notas: (1) valor estimado
(2) ruptura de série

Fonte: Eurostat (database). Actualização de 31.05.2011

Conclusão e certificação

As Tabelas 3.6.3. e 3.6.4. permitem observar a evolução do número de jovens e adultos que concluíram o ensino básico e secundário entre 1999/00 e 2004/05 e nos anos subsequentes.

Verifica-se no ensino básico que a uma quebra na primeira metade da década sucedeu um crescimento contínuo até 2008/09, sendo que o último ano registou o dobro de graduações de 2005/06. Este crescimento faz-se sobretudo pelo concurso dos CEF, dos cursos EFA e dos processos RVCC, uma vez que se manteve a tendência de decréscimo no ensino regular que já havia sido identificada a propósito da evolução de inscritos neste nível.

O biénio de 2007-2009 correspondeu ao ciclo de maior crescimento, para o que muito contribuíram os processos RVCC, que em 2009/10 participavam com 35% do total de certificações desse ano.

No ensino secundário também se assinala um decréscimo inicial, seguido de crescimento contínuo até ao final do período em análise. Neste caso, os dois últimos anos são, também, os de maior crescimento, merecendo particular destaque o contributo dos Cursos Profissionais, Cursos EFA e processos RVCC, que no conjunto representam 62% das conclusões de ensino secundário registadas em 2009/10. De notar que só as modalidades dirigidas a adultos concentram metade das conclusões desse ano.

Esta realidade está também reflectida no relatório da OCDE, *Education at a glance 2011*, recentemente publicado, em que Portugal surge em primeiro lugar no que se refere a taxas de graduação com

ensino secundário (Figura 3.6.4.), o que no nosso caso é fortemente assegurado com o concurso da população adulta (25 e mais anos), porquanto em idade inferior mostramos ainda uma das taxas mais baixas dos países que apresentam dados diferenciados por idade.

Na continuidade da análise sobre os resultados obtidos no nível básico e secundário que nos ocupa neste capítulo, apresentam-se em seguida as taxas de conclusão do ensino regular, do ensino profissional e dos cursos de educação e formação. Os cursos de educação e formação de adultos e as formações modulares não serão tratadas a este propósito, no primeiro caso por não ter sido possível obter a correspondente informação e no segundo porque a modalidade ainda está em fase incipiente de implantação.

Dada a natureza específica dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, o seu carácter inovador e a importância de que se revestem na elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa, a matéria relativa às certificações que daí resultam é objecto de tratamento integrado em capítulo especialmente dedicado a este dispositivo.

Tabela 3.6.3. Alunos/adultos (n.º) que concluíram o ensino básico, por modalidade de ensino. Portugal

Modalidade	1999/00	...	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Total	106 566		88 593	96 824	113 361	142 649	207 783	203 146
Regular - 9º ano	102 865		81 825	88 794	90 641	92 747	89 280	87 930
Cursos Profissionais - nível 2	272		417	486	276	351	111	154
C. Educação e Formação	-		4 260	5 947	21 301	38 447	33 771	30 518
C. de Aprendizagem	x		x	x	x	x	185	154
C. Educação e Formação de Adultos	-		-	-	-	10 205	8 359	13 634
Recorrente	3 429		2 091	1 597	1 143	899	142	142
Processos RVCC	x		x	x	x	x	75 935	70 147
Formações modulares	-		-	x	x	x	x	155
Programa oportunidade/PERE	-		-	x	x	x	x	312

Nota: (1) está incluído o Ens. Artístico Especializ. (em regime integrado)

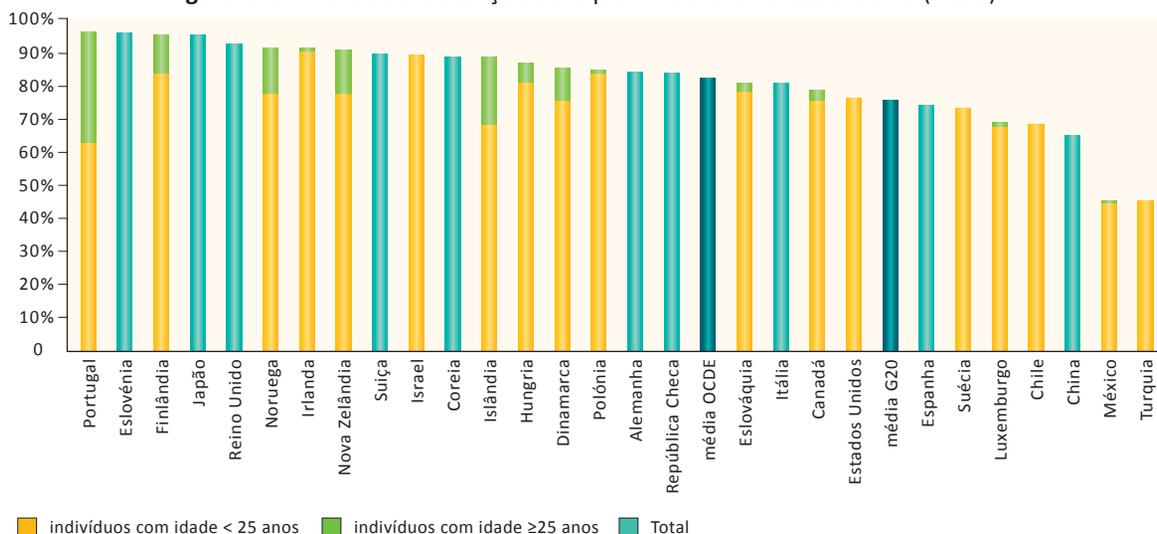
Fonte: Educação em Números. Portugal -2010. GEPE, 2010; Estatísticas da Educação 2009/2010. GEPE, 2011

Tabela 3.6.4. Alunos /adultos que concluíram o ensino secundário, por modalidade de ensino. Portugal

Modalidade	1999/00	...	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Total	74 457		64 559	66 317	79 315	72 066	128 661	137 645
Cursos gerais/científico-humanísticos	50 986		37 990	35 839	43 132	40 808	39 606	40 366
Cursos tecnológicos	8 687		6 233	8 379	9 797	7 838	6 828	3 777
Ensino artístico especializado	300		323	283	308	398	489	491
Cursos profissionais - nível 3	5 885		7 654	8 338	8 591	9 216	15 203	21 351
Cursos de aprendizagem	x		x	x	x	x	1 461	2 148
Cursos de educação e formação	-		197	339	2 533	5 109	2 643	1 073
C. de educação e formação de adultos	-		-	-	-	376	11 763	16 269
Ensino recorrente	8 599		12 162	13 139	14 954	8 321	5 752	4 997
Processos RVCC	-		-	-	x	x	44 916	47 173

Fonte: Educação em Números. Portugal 2010. GEPE, 2010; Estatísticas da Educação 2009/2010. GEPE, 2011

Figura 3.6.4. Taxas de obtenção de diploma de ensino secundário (2009)¹



Notas: (1) Representam a relação entre todos os diplomados num dado ano e uma dada população.

(2) 2008 é o ano de referência para os dados do Canadá e Suíça.

Fonte: Education at a glance 2011. OCDE, 2011

Taxas de conclusão na modalidade de ensino regular

As tabelas 3.6.5. e 3.6.6. dão-nos a evolução das taxas de conclusão da modalidade de ensino regular de nível básico e secundário.

Numa primeira abordagem, torna-se clara a distinção entre os dois níveis em termos das possibilidades de conclusão que propiciam: o ensino básico situa-se nos 86,4% no plano nacional, enquanto o ensino secundário se fica pelos 67%, no último ano em análise (2009/10).

A este facto não será alheia, por um lado, a tradição de escolaridade obrigatória do ensino básico, que não encontra correspondência no ensino secundário, senão para as gerações vindouras, e, por outro lado, o recurso frequente à retenção, denunciado no desfasamento etário de que atrás se deu conta, e que é progressivamente agravado à medida que se progride na escolaridade.

Apesar de o ensino básico apresentar taxas de conclusão mais elevadas, é de notar a lentidão com que estes progressos se fazem sentir, pois no espaço de uma década apenas se dá uma variação de 1,2pp.

Desagregando estes dados por sexo, mais uma vez se confirma que as mulheres apresentam maiores probabilidades de concluir estudos em ambos os níveis e em todas as regiões.

Quando à distribuição geográfica das taxas de conclusão, constata-se que as regiões com valores superiores são em boa parte coincidentes com as que já apresentavam índices inferiores de desfasamento etário (Norte e Centro são comuns aos dois níveis) e, no mesmo sentido, aquelas em que se regista um maior desvio etário são, em alguns casos, as que, no final do nível de escolaridade correspondente, angariam valores mais baixos nas taxas de conclusão.

De resto, as taxas de conclusão evoluíram, em geral, em sentido positivo entre o início e final da década em análise, o que não se verificou em Lisboa e Algarve no nível básico, onde os valores obtidos em 2009/10 são ligeiramente inferiores aos do ponto de partida (1999/00).

Quanto ao ensino secundário, ter-se-á de reconhecer que Lisboa, Açores e Algarve começavam com valores inferiores a 50%, tendo os dois últimos feito os progressos mais assinaláveis ao longo deste período: a uma variação nacional média de 16,8pp, os Açores correspondem com 17,9pp e o Algarve com 18,3pp. A evolução que se verifica na região de Lisboa não se revelou suficiente e ficou abaixo da variação média nacional.

Tabela 3.6.5. Evolução das taxas de conclusão do ensino básico regular, por sexo e por NUT II. Portugal

NUT	1999/00			2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	H	M	HM												
Norte	82,3	88,8	85,6	76,0	82,5	79,3	84,6	89,0	86,9	85,2	90,2	87,7	85,6	90,8	88,2
Centro	81,7	89,8	85,8	80,3	84,1	82,3	86,2	90,5	88,4	86,2	90,3	88,3	85,2	89,3	87,2
Lisboa	84,2	87,1	85,7	77,3	80,6	79,0	84,9	86,4	85,7	83,6	86,7	85,2	82,7	85,9	84,3
Alentejo	79,2	89,8	84,4	76,8	80,4	78,6	85,7	87,6	86,7	84,0	87,3	85,7	82,3	87,9	85,2
Algarve	83,5	86,5	85,1	76,3	79,5	78,0	83,4	84,3	83,9	82,5	84,6	83,6	83,6	85,9	84,8
Continente	82,4	88,6	85,6	77,4	82,1	79,8	85,1	88,4	86,8	84,8	88,9	86,9	84,4	88,7	86,6
R.A. Açores	x	x	77,9	85,2	90,5	88,1	85,6	88,5	87,2	84,6	86,3	85,5	79,1	85,6	82,6
R.A. Madeira	x	x	78,9	75,9	79,9	78,0	77,2	83,7	80,7	83,1	87,0	85,1	81,1	86,6	83,9
Portugal	x	x	85,2	77,5	82,3	80,0	84,8	88,3	86,6	84,8	88,7	86,8	84,2	88,6	86,4

Fonte: GEPE, 2011

Tabela 3.6.6. Evolução das taxas de conclusão no ensino secundário regular, por sexo e por NUT II. Portugal

NUT	1999/00			2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	H	M	HM												
Norte	45,4	57,8	51,9	60,8	67,9	64,7	66,9	71,9	69,8	65,4	72,9	69,7	65,8	73,6	70,2
Centro	44,9	53,5	49,9	61,1	67,5	64,6	67,2	71,3	69,5	64,4	70,8	68,0	63,7	73,4	69,2
Lisboa	45,0	51,3	48,4	59,7	61,8	60,8	61,9	65,2	63,7	61,3	66,4	64,0	59,7	64,8	62,5
Alentejo	42,8	57,6	51,5	63,8	65,6	64,8	64,2	69,2	67,0	61,3	69,9	66,2	61,0	69,9	65,9
Algarve	39,0	47,2	43,7	54,9	60,5	58,0	58,6	65,4	62,3	62,7	69,8	66,6	55,5	67,0	62,0
Continente	44,7	54,2	50,0	60,4	65,6	63,3	65,0	69,6	67,6	63,6	70,4	67,4	62,8	70,7	67,2
R.A. Açores	x	x	48,3	68,6	67,4	68,0	60,3	72,3	67,6	56,1	64,7	61,1	62,1	69,5	66,2
R.A. Madeira	55,0	63,6	59,9	52,5	57,5	55,4	53,9	62,1	58,5	52,0	63,7	58,4	56,4	65,8	61,5
Portugal	x	x	50,2	60,3	65,3	63,1	64,6	69,4	67,3	63,0	70,0	66,9	62,6	70,5	67,0

Fonte: Estatísticas da Educação 2009/10. GEPE, 2011

Taxas de conclusão nas modalidades de ensino profissional e CEF

Ensino profissional

As taxas de conclusão do ensino profissional atingiram entre 1999/00 e 2009/10 uma variação positiva média de 10,1pp, destacando-se os Açores com um dos progressos mais assinaláveis: iniciava este período com uma taxa próxima dos 50% e vem a consolidar a sua posição entre os 85% e os 87% nos últimos dois anos (Tabela 3.6.7.). A Madeira, pelo contrário, partia da taxa mais elevada a nível nacional e tem vindo a fazer um percurso inverso. Curiosamente, as regiões que no ensino regular atingem as taxas mais elevadas nem sempre as alcançam no profissional.

Numa análise por sexo, verifica-se que as mulheres apresentam uma maior probabilidade de concluir o nível secundário com sucesso também por esta via.

CEF – Cursos de Educação Formação

No período entre 2006/07 e 2009/10, os cursos de educação e formação tipo 2 e 3 (Tabela 3.6.8.), de nível de qualificação 2, isto é, que certificam 9º ano de escolaridade, apresentam uma evolução negativa de 1,8pp, embora ela se deva sobretudo ao desempenho dos dois últimos anos.

Focalizando a atenção no desempenho das várias regiões, verifica-se que as unidades territoriais que tradicionalmente obtêm as taxas de conclusão superiores no ensino regular também as obtêm nos CEF, mas o Alentejo e o Algarve apresentam valores muito próximos e por vezes superiores.

Nos CEF de tipo 5 e 6 (Tabela 3.6.9.), e portanto de nível secundário, há uma evolução positiva entre 2006/07 e 2009/10, de apenas 0,4pp, mas que não se revela consolidada ao longo do período em análise, dado que os anos intermédios apresentaram sempre valores mais baixos do que o do ponto de partida. O desempenho por região segue um padrão idêntico ao descrito nos CEF de nível básico.

Se desagregarmos os dados por sexo, verificamos que as taxas obtidas por homens e mulheres são muito equivalentes, embora se comece a verificar uma inversão na sua posição relativa, com os homens a superar ligeiramente as mulheres.

Tabela 3.6.7. Evolução das taxas de conclusão dos cursos profissionais de nível 3, por sexo e NUT I e II

	1999/00			2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	H	M	HM												
Norte	59,7	68,1	63,6	73,5	84,0	78,6	74,2	87,3	80,1	76,0	88,4	81,6	71,2	84,5	77,5
Centro	57,6	72,0	64,0	66,4	79,4	71,8	75,5	87,3	80,6	74,0	85,2	78,8	72,4	82,6	76,6
Lisboa	61,9	70,8	65,6	70,4	71,6	70,9	69,1	76,5	72,6	65,6	76,6	70,4	67,2	75,5	71,0
Alentejo	64,5	71,0	67,1	73,6	80,2	76,3	78,1	85,5	81,9	75,4	86,5	80,4	73,7	82,7	77,7
Algarve	72,2	85,0	79,9	61,7	85,0	76,4	89,9	89,0	89,4	77,4	86,4	82,2	65,4	81,6	72,9
Continente	60,4	70,7	64,9	70,5	79,9	74,7	74,1	84,4	78,9	72,8	84,5	78,0	70,5	81,6	75,5
R.A. Açores	x	x	52,7	89,5	92,0	90,7	75,1	79,4	77,3	82,0	86,9	84,6	86,0	88,1	87,1
R.A. Madeira	97,4	99,3	98,4	56,9	72,9	66,9	76,3	80,7	78,6	81,1	77,9	79,4	65,5	71,6	69,1
Portugal	x	x	65,6	71,2	80,3	75,3	74,3	84,0	78,8	73,2	84,4	78,2	70,8	81,6	75,7

Nota: taxa de conclusão = N° de alunos que concluíram CP/n° de alunos matriculados no 3º ano de um CP*100

Fonte: GEPE, 2011

Tabela 3.6.8. Evolução das taxas de conclusão dos CEF (tipo 2 e 3), por sexo e NUT I e II

	2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	H	M	HM									
Norte	81,7	83,3	82,2	85,3	85,5	85,4	83,4	84,2	83,7	82,5	83,4	82,8
Centro	83,6	83,9	83,7	86,1	86,8	86,3	83,6	83,2	83,5	82,9	85,1	83,6
Lisboa	74,5	81,2	77,2	81,5	83,5	82,3	79,6	80,0	79,8	76,9	79,3	77,9
Alentejo	88,1	88,2	88,1	86,6	86,3	86,5	83,5	82,6	83,2	82,7	81,4	82,3
Algarve	85,0	90,1	86,8	83,9	86,5	84,8	83,1	81,2	82,4	82,9	78,1	81,2
Continente	81,5	83,7	82,2	84,6	85,3	84,9	82,6	82,6	82,6	81,3	82,1	81,6
R.A. Açores	77,2	78,2	77,5	85,4	81,9	84,0	74,7	76,1	75,2	71,7	75,4	73,2
R.A. Madeira	87,1	91,9	88,7	36,4	34,0	35,5	28,8	32,4	30,2	46,4	44,2	45,6
Portugal	81,4	83,6	82,2	83,8	84,2	83,9	81,2	81,2	81,2	80,2	80,8	80,4

Notas: (1) Taxa de conclusão: N° de alunos que concluíram CEF / n° alunos inscritos nos EF*100; (2) No momento de envio dos dados a RAM ainda não pode contabilizar todas as conclusões uma vez que há cursos que ainda não terminaram.

Fonte: GEPE, 2011

Tabela 3.6.9. Evolução das taxas de conclusão dos CEF (tipo 5 e 6), por sexo e NUT I e II

	2006/07			2007/08			2008/09			2009/10		
	H	M	HM									
Norte	83,1	87,9	85,3	82,7	83,9	83,3	81,8	85,8	83,8	94,8	89,7	92,1
Centro	73,7	81,0	76,8	84,4	90,7	87,3	91,6	91,6	91,6	96,7	96,2	96,5
Lisboa	85,1	83,2	84,3	79,0	80,4	79,7	84,6	84,3	84,4	83,7	81,0	82,6
Alentejo	81,7	94,1	87,1	94,9	92,0	93,6	93,4	93,1	93,3	86,7	100,0	93,3
Algarve	85,7	91,4	88,0	89,5	90,0	89,7	91,3	94,1	92,3	93,9	100,0	96,6
Continente	81,7	86,2	83,7	84,0	85,7	84,8	87,8	88,7	88,2	91,3	90,9	91,1
R.A. Açores	92,6	87,7	90,7	83,2	81,8	82,5	77,6	74,0	75,8	88,9	88,5	88,7
R.A. Madeira	100,0	100,0	100,0	18,4	16,9	17,7	14,3	10,8	12,5	67,1	64,4	65,9
Portugal	82,6	86,4	84,2	82,4	83,8	83,0	80,3	79,1	79,7	84,8	84,4	84,6

Notas: (1) Taxa de conclusão: N° de alunos que concluíram CEF / n° alunos inscritos nos CEF*100; (2) No momento de envio dos dados a RAM ainda não pode contabilizar todas as conclusões uma vez que há cursos que ainda não terminaram.

Fonte: GEPE, 2011

População dos 20 aos 24 anos com ensino secundário: perspectiva internacional

Cabe agora verificar o reflexo destes esforços de qualificação relativamente a um novo indicador estabelecido no já citado Programa de Trabalho Educação Formação 2010 da União Europeia, desta vez relativo à população entre os 20 e os 24 anos que possui pelo menos o nível secundário (*upper secondary*), cuja proporção se esperava que tivesse atingido pelo menos 85% em 2010.

Numa primeira análise, é clara a posição deficitária a que chegámos no final do período previsto, tanto em relação à meta definida, quanto ao valor atingido pela média dos países da UE27 e à nossa posição relativa face aos países constantes da Tabela 3.6.10..

No entanto, a evolução ilustrada na mesma tabela também dá conta de um esforço de recuperação sem paralelo: entre 2000 e 2010, Portugal regista uma variação positiva de 15,5 pontos percentuais, enquanto a média europeia se situou nos 2,4.

Nesta faixa etária os progressos são ainda mais expressivos do que os que obtivemos na população mais velha, entre os 25 e os 64 anos, onde evoluímos 12,5pp quando a UE27 registou 4,2pp, como demos conta no primeiro capítulo deste relatório.

Se no grupo etário entre os 25 e os 64 anos nos situámos nos lugares cimeiros em relação ao esforço de recuperação desenvolvido, no grupo mais jovem dos 20 aos 24 anos Portugal passou a liderar o elenco de países com melhor desempenho, num contexto

de retrocesso em outros países da Europa, como a Espanha, Luxemburgo, Dinamarca, Finlândia, Eslováquia e Alemanha, que vêm decrescer neste período a percentagem de indivíduos com pelo menos o ensino secundário (Tabela 3.6.b., em anexo estatístico). No relatório da Comissão Europeia (2011), este decréscimo encontra explicação no facto de o fluxo migratório para estes países incluir jovens que fizeram a escolaridade em outros sistemas educativos que não os dos países em questão.

Esta evolução coloca Portugal em primeiro lugar no elenco dos países que mais progrediram nesta década, embora o maior progresso se tenha verificado na segunda etapa em apreço, aliás coincidente com o período de vigência do programa 2005-2010 da Iniciativa Novas Oportunidades.

Ao desagregarmos este indicador por sexo, verificamos que entre 2000 e 2010 a percentagem de mulheres que atinge pelo menos o nível secundário é superior à dos homens, no entanto, são eles os que apresentam maior crescimento neste indicador: 20pp contra 11 das mulheres. Na UE27 o crescimento neste período é praticamente o mesmo para ambos os sexos (2,4pp para os homens e 2,5pp para as mulheres).

Este indicador não se manteve nas metas para 2020, pois se considerou que estava intimamente ligado ao da saída escolar precoce que, como se viu, continua a constar das metas definidas para a fase seguinte.

Tabela 3.6.10. População (%) que completou pelo menos o ensino secundário (12.º ano), no grupo de idade 20-24 anos, na UE27 e outros países da Europa

	Homens e Mulheres							Homens				Mulheres					
	2000	...	2006	2007	2008	2009	2010	2000	...	2008	2009	2010	2000	...	2008	2009	2010
UE 27	76,6		77,9	78,1	78,4	78,6	79,0	73,8		75,6	75,9	76,2	79,3		81,3	81,4	81,8
Alemanha	74,7		71,6	72,5	74,1	73,7	74,4	74,6		71,9	71,7	72,2	74,8		76,4	75,8	76,7
Dinamarca	72,0		77,4	70,8	70,6	70,1	68,3	67,5		63,1	62,2	61,4	76,5		78,4	78,4	75,6
Eslováquia	94,8		91,5	91,3	92,3	93,3	93,2	94,8		91,0	92,6	93,2	94,8		93,6	94,0	93,1
Espanha	66,0		61,6	61,1	60,0	59,9	61,2	60,1		52,7	53,1	54,7	71,9		67,6	67,1	67,9
Finlândia	87,7		84,7	86,5	86,2	85,1	84,2	85,4		84,6	84,4	82,8	90,0		87,6	85,9	85,6
França	81,6		83,3	82,4	83,3	83,6	82,8	79,6		80,9	81,2	79,8	83,5		85,7	85,8	85,8
Grécia	79,2		81,0	82,1	82,1	82,2	83,4	73,6		78,0	77,8	79,5	84,6		86,6	86,9	87,2
Hungria	83,5		82,9	84,0	83,6	84,0	84,0	83,0		81,7	82,1	82,0	84,0		85,5	85,8	85,9
Irlanda	82,6		85,8	86,8	87,7	87,0	88,0	79,7		84,1	83,4	85,3	85,6		91,3	90,5	90,6
Itália	69,4		75,5	76,3	76,5	76,3	76,3	64,5		73,5	72,8	72,6	74,2		79,7	79,9	80,2
Polónia	88,8		91,7	91,6	91,3	91,3	91,1	85,8		89,3	89,3	88,4	91,7		93,3	93,2	93,8
Portugal	43,2		49,6	53,4	54,3	55,5	58,7	34,6		47,1	50,0	54,8	51,8		61,9	61,3	62,7
Reino Unido	76,7		78,8	78,1	78,2	79,3	80,4	75,9		76,4	77,4	78,9	77,5		80,0	81,3	82,0
Roménia	76,1		77,2	77,4	78,3	78,3	78,2	75,2		77,9	77,8	77,7	77,0		78,6	78,9	78,8
Outros Países da Europa																	
Noruega	95,0		68,6	67,9	70,1	69,7	71,1	94,6		65,5	64,9	66,4	95,4		74,8	74,6	75,9
Turquia	n.d.		46,0	47,7	48,9	50,0	51,1	n.d.		57,2	57,1	57,2	n.d.		42,1	44,0	46,0

Fonte: Eurostat (database). Actualização de 05.10.2011

Meta UE 2010:

Jovens entre os 20 e os 24 anos que concluíram o ensino secundário pelo menos **85%**

Portugal, 2010:

Jovens entre os 20 e os 24 anos que concluíram o ensino secundário **58,7%**

Resultados de aprendizagem em Português e Matemática

Provas nacionais – 1º ciclo

A Figura 3.6.5. apresenta a evolução dos resultados obtidos pelos alunos de todo o país, à excepção dos da Região Autónoma dos Açores¹, nas Provas de Aferição do 1º ciclo do Ensino Básico, entre 2008 e 2011. Revela uma evolução positiva clara nos níveis superiores da escala de proficiência de Língua Portuguesa, situando-se cada vez menos alunos no nível médio, o que constituía, em parte, um sinal de evolução positiva nos últimos anos, porquanto estes alunos passavam a associar-se ao grupo dos que apresentam melhor desempenho. Em 2011 mantêm-se estes progressos, mas aumenta significativamente a percentagem dos que se situam no nível inferior da escala, significando este facto que uma menor percentagem de alunos do escalão médio ascende ao superior, agregando-se, pelo contrário, ao contingente daqueles que revelam não ter adquirido as competências mínimas que lhes permitam prosseguir estudos com sucesso.

Na disciplina de Matemática a evolução tem a mesma orientação a partir do ano lectivo de 2008/09, mas o aumento da proporção de alunos nos níveis inferiores da escala quase dobra os níveis atingidos no ano anterior.

Tomando por referência as metas definidas pelo Ministério da Educação para 2015, em ambas as disciplinas, os resultados obtidos não são satisfatórios, sendo as provas do ano lectivo transactas as que mais nos distanciam dos referenciais fixados, que estabelecem para a Língua Portuguesa 95,3% de classificações positivas e para Matemática

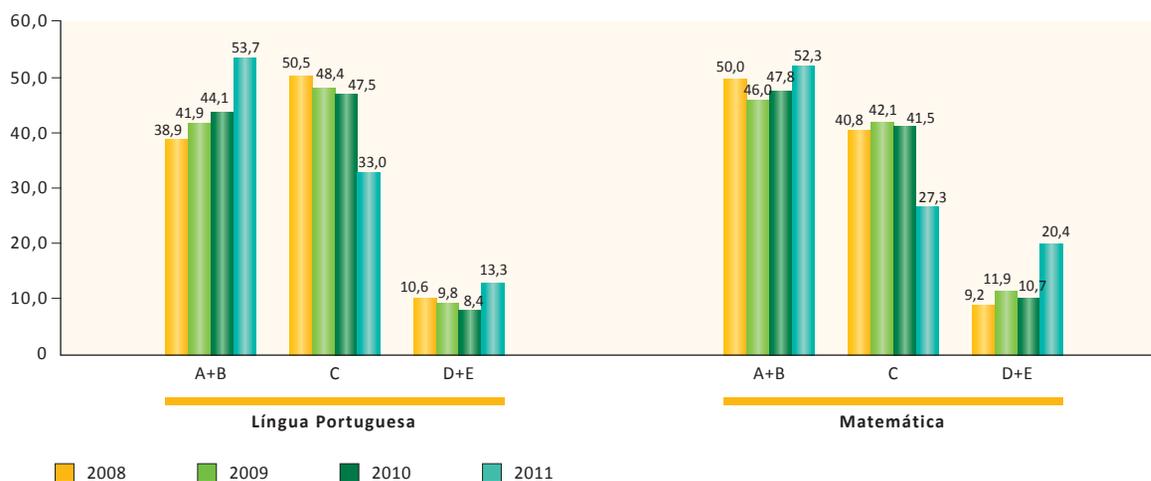
92,4%. Ora, acontece que a uma variação positiva de 1,3pp, entre 2008/09 e 2009/10 sucedeu uma negativa de -4,9 e -9,8, que nos situou nos 86,7% em Língua Portuguesa e nos 79,6% em Matemática (Tabela 3.6.11.)

Numa análise, por sexo, patente também nas Tabelas 3.6.c. e 3.6.d., em anexo estatístico, verifica-se que em Língua Portuguesa são as alunas que continuam a obter maior percentagem de níveis superiores da escala, enquanto os alunos as ultrapassam nos níveis inferiores. Em Matemática regista-se o oposto, embora a diferença de desempenho não seja tão distinta.

As mesmas tabelas mostram também a distribuição dos resultados por regiões e sub-regiões (NUT III), sobressaindo uma maior concentração de alunos com níveis superiores de proficiência na região Norte e Centro e na RA Madeira, mais recentemente, enquanto as regiões de Lisboa, Alentejo e Algarve acumulam uma maior proporção de alunos com aproveitamento insuficiente.

¹ A Região Autónoma dos Açores realiza provas de aferição próprias no final dos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Figura 3.6.5. Evolução dos resultados globais das provas de aferição no 1º ciclo (% de alunos), por disciplina (LP e M) e nível de desempenho



Nota: A, B, C, D e E - Níveis de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e E o mais baixo.

Fonte: JNE, 2008, 2009, 2010 e 2011

Tabela 3.6.11. Classificações positivas (%) em Língua Portuguesa e Matemática, por sexo (2011)

1º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática						
	A+B+C			D+E			A+B+C			D+E			
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
Região (NUTS I e II)													
Continente	84,08	89,30	86,60	15,90	10,67	13,40	80,70	78,28	79,52	19,30	21,72	20,48	
Norte	86,46	90,90	88,60	13,50	9,10	11,40	83,90	81,94	82,94	16,10	18,06	17,06	
Centro	85,96	90,90	88,40	14,00	9,06	11,60	83,50	80,57	82,09	16,51	19,43	17,91	
Lisboa	81,79	87,70	84,70	18,20	12,34	15,30	77,20	74,84	76,06	22,77	25,16	23,94	
Alentejo	78,87	85,60	82,10	21,10	14,39	17,90	73,80	71,15	72,54	26,19	28,85	27,46	
Algarve	78,11	84,70	81,20	21,90	15,31	18,80	73,60	69,11	71,47	26,43	30,89	28,53	
Madeira	86,81	91,50	89,10	13,20	8,52	10,90	82,40	80,09	81,26	17,63	19,91	18,74	
Portugal	84,16	89,40	86,70	15,80	10,61	13,30	80,70	78,33	79,57	19,25	21,67	20,43	

Notas: A, B, C - Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e C o mais baixo.
D, E - Níveis negativos de classificação de desempenho, sendo D o mais elevado e E o mais baixo.

Fonte: JNE, 2011

Meta Portugal 2015:

Elevação das percentagens de classificações positivas em Língua Portuguesa 4º ano	95,3%
Elevação das percentagens de classificações positivas em Matemática 4º ano	92,4%

Portugal, 2011:

Percentagem de classificações positivas em Língua Portuguesa - 4º ano	86,7%
Percentagem de classificações positivas em Matemática - 4º ano	79,6%

Provas nacionais – 2º ciclo

Os resultados das provas de aferição dos últimos anos, apesar de globalmente positivos, revelavam até 2011 ausência de progresso em Língua Portuguesa em termos dos níveis superiores (A e B) e inferiores (D e E) da escala de proficiência (Figura 3.6.6.). Este padrão alterou-se em 2010/11, no que se refere aos primeiros, mas agrava a situação nos níveis mais baixos. Em Matemática os níveis superiores estão com uma evolução positiva desde há três anos, mas os inferiores evoluem no sentido inverso, com um aumento sem precedentes no último ano.

Em 2011, a percentagem de níveis positivos desce em ambas as disciplinas. Em Língua Portuguesa esta variação negativa situa-se nos 5,4pp, mas em Matemática atinge os 13. No plano oposto, a disciplina de Língua Portuguesa quase triplica a percentagem de desempenhos negativos nos últimos quatro anos, enquanto em Matemática esta proporção duplica atingindo os 36,38% (Figura 3.6.6. e Tabela 3.6.12.).

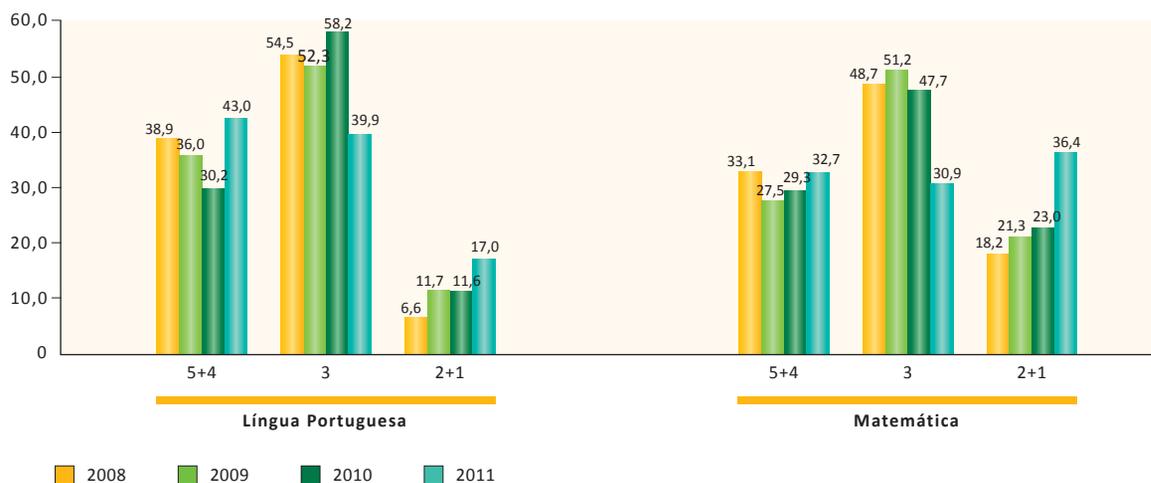
Estes resultados reflectem um percurso difícil para as metas intermédias de 2015 que, ao focalizarem as classificações positivas, nos colocam a uma distância de 9 e 16,5pp de as atingir nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Numa análise por sexo, os resultados de 2009/10 e 2010/11, patentes na Tabela 3.6.12. e nas Tabelas 3.6.e. e 3.6.f. do anexo estatístico, permitem confirmar o padrão de desempenho identificado no ciclo anterior, com as alunas a concentrarem os níveis mais elevados de proficiência em Língua Portuguesa. Em Matemática esbatem-se as diferenças, chegando as alunas a obter melhores resultados na maior parte das regiões.

É curioso verificar que em Língua Portuguesa as alunas continuam em posição confortável em relação aos referenciais definidos para 2020, o que, para lá de um investimento global sobre os alunos com pior desempenho, apela sobretudo a uma atenção privilegiada à equidade de género. De facto, as alunas atingem uma percentagem de 12,3% nos níveis inferiores da escala e 87,7% nos superiores, nesta disciplina, o que significa que ficam aquém do limite inferior a 15% estabelecido nas metas de 2020 e a 4 pontos percentuais do mínimo de 92% para a percentagem de classificações positivas definidas nas metas 2015 (ver quadro das metas no final desta secção).

Quanto à distribuição dos resultados por regiões, repete-se em parte o cenário descrito na secção anterior, relativamente às provas de aferição do 1º ciclo, apresentando uma maior percentagem de resultados mais elevados as regiões Norte e Centro. Algarve e Madeira são, neste caso, as regiões que atingem maior percentagem de desempenhos nos níveis inferiores da escala (ver Tabelas 3.6.e. e 3.6.f., em anexo estatístico).

Figura 3.6.6. Evolução dos resultados globais das provas de aferição no 2º ciclo (% de alunos), por disciplina (LP e M) e nível de desempenho.



Nota: A, B, C, D e E - Níveis de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e E o mais baixo.

Fonte: JNE, 2011

Tabela 3.6.12. Classificações positivas e negativas (%) em Língua Portuguesa e Matemática, por sexo (2011)

2º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática						
	A+B+C			D+E			A+B+C			D+E			
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
Região (NUTS III)													
Continente	78,77	87,83	83,13	21,23	12,17	16,87	63,22	64,70	63,93	36,78	35,30	36,07	
Norte	79,49	88,55	83,84	20,51	11,45	16,16	63,90	65,55	64,69	36,10	34,45	35,31	
Centro	83,03	91,25	87,02	16,97	8,75	12,98	69,05	71,55	70,26	30,95	28,45	29,74	
Lisboa	76,32	85,18	80,57	23,68	14,82	19,43	59,11	59,59	59,34	40,89	40,41	40,66	
Alentejo	75,44	85,58	80,29	24,56	14,42	19,71	60,69	62,55	61,58	39,31	37,45	38,42	
Algarve	71,61	84,35	77,80	28,39	15,65	22,20	57,70	57,90	57,80	42,30	42,10	42,20	
Madeira	72,77	83,01	77,52	27,23	16,99	22,48	52,57	54,85	53,63	47,43	45,15	46,37	
Portugal	78,58	87,69	82,96	21,42	12,31	17,04	62,88	64,41	63,62	37,12	35,59	36,38	

Notas: A, B, C - Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo A o mais elevado e C o mais baixo.
D, E - Níveis negativos de classificação de desempenho, sendo D o mais elevado e E o mais baixo.

Fonte: JNE, 2011

Meta Portugal 2015:

Elevação das percentagens de classificações positivas em Língua Portuguesa 6º ano	92%
Elevação das percentagens de classificações positivas em Matemática 6º ano	80,1%

Portugal, 2011:

Percentagem de classificações positivas em Língua Portuguesa - 6º ano	83,0%
Percentagem de classificações positivas em Matemática - 6º ano	63,6%

Exames nacionais – 3º ciclo

Depois de dois anos de estabilidade nos resultados de Língua Portuguesa (2008/09 e 2009/10), os exames mais recentes registam uma quebra abrupta que aparentemente nos desvia de um percurso positivo, que se apresentava relativamente consolidado em diferentes dispositivos de avaliação, nos quais se inclui o próprio PISA. No caso da Matemática já as perspectivas não eram tão benevolentes uma vez que os resultados, que já não eram elevados, têm vindo a baixar, culminando numa média nacional negativa em 2010/11.

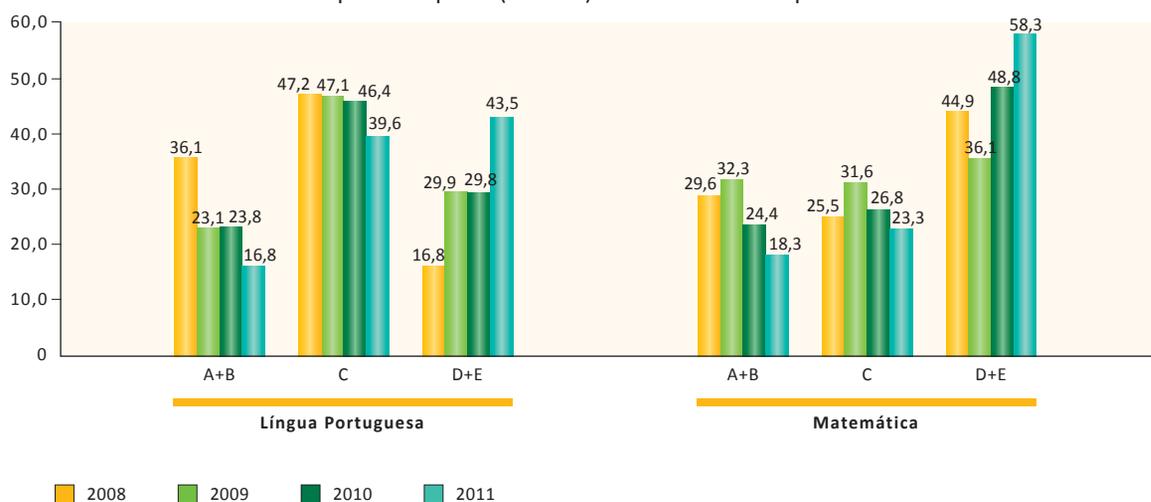
De qualquer modo, há a considerar que os resultados mais baixos que se verificam em 2011 têm sido publicamente justificados por um acréscimo de exigência em alguns itens das provas.

É de registar que os exames do 3º ciclo do ensino básico não confirmam o crescimento da percentagem de desempenhos mais elevados que se identificou nas provas de aferição dos ciclos anteriores, no período de avaliação mais recente (Figura 3.6.7.). Corroboram, no entanto, a tendência generalizada de quebra no nível médio, que se vem verificando em ambas as disciplinas nos últimos anos (com a exceção de Língua Portuguesa nas provas de aferição de 2009/10), mas que neste caso se processa com uma transferência massiva para os níveis inferiores. A percentagem de desempenhos negativos é que tem vindo a crescer continuamente, contrariamente à orientação traçada pelas metas 2020.

Há ainda outras regularidades confirmadas nos exames que se relacionam com a distribuição geográfica dos resultados e com o desempenho diferenciado de homens e mulheres, conforme as disciplinas (Tabela 3.6.13. e Tabelas 3.6.g. e 3.6.h., em anexo estatístico). De novo se verifica que há mais mulheres nos níveis superiores de proficiência de Língua Portuguesa e mais homens nos inferiores. Por outro lado, em Matemática os melhores e os piores resultados distribuem-se mais equitativamente entre homens e mulheres.

A distribuição geográfica dos resultados (Tabela 3.6.13.) também corrobora o padrão que se verificou nas provas de aferição, embora Lisboa surja em 2011 em melhor posição em Língua Portuguesa e os piores resultados estejam mais distribuídos pelas várias regiões (Tabelas 3.6.g. e 3.6.h., em anexo estatístico).

Figura 3.6.7. Evolução dos resultados globais dos exames nacionais do EB (% de alunos), por disciplina (LP e M) e nível de desempenho.



Nota: Níveis 1, 2, 3, 4 e 5 - Níveis de classificação de desempenho, sendo o Nível 5 o mais elevado e o Nível 1 o mais baixo

Fonte: JNE, 2011

Tabela 3.6.13. Classificações positivas (%) nos exames nacionais do ensino básico. Continente e RAM. (2011)

2º ciclo	Língua Portuguesa						Matemática						
	5+4+3			2+1			5+4+3			2+1			
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	
Região (NUTS III)													
Continente	48,67	64,34	56,77	51,33	35,66	43,23	41,79	42,21	42,00	58,21	57,79	58,00	
Norte	47,93	63,46	55,98	52,07	36,54	44,02	40,98	42,97	42,01	59,02	57,03	57,99	
Centro	49,65	67,13	58,80	50,35	32,87	41,20	46,05	46,99	46,54	53,95	53,01	53,46	
Lisboa	51,33	65,34	58,48	48,67	34,66	41,52	41,56	39,52	40,52	58,44	60,48	59,48	
Alentejo	42,86	59,59	51,54	57,14	40,41	48,46	35,17	35,59	35,39	64,83	64,41	64,61	
Algarve	41,83	58,27	50,28	58,17	41,73	49,72	38,61	36,11	37,32	61,39	63,89	62,68	
Madeira	38,59	53,07	45,77	61,41	46,93	54,23	30,69	29,70	30,20	69,31	70,30	69,80	
Portugal	48,36	64,02	56,45	51,64	35,98	43,55	41,45	41,86	41,66	58,55	58,14	58,34	

Notas: 5, 4, 3 - Níveis positivos de classificação de desempenho, sendo 5 o mais elevado e 3 o mais baixo.
2, 1 - Níveis negativos de classificação de desempenho, sendo 2 o mais elevado e 1 o mais baixo.

Fonte: JNE, 2011

Meta Portugal 2015:

Elevação das percentagens de classificações positivas em Língua Portuguesa 9º ano	74,7%
Elevação das percentagens de classificações positivas em Matemática 9º ano	54,8%

Portugal, 2011:

Percentagem de classificações positivas em Língua Portuguesa - 9º ano	56,5%
Percentagem de classificações positivas em Matemática - 9º ano	41,7%

Provas nacionais – ensino secundário

As tabelas seguintes apresentam os resultados dos exames nacionais do ensino secundário às disciplinas de Português e Matemática, mostrando a percentagem de classificações positivas e as médias obtidas, por género, entre os anos lectivos de 2008/09 e 2010/11.

A primeira constatação que há a fazer é a da descida dos níveis médios nos últimos dois anos, culminando com um desempenho nacional negativo em 2010/11 (Tabela 3.6.15.), o que torna ainda mais distantes as metas definidas para 2015.

Não fora a justificação de maior exigência apresentada pelos responsáveis pela elaboração das provas, esta situação seria tanto mais incompreensível quanto a mera frequência deste nível (não sendo determinada pela obrigatoriedade que abrange os alunos dos ciclos anteriores) indica por si só uma maior predisposição para a continuidade de estudos e uma orientação escolar ou profissional já relativamente definida a título pessoal ou familiar.

Este facto poderá explicar que no nível secundário se tenham invertido as posições habitualmente ocupadas por ambas as disciplinas, apresentando a Matemática, nos últimos dois anos, uma média ligeiramente mais elevada do que o Português.

Uma análise comparada das tabelas de resultados (Tabelas 3.6.i. e 3.6.j., em anexo estatístico) denuncia a persistência de desfechos idênticos em algumas regiões, a carecer de análises posteriores mais aprofundadas. Pelo lado positivo, destacam-se as regiões Norte e Centro, com o Baixo Mondego, Dão-Lafões e Grande Porto, por exemplo, a acumular resultados mais positivos na maioria das provas em apreço.

Quanto à distribuição dos resultados por género, verifica-se que as mulheres estão sempre em vantagem nas médias obtidas em ambas as disciplinas (Tabela 3.6.15.). No entanto, se é verdade que se tornou claro, ao longo da análise de resultados nas várias provas em apreço, que as mulheres obtêm maior percentagem de níveis superiores na disciplina de Língua Portuguesa ou Português, os dados revelados pelos exames de Matemática do nível Secundário não confirmam a tendência oposta de melhores resultados nos homens a esta disciplina.

Tabela 3.6.14. Evolução das classificações positivas (%) em Português e Matemática nos exames nacionais do ensino secundário, por sexo

	2008/09			2009/10			2010/11		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Português (639)	68,80%	70,80%	70,00%	52,50%	62,20%	58,30%	30,20%	41,00%	36,50%
Matemática (635)	48,70%	54,00%	51,40%	51,70%	55,70%	53,80%	40,50%	43,20%	41,90%

Fonte: JNE, 2011

Tabela 3.6.15. Médias das classificações de exame por sexo (escala de 0 a 200)

	2008/09			2009/10			2010/11		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
Português (639)	106,17	114,48	111,05	96,50	104,76	101,31	83,62	92,68	88,80
Matemática (635)	94,97	104,67	100,06	104,65	111,33	108,09	89,36	93,94	91,48

Fonte: JNE, 2011

Meta Portugal 2015:

Elevação das percentagens de classificações positivas em Português 12º ano	64,4%
Elevação das percentagens de classificações positivas em Matemática 12º ano	69,8%

Portugal, 2011:

Percentagem de classificações positivas em Português - 12º ano	36,5%
Percentagem de classificações positivas em Matemática - 12º ano	41,9%

PISA - Programme for International Student Assessment

Desde 2000, ano em que se iniciou o PISA, foi na edição de 2009 que pela primeira vez os alunos portugueses atingiram pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da leitura, notando-se igualmente progressos significativos ao nível da matemática e das ciências, ainda que ligeiramente abaixo da média dos países da OCDE (Figura 3.6.8.).

Participaram nesta edição 65 países (33 membros da OCDE), contribuindo Portugal com 6298 alunos de 15 anos, distribuídos por 212 escolas, das quais 184 públicas e 28 privadas, e seleccionados por amostra aleatória, de 40 alunos por escola.

A edição de 2009 retoma a literacia de leitura como vertente essencial de avaliação (já a primeira edição o havia feito), tendo os resultados obtidos por estes alunos colocado Portugal na 21ª posição no conjunto dos 33 países da OCDE, quando em 2000 lhe foi dado obter a 25ª, num conjunto de 27. Aliás, uma análise mais aprofundada permite verificar que Portugal é o quarto país que mais progride em leitura (entre os ciclos 2000 e 2009) e em Matemática (entre 2003 e 2009) e o segundo que mais progride em Ciências (entre os ciclos 2003 e 2009) (Ferreira et al, 2010). Este progresso é obtido à custa da redução da percentagem de alunos com baixos níveis de proficiência (níveis 1 e abaixo de 1) e aumento dos de desempenho médio e excelente (níveis 3, 4, 5 e 6). Com estes resultados Portugal aproxima-se dos países com maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3.

A tabela 3.6.16. mostra a percentagem de alunos por nível da escala de proficiência em todos os domínios, permitindo a comparação com a média da OCDE e com a média da UE25* (ou UE18, em literacia da leitura), neste caso apenas no que se refere a alunos

com aproveitamento insuficiente. No que concerne a alunos que se situam nos níveis mais baixos de proficiência, o ciclo de 2009 apresenta melhores resultados para Portugal do que para a média da OCDE e da UE em literacia de leitura e ciências. O mesmo não se verifica em matemática, onde ainda apresentamos percentagens mais elevadas de alunos de 15 anos com aproveitamento insuficiente.

Se considerarmos as metas definidas pela União Europeia para 2020, segundo as quais o desempenho insuficiente nos três domínios terá de ser inferior a 15% no final deste prazo, podemos dizer que atingimos uma posição confortável em Leitura e Ciências, mas que o esforço de recuperação em Matemática, tal como a análise das provas nacionais também o indica, terá ainda de ser considerável (ver Metas UE 2020, no final deste capítulo).

Para esta situação certamente também contribuirão, como se viu a propósito dos resultados de frequência, as sucessivas retenções que caracterizam o nosso sistema, que implicam que uma percentagem significativa dos alunos de 15 anos se encontre ainda a frequentar anos de escolaridade que não correspondem à sua idade. A Figura 3.6.9. é reveladora da dimensão deste fenómeno e das suas consequências em termos de aproveitamento. Por outro lado, parece óbvio que os alunos que se encontram nos 10º e 11º anos são os que se manifestam mais preparados para dar resposta às exigências destas provas internacionais.

Figura 3.6.8. Classificação média em leitura, Matemática e Ciências nos quatro ciclos de avaliação do PISA. Portugal

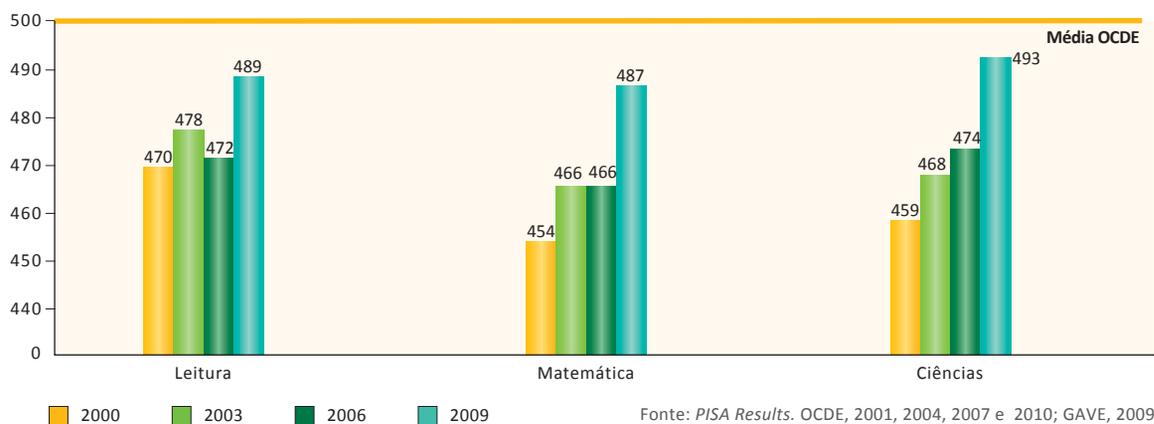


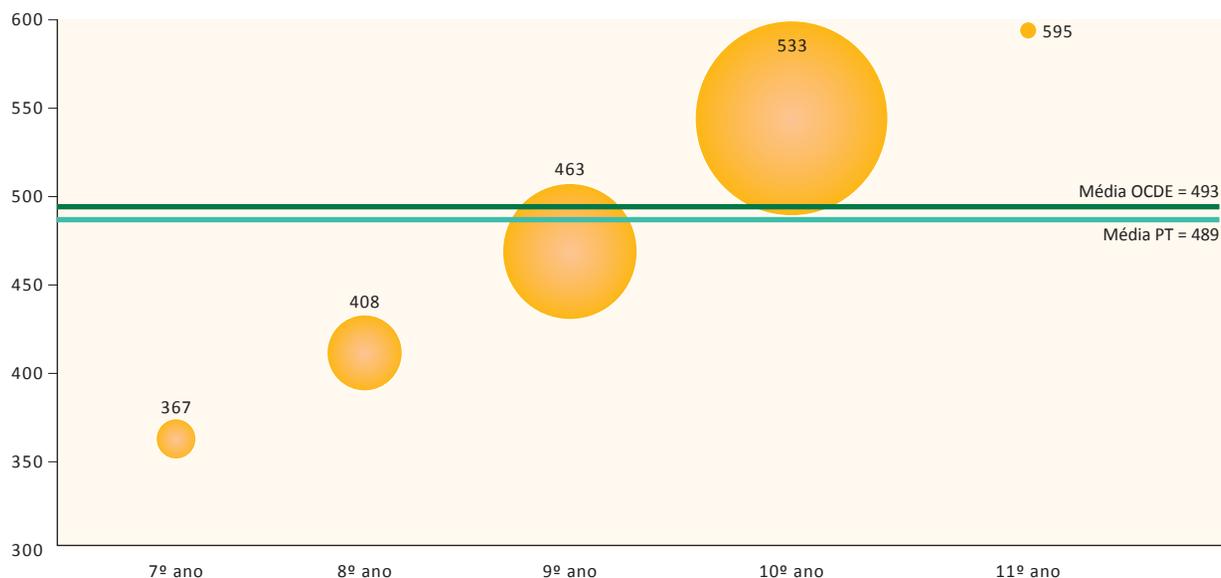
Tabela 3.6.16. Alunos (%) em cada nível da escala de proficiência: leitura, Matemática e Ciências. Portugal, OCDE e UE (2009)

Níveis de Proficiência	Leitura				Matemática				Ciências			
	Pontuação	Média OCDE	Média PT	Média UE	Pontuação	Média OCDE	Média PT	Média UE	Pontuação	Média OCDE	Média PT	Média UE
6	>698	0,8	0,2	-	>669	3,1	1,9	-	>708	1,1	0,3	-
5	626 - 698	6,8	4,6	-	607 - 669	9,6	7,7	-	633-708	7,4	3,9	-
4	553 - 626	20,7	19,6	-	545 - 607	18,9	17,7	-	559 - 633	20,6	18,1	-
3	480 - 553	28,9	31,6	-	482 - 545	24,3	25,0	-	484 - 559	28,6	32,3	-
2	407 - 480	24,0	26,4	-	420 - 482	22,0	23,9	-	410 - 484	24,4	28,9	-
1a	335 - 407	13,1	13,0	-	358 - 420	14,0	15,3	-	335 - 410	13,0	13,5	-
1b	262 - 335	4,6	4,0	-	<358	8,0	8,4	-	<334,94	5,0	3,0	-
<1b	262,04	1,1	0,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aproveit. Insuf. HM	18,8	17,6	20,0		22,0	23,7	19,1		18,0	16,5	17,7	
Aproveit. Insuf. H	-	24,7	26,6		-	22,6	21,0		-	18,4	18,6	
Aproveit. Insuf. M	-	10,8	13,4		-	24,7	23,5		-	14,7	16,8	

Nota: * Média ponderada baseada no número de alunos inscritos de 18 países

Fonte: PISA 2009 Results. OCDE, 2010; Progress towards the common European objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks. Comissão Europeia, 2011.

Figura 3.6.9. Desempenho dos alunos em leitura, segundo o ano de escolaridade frequentado - PISA 2009



Nota: A dimensão dos círculos corresponde ao volume de alunos envolvido no ano respectivo.

Fonte: PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados. GAVE, 2010.

Se observarmos a evolução por NUT II do desempenho em literacia da leitura, entre 2000 e 2009 (Figura 3.6.10.), verificamos que há progressos em todas as regiões do continente, com a exceção de Lisboa, que havia obtido a mais elevada classificação média no ciclo de 2000. Mesmo assim esta região continua a ser a única com um desempenho acima da média dos alunos portugueses (Lx 491 – PT 489), seguido do Norte que praticamente a atinge (488). Este padrão de desempenho não encontra correspondência nas provas nacionais, o que pode estar relacionado com o grau de representatividade da amostra ao nível da distribuição geográfica dos alunos participantes no PISA.

Numa análise por sexo, patente na Figura 3.6.11., mais uma vez se confirmam os resultados obtidos nas provas e exames nacionais, atrás apresentados, que colocam as mulheres em melhor posição que os homens em Português/Língua Portuguesa e em literacia da leitura, tendo neste caso obtido, em 2009, uma pontuação superior à dos homens em 38 pontos. Em Matemática aproximam-se mais os desempenhos, embora os homens se afirmem como os detentores das melhores classificações. Em literacia científica observa-se um equilíbrio entre as pontuações obtidas por ambos os géneros. No que respeita a desempenho insuficiente, são igualmente as mulheres as que obtêm as percentagens mais baixas em Leitura (M 10,8 – H 24,7) e Ciências (M 14,7 – H 18,4), enquanto na Matemática se processa o contrário, se bem que com pouca diferença: os homens com desempenho insuficiente atingem os 22,6% e as mulheres os 24,7%.

Também há diferenças de desempenho entre *nativos** e imigrantes de primeira e *segunda geração**, apesar de ser relativamente baixa a percentagem destes últimos no cômputo global dos participantes europeus: 2,8% de imigrantes de primeira geração contra 4,6% da OCDE e 2,7% de segunda geração contra 6,0% da OCDE. A Figura 3.6.12. mostra progressos em todos os grupos, embora superiores nos alunos nativos e nos imigrantes de segunda geração. De qualquer modo, estes apenas se separam dos nativos por 16 pontos e os de primeira geração por 36. Quanto a desempenho insuficiente, também os imigrantes de segunda geração se aproximam das percentagens obtidas pelos alunos nativos, com 18,0% e 16,7%, respectivamente, enquanto os de primeira geração agregam neste patamar 31% dos alunos participantes. Esta situação revela que a familiarização com a língua de ensino e de avaliação poderá desempenhar um papel decisivo no processo de aprendizagem destes alunos, o que implica, como já antes referimos, uma atenção particular aos distritos de Lisboa e Setúbal, onde há maior concentração de população imigrante.

Figura 3.6.10. Classificação média em leitura, nos primeiro e quarto ciclos de avaliação do PISA, por NUT II

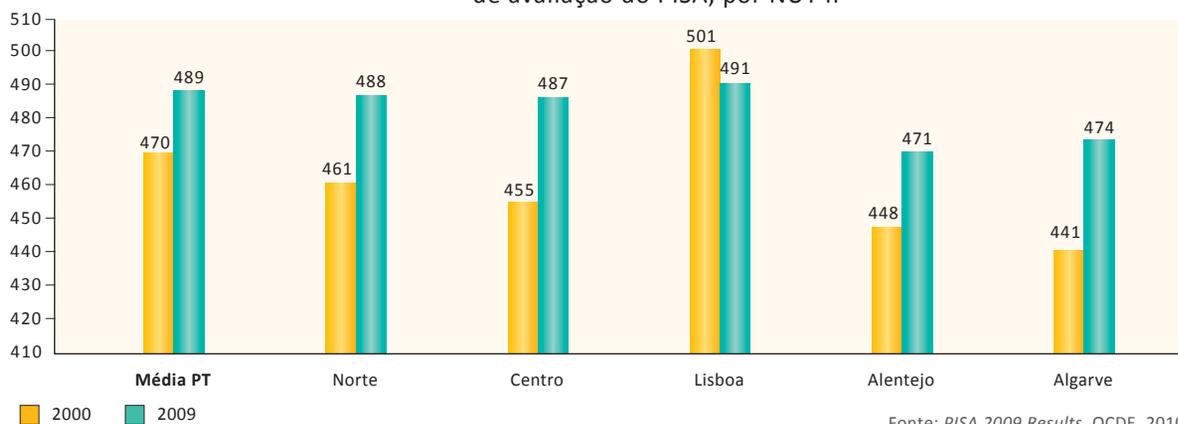


Figura 3.6.11. Classificação média em leitura, Matemática e Ciências, por sexo, nos quatro ciclos de avaliação do PISA. Portugal

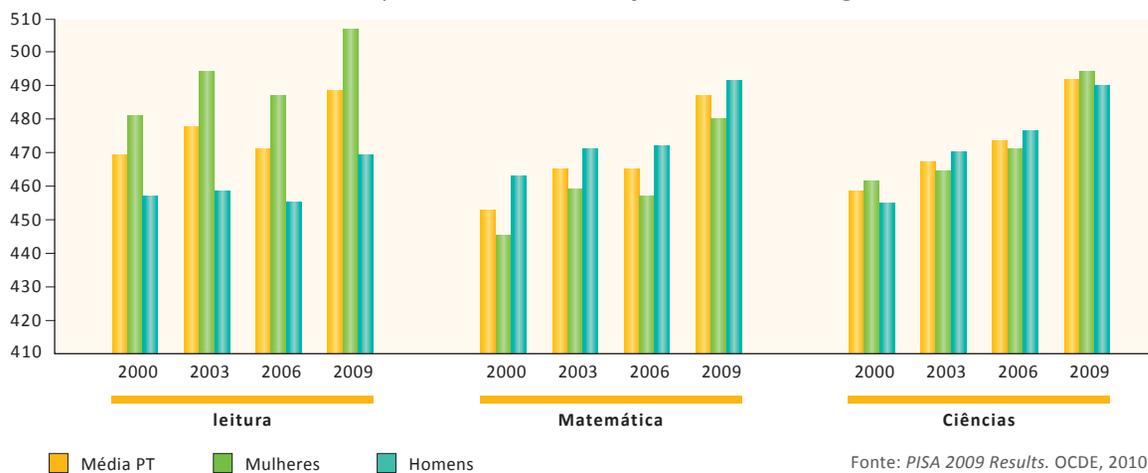
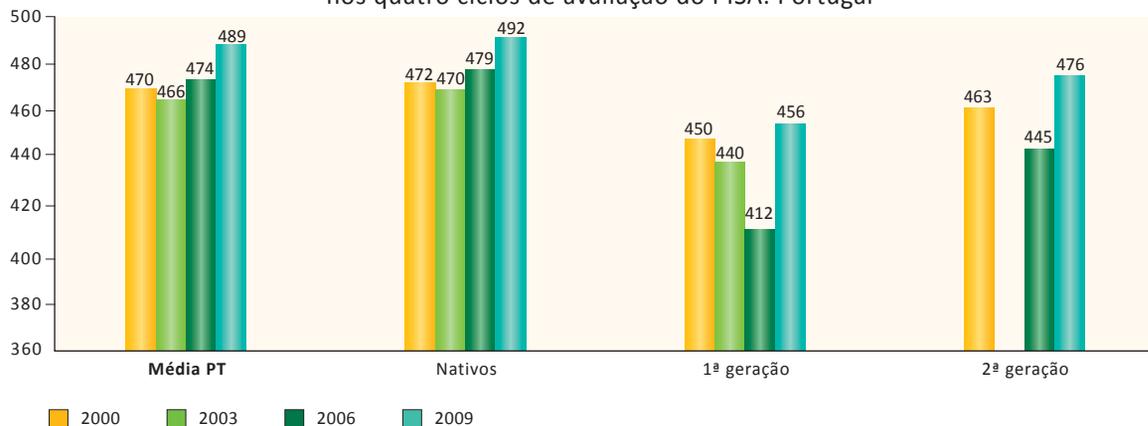


Figura 3.6.12. Desempenho dos alunos por geração de imigração, nos quatro ciclos de avaliação do PISA. Portugal



Nota: Não há dados relativos ao desempenho de imigrantes de 2ª geração no ciclo de 2003 do PISA.

Fonte: PISA 2009 Results. OCDE, 2010

Apesar de tudo, é ao nível da equidade que mais ganhos se fazem sentir. Portugal ocupa o sexto lugar no elenco de países, cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias económicas, tendo-se registado grandes progressos no desempenho dos alunos com índice do estatuto económico, social e cultural do PISA (ESCS) mais baixo entre 2000 e 2009. A figura 3.6.13. mostra a relação entre o nível médio da condição socioeconómica dos alunos (eixo horizontal) e os níveis médios de leitura obtidos no PISA (eixo vertical). Desta relação ressalta que os países com condição socioeconómica mais favorável são os que obtêm melhor desempenho, mas também se verifica que alguns dos que se situam nos índices socioeconómicos mais baixos conseguem compensar esta barreira e obter bons resultados. No ciclo de 2009, Portugal ainda se posiciona no quadrante inferior esquerdo, o que

revela a sua condição de país socioeconomicamente mais desfavorecido que ainda não atinge a média de desempenho da OCDE. No entanto, apenas 4 pontos o separam dela o que não constitui diferença estatisticamente significativa.

O PISA também confirma que a maior parte dos alunos que têm fraco desempenho são de condição socioeconómica desfavorável, havendo, no entanto, alguns que, embora posicionados no quartil inferior do ESCS no país de origem, conseguem mesmo assim obter pontuações do quartil superior da escala de proficiência - são os chamados alunos resilientes. Ora a este nível, para além dos 4 primeiros países asiáticos com mais de 50%, Portugal acompanha a Finlândia, o Japão, a Turquia, o Canadá e Singapura entre os países que obtêm maior percentagem de alunos resilientes: entre 39% e 48% (Figura 3.6.14.)

Meta OEI 2021:

Redução da % de alunos com aproveitamento insuficiente nas provas nacionais e internacionais	entre 10% e 20%
Aumento das % de alunos com melhores níveis de rendimento	entre 10% e 20%

Meta UE 2020:

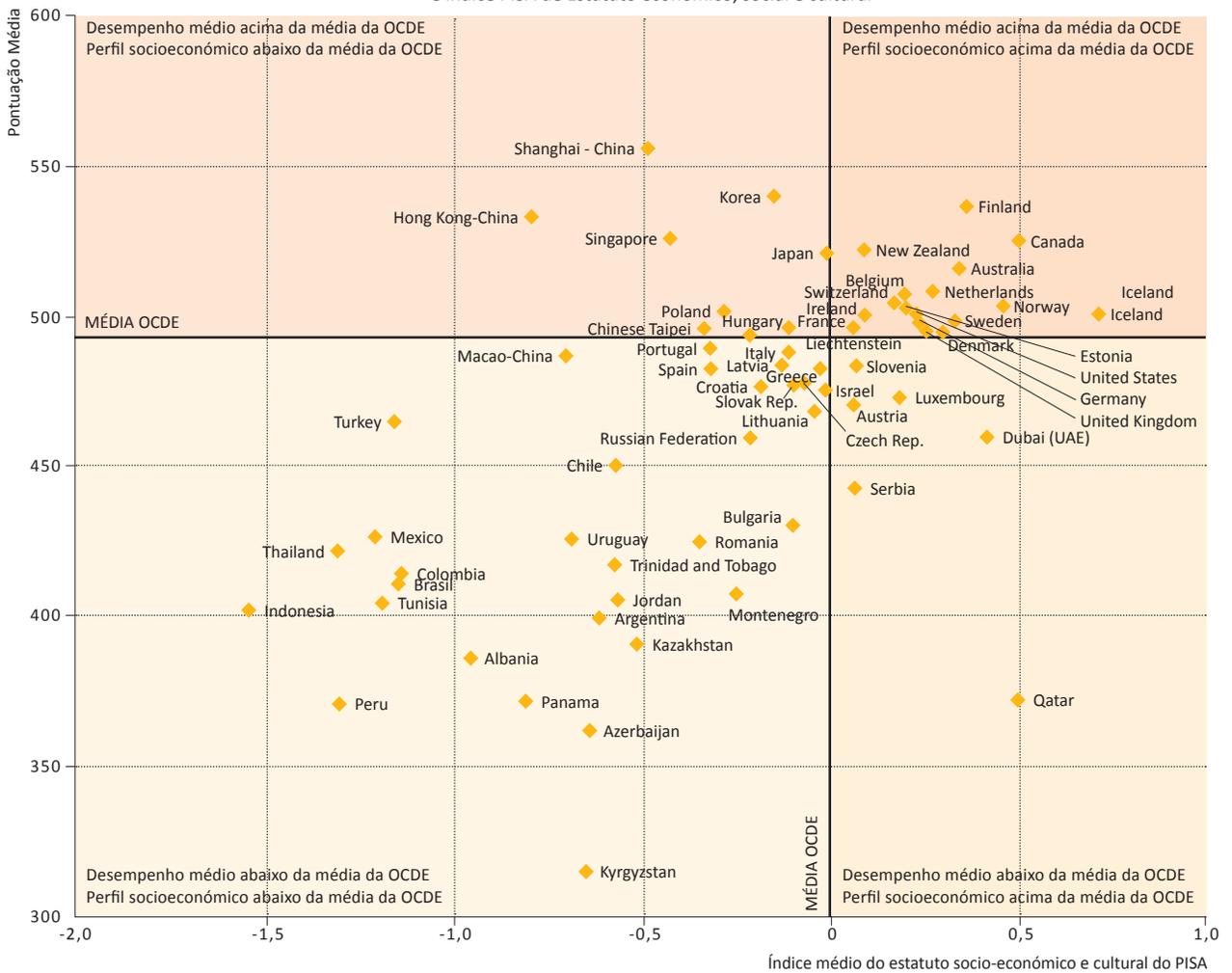
Alunos de 15 anos com aproveitamento insuficiente em leitura, Matemática e Ciências	<15%
---	----------------

Portugal, 2006 e 2009:

Alunos com melhores níveis de rendimento	2006	2009
Leitura	21,4%	24,4%
Matemática	20,1%	27,3%
Ciências	17,8%	22,3%
Alunos de 15 anos com aproveitamento insuficiente		
Leitura	24,9%	17,6%
Matemática	30,7%	23,3%
Ciências	24,5%	16,5%

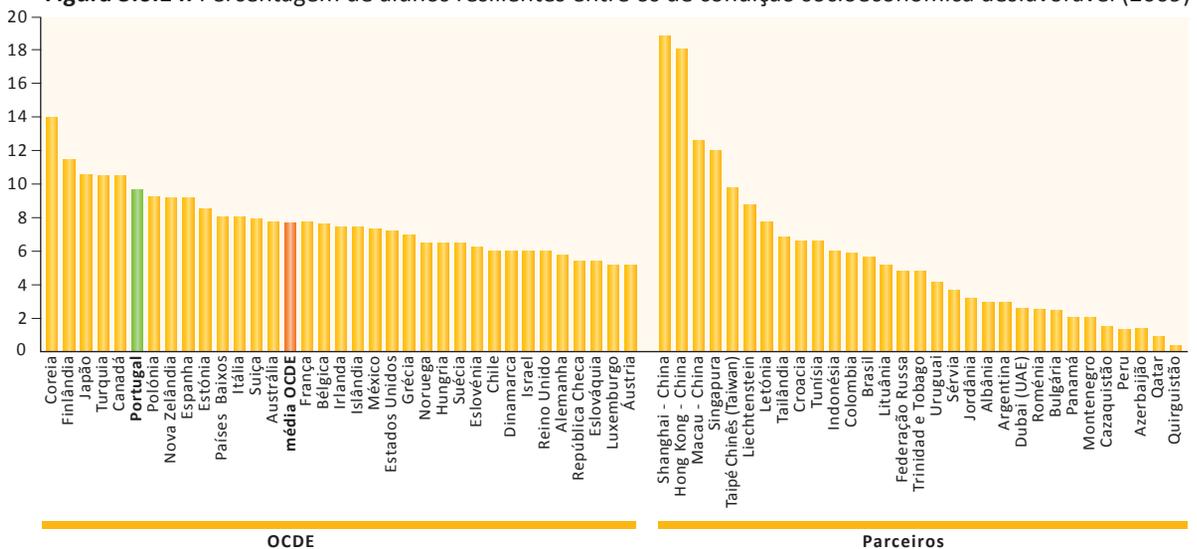
Figura 3.6.13. Desempenho em Leitura e perfil socioeconómico no quarto ciclo do PISA (2009)

Desempenho médio dos países na escala PISA de ciências e relação entre desempenho e índice PISA de Estatuto económico, social e cultural



Fonte: Table II.1.1. PISA 2009 Database, OCDE

Figura 3.6.14. Percentagem de alunos resilientes entre os de condição socioeconómica desfavorável (2009)



Fonte: Table II.3.3. PISA 2009 Database, OCDE

DESTAQUES

AVANÇOS

- Consideráveis progressos na capacidade de o sistema educativo compensar as desigualdades sociais, o que poderá coadunar-se com a diversificação de apoios e recursos (ASE, modernização tecnológica, CPCJ), bem como de e estímulos à inovação através de programas para a resolução de problemas locais (ex: TEIP) e consolidação e disseminação de soluções nascidas nas escolas (ex: programa Mais Sucesso).
- Ritmos de crescimento superior à média da UE27 (2000 e 2010), relativamente à percentagem da população que concluiu pelo menos o ensino secundário (12º ano), o que o coloca Portugal em primeiro lugar no elenco de países que mais progrediu neste período.
- Progresso assinalável na prevenção do abandono do sistema sem diploma de ensino secundário (saída escolar precoce) com um decréscimo superior à média da UE27 e à maior parte dos países que a integram.
- Aumento e diversificação da oferta de educação e formação de nível básico e secundário dirigida a jovens e adultos.
- Crescimento da procura de certificação de nível básico (níveis de qualificação 1 e 2) e de nível secundário (níveis de qualificação 3 e 4) em modalidades de dupla certificação por parte de jovens e adultos pouco escolarizados.
- Elevação dos níveis de qualificação dos professores mantendo-se a tendência de melhoria já assinalada no Estado da Educação 2010.
- Investimento muito significativo nas Tecnologias de Informação e Comunicação que permitiu atingir, em 2010, a meta estabelecida para 2021 relativa à relação aluno/computador: dois alunos por computador.
- Forte investimento na modernização e requalificação das escolas.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Recente quebra de inscritos em modalidades dirigidas a jovens e a adultos pouco escolarizados implica uma atenção particular sobre o grau de consolidação das medidas de captação e acompanhamento deste tipo de público, na sequência da Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2010).
- Persistência de baixas percentagens de certificação de nível secundário na população dos 20 aos 40 anos (58,7% em 2010), e de taxas ainda elevadas de “saída escolar precoce” entre os 18 e os 24 anos (28,7%), dificulta as possibilidades de atingir as metas definidas para 2020 (pelo menos 85% para o primeiro caso e menos de 10% para o segundo), aconselhando o recurso a estratégias mais inovadoras e eficazes.
- Desfasamento etário na frequência dos alunos generalizado a todos os níveis de ensino, denunciando o recurso frequente à retenção, em detrimento de estratégias de prevenção e de intervenção que visem o reforço e a melhoria das aprendizagens e dos resultados. Este fenómeno apesar de ter contornos nacionais, apresenta especificidades regionais cujas causas e impacto no desempenho escolar dos alunos justifica estudos mais aprofundados. Esta questão é tanto mais pertinente quanto se verifica que estas regularidades regionais se vêem, em boa parte, confirmadas em anos sucessivos nos resultados das provas de aferição e exames nacionais.
- Maior concentração nos distritos de Lisboa e Setúbal de população estrangeira inscrita em modalidades de educação e formação, o que recomenda a adopção de medidas específicas promotoras do sucesso destas populações, nomeadamente o reforço na aprendizagem da língua portuguesa, tendo em conta os resultados obtidos pelos imigrantes nos testes do PISA.
- Descida generalizada das médias em Língua Portuguesa e Matemática nas provas de aferição e exames nacionais, publicamente justificada com o aumento dos níveis de exigência das provas.
- Falta de estabilidade nos níveis de exigência e composição matricial das provas de aferição e exames nacionais a colocar problemas na comparabilidade dos resultados alcançados pelos alunos em anos consecutivos.
- Envelhecimento progressivo do pessoal docente a partir de 1999/00, com valores estáveis entre 2008 e 2010.



4 Reconhecimento e Certificação de Saberes Adquiridos ao Longo da Vida

No final do ano de 2000 foram criados, pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), os primeiros quatro *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** (Silva *et al*, 2002) que, a partir de 2001, dão origem à Rede Nacional de Centros RVCC. Neste âmbito promove-se o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, como complemento aos restantes sistemas de educação e formação de adultos existentes no país. Até ao final de 2006 foram criados 274 Centros RVCC (designação que se manterá até 2007).

Estes Centros são promovidos por entidades públicas e privadas, devidamente acreditadas como espaços

privilegiados de mobilização dos adultos para a aprendizagem e de aplicação e aprofundamento de metodologias de reconhecimento e validação de competências previamente adquiridas, as mesmas que são adoptadas, numa primeira fase (2000-2007), nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). Os custos da instalação e funcionamento dos Centros RVCC foram inicialmente apoiados pelo QCA III, medida 4.1. do PRODEP.

As equipas técnico-pedagógicas destes Centros desenvolvem o seu trabalho a partir de documentos que estruturam as diversas etapas do processo – Roteiro Estruturante (Leitão *et al*, 2001) e Carta de Qualidade (Gomes e Simões, 2007) que

visam permitir a qualquer adulto descobrir as suas potencialidades pessoais e profissionais, contribuindo para a (re)construção do seu projecto de vida. *Os Referenciais de Competências-Chave** (RCC) de nível básico (Alonso *et al*, 2000) e de nível secundário (Gomes *et al*, 2006) constituem-se como as matrizes “curriculares”, onde se identificam as competências a certificar e os respectivos critérios de evidência, organizados em áreas de competências-chave.

Os Centros RVCC validam competências e certificam-nas em sede de júri, atribuindo aos adultos maiores de 18 anos um diploma de valor legal equivalente a qualquer dos ciclos do ensino básico. Até 2006 apenas se procedeu à certificação escolar (4º, 6º e

9º anos de escolaridade). Entre 2000 e 2005 foram certificados nos três ciclos do ensino básico 44 192 adultos e no ano seguinte foi atingido um total de 25 079 certificações.

Em Dezembro de 2005 foi apresentada publicamente, pelos ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa Novas Oportunidades – um programa de acção que define uma estratégia nacional para as políticas públicas de educação e formação de jovens e adultos, com o objectivo de elevar até ao 12º ano de escolaridade os níveis de qualificação da população.

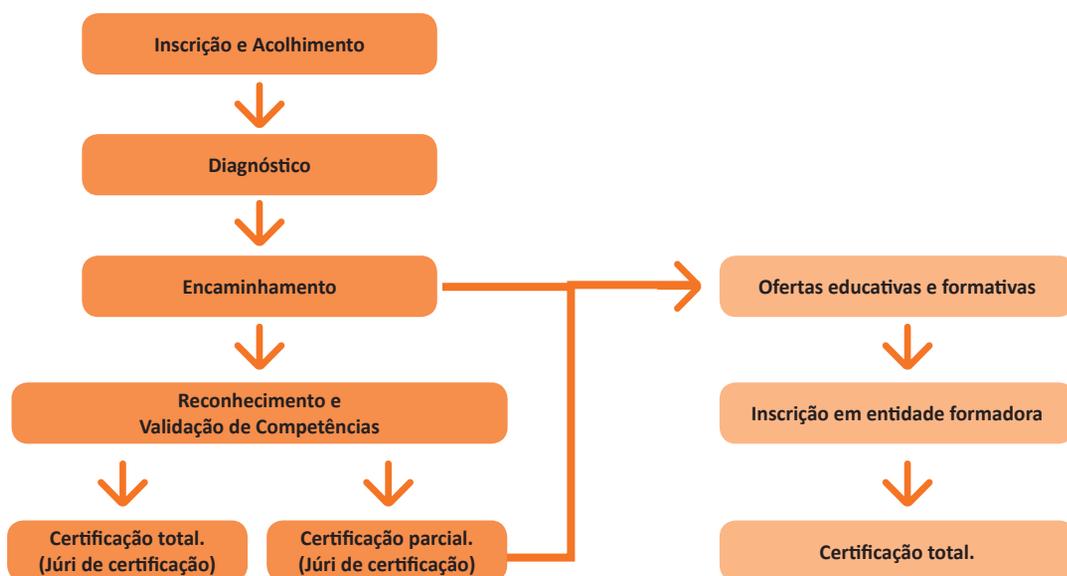
Assim, a partir de 2007, com a coordenação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ)

e o apoio financeiro do Quadro Estratégico de Referência Nacional (QREN), através do eixo 2 do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), alarga-se significativamente o Sistema de RVCC em Portugal. Passando a operar unicamente nos *Centros Novas Oportunidades** (nova designação de todos os centros que desenvolvem processos de RVCC), o sistema RVCC vê ampliado o seu âmbito de actuação e o número de unidades orgânicas que o constitui, sobretudo com base nas sedes dos agrupamentos de escolas e nos centros de formação profissional. No final de 2010 existiam 459 Centros Novas Oportunidades em funcionamento em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) passam, também, a partir de 2007, a desenvolver processos de RVCC de nível secundário, com base no respectivo Referencial de Competências-Chave, assim como dão início à realização de processos de certificação para algumas qualificações profissionais, cuja metodologia foi experimentada, a partir de 2005, nos Centros de Formação Profissional do IEFP. Os processos de nível secundário destinam-se privilegiadamente a adultos maiores de 23 anos ou maiores de 18 anos com três anos de experiência

profissional devidamente comprovada. A actuação destes centros passa também a incluir uma etapa prévia de diagnóstico e encaminhamento, exigindo uma maior articulação com as diversas entidades formadoras existentes no mesmo território e uma adequação dos percursos de qualificação às características individuais dos candidatos, mediante a sua orientação para outras modalidades integradas no Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro), como os cursos EFA, as formações modulares ou as vias de conclusão do secundário.

Com a criação dos Centros Novas Oportunidades, o alargamento da sua actividade à certificação de nível secundário, a integração destes processos como “portas de entrada” para o Sistema Nacional de Qualificações e o crescimento exponencial do número de inscrições, as dimensões de intervenção destas unidades orgânicas, como referido anteriormente, diversificaram-se e alargaram-se. Aos três eixos que até então as estruturavam – reconhecimento, validação e certificação de competências – foram adicionadas outras dimensões (conforme esquema infra), com a conseqüente diversificação das funções dos elementos das respectivas equipas técnico-pedagógicas.



Os adultos que obtêm uma certificação de nível secundário nos CNO, assim como todos os que são detentores de diploma deste nível de escolaridade sem menção quantitativa de classificação, podem candidatar-se ao ensino superior, sendo-lhes atribuída uma classificação que resulta da classificação, ou da média das classificações obtidas nos exames nacionais do ensino secundário que se constituam como provas de ingresso para o par estabelecimento/curso a que pretendem concorrer (Deliberação 1650/2008 - CNAES). Por outro lado, e caso não detenham a devida habilitação de acesso (entende-se por habilitação de acesso a titularidade de um curso de ensino secundário ou equivalente e a realização de exames nacionais que se constituem como provas de ingresso para o curso pretendido), poderão, também, aceder ao ensino superior através das Condições Especiais de Acesso para Maiores de 23 anos (DL 64/2006 – MCTES).

Os dados que se apresentam neste capítulo referentes a Portugal reportam-se ao Continente e à RAM. A informação relativa à Região Autónoma dos Açores não pode ser considerada pelo facto desta região ter criado um sistema próprio que não permite a comparabilidade. A RAA iniciou o desenvolvimento dos processos de RVCC a partir de

2009, com a publicação da Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, dando-lhes a designação de Rede Valorizar. Esta Rede é um serviço do Governo Regional, estando os seus aspectos funcionais na dependência da Direcção Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor. Até Abril de 2011 inscreveram-se 4 032 adultos na Rede Valorizar, tendo maioritariamente como habilitação académica o 3º ciclo do ensino básico¹. Do total de inscritos, 1641 são homens e 1 540 mulheres, a maior parte (2588) são empregados por conta de outrem. A Rede Valorizar é composta por três pontos fixos de atendimento – São Miguel, Terceira e Faial, podendo estar presente nas outras ilhas através das suas equipas móveis.

1 <http://www.redevalorizar.azores.gov.pt/redevalorizar/RedeValorizar/Estatisticas.aspx>

4.1. Caracterização da actividade

Como se referiu anteriormente, com a Iniciativa Novas Oportunidades e a criação dos Centros Novas Oportunidades pretendeu-se operacionalizar uma estratégia ambiciosa de mobilização da sociedade portuguesa, com vista a promover a qualificação da população activa ao nível do ensino secundário, que obrigou a uma alteração significativa das dinâmicas de funcionamento daquelas organizações e das formas de articulação entre entidades do mesmo território.

Inscritos

A análise da evolução do número de adultos inscritos nos Centros (Tabela 4.1.1.) revela o modo como uma oferta desenhada para se adequar ao perfil e necessidades da população adulta pouco qualificada, implementada numa malha territorial de grande proximidade com a população alvo, pode contrariar a dificuldade de mobilização destes públicos para novos processos de aprendizagem.

Entre 2006 e 2009 o número de inscritos com o objectivo de obterem uma certificação de nível básico aumenta quase para o dobro, decrescendo cerca de 10% em 2010. Os que pretendem obter o nível secundário acorrem aos CNO em número muito significativo, em 2007 e 2008, diminuindo em 2009 cerca de 7% e quase 15% em 2010. O total acumulado dos inscritos entre 2000 e 2010 ascende a 1 316 955 adultos que aspiram à certificação de nível básico ou de nível secundário.

Entre os 25 e os 44 anos a procura é mais elevada, sendo de salientar, no entanto, que entre 2007 e 2010 a percentagem de adultos inscritos com idades entre os 25 e os 34 anos decresce enquanto na faixa etária seguinte o número se mantém (Figura 4.1.1.). As mulheres representam, durante toda a série apresentada na figura 4.1.2., a maioria dos que procuram, por esta via elevar os seus níveis de qualificação.

Em 2007 os empregados representavam muito claramente a grande maioria dos inscritos com 71,41% do total, mas até 2010 o seu número foi decrescendo, até ser ultrapassado pelo dos desempregados que nesse ano atingiu os 48,76%. Todas as restantes situações, como reformados e domésticos, entre outras, têm uma dimensão residual no conjunto dos inscritos (Tabela 4.1.a., em anexo estatístico).

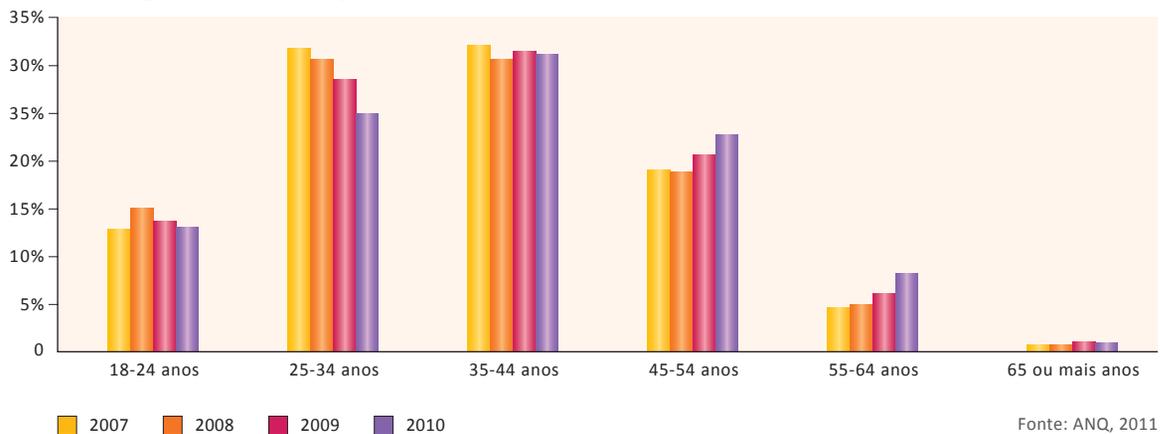
A procura de certificação profissional ou de dupla certificação representa em 2010, ano em que teve mais significado, apenas 7,8% do total dos inscritos nos CNO.

Tabela 4.1.1. Evolução do nº de adultos inscritos por nível de ensino pretendido. Continente e RAM

	2000 - 2005	2006	2007	2008	2009	2010
Básico	153 719	77 246	133 424	138 382	142 862	128 281
Secundário	0	0	148 588	145 126	134 686	114 641
Total	153 719	77 246	282 012	283 508	277 548	242 922

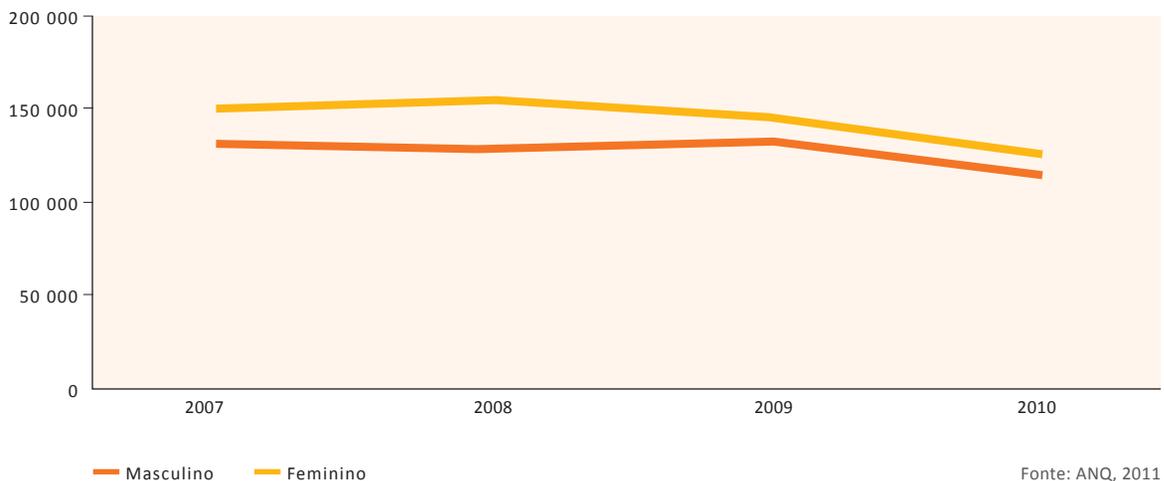
Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.1. Evolução dos adultos inscritos por classe etária (%). Continente e RAM



Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.2. Evolução do número de adultos inscritos (n.º) por sexo. Continente e RAM



Fonte: ANQ, 2011

Diagnóstico e encaminhamento para formação

Nesta fase do processo pretende-se desenvolver e aprofundar a análise do perfil do adulto, clarificando as suas necessidades, interesses e expectativas, apoiando a definição das melhores soluções de qualificação para cada pessoa.

Tal como acontece com os inscritos, o peso dos adultos em diagnóstico (Tabela 4.1.2.) que pretendem obter uma qualificação profissional ou dupla certificação não é ainda relevante no total dos que se encontram nesta fase do trabalho dos CNO, ao contrário do que acontece em grande parte dos países que começaram por desenvolver estas metodologias precisamente na vertente profissional.

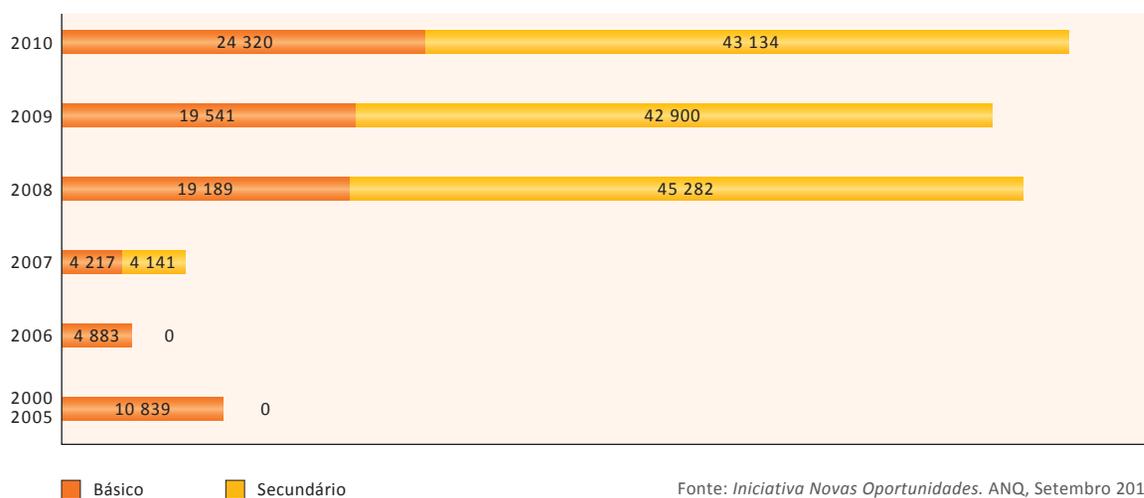
Não será de estranhar que os encaminhamentos para ofertas formativas fora dos CNO abranjam sobretudo os que procuram uma certificação de nível secundário (Figura 4.1.3.), representando aproximadamente o dobro dos que pretendem uma certificação de nível básico nos três últimos anos. De notar que estes valores incluem tanto os adultos que não chegam a iniciar o processo de RVCC, como aqueles que, tendo obtido certificação de algumas competências, necessitam de formação com uma duração superior a 50 horas para atingirem o nível de certificação pretendido.

Tabela 4.1.2. Evolução do número de adultos em diagnóstico, por tipo de certificação pretendida. Continente e RAM

	2007	2008	2009	2010
Escolar	195 469	313 864	293 352	244 595
Profissional	494	1 568	5 420	7 987
Dupla Certificação	94	212	1 399	1 306
Total	196 057	315 644	300 171	253 888

Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.3. Evolução de encaminhamentos (n.º) para ofertas formativas, por nível de ensino pretendido. Continente e RAM



Fonte: *Iniciativa Novas Oportunidades*. ANQ, Setembro 2010
<http://www.anq.gov.pt/> [Acedido em 30.06.2011]

Reconhecimento, validação e certificação de competências

Os processos de RVC desenvolvem-se através de metodologias de Balanço de Competências e abordagens (Auto)biográficas, de modo a evidenciar as aprendizagens efectuadas em contextos formais, não-formais e informais, ao longo dos quais os adultos constroem um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ou um Dossiê Pessoal de Competências, tendo como referências fundamentais os Referenciais de Competências-Chave de nível secundário ou de nível básico.

Estes processos decorrem, segundo os dados disponibilizados pela ANQ sobre Avaliação Externa (Carneiro, 2010), em intervalos temporais distintos consoante se trate de processos de nível básico ou de nível secundário e em função das características individuais de cada candidato, sendo que entre 2007 e 2010 a duração dos processos de nível básico variou entre 6 e 7 meses e os de nível secundário variaram entre 5 e 10 meses.

Uma das hipóteses explicativas para esta variação poderá encontrar-se no nível dos conhecimentos e competências que os adultos revelam no início do processo. Outra hipótese pode estar relacionada com a organização, a dinâmica e a estabilidade das próprias equipas pedagógicas. Com a alteração do número e do vínculo laboral dos elementos das equipas pedagógicas perde-se a experiência adquirida e o investimento na sua formação, efectuado quer pelas entidades promotoras dos CNO, quer pelas entidades que acompanham e monitorizam o sistema.

A partir de 2007, ano em que se deu início ao trabalho ao nível do secundário, o aumento do número de adultos em processo de RVCC cresce globalmente de forma muito marcada, ainda que, em qualquer dos anos, a maioria realize o processo para obtenção do nível básico de educação (Figura 4.1.4.). De salientar, também, o decréscimo do número de adultos envolvidos nesta etapa do processo, verificado no ano de 2010.

O número de processos de RVCC para dupla certificação ou para certificação profissional é residual, tal como acontece com as inscrições (Figura 4.1.5.), representando 4% do total, em 2010. A fraca dinâmica verificada na certificação profissional pode justificar-se pela preferência dada pelos adultos à certificação escolar ou pelo reduzido número de referenciais para o reconhecimento de competências profissionais. A concepção destes referenciais tem sido progressiva. Para as 250 profissões disponíveis no *Catálogo Nacional de Qualificações**, em 2008, existiam 13 referenciais. Este número evoluiu para 30 no final desse ano, 37 em 2009, 71 em 2010 e 84 no final Julho de 2011.

Por outro lado, é preciso considerar que num universo de 459 centros existentes na rede em 2010, apenas 144 têm a possibilidade de reconhecer competências para pelo menos uma profissão. A região Norte é a que regista o maior número destes Centros (64), seguida pela região Centro (36) e pela região de Lisboa (27). De acordo com dados provisórios fornecidos pela ANQ, de 2007 a 2010 o número de certificados cresceu anualmente de forma significativa, tendo sido certificados neste período 3572 adultos, em 33 profissões. As áreas profissionais que registam o maior número de certificados são a dos serviços de apoio a crianças e jovens (1614), a electricidade e energia (691) e a construção civil e engenharia civil (284).

Em termos de situação face ao emprego, não se verifica entre 2007 e 2010, como nas inscrições nos CNO, uma aproximação da percentagem de empregados à dos desempregados, mantendo-se os primeiros com uma clara maioria de cerca de 63% em 2010, apesar do seu peso relativo ter vindo a diminuir a partir do ano de 2008 (Figura 4.1.6.).

Figura 4.1.4. Evolução do nº de adultos em processo RVCC, por nível de certificação pretendido. Continente e RAM

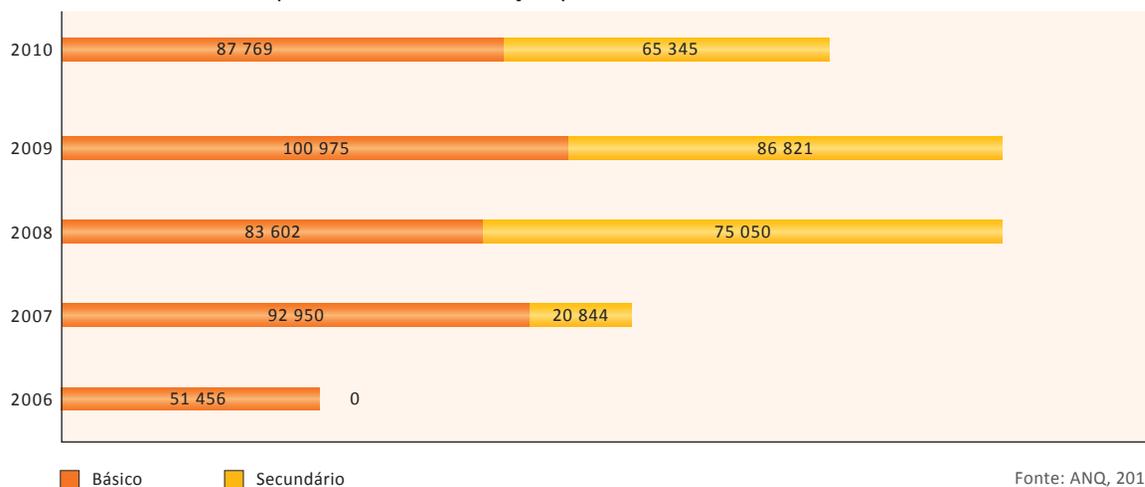


Figura 4.1.5. Adultos em processo de RVCC (%), por tipo de certificação pretendida. Continente e RAM (2010)

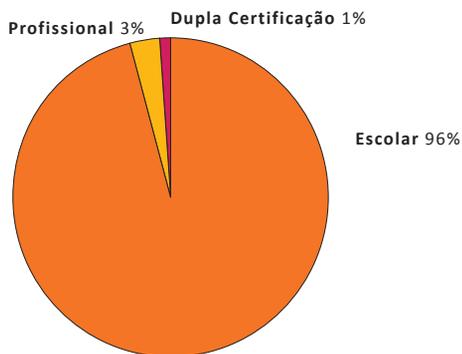
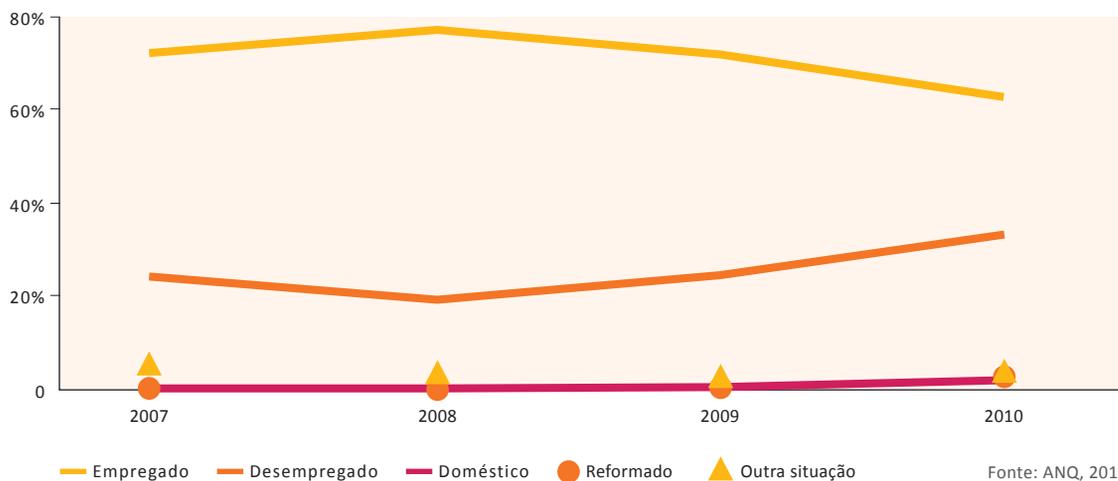


Figura 4.1.6. Evolução dos adultos em processo de RVCC (%), por situação face ao emprego. Continente e RAM



Formação complementar e certificações

Os adultos que pretendem obter certificação pelo processo de RVCC poderão necessitar de alguma formação complementar (até 50 horas) promovida pelos CNO, para reforçar competências nas áreas que integram o RCC.

Sempre que seja necessário mais tempo de formação para alcançar as condições necessárias para a certificação, deverá o CNO certificar as competências que tiverem sido validadas – certificação parcial – encaminhando em seguida o adulto para uma *entidade formadora certificada** que possa promover as restantes aprendizagens necessárias a uma certificação total.

Apesar do limite máximo de horas de formação complementar nos Centros Novas Oportunidades ser de 50 horas, pode verificar-se (Tabela 4.1.3.) que, entre 2007 e 2010, o número médio de horas de formação realizado por adulto para a obtenção de um diploma de nível básico aumentou ligeiramente, mas não ultrapassa as 22 horas. Já para a obtenção de um diploma de nível secundário se passou precisamente o inverso, ou seja, o número médio de horas decresceu entre 2007 e 2010, atingindo o mínimo de 16h por adulto. Poder-se-ão levantar algumas hipóteses explicativas para este facto: para além de os adultos que pretendem obter uma qualificação de nível secundário poderem ser detentores de mais competências do que os que se perfilam para a certificação de nível básico, poderá também admitir-se a hipótese de os adultos realizarem formação por sua iniciativa, antes de iniciarem o processo de RVCC, na perspectiva de encurtarem o tempo que medeia entre a inscrição e a obtenção da certificação.

De notar também que, como se verificou no ponto relativo aos encaminhamentos para outras ofertas formativas, a percentagem de adultos inscritos para a obtenção de uma certificação de nível secundário que foi encaminhada para formação é superior à dos que se inscrevem para obterem uma certificação de nível básico.

A situação das certificações e a sua evolução no que diz respeito aos níveis obtidos pelos adultos (Tabela 4.1.4.), bem como ao tipo de certificação pretendida seguem a mesma tendência que se verifica nas inscrições e nos processos de RVCC: sobe até 2009 e desce em 2010. Esta subida decorre, também, da evolução do número de CNO ao longo da década que, como veremos no ponto referente à Rede de Centros, atingiu em 2006 e 2008 o seu número mais elevado, produzindo efeitos visíveis, em termos de certificação, em 2007 e 2009. Desde o início desta metodologia de trabalho foram certificados nos dois níveis de escolaridade num total de 409 641 adultos.

Relativamente à distribuição das certificações por sexos, verifica-se que, mantendo-se as mulheres, ao longo da série apresentada na Figura 4.1.7., com uma percentagem superior a 50% do total das certificações, essa percentagem tem vindo a decrescer ligeiramente ao mesmo tempo que a percentagem de homens certificados aumenta de forma pouco significativa.

Já quanto à distribuição das certificações por grupos etários mantém-se, como na fase das inscrições, a predominância do grupo dos 35 aos 44 anos, mas inverte-se o peso dos adultos com idades entre os 45 e os 54 anos, relativamente aos que têm entre 25 e 34 anos. Destinando-se este processo a reconhecer e certificar competências adquiridas, sobretudo, fora dos contextos formais de educação e formação, é compreensível que aqueles que possuem maior experiência profissional e de vida cedam à certificação total por esta via de qualificação, em detrimento dos mais jovens para os quais existem outras opções no contexto do Sistema Nacional de Qualificações.

Tabela 4.1.3. Número médio de horas de formação complementar realizada pelos adultos que obtiveram certificação total nos CNO, por nível obtido. Continente e RAM

	2007	2008	2009	2010
Básico	18	21	21	22
Secundário	24	21	17	16

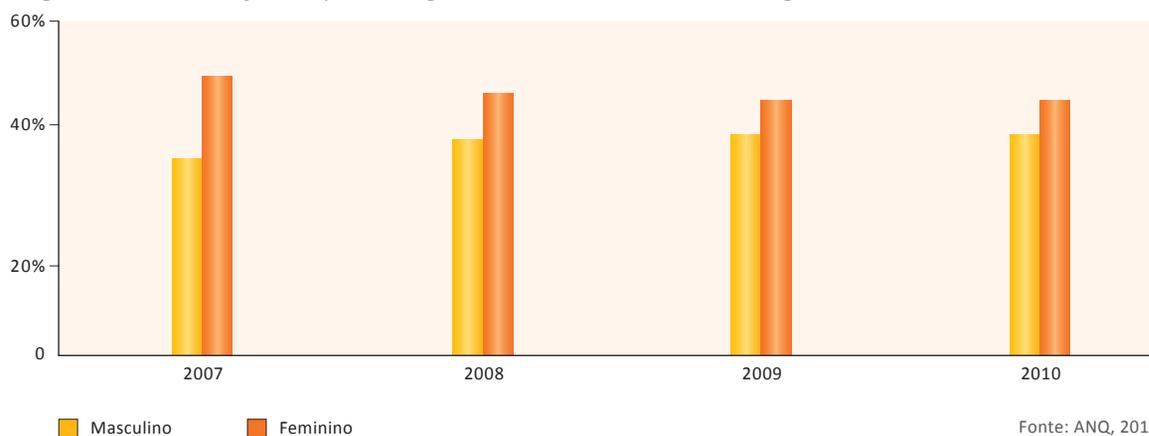
Fonte: ANQ, 2011

Tabela 4.1.4. Evolução do número de adultos certificados nos CNO, por nível de certificação. Continente e RAM

	2000-2005	2006	2007	2008	2009	2010
Básico	44 192	25 079	54 815	59 758	73 554	62 145
Secundário	0	0	248	14 629	38 760	36 461
Total	44 192	25 079	55 063	74 387	112 314	98 606

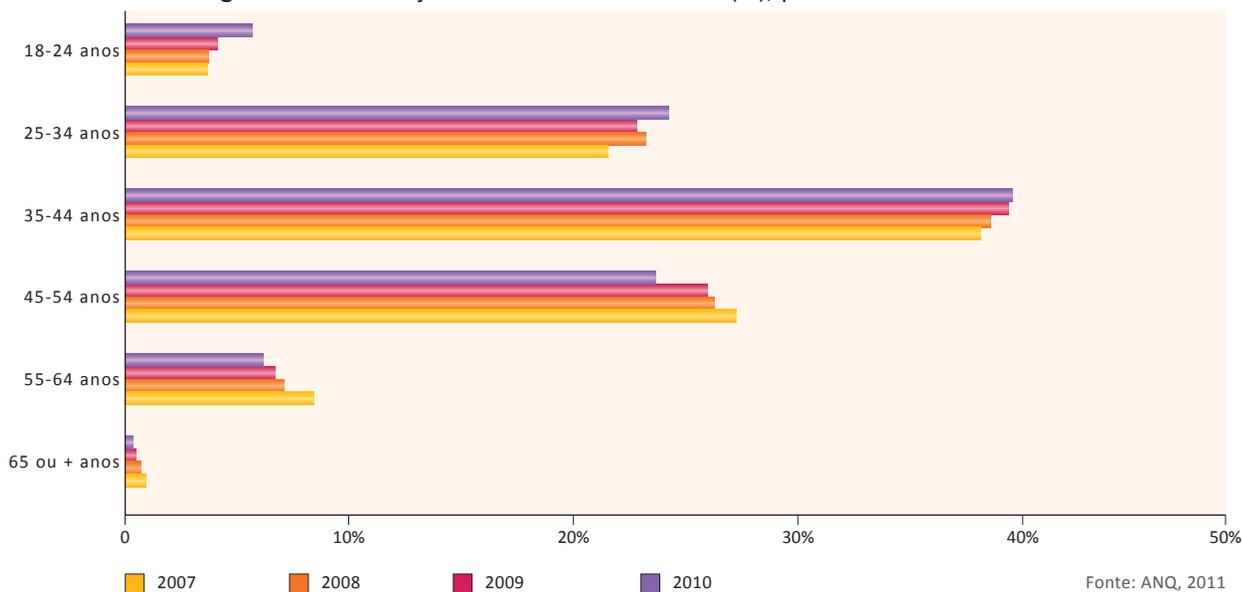
Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.7. Evolução da percentagem de adultos certificados, segundo o sexo. Continente e RAM



Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.8. Evolução de adultos certificados (%), por classe etária. Continente e RAM



Fonte: ANQ, 2011

A importância da experiência profissional poderá explicar, também, o peso dos empregados (Figura 4.1.9.) no total dos certificados nos CNO, com uma percentagem de 69% em 2010. Aliás, neste ano, o número de desempregados inscritos nos Centros ultrapassou pela primeira vez o número de empregados que se inscreveram.

A região Norte apresenta cerca de 44% do total das certificações em CNO (Tabela 4.1.5.), em 2010. É esta região que apresenta, também, o maior número de inscritos e de activos com baixas qualificações escolares, comparativamente com as restantes NUT II.

A evolução da relação entre número de inscritos e de certificados entre 2000 e 2010 (Figura 4.1.10.) sofreu dois momentos de viragem: em 2007 e 2008 em que a diferença entre as duas situações se acentuou com o aumento exponencial do número de inscritos e em 2009 e 2010 em que os valores respectivos se aproximam mais. Para esta situação poderá ter contribuído a diminuição do número de inscritos, verificada a partir de 2009, o que permite à equipa pedagógica ficar menos sobrecarregada com as fases que precedem o RVCC e, também, o salto quantitativo da Rede de CNO verificado a partir do final de 2008, como veremos no ponto seguinte.

Salienta-se, novamente, que nem todos os inscritos nos Centros Novas Oportunidades obtêm certificação através dos processos de RVCC, muitos são encaminhados para ofertas formativas imediatamente após a realização do diagnóstico, não sendo por isso contabilizados no número de certificados pelos CNO. Devia ser possível acompanhar o percurso de todos os adultos que se inscrevem nos CNO até obterem a certificação completa, através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), de modo a avaliar a eficácia global do sistema.

Embora a diferença entre o número de inscritos e certificados possa, eventualmente, reflectir uma prática de rigor e exigência associada a estes processos, ela também pode ser um indício da dificuldade que as equipas dos CNO têm em responder ao aumento da procura destas modalidades de certificação e qualificação.

Figura 4.1.9. Evolução dos adultos certificados (%), por situação face ao emprego. Continente e RAM

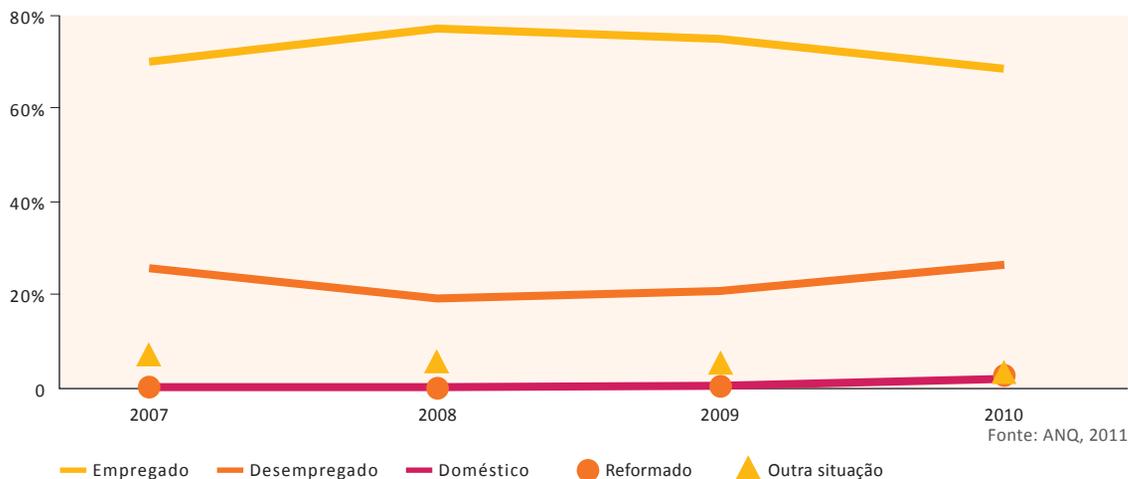
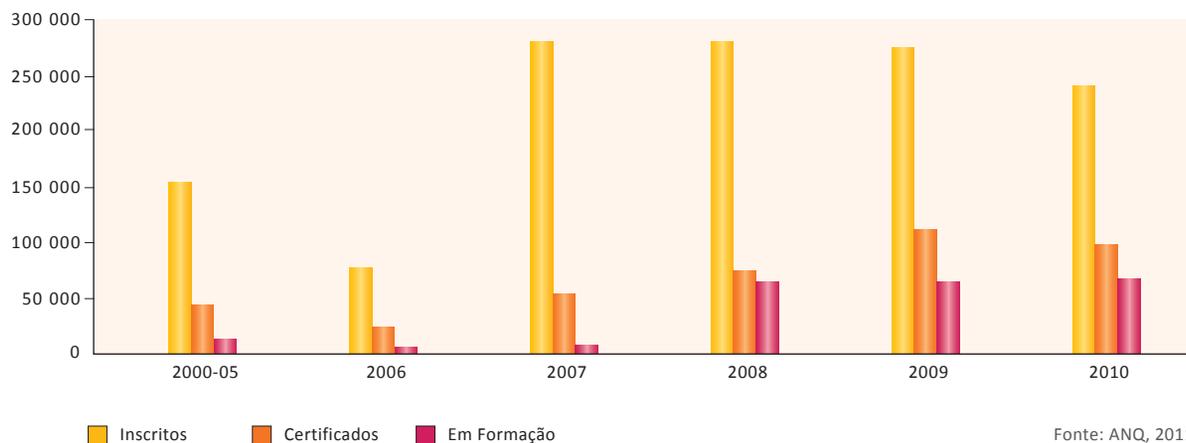


Tabela 4.1.5. Evolução do número de adultos certificados por NUT I e II. Continente e RAM

(NUT I e II)	Centros RVCC		Centros Novas Oportunidades		
	2006	2007	2008	2009	2010
Portugal	25 079	55 063	74 387	112 314	98 606
Continente	24 998	54 840	73 944	111 884	98 093
Norte	9 401	22 617	32 844	52 019	43 323
Centro	7 337	14 251	18 051	25 947	23 078
Lisboa	5 334	9 241	13 465	22 949	21 921
Alentejo	2 048	7 099	7 625	7 664	6 539
Algarve	878	1 632	1 959	3 305	3 232
R.A. Madeira	81	223	443	430	513

Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.1.10. Evolução do número de adultos inscritos, encaminhados para formação e certificados em Centros RVCC e CNO. Continente e RAM



4.2. Recursos investidos

Rede de Centros

Como está patente na Figura 4.2.1. a Rede de Centros que promovem os processos de RVCC conheceu dois momentos de expansão muito significativos – 2006 e 2008. Este aumento do número de Centros deve-se à mobilização e adesão ao sistema de entidades como associações empresariais e de desenvolvimento local, entre outras, mas sobretudo à entrada massiva das escolas públicas e dos centros de formação profissional na rede de Centros Novas Oportunidades (Figura 4.2.2.) que, em 2010, constituem, respectivamente, 44% e 19% da Rede.

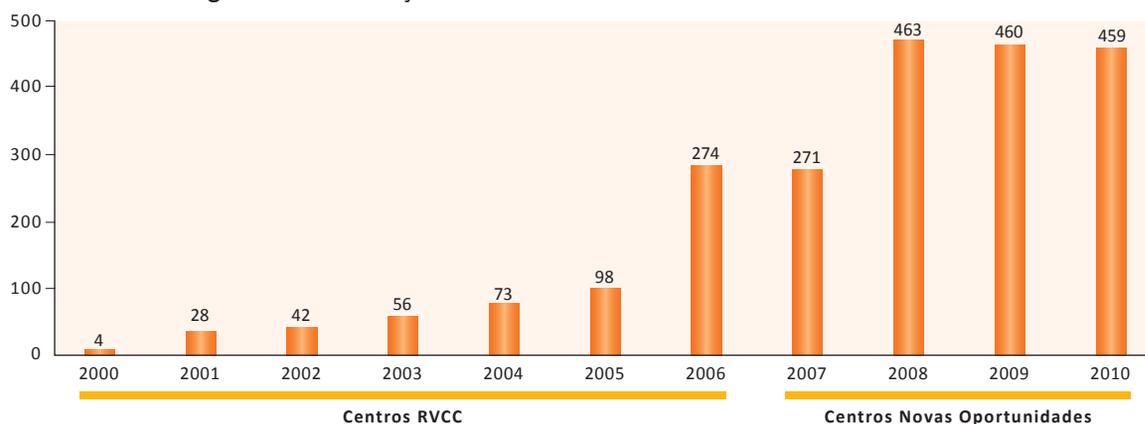
De salientar, igualmente, que para além da criação de CNO em instituições muito diversas, como demonstra a figura acima referida, foram, também, estabelecidos inúmeros protocolos de

articulação entre a tutela, o IEFP e muitas entidades empregadoras (92 até 2010)¹ e mesmo directamente entre estas e Centros Novas Oportunidades (mais de 8200 até Julho de 2010), de modo a facilitar o acesso dos seus colaboradores aos processos de qualificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

Numa análise da distribuição por região (Tabela 4.2.1.), verifica-se que o número de Centros praticamente duplicou em todas as regiões, entre 2006 e 2010, sendo a região do Norte a que detém o maior número (40% em 2010), em linha com o número de inscritos e de certificados que também é superior ao das demais regiões.

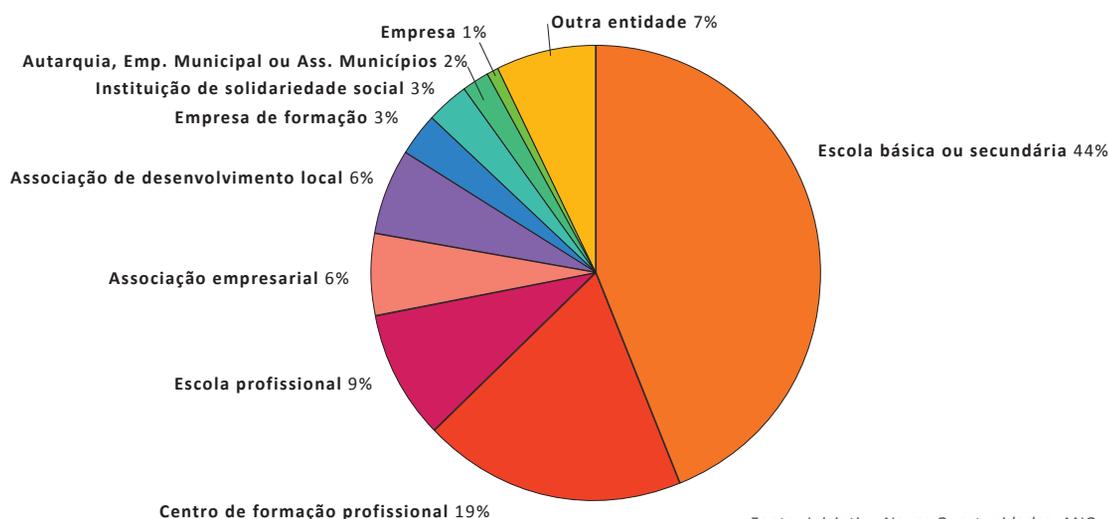
1 Apresentação da avaliação da INO, ANQ, Setembro 2010.

Figura 4.2.1. Evolução do Nº de centros RVCC e CNO. Continente e RAM



Fonte: *Iniciativa Novas Oportunidades*. ANQ, Setembro 2010
<http://www.anq.gov.pt/> [Acedido em 30.06.2011]

Figura 4.2.2. CNO por tipo de entidade promotora (%). Continente e RAM (Setembro de 2010)



Fonte: *Iniciativa Novas Oportunidades*. ANQ, Setembro 2010
<http://www.anq.gov.pt/> [Acedido em 30.06.2011]

Tabela 4.2.1. Evolução do número de Centros RVCC e CNO por NUT I e II

NUT I e II)	Centros RVCC		Centros Novas Oportunidades			
	2006	2007	2008	2009	2010	
Portugal	274	271	463	460	459	
Continente	271	268	457	454	453	
Norte	98	97	186	186	185	
Centro	72	70	111	110	111	
Lisboa	52	51	90	87	87	
Alentejo	39	40	50	50	50	
Algarve	10	10	20	21	20	
R.A. Madeira	3	3	6	6	6	

Fonte: ANQ, 2011

Recursos humanos

Com o alargamento e a diversificação das vertentes de actuação dos Centros Novas Oportunidades, as equipas técnico-pedagógicas diversificaram, também, os seus perfis, sendo constituídas actualmente pelos seguintes profissionais (Portarias 370/2008 e 211/2011):

Director – representa institucionalmente o CNO;

Coordenador – assegura a dinamização das actividades do CNO, a sua gestão pedagógica, administrativa e financeira;

Técnico de diagnóstico e encaminhamento – responsável pelo acolhimento do utente e pela condução das etapas de diagnóstico e encaminhamento dos adultos inscritos;

Profissional de RVC – acompanha as etapas de diagnóstico e encaminhamento e acompanha e apoia os adultos na construção dos portefólios reflexivos de aprendizagem (PRA) ou dossiês pessoais de competências, consoante o nível de certificação pretendido, em articulação com os formadores de cada uma das áreas de competência-chave. Organiza também, em conjunto com formadores e avaliadores, os júris de certificação.

Formador – apoia o processo de RVC, orientando a construção dos PRA ou dos Dossiês, participa na validação de competências, nos júris de certificação, assim como organiza e desenvolve as acções de formação complementar;

Tutor de RVC (técnico de RVC profissional) – responsável pela condução dos processos de RVC profissional, participando na certificação dessas competências;

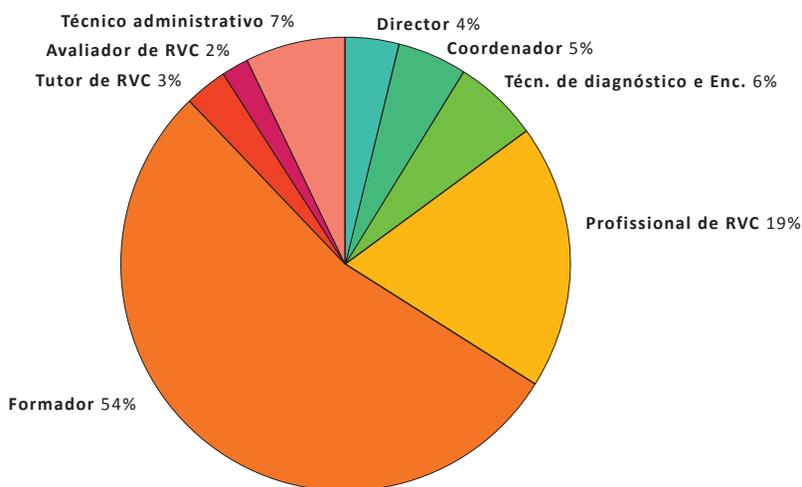
Avaliador RVC – participa no processo de RVC profissional sempre que seja necessária observação de desempenho em posto de trabalho e participa no júri de certificação.

Técnico-administrativo – apoia em termos administrativos e financeiros o CNO.

As mulheres constituem, desde sempre, a maioria dos elementos destas equipas, verificando-se um ligeiro aumento da taxa de feminidade que, em 2010, se situava nos 73,9% (Tabela 4.2.2.).

Quanto ao vínculo laboral dos elementos das equipas com as respectivas entidades promotoras de CNO, pode afirmar-se que ao longo da série apresentada na Figura 4.2.4. a maioria dos que trabalham neste “sector profissional”, os formadores e profissionais de RVC, se encontra em situação laboral precária. Numa área de trabalho tão recente e inovadora em Portugal e em que têm sido, sobretudo, os próprios profissionais a construir as referências para a afirmação do sistema, a pouca estabilidade destes profissionais pode considerar-se problemática para a evolução do sistema.

Figura 4.2.3. Elementos das equipas técnico-pedagógicas (%) por função desempenhada. Continente e RAM (2010)



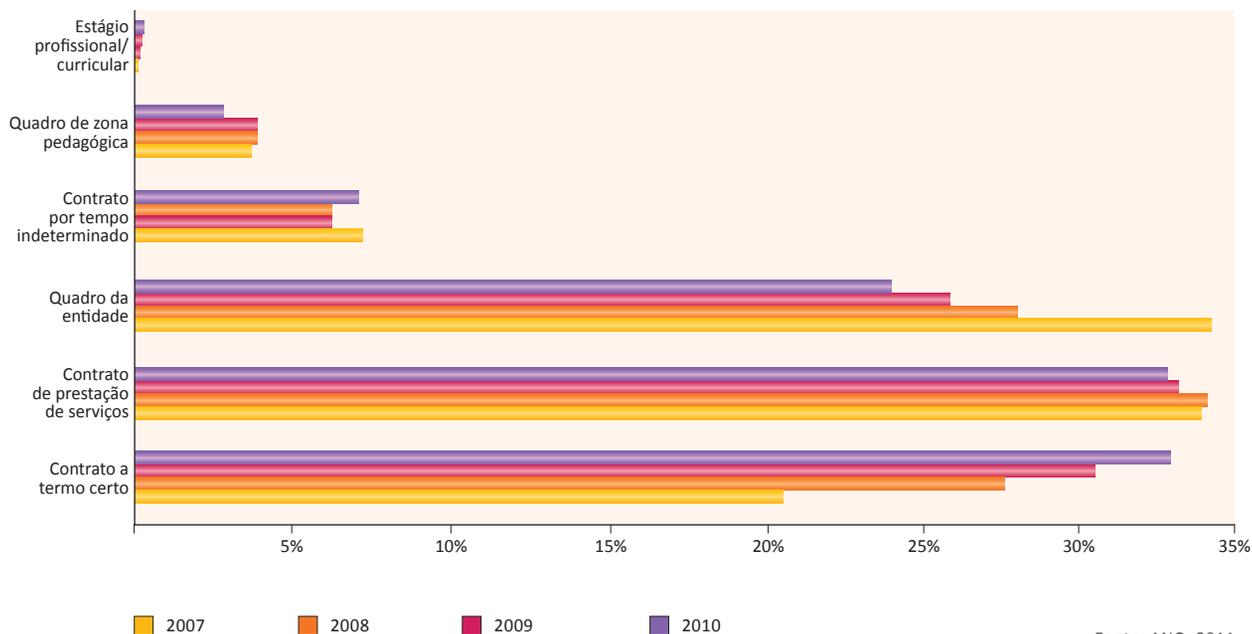
Fonte: ANQ, 2011

Tabela 4.2.2. Evolução dos elementos das equipas dos CNO (n.º), por sexo e da taxa de feminidade. Continente e RAM

sexo	2007	2008	2009	2010
Masculino	1 542	2 933	3 258	3 035
Feminino	3 860	8 041	9 044	8 576
Total	5 402	10 974	12 302	11 611
taxa de feminidade	71,5	73,3	73,5	73,9

Fonte: ANQ, 2011

Figura 4.2.4. Evolução dos elementos das equipas dos CNO (%), por tipo de vínculo laboral. Continente e RAM



Fonte: ANQ, 2011

Recursos financeiros

Os dados disponíveis correspondem aos últimos dados oficiais publicados pelo POPH e, por se apresentarem truncados, não permitem comparar o investimento dos dois últimos anos. Ao tentarmos mobilizar outras fontes que utilizam diferentes formas de cálculo somos confrontados com valores de ordem diversa que fragilizam uma possível análise dos recursos financeiros investidos.

Face a estes constrangimentos, apenas podemos constatar um aumento global do montante financeiro entre 2007 e 2009 com destaque para o último destes anos. Como o montante do financiamento tem duas origens, verifica-se que a

parcela correspondente ao Fundo Social Europeu tem um peso muito superior à do Orçamento do Estado. Enquanto a contribuição do Fundo Social Europeu aumenta ao longo dos três anos, especialmente em 2009, a parte do Orçamento do Estado diminui de 2007 para 2008.

Não sendo viável estimar o custo por adulto certificado, apenas se pode constatar que o aumento do montante financeiro acompanha *grossa modo* o aumento do número de adultos certificados.

Tabela 4.2.3. Financiamento atribuído aos Centros Novas Oportunidades, por origem do financiamento

	2007	2008	2009	2010
origem do financiamento	euros	euros	euros	euros
Fundo Social Europeu ¹⁾	37 855 933,0	47 721 604,0	83 961 887,5	n.d.
Orçamento do Estado ²⁾	25 926 075,6	24 338 018,0	n.d.	n.d.
Total	63 782 008,6	72 059 622,0	n.d.	n.d.

Notas: 1) Os dados de 2007 provêm dos Relatórios de Execução do PRODEP III (Acção 4.1) e do Relatório de Execução do POEFDS (Tipologia 4.2.5). Os dados referentes aos anos 2008 e 2009 provêm dos Relatórios de Execução do POPH e dizem respeito às despesas aprovadas pela Autoridade de Gestão para as tipologias de intervenção 2.1 - RVCC, 8.2.1 - Algarve e 9.2.1 - Lisboa.

Fonte: ANQ, 2011

2) Valores estimados pela conjugação da contrapartida pública nacional com o financiamento do Orçamento de Estado nas regiões que estão fora dos critérios de convergência. Dizem respeito a CNO instalados em entidades diversas, como escolas e centros de formação profissional, entre outras.

4.3. Avaliação externa

Desde 2008, decorre um conjunto de estudos de avaliação externa (Carneiro, 2009) da Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos, realizado por uma equipa da Universidade Católica, sob a coordenação do Eng. Roberto Carneiro.

Esta avaliação, que se pretende independente e de natureza marcadamente académica, não se encontra ainda finalizada tendo, no entanto, produzido já alguns resultados disponibilizados no site da ANQ.

Está estruturada em dois eixos: (i) de avaliação sistémica orientado para a produção, tratamento e análise de indicadores do funcionamento dos Centros e (ii) de monitorização e auto-avaliação de toda a rede de implementação da Iniciativa Novas Oportunidades.

Para efeitos do presente relatório, salienta-se sobretudo alguns resultados de estudos de caso (55 no total) integrados no primeiro eixo da avaliação externa que pretendem avaliar, entre outras dimensões, as competências-chave efectivamente detidas pelos adultos e a sua valorização para os indivíduos, para os CNO e para os empregadores.

Do ponto de vista metodológico, foi utilizado um conjunto de instrumentos já aplicados ou em desenvolvimento pela OCDE e pela UE, do tipo *skills surveys*, recorrendo-se ainda à recolha e

comparação de evidências empíricas, no âmbito dos estudos de caso realizados em CNO. Procurou-se avaliar o progresso no domínio/desempenho das competências-chave definidas, a partir da inquirição a adultos já certificados, a profissionais dos CNO e a empregadores.

O que esta avaliação põe em evidência, conforme é possível constatar nos documentos já publicados e acessíveis no sítio da ANQ¹ sobre o assunto, é que, sendo este um processo formativo em si próprio, se verifica um progresso no domínio das competências-chave requeridas, quer ao nível do ensino básico, quer ao nível do secundário. Este progresso é, contudo, mais notório no uso e domínio da literacia (leitura, escrita e oralidade), nas e-competências (uso de computador e internet) e na capacidade para “aprender a aprender”. É, por outro lado, menor o realizado em determinadas *hard-skills*, como a matemática, a língua estrangeira ou as competências básicas em ciência e tecnologia. Estas são também as competências-chave menos requeridas nos contextos de trabalho dos adultos inquiridos.

Os principais impactos destes processos de qualificação são, sem dúvida, para os indivíduos, o que se manifesta através do aumento da sua cultura geral, do reforço da vontade de voltar a estudar e da mudança que produz nas suas vidas profissionais (Carneiro, 2010).

1 <http://www.anq.gov.pt/default.aspx>

DESTAQUES

AVANÇOS

- Reconhecimento por parte da sociedade portuguesa da importância da elevação dos níveis de qualificação da população.
- Valorização social da Aprendizagem ao Longo da Vida e da dimensão específica da Educação de Adultos.
- Reconciliação dos adultos pouco escolarizados com os percursos de educação e formação, por via da valorização da sua experiência de vida.
- Significativo aumento do envolvimento de estabelecimentos de ensino e de centros de formação profissional públicos, bem como de associações empresariais e de desenvolvimento local, na criação de CNO.
- Aumento da procura de vias de melhoria das qualificações por parte de jovens e adultos.
- Alargamento dos processos de RVCC ao nível secundário e a algumas áreas de formação profissional.
- Aprofundamento da articulação entre os processos de RVCC e as ofertas educativas e formativas existentes.
- Contributo decisivo dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para a melhoria dos níveis de qualificação da população.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Expressão reduzida dos processos de RVCC profissional a nível nacional.
- Inexistência de um sistema de informação que monitorize os percursos formativos dos adultos que se inscrevem nos CNO e são encaminhados para outras ofertas educativas e formativas.
- Cooperação incipiente entre os CNO e as entidades educativas e formativas que trabalham num mesmo território.
- Instabilidade das equipas pedagógicas dos CNO, o que se revela problemático para a evolução do sistema.
- Necessidade de assegurar a credibilidade e sustentabilidade do sistema através de estudos de avaliação externa e de monitorização da qualidade dos processos de trabalho dos CNO, nomeadamente das estratégias de orientação, de reconhecimento e de validação de competências desenvolvidas pelos Centros



5 Ensino Superior

Níveis 5 a 8 do QNQ

O Ensino Superior em Portugal tem vindo a evoluir a um ritmo acelerado desde 2005. A mudança tomou forma a partir de alterações estruturais na legislação que enquadra a actuação das instituições de ensino superior, incluindo as alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo, por força da adequação ao Processo de Bolonha (2005), a que se sucedeu a regulamentação de graus e diplomas (2006), a publicação do novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007) e as reformulações dos estatutos das carreiras de professores dos ensinos universitário e politécnico (2009).

O novo enquadramento jurídico do ensino superior encontra-se em fase de consolidação, quer com a

entrada em pleno funcionamento dos novos órgãos de governo das instituições públicas, quer por força da aplicação do sistema de avaliação da qualidade e acreditação a todas as instituições e aos seus ciclos de estudos. As transformações efectuadas inserem-se no processo de construção do espaço europeu de ensino superior, o qual deverá constituir um importante factor de desenvolvimento económico e de coesão social da Europa, tendo em conta os objectivos da estratégia 2020.

No ano de 2010, a situação do ensino superior público é também marcada pela celebração de um Contrato de Confiança entre o Governo e as instituições do sector, no qual ambas as partes se comprometem a dar o seu contributo na realização

do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para 2010-2014. O compromisso assumido prevê a qualificação de mais 100 mil activos ao longo dos próximos quatro anos, o que constituirá um impulso decisivo para a abertura do ensino superior a novos públicos e, conseqüentemente, um contributo importante para a renovação de competências de profissionais qualificados.

Alcançar a meta prevista na estratégia europeia EU2020 de 40% de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos apresenta-se ainda como um enorme desafio ao sistema de ensino superior português, tendo em conta a situação de partida. Se é certo que o número de pessoas desta faixa etária habilitadas com ensino superior cresceu

de 11% em 2000 para 23% em 2010, também não podem ser iludidas as dificuldades acrescidas que a actual conjuntura recessiva do País irá colocar ao aumento de estudantes inscritos e, por conseqüência, à concretização do plano de evolução gizado para o sector do ensino superior público.

5.1. Ensino Pós-secundário: Cursos de Especialização Tecnológica – CET

Os cursos de especialização tecnológica (CET) são formações pós-secundárias, conferentes de qualificação profissional de nível 5, de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que visam o aprofundamento de conhecimentos científicos e tecnológicos numa determinada área de formação. Estes cursos são ministrados em instituições de ensino superior e em instituições de formação de natureza diversa, designadamente, escolas tecnológicas, escolas secundárias e profissionais, centros e instituições de formação profissional, com tutela dos ministérios da Economia, da Educação, e do Trabalho.

O plano de formação de um CET desenvolve-se em três componentes: formação geral e científica, formação tecnológica e formação em contexto de trabalho. A sua duração é de aproximadamente um ano (entre 1 200 e 1 560 horas), com um número de créditos ECTS compreendido entre 60 e 90, e corresponde a uma formação técnica de alto nível, que integra conhecimentos e competências de nível superior. A conclusão de um CET é certificada através da atribuição de um diploma de especialização tecnológica que permite o acesso ao ensino superior e a creditação da formação realizada no âmbito do curso superior escolhido.

Criados em 1995, com o objectivo de proporcionar a formação especializada de quadros intermédios no contexto das formações pós-secundárias profissionalizantes, necessárias à requalificação do mercado de trabalho, os CET têm vindo a adquirir uma expressão crescente na oferta formativa das instituições de ensino superior, em particular no ensino politécnico, constituindo um dos vectores estratégicos a desenvolver.

No plano administrativo, cabe à Direcção-Geral do Ensino Superior centralizar o registo de todos os cursos de especialização tecnológica existentes no país.

CET em instituições de formação de nível secundário

Os cursos de especialização tecnológica que funcionam em instituições de formação de nível secundário encontram-se sob a tutela dos ministérios da Economia, do Trabalho e da Educação e, apesar da sua pouca expressão, encontram-se representados nas várias regiões do País, à excepção da Região Autónoma da Madeira (Figura 5.1.1.). A área de engenharia, indústrias transformadoras e construção concentra 43% da oferta existente (Figura 5.1.2.).

De acordo com dados do Relatório de Execução do POPH de 2009 (Figura 5.1.3.), o número total de formandos a frequentar CET em instituições de formação elevou-se a 2978, dos quais mais de 1500 iniciaram nesse ano o seu percurso formativo e cerca de 500 concluíram a formação, embora apenas 170 tenham obtido aprovação. A taxa de feminidade é de cerca de 36%, verificando-se a predominância de formandos na faixa etária dos 20-24 anos. É nas áreas de estudo de engenharia e técnicas afins, ciências empresariais, e informática que se concentram 62% dos formandos.

Figura 5.1.1. CET em instituições de formação de nível secundário – Tutela dos cursos por região (2011)

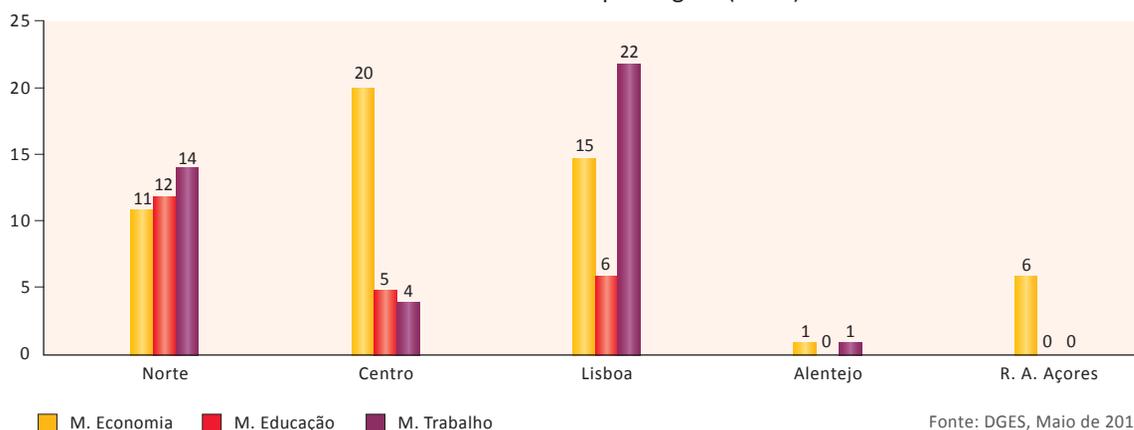


Figura 5.1.2. CET em instituições de formação de nível secundário - Áreas de Educação e Formação e Tutela (2011)

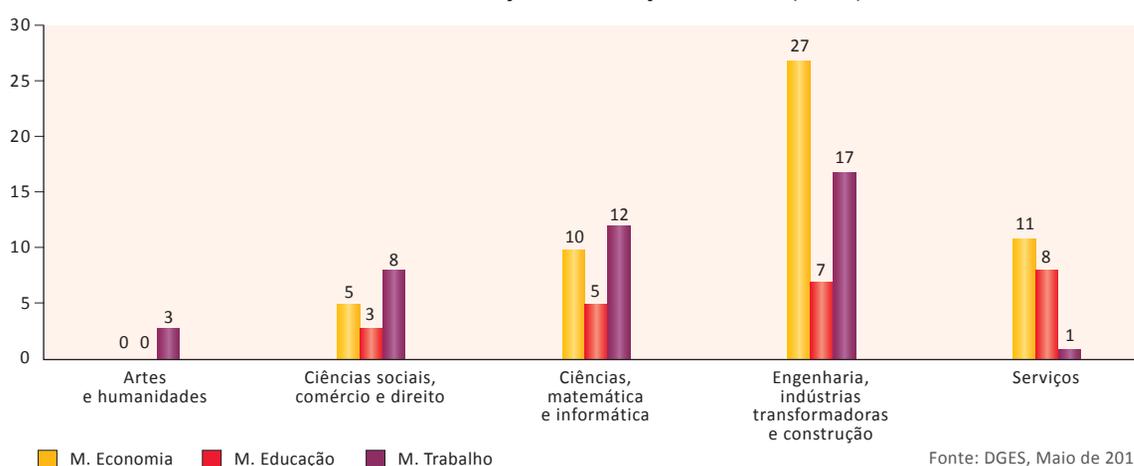
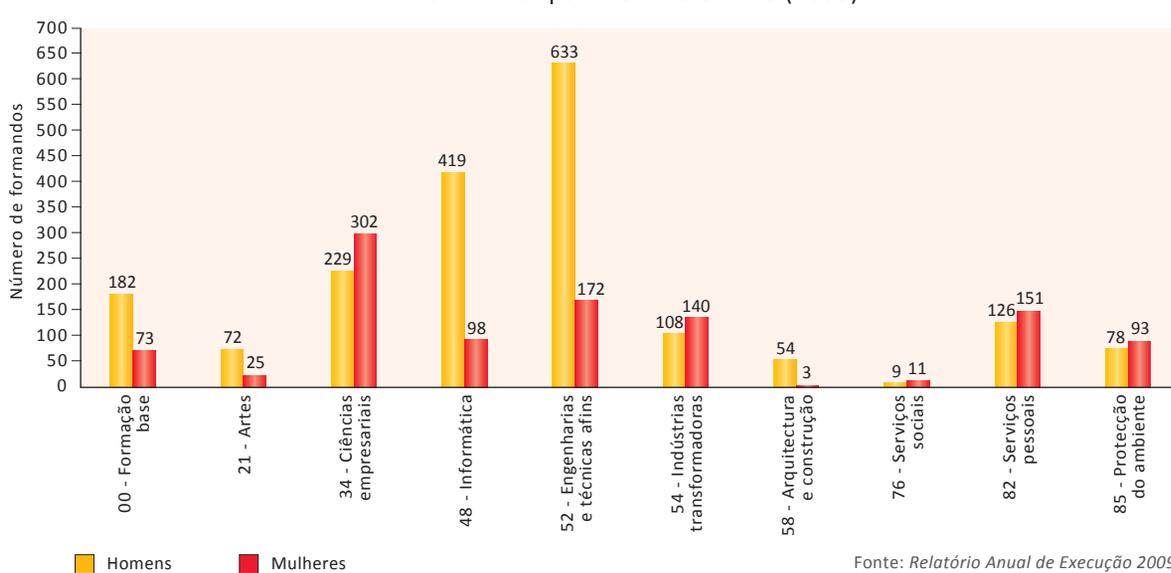


Figura 5.1.3. CET em instituições de formação de nível secundário – Formandos por áreas de estudo (2009)



CET em instituições de ensino superior

No ensino superior, a oferta de CET regista um crescimento muito significativo a partir de 2004, em particular no ensino público politécnico. Dos 420 cursos registados em 2010, 70% são da iniciativa do ensino politécnico e são frequentados por mais de 80% do total de alunos inscritos neste tipo de formação. Mais de 45% dos estudantes frequentam as áreas de “Ciências e Engenharias”(Figura 5.1.4.), sendo a taxa de feminidade de 34,2% no conjunto de alunos que frequentam CET.

Em geral, os cursos de especialização tecnológica no ensino superior funcionam em regime pós-laboral e têm a duração de dois a quatro semestres. As propinas são variáveis de instituição para instituição, podendo o seu valor ir de cerca de 500€ a 2000€ para a totalidade do curso. Os estudantes podem usufruir do Estatuto de Trabalhador Estudante e candidatar-se a apoios de Acção Social. Uma vez

concluído o CET, podem prosseguir estudos no ensino superior em cursos previamente designados pelas respectivas instituições, não necessitando de realizar quaisquer provas específicas. A concessão de equivalência da formação obtida a unidades curriculares da licenciatura onde os estudantes pretendam ingressar encontra-se igualmente prevista.

O reforço da oferta de formação pós-secundária no ensino superior politécnico é um dos objectivos que integra o Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior para 2010-2014, com uma previsão de crescimento de 34% até ao final daquele período.

Tabela 5.1.1. CET registados em instituições do ensino superior (2010)

Ensino Superior		CET registados
Público	Universitário	42
	Politécnico	255
	sub-total	297
Privado	Universitário	85
	Politécnico	38
	sub-total	123
Total		420

Fonte: DGES, Setembro 2011

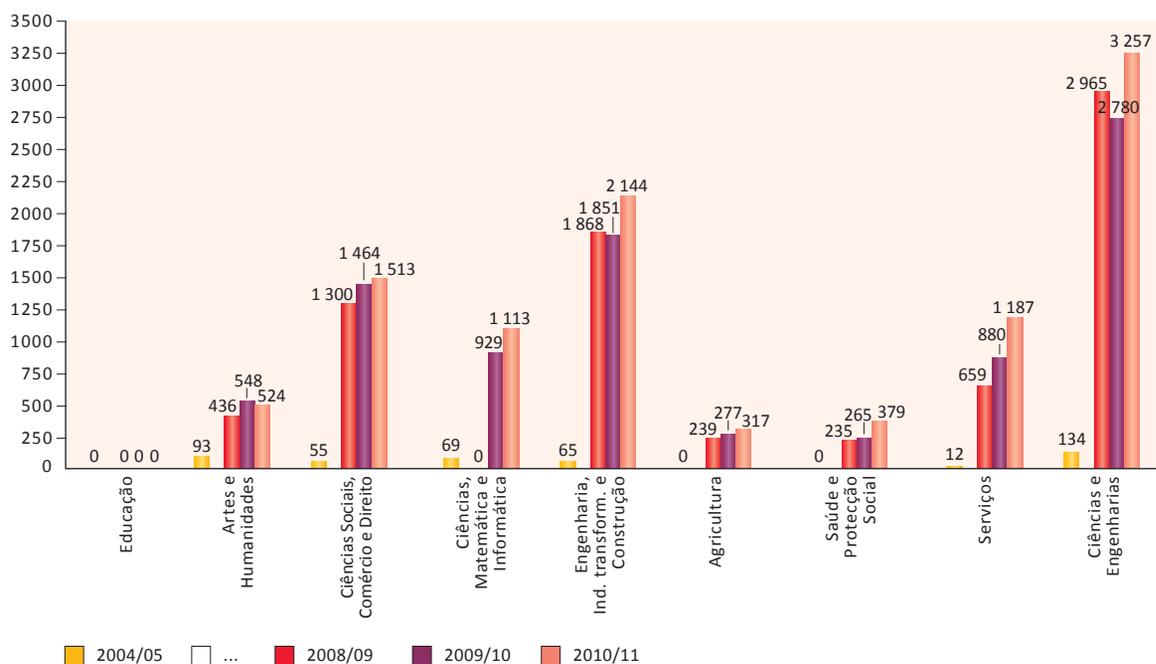
Tabela 5.1.2. Inscritos em CET por subsistema de ensino superior

Ensino Superior		Inscritos				
		2004/05	...	2008/09	2009/10	2010/11
Público		277		5 149	5 244	6 054
Universitário	a)	217		223	438	527
Politécnico	b)	60		4 926	4 806	5 527
Privado		17		683	970	1 123
Universitário	a)	0		590	773	884
Politécnico	b)	17		93	197	239
Total		294		5 832	6 214	7 177

Notas: a) Inclui instituições não integradas em universidades.
 b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior. GPEARI, 2011

Figura 5.1.4. Inscritos em CET (em estabelecimentos de ensino superior) por área de educação e formação



Notas: a) Inclui instituições não integradas em universidades.
 b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior. GPEARI, 2011

Quanto aos diplomados com CET (Tabela 5.1.3.) verifica-se um crescimento de cerca de 31% no ano lectivo 2009-2010 relativamente ao ano anterior, tendo crescido igualmente a percentagem de diplomados do sexo feminino: 34% em 2008-09 e 37,7% em 2009-10 (Figura 5.1.6.). Desconhece-se, porém, o valor das taxas de conclusão alcançadas. Dos diplomados em 2009-2010, 43,8% obteve o diploma nas áreas de Ciências e Engenharias (Figura 5.1.5.).

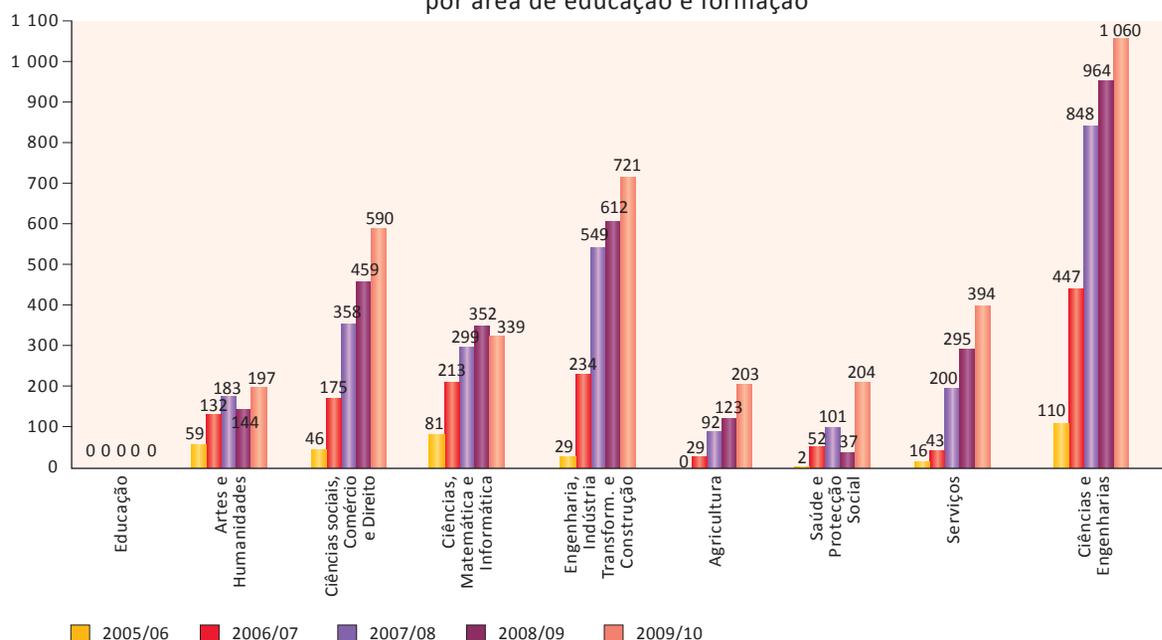
Tabela 5.1.3. Diplomados em CET por subsistema de ensino superior

Ensino Superior		Diplomados				
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Público		151	713	1 564	1 774	2 074
Universitário	a)	101	90	11	61	103
Politécnico	b)	50	623	1 553	1 713	1 971
Privado		82	165	218	248	574
Universitário	a)	72	151	198	197	495
Politécnico	b)	10	14	20	51	79
Total		233	878	1 782	2 022	2 648

Notas: a) Inclui instituições não integradas em universidades.
 b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior. GPEARI, 2011

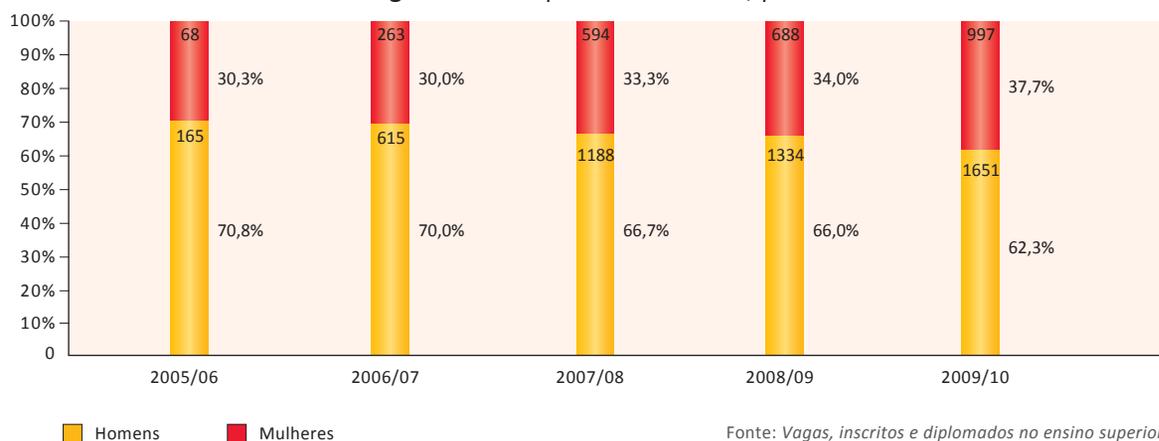
Figura 5.1.5. Diplomados em CET (em estabelecimentos de ensino superior), por área de educação e formação



Nota: "Ciências e Engenharias" corresponde aos grupos 400 – "Ciências, matemática e informática" e 500 – "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" da CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação).

Fonte: Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior. GPEARI, 2011

Figura 5.1.6. Diplomados em CET, por sexo



Fonte: Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior. GPEARI, 2011

5.2. Rede escolar e oferta educativa

Rede escolar

A rede de instituições do ensino superior público e privado encontra-se disseminada em todo o território nacional, com representação em todos os distritos do País, particularmente concentrada em Aveiro, Braga, Coimbra, Lisboa e Porto. Cerca de 50% do total das instituições com esta oferta de formação está concentrada nos distritos de Lisboa e Porto, onde o ensino superior privado representa 39% da oferta disponível. No seu conjunto, as instituições existentes (143) oferecem um número muito elevado de cursos, distribuídos pelos diferentes ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e áreas de educação e formação.

A dispersão, quer de instituições, quer de formações oferecidas, e as suas consequências em termos de optimização de recursos e de qualidade de formação, constitui uma problemática que esteve presente na reflexão produzida sobre o ensino superior, no Conselho Nacional de Educação, em 2010. O processo de acreditação dos ciclos de

estudos em funcionamento realizado pela Agência de Acreditação do Ensino Superior (A3ES) tem suscitado por parte das instituições a reorganização da sua oferta, ao mesmo tempo que foram incrementadas as associações entre instituições para a realização de formações específicas dando, assim, desenvolvimento ao processo de cooperação interinstitucional para a constituição de consórcios.

As tabelas 5.2.1. e 5.2.2. apresentam a distribuição das instituições existentes pelos sectores público e privado e por subsistema de ensino, bem como a respectiva distribuição por distritos, omitindo a referência às respectivas unidades orgânicas. O sector público inclui as instituições de ensino superior militar e policial; a Universidade Católica Portuguesa é considerada dentro do sector privado e engloba quatro centros regionais (Braga, Porto, Beiras e Lisboa), tendo sido contabilizada apenas uma vez.

Tabela 5.2.1. Rede de Instituições de Ensino Superior

Instituições de Ensino Superior	Ensino Universitário	Ensino Politécnico	Total
Público	15	26	46
Militar e Policial	4	1	
Privado	38	58	97
Concordatário		1	
Total			143

Fonte: *Guias do Ensino Superior* n.º 80 e n.º 81.
DGES, Fevereiro de 2011

Tabela 5.2.2. Instituições de Ensino Superior por distrito e região autónoma

Distrito	Ensino Público		Ensino Privado		Total
	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico	
Aveiro	1	1	-	6	8
Beja	-	1	-	-	1
Braga	1	1	1+C	4	7+C
Bragança	-	1	2	1	4
Castelo Branco	1	1	-	-	2
Coimbra	1	2	4	-	7
Évora	1	1	-	-	2
Faro	1	1	2	1	5
Guarda	-	1	-	-	1
Leiria	-	1	1	1	3
Lisboa	5 + 3MP	4 + 1MP	11+1C	20	40 +1C + 4MP
Portalegre	-	1	-	-	1
Porto	1	2	11+C	17	31+C
Santarém	-	2	1	1	4
Setúbal	1MP	1	2	2	5 + 1MP
Viana do Castelo	-	1	2	1	4
Vila Real	1	1	-	1	3
Viseu	-	1	1+C	1	3+C
R. A. Açores	1	1	-	-	2
R. A. Madeira	1	1	-	2	4
Total	15 + 4MP	26 + 1MP	38 + 1C	58	143

Nota: C - Universidade Católica Portuguesa e respectivos centros regionais;
MP - Ensino Superior Militar e Policial.

Fonte: *Guias do Ensino Superior* n.º 80 e n.º 81.
DGES, Fevereiro de 2011

Oferta educativa

No que respeita às áreas de estudo no seu conjunto, os cursos existentes na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito cobrem mais de 25% da oferta (1031 cursos), sendo as Ciências Empresariais que apresentam maior expressão (46% no conjunto da área), seguindo-se a área de Artes e Humanidades (599 cursos); a área da Agricultura representa apenas 2% da oferta educativa total.

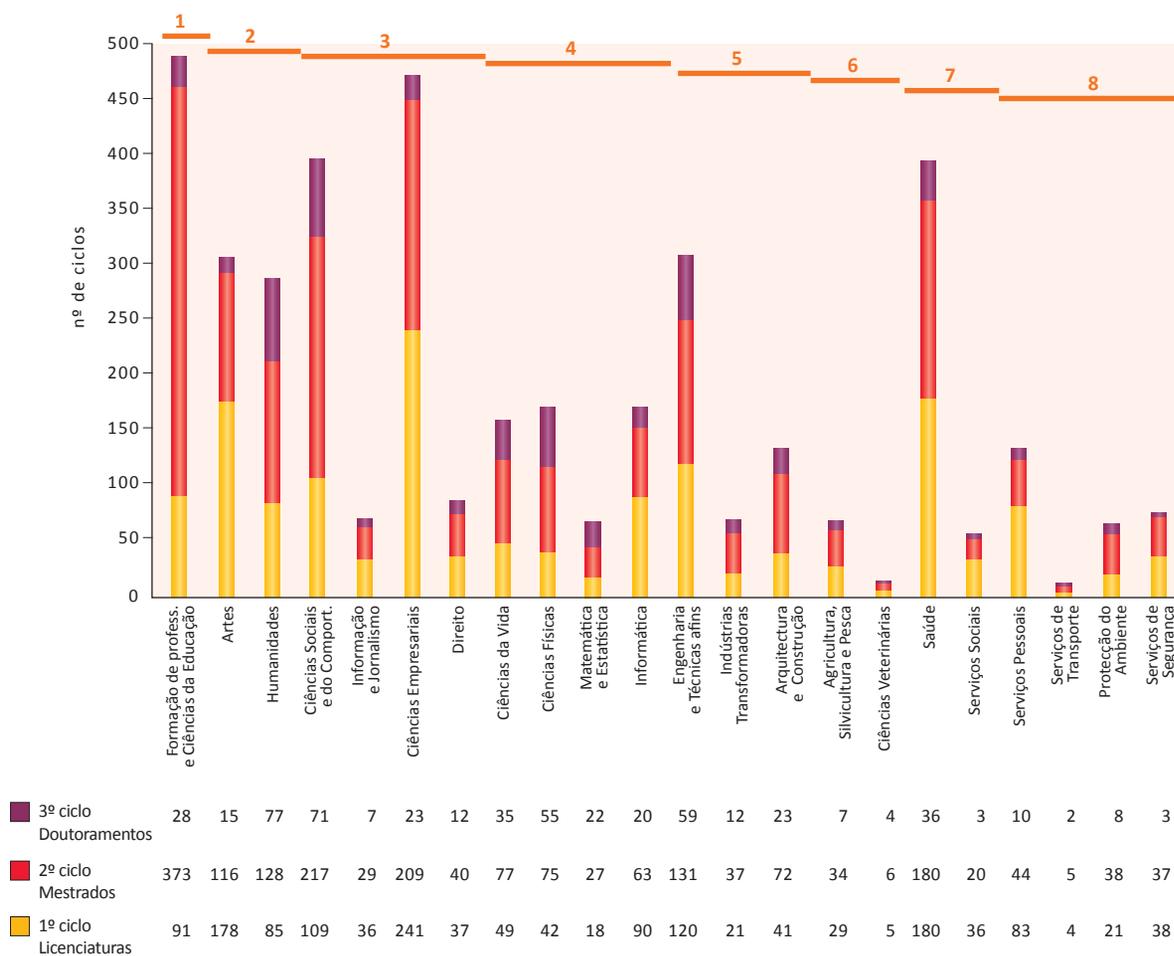
Na distribuição dos cursos por grau de formação, verifica-se que 48,4% dos cursos são de mestrado (2º ciclo), 38,4% de licenciatura (1º ciclo) e 13,2% de doutoramento (3º ciclo). Esta distribuição reflecte o peso dos cursos de mestrado de Formação de Professores e Ciências da Educação (373), que representam 75,8% da oferta total existente nesta área, contra 18,5% e 5,7%, respectivamente, nos graus de licenciatura e doutoramento. No total de cursos de mestrado e de licenciatura, a formação

de professores atinge 19% da oferta existente de 2º ciclo e apenas 5,9% no conjunto dos cursos de 1º ciclo. Estes dados justificam-se pelo facto de a habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário ter passado a ser conferida através da titularidade do grau de mestre em domínios de especialidade definidos.

Nos cursos de 3º ciclo conducentes ao grau de doutor (532 cursos), são as áreas de estudo das Humanidades, das Ciências Sociais, das Ciências Físicas e das Engenharias que cobrem perto de 50% (262 cursos) da oferta existente.

Na Figura 5.2.1. pode-se observar a repartição de cursos existentes por áreas de estudo e graus de formação, num total de 4044 cursos, em 2009/10.

Figura 5.2.1. Cursos existentes por áreas de estudo e graus de formação (2009/10)



Notas: (1) Educação — 492 cursos
 (2) Artes e Humanidades — 599 cursos
 (3) Ciências Sociais, Comércio e Direito — 1 031 cursos
 (4) Ciências, Matemática e Informática — 573 cursos
 (5) Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção — 516 cursos
 (6) Agricultura — 85 cursos
 (7) Saúde e Protecção Social — 455 cursos
 (8) Serviços — 293 cursos

Fonte: A3ES, Abril 2011

Processo de acreditação de cursos

Com a entrada em funcionamento da Agência de Acreditação do Ensino Superior (A3ES), em 2009, foi dado início ao processo de avaliação e acreditação das instituições e dos seus ciclos de estudos, no âmbito dos procedimentos relativos à garantia da qualidade do ensino superior, previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro.

Numa primeira fase, a Agência procedeu à análise dos pedidos de acreditação de ciclos de estudos em funcionamento, cujos processos lhe foram submetidos pelas instituições de ensino superior. Dos 4379 ciclos de estudos inicialmente apresentados para acreditação preliminar, foram encerrados 335 cursos, por iniciativa das próprias instituições de ensino superior, tendo obtido decisão favorável à sua acreditação preliminar 3623 ciclos de estudos em funcionamento. Encontravam-se, ainda, em fase de acreditação preliminar 421 cursos, cujos processos se previa ficarem concluídos em Julho de 2011. Simultaneamente, realizou-se a acreditação prévia de novos ciclos de estudos para início de funcionamento em 2010/2011, tendo sido acreditados 201 novos cursos.

A partir do ano lectivo 2011/2012, os ciclos de estudos que obtiveram acreditação preliminar serão objecto de um processo formal de avaliação/acreditação por uma Comissão de Avaliação Externa. A Agência prevê um período de cinco anos para realizar a acreditação de todos os cursos.

No conjunto dos novos cursos acreditados previamente, 70% correspondem ao ciclo de estudos de mestrado, sendo as áreas de ciências sociais, comércio e direito, artes e humanidades e saúde e protecção social que se encontram mais representadas (Tabela 5.2.4.).

A Figura 5.2.2. apresenta uma diminuição de 755 cursos, entre 2009/10 e 2010/11, em virtude da reorganização da oferta educativa decorrente do processo de acreditação.

Formação de consórcios

A associação de instituições de ensino superior para oferta de cursos de mestrado e doutoramento em áreas específicas tem vindo a desenvolver-se, quer de universidades e de institutos politécnicos entre si, ou de universidades com institutos politécnicos, no sector público, quer mesmo entre instituições públicas e privadas (Tabela 5.2.6.).

A preocupação com a optimização dos recursos existentes no ensino superior e a criação de maior massa crítica entre diferentes instituições, no sentido de aumentar a formação de activos e de alargar a formação pós-graduada de recursos humanos altamente qualificados, começam a definir os contornos de uma estratégia conjugada para a reorganização e diferenciação da rede de ensino superior.

Tabela 5.2.3. Cursos com acreditação preliminar por subsistema e natureza institucional

Natureza Institucional	Ensino Universitário	Ensino Politécnico
Público	2 059	808
Militar e Policial		29
Privado	365	233
Concordatário		129
Total		3 623

Fonte: A3ES, Abril 2011

Tabela 5.2.4. Processo de acreditação de cursos

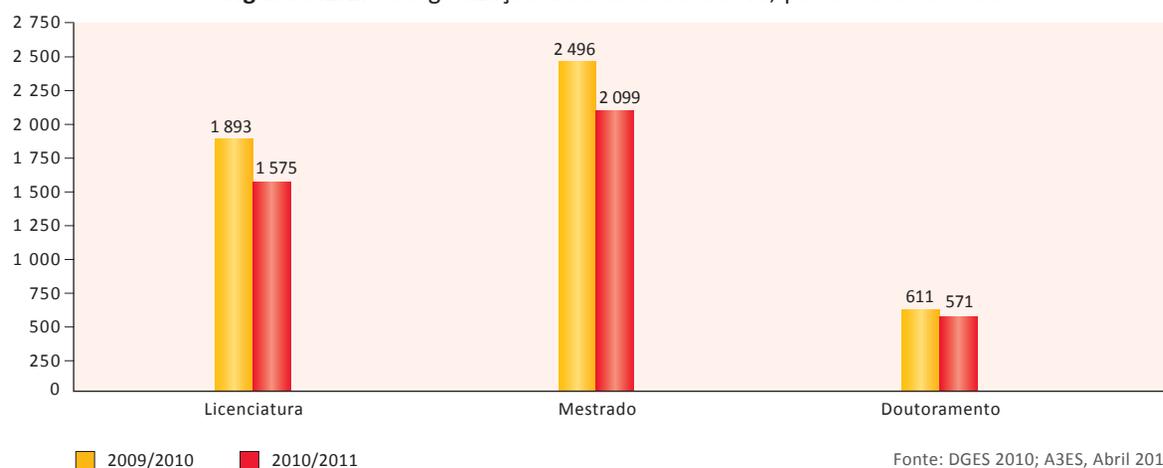
Ciclo de Estudo	Cursos com autorização de funcionamento (1+3)	Cursos com acreditação preliminar (1)	Cursos em processo de acreditação (2)	Novos cursos acreditados previamente em 2010/11 (3)
Licenciatura	1 575	1 344	210	21
Mestrado	2 099	1 806	152	141
Doutoramento	571	473	59	39
Total	4 245	3 623	421	201

Fonte: A3ES, Abril 2011

Tabela 5.2.5. Novos cursos acreditados previamente para entrar em funcionamento em 2010/11

Áreas de Educação e Formação	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Total
Educação	1	15	1	17
Artes e Humanidades	6	22	19	47
Ciências Sociais, Comércio e Direito	3	43	7	53
Ciências, Matemática e Informática	5	9	3	17
Engenharia, Ind. Transform. e Construção	2	14	4	20
Agricultura	-	1	2	3
Saúde e Protecção Social	2	28	2	32
Serviços	2	9	1	12
Total	21	141	39	201

Fonte: A3ES, Abril 2011

Figura 5.2.2. Reorganização da oferta educativa, por ciclo de estudos

Fonte: DGES 2010; A3ES, Abril 2011

Tabela 5.2.6. Ofertas formativas em consórcios (2011)

Natureza das Instituições associadas	Mestrado	Doutoramento
Pública + Pública	19	22
Pública + Privada	3	2
Total	22	24

Fonte: A3ES, Junho 2011

Relação entre a oferta e procura de formação

O acesso ao ensino superior processa-se através de três modalidades principais: o *regime geral*, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público (que inclui os contingentes especiais, nomeadamente, para candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior privado; os *regimes especiais*, para candidatos bolseiros dos PALOP, atletas de alta competição, filhos de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portugueses bolseiros ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste; e *concursos especiais*, da iniciativa de cada instituição, a que podem concorrer os maiores de 23 anos, os titulares de CET e de outras formações, e os titulares de grau de licenciado para acesso a Medicina.

Entre 2000 e 2010, as vagas disponíveis para ingresso no ensino superior público cresceram 13,7%, o número de candidatos apenas 2,14% e os estudantes colocados 13,62%. Em termos absolutos, na 1ª fase do concurso de 2010 ficaram por ocupar 7 816 vagas. Na área da Educação e no mesmo período, verificou-se uma diminuição de 70% no número de vagas postas a concurso, que foi acompanhada por idêntico decréscimo de estudantes candidatos e colocados, em razão das “licenciaturas em ensino” terem terminado conforme é explicado no ponto referente à oferta formativa.

Pelo contrário, a área da Saúde e Protecção Social apresenta um crescimento de vagas de 106% na década, cobrindo, ainda em 2010, apenas 69% da procura. A área de Ciências Sociais, Comércio e Direito apresenta um crescimento equilibrado entre vagas e candidatos, verificando-se que as áreas de estudo das Engenharias e a das Ciências, Matemática e Informática revelam um decréscimo de procura (Tabela 5.2.7.).

No conjunto do sistema, a distribuição global do número de vagas e de inscritos no 1º ano, pela 1ª vez através de todos os regimes de acesso, no ano de 2009/10, em cursos de *formação inicial** nas instituições de ensino superior públicas e privadas é apresentada na Tabela 5.2.8..

No ensino superior público, o número de estudantes inscritos que ingressaram através de qualquer dos regimes de acesso ultrapassa em cerca de 9000 o número de vagas postas a concurso através do regime geral; no ensino superior privado, a situação é a inversa, verificando-se que mais de 19 000 vagas ficaram por preencher. É na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito que, globalmente, se regista maior desfasamento entre a oferta e a procura (Tabela 5.2.9.).

Tabela 5.2.7. Relação entre a oferta e a procura no ensino superior público, por áreas de educação e formação

Áreas de Educação e Formação	Vagas			Candidatos em 1.ª opção			Colocados		
	2000	2009	2010	2000	2009	2010	2000	2009	2010
Educação	5 686	1 731	1 710	6 013	1 419	1 550	4 902	1 485	1 556
Artes e Humanidades	4 450	5 342	5 643	3 962	4 770	5 316	3 822	4 694	5 015
Ciências Sociais, Comércio e Direito	12 398	14 099	15 044	14 381	16 502	16 444	11 152	12 876	13 207
Ciências, Matemática e Informática	4 715	4 939	5 139	3 895	3 053	3 336	3 851	4 207	4 176
Engenharia, Ind. Transform. e Constr.	11 480	12 528	12 854	9 182	10 881	9 916	9 027	10 620	10 084
Agricultura	1 845	1 173	1 194	1 028	849	875	1 214	747	738
Saúde e Protecção Social	3 956	7 949	8 164	9 882	11 830	11 222	3 984	7 630	7 776
Serviços	2 435	3 591	3 662	2 418	3 248	3 187	2 178	3 036	3 046
Total	46 965	51 352	53 410	50 761	52 552	51 846	40 130	45 315	45 594

Fonte: Acesso ao Ensino Superior. Dez Anos de Concurso Nacional, 2000-2009. DGES, 2010; Concurso Nacional de Acesso: 2010 em números. DGES, 2011

Tabela 5.2.8. Vagas no ensino superior (regime geral de acesso) e inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, todos os regimes (2009/10)

Subsistema de ensino		Vagas	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez
Público		51 918	60 827
Universitário	a)	29 257	34 802
Politécnico	b)	22 661	26 025
Privado		39 692	20 541
Universitário	a)	26 146	14 886
Politécnico	b)	13 546	5 655
Total		91 610	81 368

Notas: Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta;
a) Inclui instituições não integradas em universidades e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades;
b) Inclui instituições não integradas em institutos politécnicos.

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARl, 2010.

Tabela 5.2.9. Vagas no ensino superior (regime geral de acesso) e inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, todos os regimes, por área de educação e formação (2009/10)

Áreas de Educação e Formação	Vagas	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez
Educação	3 601	2 690
Artes e Humanidades	10 356	8 724
Ciências Sociais, Comércio e Direito	29 992	26 682
Ciências, Matemática e Informática	6 896	5 720
Engenharia, Ind. Transform. e Constr.	17 195	16 887
Agricultura	1 398	1 414
Saúde e Protecção Social	14 998	13 064
Serviços	7 174	6 187
Total	91 610	81 368
Ciências e Engenharias	24 091	22 607

Nota: Não inclui o ensino militar e policial nem a Universidade Aberta; "Ciências e Engenharias". Corresponde aos grupos 400 – "Ciências, matemática e informática" e 500 – "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" da CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação).

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARl, 2010

5.3. Estudantes e diplomados

Instituições, cursos e estudantes inscritos

O universo do ensino superior em 2009/10 era composto por 143 instituições, que ofereciam 3623 cursos acreditados nos diferentes níveis de formação, distribuídos pelo conjunto das áreas de estudo existentes, sendo frequentado por um total de 383 627 de estudantes, 23,4% dos quais inscritos em instituições do ensino superior privado (Tabela 5.3.1.).

Inscritos pela primeira vez

No conjunto dos novos estudantes inscritos em 2009/10 em cursos de formação inicial (não incluindo a Universidade Aberta e o ensino militar e policial), 72,3% ingressaram através dos concursos gerais de acesso e 12,3% através das provas para maiores de 23 anos (Tabela 5.3.2.).

Relativamente a estes, verifica-se que no ensino público apenas 52,6% dos candidatos aprovados realizaram a sua inscrição, enquanto no ensino privado 84,4% o fizeram na sequência da aprovação nas provas de acesso. Se no início do programa esta relação era já observada, nos anos seguintes a tendência tem vindo a afirmar-se, provavelmente em razão de uma maior oferta de cursos em regime pós-laboral no ensino superior privado (Figura 5.3.1.).

Tabela 5.3.1. Instituições, cursos e estudantes inscritos (2009/10)

Ensino	Instituições de Ensino Superior	Cursos com Acreditação Preliminar	Estudantes Inscritos
Público	46	2 896	293 828
Privado	97	727	89 799
Total	143	3 623	383 627

Fonte: DGES, 2011; A3ES, 2011; GPEARI, 2010

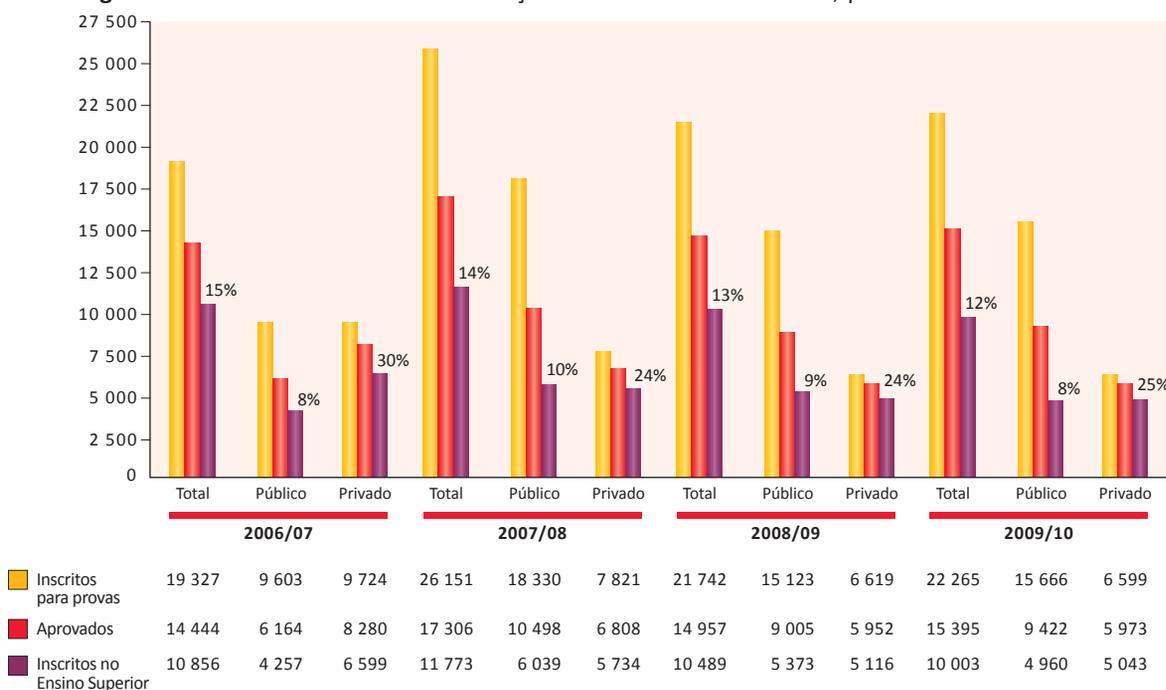
Tabela 5.3.2. Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em cursos de formação inicial¹

Origem	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	Varição em relação a 2008/09
Concursos gerais de acesso	51 907	60 502	59 775	58 798	- 2%
Provas para maiores de 23	10 856	11 773	10 489	10 003	- 5%
Outras origens	11 033	10 864	11 636	12 567	+ 8%
Total	73 796	83 139	81 900	81 368	- 1%

Nota: (1) Não inclui a Universidade Aberta e o ensino militar e policial

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARI, 2010

Figura 5.3.1. Provas de acesso e inscrição dos maiores de 23 anos, por natureza institucional



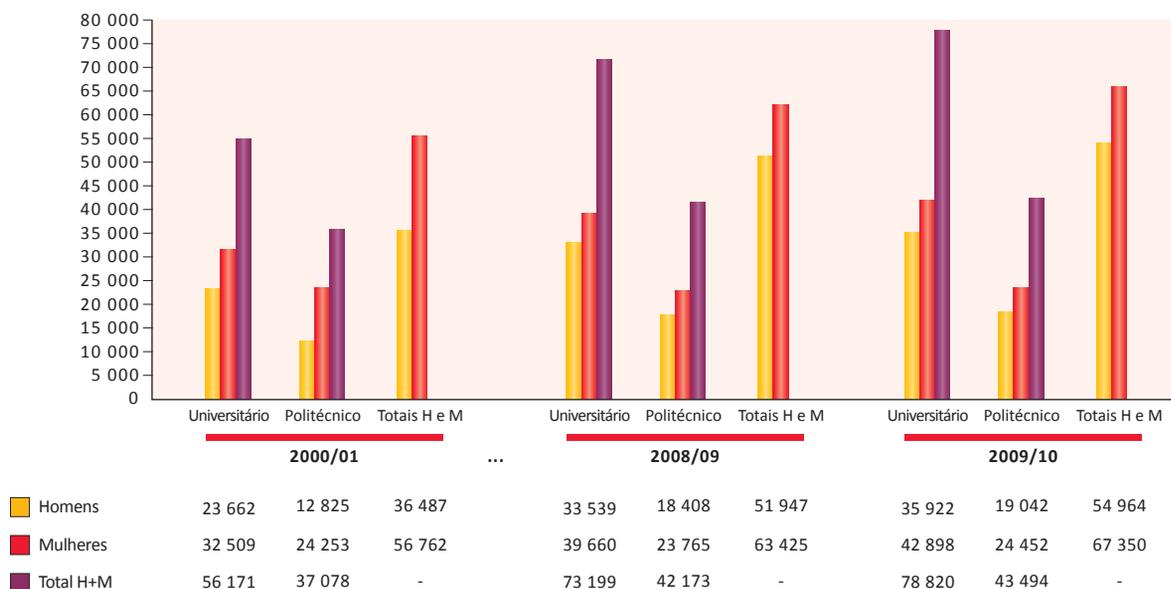
Nota: % - n.º de inscritos maiores de 23 anos no total de inscritos no ensino superior, pela primeira vez

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARI, 2010

A diversificação da oferta de formação no ensino superior merece realce. Considerando todos os graus de formação, 33,5% dos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, fazem-no em ciclos de estudos pós-graduados. No decurso da década e considerando todos os níveis de formação, a entrada de novos estudantes no sistema apresenta um crescimento de 31%, tendo a taxa de feminidade passado de 60,8% em 2000 para 55% em 2010 (Figura 5.3.2.).

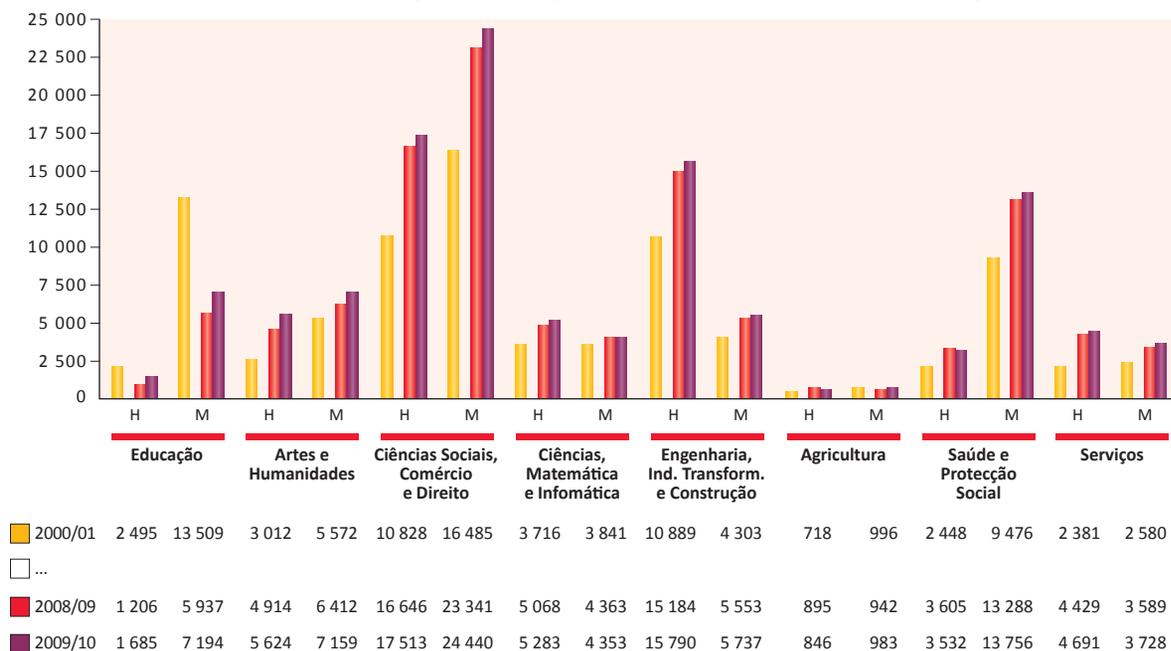
O maior aumento de estudantes inscritos pela 1ª vez regista-se na área de ciências sociais, comércio e direito (mais 14 640), sendo a área da educação a única que apresenta um decréscimo significativo de procura no decurso da década (menos 7 125 alunos inscritos). O número de estudantes inscritos nos cursos de medicina subiu consideravelmente a partir de 2000, em razão do aumento de vagas postas a concurso cujo número mais que duplicou (735 em 2000, para 1 490 em 2009).

Figura 5.3.2. Evolução dos estudantes inscritos (n.º) no 1º ano pela 1ª vez, por subsistema de ensino e sexo (todos os níveis de formação)



Fonte: *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques.* GPEAR, 2010

Figura 5.3.3. Evolução dos estudantes inscritos (n.º) no 1º ano pela 1ª vez por área de educação e formação e sexo. (todos os níveis de formação)



Fonte: *Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques.* GPEAR, 2010

Evolução de inscritos

Apesar da recuperação verificada em 2009/10, de mais de 10 000 estudantes a frequentar o ensino superior relativamente ao ano transacto, a evolução na década apresenta um saldo negativo, registando-se um decréscimo de alunos inscritos no ensino superior privado ao longo do período (Tabela 5.3.3.).

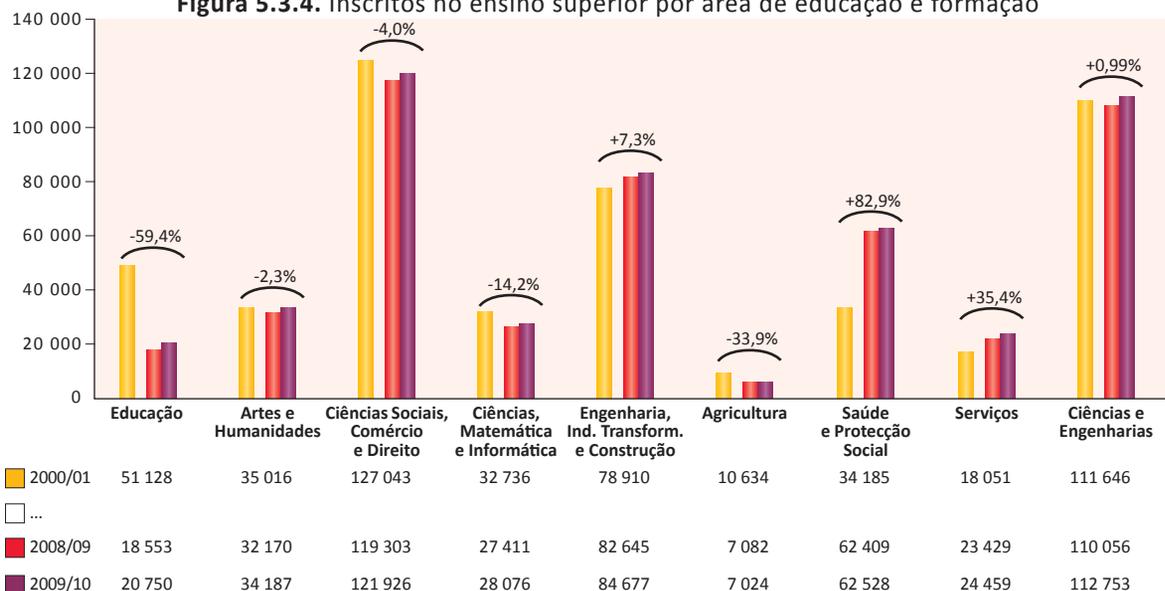
Relativamente às áreas de educação e formação (Figura 5.3.4.), verifica-se um crescimento muito significativo da frequência na área de saúde e protecção social (mais 82,9%) por referência ao ano 2000/01, sendo igualmente de assinalar o aumento de alunos inscritos nas áreas de engenharia, indústrias transformadoras e construção e de serviços.

Tabela 5.3.3. Evolução de inscritos (N.º) no Ensino Superior por subsistema de ensino

Subsistema de ensino		2000/01	...	2008/09	2009/10	Varição em relação a 2000/01
Público	Universitário	171 735		175 465	183 806	+ 7%
	Politécnico	82 979		60 755	60 174	- 27,5%
	sub-total	254 714		236 220	243 980	- 4,2%
Privado	Universitário	101 795		106 973	110 022	+ 8%
	Politécnico	31 194		29 809	29 625	- 5%
	sub-total	132 989		136 782	139 647	+ 5%
Total		387 703		373 002	383 627	- 1%

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARI-MCTES, 2010

Figura 5.3.4. Inscritos no ensino superior por área de educação e formação



Nota: Não inclui os estudantes inscritos em CET; "Ciências e Engenharias" corresponde aos grupos 400 – "Ciências, matemática e informática" e 500 – "Engenharia, indústrias transformadoras e construção" da CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação). % - variação relativa 2000/01 - 2009/10

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. GPEARI-MCTES, 2010

Este crescimento ocorre devido ao aumento da frequência do 2.º e 3.º ciclos de formação (cursos de mestrado e de doutoramento) e prende-se directamente com a reorganização dos ciclos de estudos decorrente da implementação do Processo de Bolonha (Tabela 5.3.4.).

Na comparação europeia da distribuição de estudantes por áreas de educação e formação, verifica-se que Portugal regista uma frequência na área de Engenharia, Indústria Transformadora

e Construção significativamente mais elevada que a média europeia (22,3% contra 14,1%). Em contrapartida, a frequência da área de Artes e Humanidades encontra-se abaixo da observada na UE27 (8,7% contra 12,6%) (Tabela 5.3.5.).

Tabela 5.3.4. Inscritos no ensino superior por níveis de formação

Nível de formação	2007/08	2008/09	2009/10
Licenciatura*	358 628	318 091	317 036
Mestrado	8 692	35 541	44 752
Doutoramento	3 381	13 429	16 377
Outras formações	17 002	5 941	5 462
Total	387 703	373 002	383 627

Nota: *Inclui mestrados integrados e bacharelatos (agora em extinção).

Fonte: Vagas, Inscritos e Diplomados no Ensino Superior. Apresentação de dados: Destaques. GPEARI-MCTES, 2010

Tabela 5.3.5. Estudantes no Ensino Superior, 2008

	Distribuição por áreas de estudo (%)							
	Total de alunos (1 000)	Artes e Humanid.	C. Sociais, Com. e Direito	Ciências, Mat. e Informát.	Engenharia, Ind. Transf. e Constr.	Agricultura e Veterin.	Saúde e Prot. Social	Serviços
UE27	19 040	12,6	34,4	10,3	14,1	1,9	13,0	4,0
Alemanha	2 245	15,2	27,5	15,2	15,8	1,5	14,4	3,0
Dinamarca	231	15,3	30,4	8,2	9,8	1,5	21,5	2,2
Eslováquia	230	6,5	29,3	8,4	15,0	2,6	17,6	5,6
Espanha	1 781	10,4	31,7	9,9	17,7	1,9	12,3	5,8
Finlândia	310	14,6	22,9	10,9	24,9	2,3	14,2	5,0
França	2 165	15,4	36,1	12,3	13,0	1,2	15,6	3,3
Grécia	638	14,0	31,4	13,6	17,0	5,8	9,2	3,6
Hungria	414	9,1	40,9	6,9	12,5	2,5	8,9	9,1
Irlanda	179	15,7	29,8	12,5	12,8	1,3	15,6	5,2
Itália	2 014	13,4	35,1	7,6	15,3	2,1	13,1	2,8
Polónia	2 166	10,1	40,3	8,9	12,4	2,1	6,6	5,9
Portugal	377	8,7	31,9	7,5	22,3	2,1	16,6	5,8
Reino Unido	2 330	16,8	26,5	12,9	8,2	1,0	18,2	1,6
Roménia	1 057	8,5	56,0	5,6	16,5	2,2	6,4	3,2

Fonte: Eurostat (database) (http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/en/educ_esms.htm)

Particularmente interessante é observar a evolução da taxa de escolarização no ensino superior por idades, relativamente à população com idade correspondente. Ao longo da década parece afirmar-se a tendência de aumento da participação dos jovens entre os 18 e os 21 anos, com mais de 36% dos jovens de 20 anos a frequentarem este nível de ensino (Tabela 5.3.6.).

A participação de alunos estrangeiros no ensino superior português em 2008/2009 é apresentada na Tabela 5.3.7.. Dos 17 900 alunos estrangeiros a frequentarem instituições nacionais (cerca de 0,5% relativamente ao total de alunos), 52,5% eram provenientes de África.

Mobilidade de estudantes europeus

A mobilidade de estudantes europeus no âmbito do programa *Erasmus** é apresentada na Figura 5.3.5.. No âmbito deste programa, Portugal regista um desequilíbrio entre entradas e saídas de estudantes da ordem dos 13,4%. Há mais estudantes estrangeiros em Portugal do que jovens

portugueses a estudar noutro país. Os estudantes portugueses que saem permanecem fora, em média, 5,7 meses, enquanto os estrangeiros ficam durante cerca de 6,4 meses em Portugal, o que corresponde a uma estadia prolongada no conjunto dos países de acolhimento.

Os países de destino mais procurados pelos estudantes portugueses são, em primeiro lugar, a Espanha, seguindo-se a Itália, sendo igualmente destes países a maioria dos estudantes estrangeiros que escolhem Portugal no âmbito do programa Erasmus. A Universidade do Porto é a instituição que regista maior número de saídas de estudantes, enquanto a Universidade de Coimbra é a que acolhe mais alunos estrangeiros.

Tabela 5.3.6. Taxa de escolarização (%) no ensino superior, por idades (excluindo CET). Portugal

Idade	2000/01	2008/09	2009/10
18 anos	17,42	25,96	27,02
19 anos	24,95	32,91	33,51
20 anos	28,37	35,72	36,12
21 anos	30,09	33,56	34,47
22 anos	28,16	26,99	27,75
23 anos	22,63	19,59	20,20
24 anos	17,04	15,19	14,85
30-34 anos	3,22	n.d.	4,25
35-39 anos	1,93	n.d.	2,60
40-44 anos	1,39	n.d.	1,76
45-49 anos	0,93	n.d.	1,27
50 e mais anos	0,24	n.d.	0,43

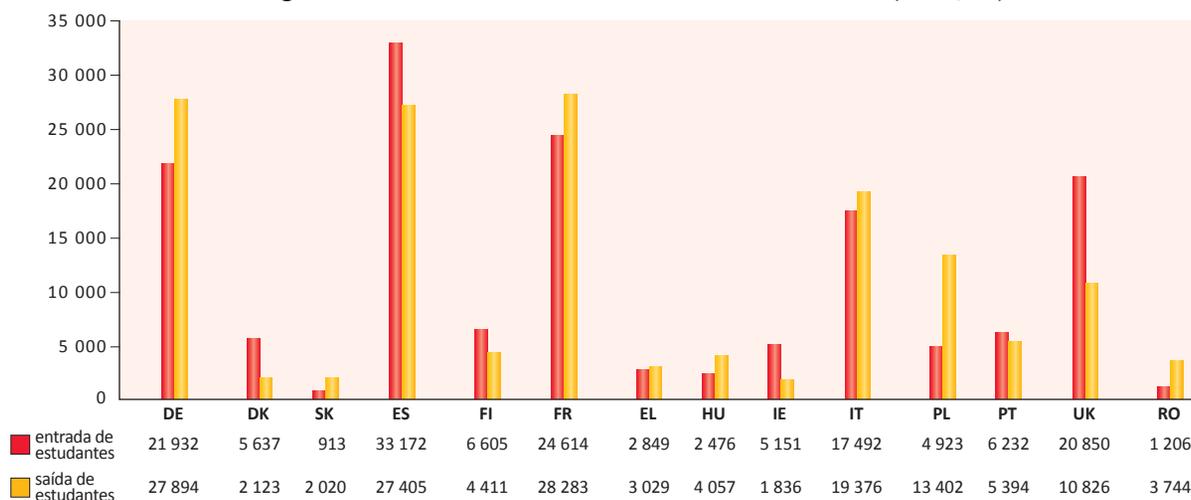
Fonte: *Inscritos no ensino superior (2008/2009): Informação sócio-económica.* GPEARI, 2010

Tabela 5.3.7. Alunos de nacionalidade estrangeira inscritos no 1ºano pela 1ªvez e total de alunos estrangeiros inscritos. Continente (2008/09)

Continente	1ºAno 1ªVez		Total de alunos estrangeiros	
	Nº	%	Nº	%
África	2 665	42,8%	9 401	52,5%
América	2 111	33,9%	4 491	25,1%
Ásia	239	3,8%	495	2,8%
Europa	1 196	19,2%	3 486	19,5%
Oceania	14	0,2%	27	0,2%
Total	6 225	100,0%	17 900	100,0%

Fonte: *Inscritos no ensino superior (2008/2009): Informação sócio-económica.* GPEARI, 2010

Figura 5.3.5. Saídas e entradas de estudantes Erasmus (2008/09)



Fonte: *The Erasmus Programme, 2008/2009. A statistical overview.* Direcção-Geral de Educação e Cultura. Comissão Europeia, 2010

Diplomados

A evolução da situação comparativa de Portugal ao longo da década no quadro dos países da UE, relativamente à taxa de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos é apresentada na Figura 5.3.6. e Tabela 5.3.a. (anexo estatístico).

Ao longo da década, registou-se um aumento de 12,2 pontos percentuais na taxa de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos, situação que superou a média registada na UE27 no mesmo período (de 22,4% em 2000 para 33,6 em 2010, o que equivale a um aumento de 11,2 pp). Assim, o desvio de Portugal relativamente à média dos países europeus reduziu apenas 1 ponto percentual, considerando os valores observados no início e fim da década.

Se é certo que durante o período em análise a taxa de diplomados em Portugal mais que duplicou naquele grupo etário (de 11,3% em 2000 para 23,5% em 2010) também não deverá ser iludida a

dificuldade de alcançar a meta europeia definida no programa EF 2020 no sentido de a percentagem de adultos de 30-34 anos com nível de qualificação superior ser de pelo menos 40%.

A Tabela 5.3.8. e a Figura 5.3.7. apresentam a evolução verificada nos três últimos anos face ao número de diplomados observado no ano lectivo de 2000/01. De referir que o ano de 2007/08 se apresenta como o ano de transição em que foi implementada a nova organização de cursos prevista pelo Processo de Bolonha, implicando um significativo aumento do número de diplomados naquele ano, seja por terem concluído licenciaturas de três anos, seja por terem obtido equivalência a mestrados.

Figura 5.3.6. Diplomados do Ensino Superior (%) no grupo etário 30-34 anos, por sexo. UE27 (2010)

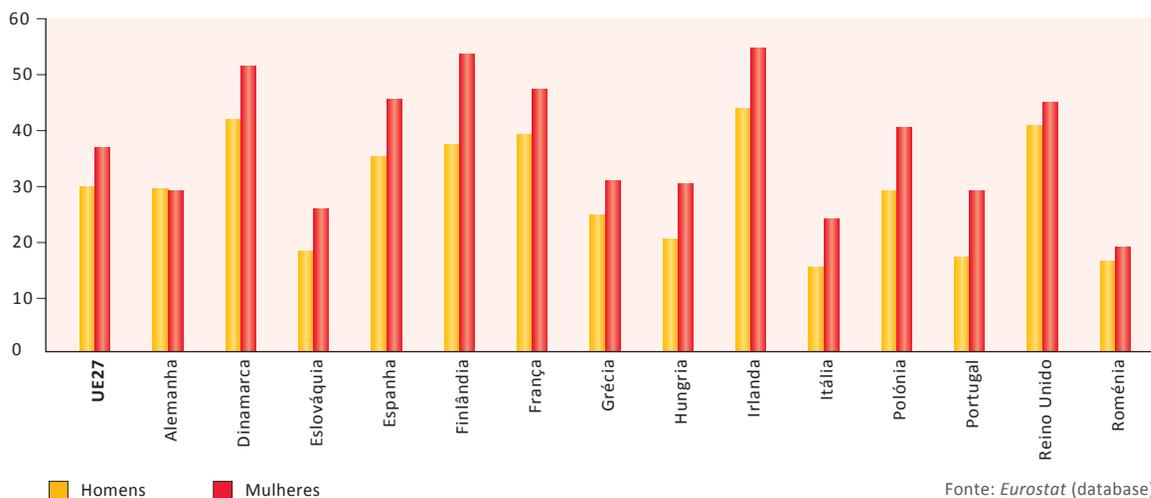


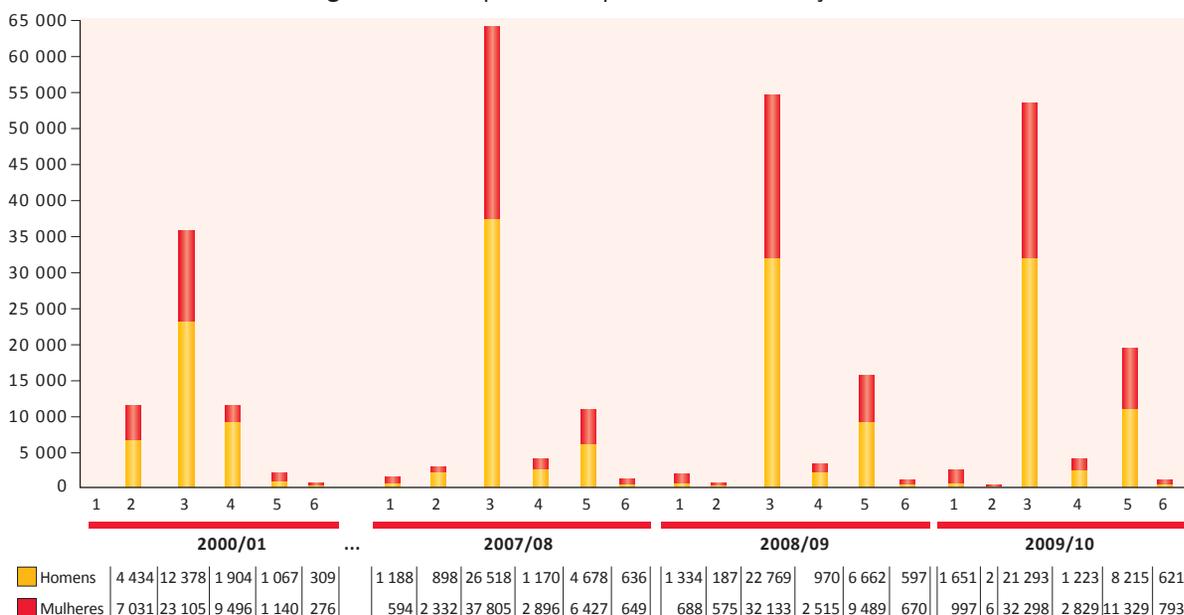
Tabela 5.3.8. Diplomados no ensino superior por subsistema de ensino.

Subsistema de ensino	2000/01	...	2007/08	2008/09	2009/10
Público	38 617		64 469	57 428	58 091
Universitário a)	19 466		37 366	37 391	38 323
Politécnico b)	19 151		27 103	20 037	19 768
Privado	22 523		19 540	19 139	20 518
Universitário a)	12 229		10 340	11 457	12 333
Politécnico b)	10 294		9 200	7 682	8 185
Total	61 140		84 009	76 567	78 609

Notas: a) Inclui instituições não integradas em universidades;
 b) Inclui instituições não integradas em Institutos Politécnicos e Unidades orgânicos de Ensino Politécnico integradas em Universidades

Fonte: GPEARI, 2011.

Figura 5.3.7. Diplomados por nível de formação e sexo



Notas: (1) CET; (2) Bacharelato; (3) Licenciatura;
 (4) Pós-graduação; (5) Mestrado; (6) Doutoramento

Fonte: GPEARI, 2011

No conjunto de diplomados, os estudantes que concluíram as suas formações nas áreas de ciências sociais, comércio e direito, de saúde e protecção social e de engenharia, indústrias transformadoras e construção representam 68% dos diplomados em 2009/10 (Tabela 5.3.9.).

A comparação com a situação registada no conjunto dos países da UE27 é apresentada na Figura 5.3.8., onde se observa uma idêntica distribuição.

A taxa de feminidade entre os diplomados é elevada, atingindo 60,1% do total (Tabela 5.3.10.), o que é consistente com a observação dos percursos escolares femininos nos ensinos básico e secundário, caracterizados por maior percentagem de alunas com idade certa a frequentar os respectivos anos de escolaridade, melhores resultados nos exames e provas de aferição e melhor posicionamento nos concursos de acesso ao ensino superior.

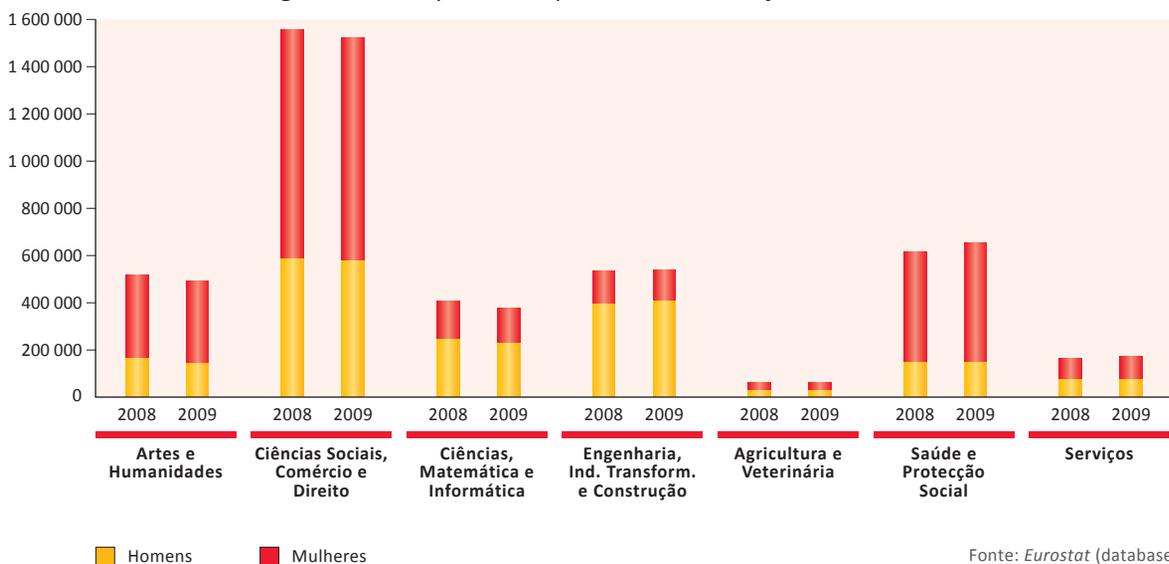
Tabela 5.3.9. Diplomados no ensino superior por área de educação e formação. Portugal

Áreas de Educação e Formação	2000/01	2007/08	2008/09	2009/10
Educação	12 054	5 398	4 716	6 801
Artes e Humanidades	4 859	7 474	6 317	6 458
Ciências Sociais, Comércio e Direito	19 477	23 525	22 487	23 012
Ciências, Matemática e Informática	3 424	6 294	5 352	5 139
Engenharia, Ind. Transform. e Constr.	7 143	17 037	15 018	14 412
Agricultura	1 389	2 046	1 471	1 259
Saúde e Protecção Social	10 192	17 398	16 224	16 387
Serviços	2 602	4 837	4 982	5 141
Total	61 140	84 009	76 567	78 609
Ciências e Engenharias	10 567	23 331	20 370	19 551

Nota: “Ciências e Engenharias” corresponde aos grupos 400 – “Ciências, matemática e informática” e 500 – “Engenharia, indústrias transformadoras e construção” da CNAEF (Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação).

Fonte: : GPEARI, 2011

Figura 5.3.8. Diplomados por área de formação e sexo. UE 27



Fonte: Eurostat (database)

Tabela 5.3.10. Diplomados no ensino superior por sexo. Portugal

Sexo	2000/01	2008/09	2009/10
Masculino	32,9%	40,7%	39,9%
Feminino	67,1%	59,3%	60,1%

Fonte: : GPEARI, 2011

Previsão do aumento de diplomados - Contrato de Confiança

As metas definidas no Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior público prevêem a qualificação de mais 100 mil activos (para além do nível de 2009), ao longo dos próximos quatro anos, através do alargamento e diversificação da oferta educativa por parte das universidades e institutos politécnicos e do reforço da formação pós-graduada ao nível de mestrado e de doutoramento. Estas acções visam atrair novos públicos para o ensino superior, em particular pessoas inseridas no mercado de trabalho que queiram obter qualificações de nível superior ou prosseguir a sua actualização científica e profissional. Para a sua concretização, cada instituição de ensino superior público apresentou o seu programa específico de desenvolvimento do qual constam as linhas de acção a prosseguir e a quantificação do aumento de diplomados a atingir em 2014 (Tabela 5.3.11.).

De entre as medidas com maior impacto na abertura das instituições a mais estudantes e a novas camadas sociais devem-se referir o funcionamento de cursos de ensino a distância e em regime pós-laboral, o incremento da oferta de cursos de especialização tecnológica, o ingresso de adultos maiores de 23 anos inscritos e o significativo aumento de programas de pós-graduação (Tabela 5.3.12.).

No ensino público universitário é de referir a previsão do aumento significativo de alunos a frequentarem cursos de ensino a distância (mais 10 273 diplomados), realizados na sua maioria em consórcio com a Universidade Aberta, enquanto no ensino politécnico são os cursos em regime pós-laboral que se prevê venham contribuir decisivamente para o aumento do número de diplomados (mais 14 826 diplomados).

O Contrato de Confiança traduz-se, assim, num compromisso recíproco plurianual sobre os objectivos a atingir e os recursos disponíveis, susceptível de dotar o ensino superior público de um quadro estável para o seu desenvolvimento.

Tabela 5.3.11. Contrato de Confiança - Previsão do número total de diplomados, por subsistema

Ensino Superior Público	Total de Diplomados (1)					Aumento de diplomados 2010-2014	
	2009	2011	2012	2013	2014	Nº	%
Universitário	39 179	48 504	53 888	58 653	62 685	67 366	62,5%
Politécnico	19 500	24 177	28 279	32 108	33 918	40 482	37,5%
Total	58 679	72 681	82 167	90 761	96 603	107 848	-

Nota: (1) Não inclui o ano de 2010, dado não ser conhecido o número de diplomados desse ano à data da previsão. Os 100 000 diplomados a mais são o somatório de diplomados em 2011, 2012, 2013 e 2014, deduzindo 4 vezes o número de diplomados em 2009.

Fonte: Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014. MCTES, Setembro de 2010

Tabela 5.3.12. Previsão do aumento de diplomados, por ciclo de estudos e subsistema, entre 2009 e 2014

Ensino Superior Público	CET	Licenciatura	Mestrado	Pós-graduação	Doutoramento	Total
Universitário	1 836	12 479	28 437	20 715	3 899	67 366
Politécnico	13 866	5 750		20 866	-	40 482
Total	15 702	18 229		70 018	3 899	107 848

Fonte: Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014. MCTES, Setembro de 2010

Emprego de diplomados

Através da Tabela 5.3.13. verifica-se que a evolução da taxa média de emprego de diplomados no grupo etário dos 25-64 anos nos países da UE manteve-se estável ao longo da década, situando-se em 82,9% em 2009, embora se tenha verificado o decréscimo de 1 ponto de 2008 para 2009. De facto, na maioria desses países, a taxa de emprego de diplomados cresceu relativamente à que se registava em 2000, como é o caso de Espanha e de França, embora se mantenha abaixo da média europeia. Em países como a Irlanda, Itália e Reino Unido verificou-se a situação inversa, com redução muito expressiva das respectivas taxas de emprego (entre 6 e 3 pontos). A Irlanda surge como o país cuja taxa de emprego de diplomados mais se ressentiu da crise europeia, situando-se em 2009 abaixo da média europeia.

Portugal regista igualmente uma diminuição importante na taxa de emprego de diplomados quando comparada a situação existente em 2000, tendência que parece manter-se nos dois últimos anos, segundo os dados comparativos existentes. Mantém-se, contudo, acima da taxa média europeia com 84,3% de diplomados empregados.

Tabela 5.3.13. Taxa de emprego dos diplomados com ensino superior (CITE 5-6) no grupo etário 25-64 anos, na UE27

Países	2000	2008	2009
UE27	82,4	83,9	82,9
Alemanha	83,0	86,4	87,0
Dinamarca	88,2	89,2	87,3
Eslováquia	84,9	83,8	80,3
Espanha	75,1	81,7	79,0
Finlândia	84,0	85,6	84,4
França	78,7	80,9	80,0
Grécia	80,6	82,1	81,6
Hungria	82,0	79,5	78,1
Irlanda	86,5	84,4	80,7
Itália	81,0	78,5	77,0
Polónia	83,8	83,7	83,7
Portugal	89,8	84,7	84,3
Reino Unido	87,4	85,3	84,2
Roménia	83,9	85,7	84,1

Fonte: CEDEFOP. Statistics and indicators/employment and knowledge, 2011.

Tabela 5.3.14. Desempregados por tempo de inscrição. Continente (Dezembro de 2010)

Tempo de inscrição	Total de desempregados		Desempregados sem habilitação superior		Desempregados com habilitação superior	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
< 3 Meses	126 324	24,3%	113 092	24,0%	13 232	27,3%
3 a < 6 Meses	74 554	14,3%	61 930	13,1%	12 624	26,0%
6 a < 12 Meses	101 106	19,4%	92 070	19,5%	9 036	18,6%
12 a < 24 Meses	118 864	22,9%	110 130	23,4%	8 734	18,0%
>= 24 Meses	99 040	19,1%	94 144	20,0%	4 896	10,1%
Total	519 888	100,0%	471 366	100,0%	48 522	100,0%

Fonte: A Procura de Emprego dos diplomados com habilitação superior 2010 - Relatório VIII. GPEARI, Março 2011

Os dados relativos ao desemprego de diplomados em Portugal (GPEARl, 2011a), referenciados a Dezembro de 2010, apontam para uma taxa de desemprego de 3,5% da população residente (15-64 anos) com habilitação superior, sendo no grupo etário dos 25-34 anos que se concentram perto de 50% dos desempregados com habilitação superior (Tabela 5.3.15.).

Os desempregados que concluíram o seu curso superior entre 2000 e 2010 representam 5,4% (Tabela 5.3.b., em anexo estatístico) dos que se diplomaram no mesmo período. É nas áreas

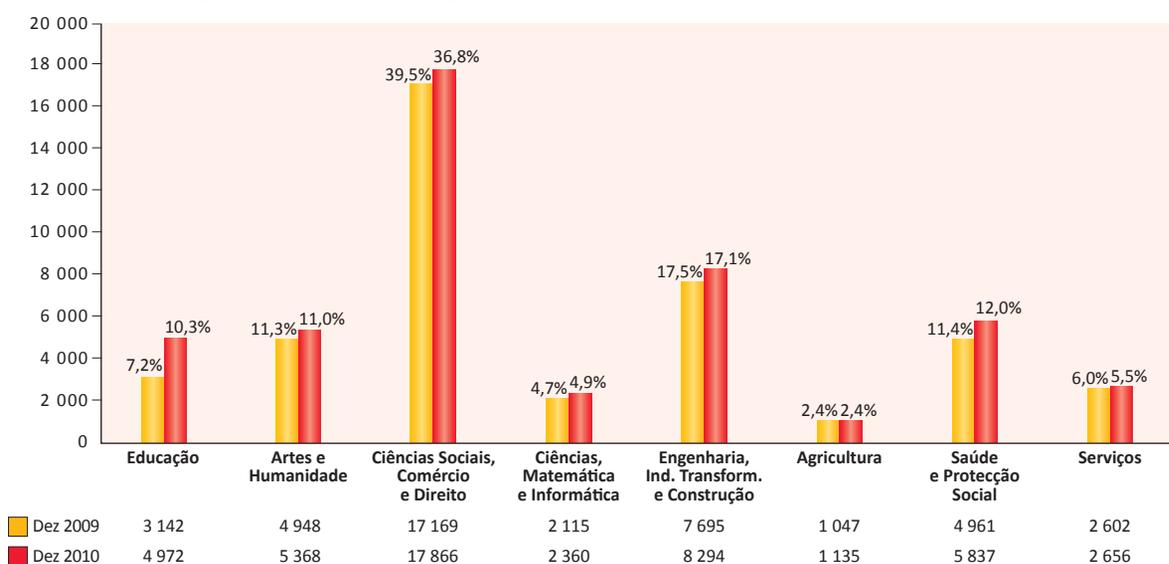
de estudo de ciências empresariais, de ciências sociais e do comportamento e de formação de professores que se registam as taxas mais elevadas de desemprego de diplomados. Entre Dezembro de 2009 e Dezembro de 2010, a área que registou maior aumento de desempregados diplomados foi a da educação, tendo passado de 3 142 para 4 972 desempregados (Figura 5.3.9.).

Tabela 5.3.15. Desempregados por grupo etário. Continente (Dezembro de 2010)

Grupo Etário	Total de desempregados		Desempregados sem habilitação superior		Desempregados com habilitação superior	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
< 25 Anos	60 122	11,6%	50 741	10,8%	9 381	19,3%
25 - 34 Anos	118 217	22,7%	94 990	20,2%	23 227	47,9%
35 - 54 Anos	243 272	46,8%	229 157	48,6%	14 115	29,1%
55 Anos e +	98 277	18,9%	96 478	20,5%	1 799	3,7%
Total	519 888	100,0%	471 366	100,0%	48 522	100,0%

Fonte: A Procura de Emprego dos diplomados com habilitação superior 2010 - Relatório VIII. GPEARI, Março 2011

Figura 5.3.9. Desempregados com habilitação superior por áreas de estudo



Nota: - Existência de 76 desempregados em 2009 e 34 em 2010 sem área referenciada;
- % do total das áreas de estudo em cada ano.

Fonte: A Procura de Emprego dos diplomados com habilitação superior 2010 - Relatório VIII. GPEARI, Março 2011

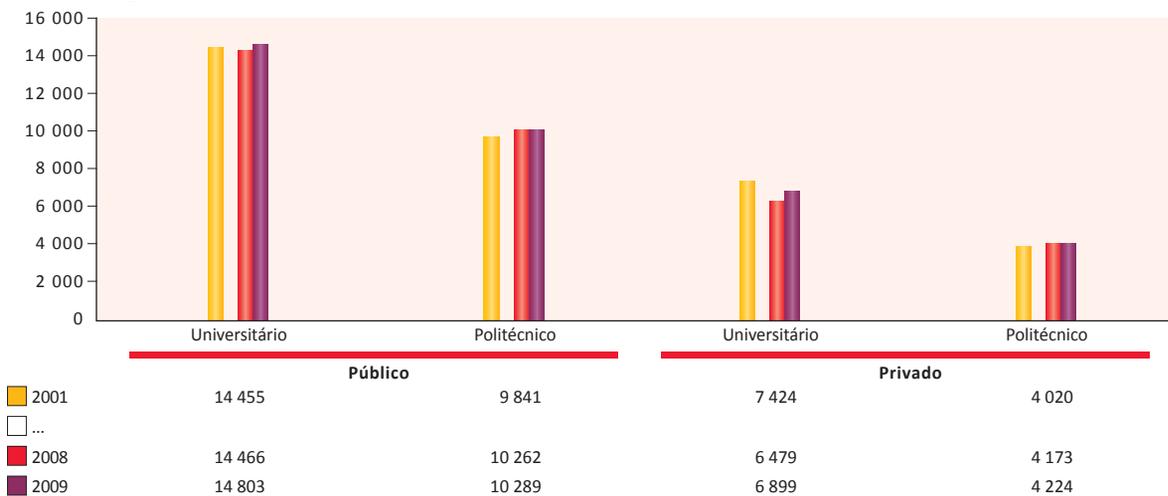
5.4. Docentes

Em 2009 entraram em vigor os novos estatutos das carreiras docentes universitária e politécnica. O ordenamento jurídico da carreira docente universitária definiu o doutoramento como grau de entrada e a obrigatoriedade de concursos internacionais para professores, com júris maioritariamente externos à instituição. Na carreira docente politécnica passou a ser exigido o título de especialista ou, em alternativa, o grau de doutor, para acesso à carreira, sendo a selecção realizada por concurso, com júris compostos igualmente por membros externos às próprias instituições.

Em 2009 e relativamente ao ano anterior, regista-se um crescimento de cerca de 2,4% do número total de docentes no ensino superior. Este crescimento verifica-se, quer no ensino público, quer no privado, especialmente no ensino universitário. Comparando com o início da década, o crescimento é apenas de 1,3% no total de docentes (Figura 5.4.1.).

O pessoal docente do ensino superior é na sua maioria do sexo masculino e concentra-se no grupo etário dos 30-49 anos, o qual em 2009 representava cerca de 63% dos professores em exercício de funções nos sectores público e privado. No ensino universitário público nota-se, porém, um aumento de docentes com idade superior a 50 anos, ao comparar com a distribuição etária registada no início da década (Figuras 5.4.2. e 5.4.3.).

Figura 5.4.1. Docentes do ensino superior por subsistema de ensino e natureza institucional



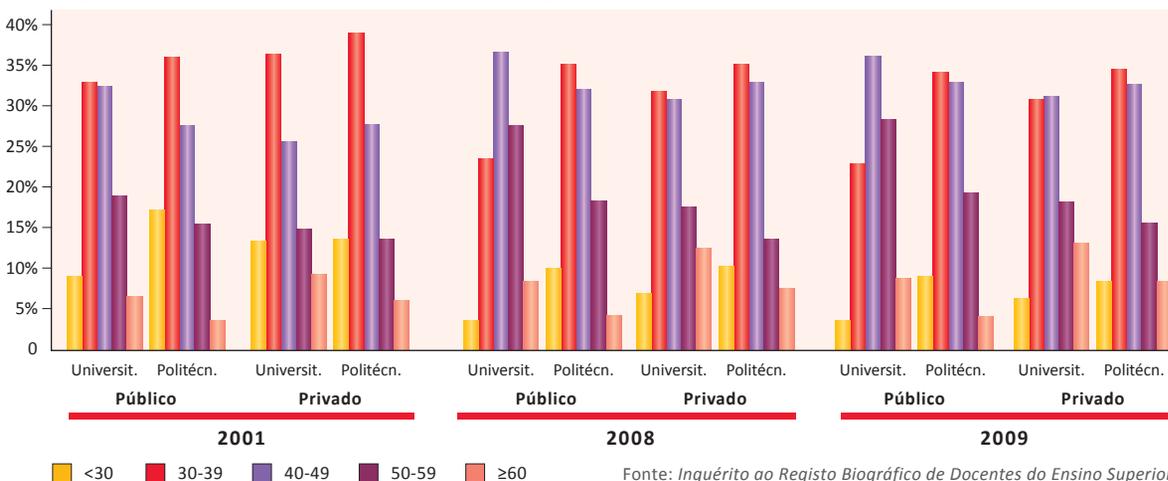
Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior. GEPEARl, Junho 2011

Tabela 5.4.1. Taxa de feminidade dos docentes do ensino superior por subsistema de ensino e natureza institucional

Ano	Público		Privado	
	Universitário	Politécnico	Universitário	Politécnico
2001	38%	45%	36%	50%
2008	39%	47%	41%	53%
2009	39%	48%	41%	52%

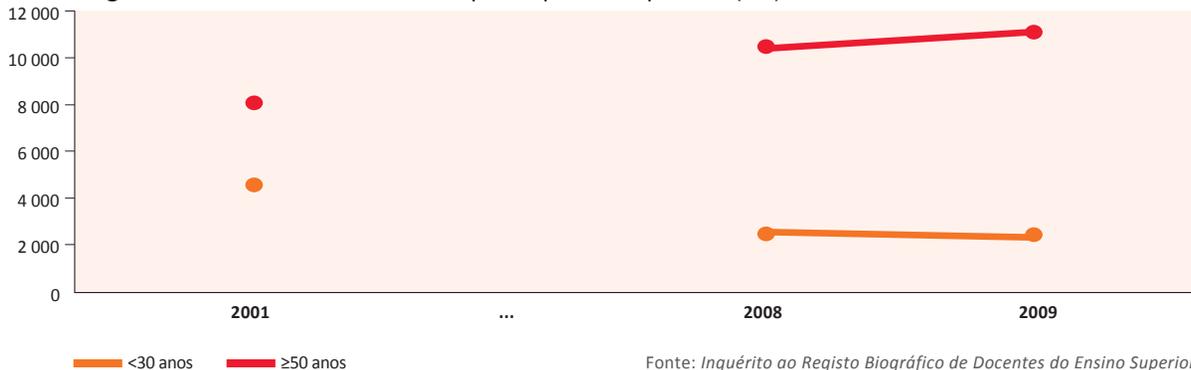
Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009. GEPEARl, Junho 2011

Figura 5.4.2. Docentes do ensino superior por grupo etário, subsistema de ensino e natureza institucional



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009. GEPEARl, Junho 2011

Figura 5.4.3. Docentes do ensino superior público e privado (n.º) com menos de 30 e mais de 50 anos



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009. GEPEARl, Junho 2011

No que diz respeito à evolução da sua qualificação académica, tem vindo a consolidar-se a tendência de aumento significativo dos doutorados nos dois subsistemas e em ambos os sectores, público e privado. Relativamente a 2001, o crescimento de doutorados no sistema é de 62,9%, os quais representavam já, em 2009, 68% do total de docentes nas universidades públicas. Simultaneamente, observa-se uma diminuição ainda ligeira no número de mestres e mais acentuada nos licenciados (Figura 5.4.4. e Tabela 5.4.a., em anexo estatístico).

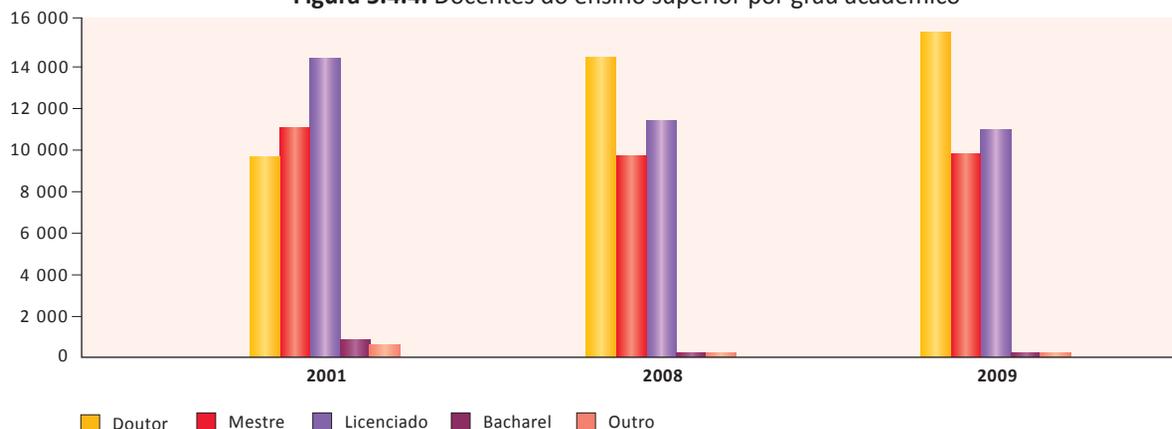
Neste domínio, é de assinalar o crescimento da formação avançada de recursos humanos, apoiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia através da atribuição de bolsas para a realização de doutoramento, tendo o seu número praticamente triplicado relativamente a 2000 (Tabela 5.4.2.). Igualmente, a partir de 2008, a contratação de cerca de 1 200 investigadores doutorados, dos quais cerca de 4,1% de nacionalidade estrangeira, veio reforçar a capacidade das instituições de ensino superior em actividades ligadas à investigação e aumentar a sua competitividade internacional.

Contudo, a internacionalização do sistema de ensino superior português, tendo por referência o número de docentes de nacionalidade estrangeira a leccionarem nas instituições do país, não

ultrapassa os 5%. Neste âmbito, deve-se salientar o aumento de cerca de um ponto percentual de 2008 para 2009, registado nos ensinos público e privado, bem como o forte impacto das parcerias académicas e científicas internacionais estabelecidas (Tabela 5.4.3.).

Devem ser referidas as parcerias no âmbito do programa MIT-Portugal, que inclui os eixos de investigação em sistemas sustentáveis de energia e transportes, engenharia de células estaminais e novos materiais e produtos para aplicação na mobilidade eléctrica e em novos dispositivos médicos; os programas CMU-Portugal e Fraunhofer-Portugal, na área das tecnologias de informação e comunicação; o programa UT Austin-Portugal, na área média digital interactiva; e o programa Harvard Medical School – Portugal, na área da Saúde. Estas parcerias envolvem a participação de docentes e investigadores nacionais e estrangeiros, tendo dado origem a diversos cursos de mestrado e de doutoramento enquadrados em linhas de I&D.

Figura 5.4.4. Docentes do ensino superior por grau académico



Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009. GEPEARl, Junho 2011

Tabela 5.4.2. Bolsas de doutoramento concedidas e em execução – FCT

Anos	Bolsas de Doutoramento	
	Concedidas	Em Execução
2000	797	3 032
2008	1 961	6 736
2009	1 831	7 831
2010	n.d.	8 636

Fonte: PORDATA, actualização de 27.04.2011

Tabela 5.4.3. Docentes de nacionalidade portuguesa e estrangeira (N.º e %), por subsistema de ensino e natureza institucional

	2001						2008						2009					
	Público		Privado		Total		Público		Privado		Total		Público		Privado		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Universitário	14 455	100%	7 424	100%	21 879	100%	14 466	100%	6 479	100%	20 945	100%	14 803	100%	6 899	100%	21 702	100%
Portugueses	13 918	96,3%	7 136	96,1%	21 054	96,2%	13 845	95,7%	6 243	96,4%	20 088	95,9%	14 103	95,3%	6 569	95,2%	20 672	95,3%
Estrangeiros	537	3,7%	288	3,9%	825	3,8%	621	4,3%	236	3,6%	857	4,1%	700	4,7%	330	4,8%	1 030	4,7%
Politécnico	9 841	100%	4 020	100%	13 861	100%	10 262	100%	4 173	100%	14 435	100%	10 289	100%	4 224	100%	14 513	100%
Portugueses	9 678	98,3%	3 893	96,8%	13 571	97,9%	10 060	98,0%	4 058	97,2%	14 118	97,8%	10 059	97,8%	4 084	96,7%	14 143	97,5%
Estrangeiros	163	1,7%	127	3,2%	290	2,1%	202	2,0%	115	2,8%	317	2,2%	230	2,2%	140	3,3%	370	2,5%

Fonte: Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009. GEPEARl, Junho 2011

5.5. Apoios sociais aos estudantes e financiamento

Bolsas de estudo e empréstimos a estudantes

No que se refere à Acção Social directa, a evolução do número de bolseiros do ensino superior ao longo da década apresenta um crescimento significativo da ordem dos 33,7%. Em 2009, o total de bolseiros é de cerca de 75 000, representando 20,1% dos alunos matriculados naquele ano (Tabelas 5.5.1. e 5.5.2.).

Por outro lado, o sistema de concessão de empréstimos com garantia mútua, criado em 2007 e contratualizado com as instituições de crédito, tem vindo a ter uma procura crescente (Tabela 5.5.3.). Em 2010 encontravam-se celebrados 14 019 contratos de empréstimo a estudantes, representando um aumento de 26,7% em relação ao ano anterior. O valor total dos contratos ascende a 163 302 milhões de euros, sendo o valor médio do crédito a utilizar em 2010/11 de 6 276€ por estudante com contrato. O número de estudantes que beneficiam de empréstimos é de apenas 3% do total de alunos inscritos.

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

Financiamento da Acção Social Escolar directa

No sentido de melhorar as condições de acesso de estudantes economicamente carenciados e, desse modo, alargar a base social do ensino superior e promover a equidade do sistema, a despesa pública com a acção social escolar directa registou um aumento significativo nos últimos cinco anos.

Deve-se assinalar que a despesa anual no apoio social directo em bolsas de estudo aumentou cerca de 70% entre 2006 e 2010, totalizando 160 milhões de euros em 2010. De modo a garantir o aumento do apoio social directo a estudantes foram utilizadas verbas do Fundo Social Europeu, estando prevista a continuação do seu financiamento nos próximos anos (Tabela 5.5.5.).

Tabela 5.5.1. Bolseiros do ensino superior por natureza institucional

Anos	Ensino Superior		
	Total	Público	Privado
2000	56 046	44 994	11 052
2008	73 493	61 361	12 132
2009	74 935	n.d.	n.d.

Fonte: PORDATA. Atualização de 4.01.2011

Tabela 5.5.2. Bolseiros (%) relativamente ao total de matriculados no ensino superior, segundo a natureza institucional

Anos	Ensino Superior		
	Total	Público	Privado
2000	15,0	17,6	9,3
2008	19,5	21,6	13,1
2009	20,1	n.d.	n.d.

Fonte: PORDATA. Atualização de 4.01.2011

Tabela 5.5.3. Evolução cumulativa de empréstimos a estudantes com garantia mútua

Ano académico	Data	Número de empréstimos
2007/08	Dezembro de 2007	1 524
2007/08	Agosto de 2008	3 693
2008/09	Dezembro de 2008	6 452
2008/09	Agosto de 2009	7 943
2009/10	Dezembro de 2009	11 108
2009/10	Agosto de 2010	11 058 (*)
2010/11	Dezembro de 2010	14 019 (p)

Notas: (*) Informações disponíveis a 31 de Setembro, com dados preliminares de algumas Instituições de crédito;
(p) Dados provisórios.

Fonte: MCTES. Gabinete de Estatística, 2011

Tabela 5.5.4. Volume financeiro de empréstimos (Dezembro de 2010)

Financiamento (valores em euros) (p)				
N.º de créditos contratados	Valor total de créditos contratados	Valores do crédito já utilizado	Valor médio do crédito contratado	Valor médio de crédito a utilizar no ano lectivo em curso
14 019	163 302 794	87 982 751	11 649	6 276

Notas: Actividade acumulada até Dezembro 2010;
(p) Dados provisórios

Fonte: MCTES. Gabinete de Estatística, 2011

Tabela 5.5.5. Orçamento e despesa executada com os apoios sociais directos a estudantes (milhões de Euros)

Ação Social Escolar Directa	2006	2007	2008	2009	2010
1. ensino superior (ação social directa)	112	123	126	137	147
1.1 Fundos Nacionais	112	78	81	92	85
1.2 Fundos Europeus (FSE)	0	45	45	45	62
2. Total da despesa anual executada	95	117	130	142	160
2.1 Fundos nacionais	95	73	84	112	98
2.2 Fundos Europeus (FSE)	0	44	46	30	62

Fonte: GPEARI, 2011

Financiamento do Ensino Superior público

Globalmente, as receitas totais das instituições de ensino superior público e do financiamento da acção social representam 1,24% do PIB em 2010 (Tabela 5.5.6.).

Apesar do valor do financiamento directo do Estado ter sido reforçado em 100 milhões de Euros em 2010, no âmbito do Contrato de Confiança celebrado com as instituições, importa referir que a subida da contribuição para a Caixa Geral de Aposentações (21%), cumulativamente com os aumentos salariais negociados pelo Governo, implicaram uma redução de 28% nos orçamentos de funcionamento das instituições, gerando constrangimentos difíceis de ultrapassar.

A reintrodução de um processo de contratualização entre o Estado e as instituições de ensino superior, com base numa fórmula de financiamento, seria desejável, de modo a diminuir a incerteza na governação e administração das instituições e facilitar o planeamento das suas actividades.

Verifica-se a diversificação das receitas provenientes do financiamento de actividades de I&D e das propinas pagas pelos estudantes em todos os ciclos de estudos que frequentam. O financiamento público para acção social indirecta (cantinas, residências e outros serviços sociais) diminuiu de 42 milhões de Euros em 2005 para 38 milhões de Euros em 2010.

Tabela 5.5.6. Receitas das instituições de ensino superior público e financiamento de acção social (milhões de Euro)

Fontes de Financiamento	2005	2006	2007	2008	2009 (2) p	2010 (2) e
1.1. Receitas das instituições de ensino superior público, não incluindo acção social	1 418	1 447	1 420	1 467	1 500	1 609
1.1.1. Financiamento directo do Estado (orçamento de funcionamento)	1 067	1 130	1 041	1 092	1 134	1 234
1.1.2. Financiamento para infra-estruturas	43	27	25	24	23	19
1.1.3. Financiamento I&D e outras receitas (públicas e privadas, incluindo fundos comunitários) (3)	308	289	354	352	343	356
1.2. Financiamento para acção social indirecta (cantinas, residências e outros serviços)	98	92	97	97	90	92
1.2.1. Financiamento do Estado	42	42	41	38	38	38
1.2.2. Outras receitas	56	50	56	59	52	54
1.3. Propinas pagas pelos estudantes (4)	187	212	234	257	278	283
1. Receita total das instituições de ensino superior público (1.1+1.2+1.3)	1 703	1 751	1 751	1 821	1 868	1 984
2. Financiamento do Estado para bolsas de acção social (1)	95	95	117	130	142	160
% (1+2) / PIB (5)	1,17	1,15	1,10	1,13	1,20	1,24

Notas: p – provisório; e – estimado;

(1) inclui estudantes de instituições de ensino superior público e privado;

(2) – inclui estimativa de receitas das Fundações;

(3) inclui 1º ciclo, 2º ciclo e doutoramentos;

(4) inclui financiamento FCT e fundos comunitários;

5) Fonte PIB: INE/Banco de Portugal; MCTES/GPEARI

Fonte: GPEARI, 2011

Meta UE 2020:

Adultos de 30-34 anos com ensino superior **≥40%**

Portugal, 2010: **23,5%**

DESTAQUES

AVANÇOS

- Alargamento da base social de recrutamento do ensino superior e flexibilização do acesso às formações facilitando a abertura das instituições a novos públicos.
- Generalização da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica por instituições do ensino superior, sobretudo no ensino politécnico, tendo registado um crescimento muito significativo nos últimos cinco anos. Os alunos inscritos e diplomados concentram-se nas áreas de Ciências e Engenharias.
- Aumento da oferta e da frequência de cursos, bem como do número de diplomados em formações pós-graduadas de mestrado e doutoramento, apoiado pelo crescimento de bolsas atribuídas.
- Qualificação crescente no decurso da década do corpo docente das instituições de ensino superior com grau académico de doutor, passando de 26,5% em 2001 para 42,6% em 2009.
- Internacionalização das instituições de ensino superior através das parcerias académicas e científicas estabelecidas e do recrutamento de jovens doutorados, nacionais e estrangeiros.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Embora o número de diplomados do ensino superior no grupo etário dos 30-34 anos tenha crescido consideravelmente, passando de 11,3% no início da década para 23,5% em 2010, o afastamento da média europeia (33,6%) é ainda grande constituindo um forte desafio alcançar a meta europeia para 2020 (diplomar pelo menos 40% dos adultos dessa faixa etária), o que exige um esforço continuado de captação de novos públicos e de integração das novas gerações de jovens.
- A reorganização da actual rede de instituições de ensino superior e dos respectivos cursos é imprescindível, de modo a racionalizar a oferta de formação e a necessária articulação e optimização de recursos.
- O processo de avaliação e acreditação das instituições e dos respectivos ciclos de estudos carece de aprofundamento e consolidação, constituindo-se como garante da qualidade da formação existente.
- Importa reforçar a atractividade das formações nas áreas das Artes e Humanidades que registam uma diminuição progressiva das taxas de frequência.
- A monitorização, já em curso, da inserção dos diplomados no mercado de trabalho de acordo com as qualificações obtidas e a sua situação face ao emprego enquanto instrumento de informação para os estudantes e factor de confiança no sistema de ensino superior, exige o envolvimento activo e continuado das respectivas instituições.



6 Formação Contínua

A formação contínua abrange todos os tipos de formação dirigidas a quem deixou a educação formal, em qualquer nível, e entrou na vida activa e/ou assumiu responsabilidades de adulto¹. Assim, incluem-se na *formação contínua** aprendizagens efectuadas em contextos muito diversificados - formais, não-formais e informais, desde os contextos de trabalho aos de participação cívica e de lazer.

As aprendizagens efectuadas fora dos contextos formais de ensino e de formação são, aliás, aquelas que mais propiciam a aquisição de saberes e competências normalmente designados de *soft skills* que, como já se referiu no capítulo 4, são das mais valorizadas pelos empregadores.

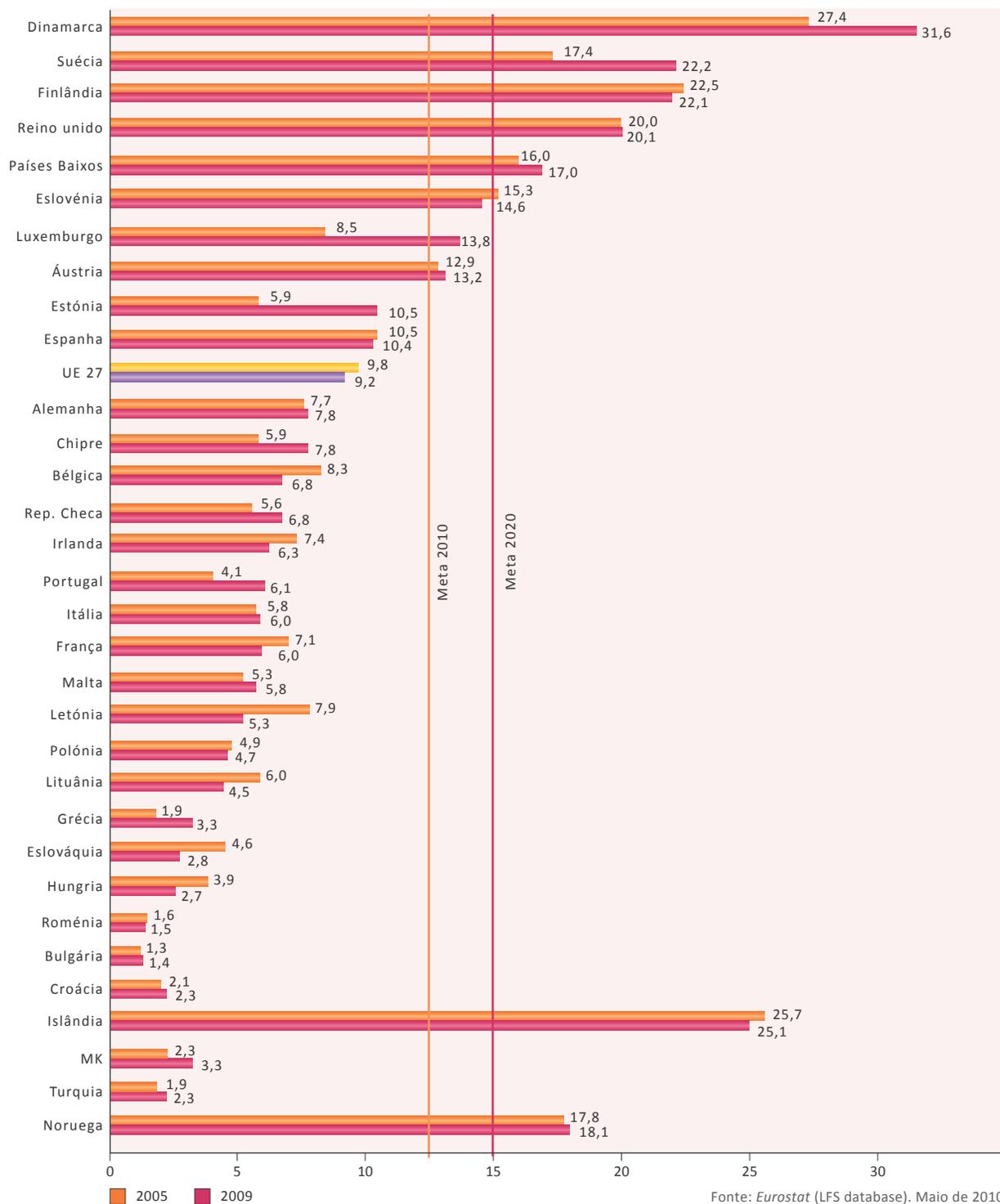
Estão aqui incluídas as aprendizagens efectuadas através da participação em actividades como os desportos, sobretudo os federados, o voluntariado, a assunção de responsabilidades em campos de férias, a participação activa em colectividades ou associações de vária natureza, entre outras.

Não sendo possível incluir neste relatório todas as dimensões que o conceito de formação contínua abarca, optámos por abordar em 2011 apenas os aspectos que se reportam à *formação profissional contínua**, tendo em consideração a sua relação intrínseca com o tema do ano: a qualificação dos portugueses.

O relatório da Comissão Europeia (2011) assinala que, em Portugal (Figura 6.1.), a participação dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos em actividades de aprendizagem ao longo da vida foi, em 2009, de 6,1% do total de pessoas dessa faixa etária. Este valor, embora represente uma subida de dois pp relativamente ao ano de 2005, deixa-nos ainda muito longe das metas a atingir em 2020 ($\geq 15\%$). Acresce que quanto menor é o nível de escolaridade dos indivíduos, menor é, também, a sua mobilização para se envolverem em actividades de aprendizagem.

¹ In: Terminologia da Formação Profissional, alguns conceitos base III. CIME. 2001

Figura 6.1. População adulta entre os 25 e os 64 anos (%), que participa em actividades de educação e formação (2009)¹



1 Este indicador refere-se às pessoas com idades entre os 25 e os 64 anos, que afirmaram ter participado em actividades de educação e formação nas quatro semanas anteriores à realização do inquérito, por relação ao total da população do mesmo grupo etário.

6.1. Envolvimento das empresas na qualificação profissional dos seus trabalhadores

A educação e a formação profissional constituem factores essenciais para o desenvolvimento do capital humano, da empregabilidade e da competitividade do país, sendo as empresas um dos principais instrumentos da sua sustentação.

Assim, importa conhecer o seu envolvimento na formação dos seus colaboradores e o valor que lhe atribuem.

Para este efeito recorreremos à informação disponível, fundamentalmente, em duas fontes:

- *Inquérito ao impacte das acções de formação profissional nas empresas, 2005 – 2007* Gabinete de Estratégia e Planeamento, do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social;
- Relatório de Execução do POPH de 2009.

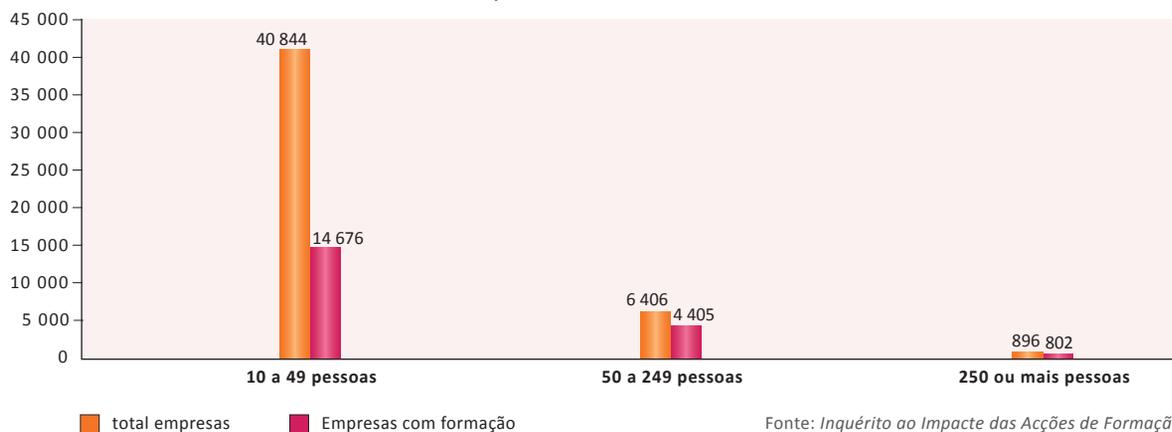
O Código do Trabalho e a Lei nº 35/2004 que o veio regulamentar estipulam, para os trabalhadores efectivos, o dever de *formação certificada**, que deve ser cumprido anualmente e que, a partir de 1 de Janeiro de 2006, deve corresponder a 35 horas por trabalhador estando, no entanto, o empregador obrigado a abranger anualmente apenas 10% do total dos seus colaboradores.

No caso dos trabalhadores menores sem a escolaridade mínima obrigatória ou sem qualificação profissional, o empregador é obrigado a afectar 40% do tempo de trabalho para formação, sendo que os que não possuem a escolaridade obrigatória têm de frequentar um estabelecimento de ensino, em acumulação com o exercício profissional.

Relativamente ao triénio 2005 – 2007, verificou-se que 41,3% das empresas com 10 ou mais pessoas ao serviço proporcionaram cursos de formação aos seus colaboradores, durante o tempo de trabalho remunerado, sendo essa formação mais frequente nas empresas de maior dimensão, conforme se apresenta na Figura 6.1.1.

A área de formação com o número de horas de formação mais elevado foi, nos três anos em análise pelo Inquérito, a do Desenvolvimento Pessoal e Enquadramento na Organização/Empresa, com mais de 20% do total de horas. Pelo contrário, as áreas de Serviços e Línguas apresentam, em termos relativos, uma expressão reduzida (Figura 6.1.2.).

Figura 6.1.1. Empresas que realizaram cursos de formação profissional no triénio de 2005-2007, por escalão de dimensão



Fonte: Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005-2007. GEP,2009

Figura 6.1.2. Duração dos cursos de formação, realizados em 2007, por área de educação e formação



Fonte: Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005-2007. GEP,2009

6.2. Acesso e duração da formação profissional promovida pelas empresas

Os cursos efectuados abrangeram um número crescente de trabalhadores ao longo do triénio, passando a taxa de acesso a *cursos de formação profissional** de 29,6% em 2005, para 33,3% em 2006 e a 37,3% em 2007 (Tabela 6.2.1.).

As áreas económicas que maior peso têm em termos de taxa de realização de cursos são as de electricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio, seguidas das actividades financeiras e de seguros.

Ao longo dos três anos (2005-2007), abrangidos pelo estudo do GEP verificou-se um crescimento acentuado do número de pessoas envolvidas: 588 693, no primeiro ano, 700 914 no ano seguinte e 837 201 no último ano (Tabela 6.2.a., em anexo estatístico).

A duração média dos cursos de formação profissional foi de 28,1 horas por participante, em 2005, de 29,4 horas em 2006 e 28,9 horas em 2007 (Tabela 6.2.2.). Não atingindo nunca o número de horas de formação por trabalhador estipulado no Código

do Trabalho, foi no ano de 2006 – ano em que o número de horas de formação, por trabalhador, por ano, subiu para as 35 horas – que a duração média dos cursos foi mais elevada.

Segundo a mesma fonte, as empresas que investiram em formação para os respectivos colaboradores, entre 2005 e 2007, referiram que, durante esse período, se verificou uma maior adaptação dos trabalhadores às exigências do posto de trabalho, maior qualidade dos bens e serviços produzidos e um aumento da satisfação dos clientes.

Tabela 6.2.1. Taxa de acesso a cursos de formação profissional, por actividade económica e escalão de dimensão. Continente

	10 - 49 pessoas			50 - 249 pessoas			250 ou mais pessoas			Total		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007
B - Indústrias extractivas	6,4	15,3	19,3	28,8	33,4	41,6	63,2	81,8	67,7	18,2	26,9	30,8
C - Ind. transformadoras	14,1	15,4	17,1	29,7	31,5	36,4	51,0	56,2	61,4	29,3	31,6	35,1
D - Electricidade, gás, vapor, água quente e fria e ar frio	45,9	52,9	52,9	71,5	75,8	72,8	68,1	93,8	95,0	67,4	90,4	90,8
E - Captação, tratamento e distribuição de água; saneamento, gestão de resíduos e despoluição	43,6	48,8	51,4	52,6	62,5	57,5	39,1	51,1	62,5	47,5	56,2	56,2
F - Construção	11,5	11,5	14,0	30,5	31,5	34,9	42,1	46,4	55,3	21,6	22,7	26,3
G - Comércio por grosso e a retalho; reparação de veículos automóveis e motociclos	18,6	22,6	26,0	38,8	44,1	49,7	71,7	75,5	82,2	39,7	44,2	50,2
H - Transportes e armazenagem	12,0	17,5	24,3	29,1	28,4	40,4	45,4	53,7	63,4	35,4	40,7	49,4
I - Alojamento, restauração e similares	16,9	23,2	27,6	23,2	33,3	42,9	53,8	65,7	68,9	26,2	34,3	39,4
J - Actividades de informação e de comunicação	15,9	16,7	26,2	36,0	38,2	44,2	52,1	69,1	72,5	38,9	46,9	52,6
K - Actividades financeiras e de seguros	32,0	35,5	44,0	47,9	57,4	63,6	66,6	77,5	80,3	60,2	70,0	73,8
L - Actividades imobiliárias	19,6	28,2	30,7	29,6	33,9	38,4	-	-	-	23,8	30,5	33,5
M - Actividades de consultoria, científicas, técnicas e similares	27,2	30,5	28,9	43,7	48,4	55,2	61,2	75,7	67,1	39,1	45,4	46,2
N - Actividades administrativas e dos serviços de apoio	13,4	17,6	23,7	29,5	36,3	39,4	16,4	19,1	21,6	19,2	23,0	25,6
P - Educação	10,6	10,4	13,0	25,2	26,1	28,4	25,7	29,5	29,4	17,9	18,6	20,8
Q - Actividades de saúde humana e apoio social	12,7	12,2	16,5	14,2	17,5	21,7	22,8	27,1	26,0	15,7	17,8	20,8
R - Actividades artísticas, de espectáculos, desportivas e recreativas	6,4	9,6	12,7	18,2	17,5	19,9	37,9	32,7	53,4	14,8	15,4	19,8
S - Outras actividades de serviços	30,4	35,3	33,5	24,8	28,1	35,6	21,0	33,8	36,0	25,4	32,4	34,9
Total	15,3	17,5	20,4	30,1	33,4	38,4	45,3	51,1	55,2	29,6	33,3	37,3

Fonte: Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005-2007. GEP,2009

Tabela 6.2.2. Média de horas de formação profissional por participante, por escalão de dimensão da empresa. Continente

10 - 49 pessoas			50 - 249 pessoas			250 ou mais pessoas			Total		
2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007	2005	2006	2007
26,7	21,6	20,9	21,4	24,2	26,6	32,5	35,5	33,7	28,1	29,4	28,9

Fonte: Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005-2007. GEP,2009

6.3. Desenvolvimento de qualificações para activos no âmbito do POPH

Segundo o relatório de execução do POPH de 2009, “em termos de capital humano a execução de 2009 abrangeu 1 727 687 participantes em vários tipos de intervenção, destacando-se 995 444 no eixo 2 – Adaptabilidade e aprendizagem ao longo da vida e 226 279 no eixo 3 – Gestão e aperfeiçoamento profissional, em que a preponderância recai no grupo alvo dos empregados” (p.7). Estes dados não incluem as regiões do Algarve e de Lisboa que têm eixos de intervenção próprios (eixos 8 e 9).

A participação em acções de formação (Tabela 6.3.1.) regista um aumento muito significativo do número de participantes entre 2008 e 2009. Assinala-se, também, que as acções que registam maior número de participantes são as formações modulares certificadas e as realizadas em CNO.

De acordo com a mesma fonte, se considerarmos a situação dos participantes face ao emprego, verifica-se que a maioria dos participantes nestas acções, cerca de 70%, são empregados.

Embora a participação da população empregada no conjunto destas acções de formação não seja, necessariamente, uma consequência directa da acção das entidades empregadoras (à excepção das acções do eixo 3 e similares), ela parece reflectir uma consciência crescente da importância do aumento das qualificações da população para o crescimento da competitividade e da economia por parte de diversos sectores sociais.

Tabela 6.3.1. Participantes abrangidos (n.º) em acções dos eixos 2, 3, 8 e 9 do POPH

Tipo de acções	Regiões	2008	2009
Nº de abrangidos em CNO	Norte, Centro e Alentejo	199 670	372 601
	Algarve	8 070	19 407
	Lisboa	35 784	112 123
	Total	243 524	504 131
Nº de abrangidos em cursos EFA	Norte, Centro e Alentejo	36 877	60 578
	Algarve	985	807
	Lisboa	1 785	2 848
	Total	39 647	64 223
Nº de abrangidos em formações modulares certificadas	Norte, Centro e Alentejo	131 651	562 265
	Algarve	6 407	13 225
	Lisboa	4 771	28 101
	Total	142 829	603 591
Nº de activos abrangidos em acções de formação para a inovação e gestão	Norte, Centro e Alentejo	42 017	77 161
	Algarve	1 794	4 330
	Lisboa	2 255	14 807
	Total	46 066	96 298
Nº de activos abrangidos em acções de formação para a inovação e gestão na administração pública	Norte, Centro e Alentejo	15 495	91 698
	Algarve	173	2 542
	Lisboa	3 525	24 627
	Total	19 193	118 867

Fonte: *Relatório Anual de Execução 2009*.
POPH - Programa Operacional Potencial Humano, 2010

Meta OEI 2021:	
Participação de jovens e adultos em actividades de formação	20%
Meta UE 2020:	
Participação de adultos (25-64 anos) na aprendizagem ao longo da vida	≥15%
Portugal, 2009:	
Participação de adultos (25-64 anos) na aprendizagem ao longo da vida	6,1%

DESTAQUES

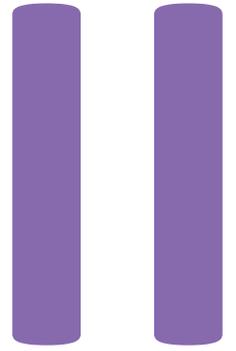
AVANÇOS

- Subida de 2pp da taxa de participação dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos em actividades de aprendizagem ao longo da vida, entre 2005 e 2009.
- Aumento da taxa de acesso dos activos empregados a cursos de formação entre 2005 e 2009, passando de 29,6% para 37,3%.

PROBLEMAS E DESAFIOS

- Grande distância de Portugal relativamente às metas estabelecidas pela União Europeia para 2020, no que se refere à participação de jovens e adultos em actividades de aprendizagem ao longo da vida.
- Não cumprimento do estipulado no Código do Trabalho relativamente ao número mínimo de horas de formação, por ano, a que os trabalhadores têm direito.





Orientação e Formação: relatos de casos





1 Orientação Escolar e Profissional

Estudo de Caso numa escola com percursos diversificados de formação¹

Introdução

O objectivo principal do presente² estudo consistiu na caracterização de uma experiência de intervenção em orientação vocacional (OV), numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, escola que se distingue pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. A contribuição do currículo e da ajuda especializada para o desenvolvimento vocacional dos jovens constituiu o foco da atenção.

A metodologia utilizada no estudo aproximou-se da tipologia do *estudo de caso*, tendo-se recorrido para o efeito a diferentes procedimentos (e.g., observação, entrevistas, questionários, análise documental).

Esteve fora da intenção deste estudo proceder a uma caracterização da situação da OV a nível nacional, no quadro do sistema público de ensino, embora seja de crer que semelhanças existirão entre a situação retratada e o que se passa noutros serviços do país. Já a aproximação à situação vivida noutras escolas localizadas no âmbito de acção da Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) nos parece mais legítima. Sublinhe-se ainda, face ao exposto, que estiveram fora do alcance deste estudo serviços e práticas de orientação vocacional destinadas a outros públicos e com outra história, características e dinâmicas, como é o caso da longa e importante experiência em OV no âmbito dos Centros de Emprego do Instituto de Emprego e Formação Profissional, ou a recente experiência em OV no contexto dos Centros Novas Oportunidades.

¹ Capítulo elaborado por Ana Carita e Inês Peceguina

² A versão em CD do *Estado da Educação 2011* inclui o texto integral deste estudo.
A numeração das tabelas do presente capítulo é a mesma do texto integral.

Fizemos preceder a apresentação do estudo de breves referências (a) às políticas europeias em matéria de OV, (b) à situação da orientação no sistema de ensino público português e, em particular, à percepção de alguns técnicos do sector sobre a mesma e (c) aos principais modelos teóricos de referência em OV. Em virtude do espaço disponível, este material apenas está disponível no CD anexo à presente publicação. Em todo o caso, e a título indicativo, apresenta-se um breve esclarecimento sobre o que se aborda em cada uma daquelas secções.

(A) **Relativamente às orientações europeias** em matéria de OV, salienta-se a atenção que tem sido dispensada ao assunto, bem como os *Eixos de Acção* definidos na Resolução do Conselho intitulada

Integrar Melhor a Orientação nas Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida (Resolução do Conselho, 21.11.2008), a saber:

- Eixo 1: Favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida.
- Eixo 2: Facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação.
- Eixo 3: Desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação.
- Eixo 4: Incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local.

(B) **Relativamente à situação portuguesa**, começa-se por dar conta da institucionalização da OV no sistema público de ensino, no quadro da formal criação dos Serviços de Psicologia e Orientação

(SPO), com a publicação do DL 190/91. Salienta-se a modernidade do enfoque aí traçado e das consequentes expectativas criadas, longe de estarem satisfeitas, vários anos decorridos. De seguida avançam-se alguns dados sobre a caracterização demográfica e profissional dos serviços na actualidade, com base na informação disponível, datada de 2006 (Relatório CIDEDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, 2006). Chama-se aqui a atenção para alguns dos dados apresentados. Assim, a taxa de cobertura dos serviços em função do número de escolas do país era então de 15,5%, sendo de 1 845 o número de escolas abrangidas e de 10 079 o número das não abrangidas. O rácio médio de SPO por escola era de um para 26, sendo o mais favorável o de Lisboa, com um SPO por cada 17 escolas; note-se que na grande maioria dos concelhos o número de SPO era em 2006, inferior ao número de agrupamentos escolares; note-se, ainda, que a grande maioria das equipas dos serviços (84,6%) era constituída por apenas um técnico. Finalmente, apresentam-se aqui opiniões de técnicos da região abrangida pela DRELVT sobre a situação da OV, concretamente, sobre aspectos positivos, aspectos negativos e melhorias a introduzir, em três instâncias: (a) práticas profissionais/serviços; (b) administração local, regional e central; (c) políticas. Estas opiniões, que constam do documento editado no CD anexo a que nos vimos referindo, dão-nos um retrato da situação a que vale a pena atender para um melhor conhecimento do sector e são tomadas em consideração na secção Conclusões do presente estudo.

(C) Finalmente, **relativamente aos Modelos Teóricos em OV**, começa-se por fazer referência ao impacto da contribuição teórica de Parsons (1909) na história da OV e ao contexto económico e social em que aquela emerge. De seguida, referem-se sucintamente três importantes modelos teóricos que desde o século XX até à actualidade marcam a história da OV e as respectivas práticas profissionais: o *modelo psicométrico* (assente na Psicologia das Diferenças Individuais; e.g., Parsons, 1909; Holland,

1959), o *modelo desenvolvimental* (e.g., Super, 1963) e o *modelo da aprendizagem social* (e.g., Hackett & Betz, 1981; Lent, Brown, & Hackett, 1994). Para além destes, faz-se também referência à actual influência da *Teoria da Construção da Carreira* (Savickas, 2002, 2005), que introduz elementos do *modelo dinâmico*, conjugados com elementos das teorias antes referidas, e que, como sugerem os seus autores, será porventura a abordagem que melhor responde à condição actual do trabalho, nomeadamente à instabilidade e às rápidas mudanças, exigindo do indivíduo uma capacidade de adaptação permanente.

O Estudo: A Orientação Vocacional na Escola X

O objectivo principal do presente estudo, como se referiu na Introdução, consistiu na caracterização de uma experiência de intervenção em orientação vocacional (OV), numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, escolhida em virtude de se distinguir pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por dispor de uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. Mais concretamente, pretendeu-se averiguar, na escola seleccionada, (a) como se organiza e desenvolve a intervenção em OV de iniciativa e responsabilidade prioritária do Serviço de Psicologia e Orientação da escola (SPO); (b) se e como contribui o currículo para a OV; e (c) aspectos positivos e constrangimentos da intervenção. Esclareça-se ainda que, a propósito do que está em jogo na intervenção em OV, nos interessou perceber como são ajudados os estudantes no seu processo de decisão vocacional, nomeadamente, como contribuem as instâncias em causa (SPO e currículo) para a exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projecto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras das tarefas vocacionais.

Neste estudo, recorreu-se a entrevistas presenciais, questionários, observação livre e análise documental (e.g., relatórios de estágio dos CP e Provas de Aptidão Profissional (PAP), relatórios de actividade do SPO). Participaram no estudo o director da escola, a técnica actual e a anterior do SPO, os coordenadores dos directores de turma, os directores de turma (DT) dos ensinos básico e secundário, os directores de curso e de turma dos Cursos de Educação Formação (CEFs) e dos Cursos Profissionais (CP) e alunos que frequentam diferentes ciclos e diferentes percursos de formação.

Caracterização da Escola

A escola seleccionada, localizada na periferia de Lisboa, serve uma população que se distingue pela variedade de estatutos sociais e económicos e também, em particular nos últimos anos, por uma multiplicidade de etnias e culturas, como consequência do aumento da imigração.

De acordo com o documento *Projecto Educativo* da escola (2008-2011) a que tivemos acesso, a escola, fundada no início da década de 80, dispõe hoje de oferta nos Ensino Básico e Secundário e na Educação e Formação de Adultos, nos regimes diurno e pós-laboral, servindo uma população estudantil de cerca de 1500 alunos. A nível do Ensino Básico, no presente ano lectivo (2010/11), a escola ofereceu o ensino geral (15 turmas) e dois CEF (uma turma no primeiro ano e outra no segundo, no Curso de Práticas Técnico-Comerciais; uma turma no 2º ano, no Curso de Mecânica de Veículos Ligeiros). A nível do Ensino Secundário, ofereceu todos os Cursos Científico-Humanísticos (21 turmas) e sete Cursos Profissionais (Gestão, Manutenção Industrial, variante Mecatrónica Automóvel; Gestão e Programação de Sistemas Informáticos; Comércio; Design Gráfico; Recepção, com cinco turmas por ano, estando o Curso de Design Gráfico a funcionar apenas no 3º ano e o de Recepção, apenas no 1º ano).

Destinados à população adulta, a escola tem vindo a oferecer Cursos de Educação e Formação de Adultos,

quer no Básico, quer no Secundário, oferta esta que se desenvolve em colaboração com o Centro Novas Oportunidades (CNO), a funcionar na escola. O CNO também desenvolve actividades de OV destinadas ao seu público, porém, não se verifica articulação entre tais actividades e as desenvolvidas pelo SPO junto dos alunos da escola. A escola dispõe, ainda, de uma oferta diversificada de Cursos de Educação Extra-Escolar, que incidem particularmente nas áreas da Língua e da Cultura Portuguesa para estrangeiros, e também de Inglês e Informática para a Vida, como consta do seu PE para 2008-2011.

Na Tabela 5 apresentam-se as taxas de sucesso e de abandono, estimadas e obtidas, para os anos lectivos 2008/09 e 2009/10, conforme a informação constante no documento Avaliação do Projecto Educativo da Escola, nos respectivos anos. Como se pode observar em ambos os anos, é sobretudo nos Cursos Profissionais (CP) que as taxas de sucesso indicam que se ficou muito aquém do cumprimento dos objectivos, com uma diferença quase na ordem dos 50%. Também relativamente ao abandono, as situações mais preocupantes parecem incidir novamente nos CP, mas também nos CEF, em particular no ano lectivo de 2009/10.

À luz da análise de alguns dos professores entrevistados, o maior problema nos percursos qualificantes não será o abandono, propriamente dito (no caso dos CP e/ou, dos CEF), mas sobretudo a falta de assiduidade; (...) *porque o aluno não vai embora* (imediatamente), mas sim *porque o nível de faltas é tão elevado que não tem condições* para continuar (EP4)¹. Estes casos, aponta o mesmo sujeito, são geralmente de alunos que *vêm num processo muito autónomo, muitas vezes as famílias “não existem”,* levando a que *muito dificilmente se recupere um aluno destes* (PE4)². O papel da família é também destacado por outra professora (PE1) que valoriza o contacto próximo e continuado entre a escola e a família como estratégia de prevenção do abandono. Outras razões que contribuem para o abandono (novamente para os alunos dos CEF e, ou dos CP), refere, estarão ligadas ao facto de

1 EP – Entrevista Psicóloga

2 PE – Entrevista Professores

Tabela 5. Taxas de Sucesso e de Abandono: 2008/09, 2009/10

Taxas de Sucesso por Ciclo	2008/09		2009/10	
	Estimadas (%)	Obtidas (%)	Estimadas (%)	Obtidas (%)
Básico	79,3	82,1	82,7	85,8
Secundário	62,0	66,4	68,3	99,4
CEF	83,0	80,8	86,0	70,7
Profissional	60,0	13,0	70,0	22,9
Taxas de Abandono por Ciclo	Estimadas (%)	Obtidas (%)	Estimadas (%)	Obtidas (%)
Básico	4,7	6,8	3,3	8,3
Secundário	7,3	8,3	6,0	19,3
CEF	14,0	17,8	11,0	28,0
Profissional	20,0	28,0	15,0	32,5

alguns alunos terem já um trabalho em *part-time* e, *quando chegam aqui, já estão cansados, ou não se chegam mesmo a levantar*. O mesmo professor refere que, para muitos destes alunos, o trabalho e a respectiva remuneração assumem uma importância prioritária, *alegam a necessidade de dinheiro* (PE1); cumulativamente a esta situação, a desmotivação para o estudo, a falta de hábitos de trabalho e a pouca capacidade de esforço andam associados ao abandono escolar. Para muitos destes alunos, observa ainda o mesmo professor, *o sentido de cumprimento das coisas, dos compromissos, não está interiorizado* e embora as famílias estejam com a escola neste combate (ao abandono), acabam muitas vezes por desistir, *e às vezes até primeiro que a escola* (PE1).

Quanto às instalações, a escola atravessa actualmente um período de modernização, o que se traduz, na maior parte dos casos, numa total reconstrução dos edifícios e reorganização dos espaços. Uma metamorfose profunda, ruidosa e envolta numa nuvem permanente de pó e de odores novos que, contudo, parece ser vivida pela comunidade escolar com suficiente tranquilidade e paciência. Não obstante algumas queixas (são mudanças que levam sempre mais tempo do que o tempo estimado), o dia-a-dia mostra-se ao ritmo normal e, por exemplo, a biblioteca (lugar por excelência de silêncio e de temperatura primaveril), continua a ter leitores e estudantes que se preparam para os exames,

apesar da mistura de estímulos desarmónicos que invadiram profusamente aquele espaço.

A informalidade e o clima social positivo, pelas observações que foram feitas, parecem ser um traço muito forte na escola, nas relações entre os professores e os alunos, entre os alunos e o SPO, entre o SPO e os professores, entre a Direcção e os professores e o SPO e entre os alunos, com eles próprios. Talvez porque a recolha dos dados coincidiu com o pico da Primavera, o ambiente é, sem dúvida, descontraído, embora não fácil, pelas características da população que a escola serve.

Sobre esta última questão, aliás, encontramos algumas referências nas entrevistas com os professores, especificamente acerca dos alunos dos percursos profissionais. Assim, apontam, *a heterogeneidade dos alunos é muito grande, apresentam níveis e idades muito diferenciadas e por isso é muito difícil trabalhar com eles. Muitos têm 16, 17 anos, mas como deixar de fora estes alunos mais velhos?! Impossível! É uma situação social e pessoalmente muito delicada. Para muitos alunos trata-se de um último recurso, da sua salvação em termos de formação...* (PE4). Por isso a escola, apesar das dificuldades, assume como sua a resposta a estas necessidades sociais e atribui ao compromisso com a formação profissional, uma das marcas mais fortes da sua identidade e da sua história.

A Orientação Vocacional na Intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO)

As informações em que nos apoiámos para caracterizar a intervenção do SPO da Escola X, no âmbito da Orientação Vocacional (OV), decorreram de entrevistas realizadas com a actual técnica do serviço, com a técnica que a precedeu, e que durante algum tempo trabalhou em equipa com o actual, com professores e com alunos. Foram ainda considerados alguns documentos disponibilizados pelo serviço, nomeadamente o Programa de Orientação Escolar (POE, 2009), relatórios de avaliação dos anos 2008, 2009, 2011 e uma comunicação da responsabilidade de ambas as técnicas, apresentada por estas numa iniciativa externa. Acrescente-se que dados provenientes da observação não instrumental e não programada permitiram compreender melhor como é que o SPO se insere e se *movimenta* no sistema de relações que definem esta escola. Finalmente, a análise de legislação pertinente ajudou a clarificar e situar alguma da informação obtida na escola.

O SPO da escola é actualmente assegurado por uma Técnica Superior de 1ª classe, do quadro de vinculação distrital de Lisboa, com formação inicial em Psicologia Clínica e que assegura funções na escola desde 1999. De então até 2009/10 existiu uma equipa no SPO que, embora não satisfizesse inteiramente o estabelecido pelo Decreto-Lei 190/91, porquanto não contava com a técnica de Serviço Social, se aproximava mais do modelo legalmente estabelecido. Assim, a equipa contava também com uma técnica habilitada com o Curso de Pós-Graduação em Orientação Escolar e Profissional, isto é, uma Conselheira de Orientação, que desempenhou estas funções na escola entre 1983 e 2010.

A actividade destas técnicas na área da orientação vocacional, bem como nas outras atribuições do serviço, vem sendo assegurada sem acompanhamento ou orientação por parte da tutela. Com vista a contrariar o seu isolamento

técnico, os profissionais desta área pedagógica, à semelhança do que acontece em várias outras da região administrativa em que se localiza a escola em estudo, reúnem regularmente por sua iniciativa, como aliás ocorreu formalmente durante alguns anos atrás no quadro da, então, DREL. Trata-se de manter informalmente uma estrutura que tem a finalidade de promover a cooperação, a partilha de práticas e de informação pertinente ao desempenho do papel, e cujo funcionamento é devedor do reconhecimento da sua utilidade por algumas das direcções de escola, como é o caso.

Embora informais, estas estruturas chegam a ter ainda algum papel na formação cooperativa e contínua dos técnicos, sendo uma forma de suprir a ausência de uma política de formação contínua que lhes seja especialmente direccionada, quer no âmbito da administração central, regional ou local, quer no âmbito das instituições de ensino superior. Aliás, a psicóloga referiu-se expressamente e mais do que uma vez à necessidade *de uma maior articulação entre os SPO e as instituições de ensino superior, nomeadamente para a partilha de novos materiais ou mesmo na divulgação de estudos realizados que pudessem contribuir para uma melhoria do trabalho desenvolvido pelos técnicos no terreno*. Diga-se que, no âmbito regional em que se localiza a escola em estudo, apenas pela meritória iniciativa do Instituto de Orientação Profissional vem sendo promovida com alguma regularidade formação continuada destinada à actualização destes profissionais.

O valor da presença de mais do que um técnico por instituição é também salientado na auscultação de diversos participantes. Assim, na opinião de ambas as técnicas entrevistadas, durante o período em que estavam as duas, o SPO pôde desempenhar melhor as suas funções, nomeadamente no domínio da OV, não apenas pela presença de um elemento com formação e experiência neste domínio, mas, sobretudo, pela possibilidade de, sendo duas, distribuírem entre si as tarefas do serviço e desenvolverem um acompanhamento mais regular

e directo dos alunos. A dificuldade de resposta resultante do pouco pessoal do SPO é igualmente sentida pela direcção da escola e pela maioria dos professores entrevistados que, reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido por aquele serviço, referem, *precisávamos de mais gente lá em cima* (PE4).

Sobre o *lugar* do SPO na escola, constatou-se, quer pelas entrevistas aos professores e ao Director da escola, quer através da observação durante as visitas à escola, que o serviço está muito bem integrado na dinâmica aí existente, facto evidenciado, por exemplo, pelo estilo de comunicação entre os técnicos e os restantes elementos da escola. Na verdade, observou-se uma comunicação fluente, sistemática, com um diálogo que sugere informalidade, proximidade, partilha e confiança do ponto de vista do trabalho e da relação. Sente-se que o serviço é reconhecido, que está muito presente no quotidiano escolar, que se movimenta com ligeireza, incansável, ainda que, assumidamente, não consiga *chegar a todos, a tempo e horas*.

Nas secções que se seguem começaremos por analisar a intervenção em OV cuja iniciativa cabe ao SPO, no Básico e no Secundário e, num segundo momento, analisaremos se e como ocorre a contribuição do currículo para a OV dos estudantes. Porém, apresenta-se em primeiro lugar uma estratégia que envolve os alunos dos dois ciclos de escolaridade, Básico e Secundário, e das duas modalidades de formação, geral e profissional: a Mostra dos Cursos Profissionais (MCP).

O SPO, em conjugação com a Directora dos Cursos Profissionais, colabora activamente na organização da Mostra dos Cursos Profissionais, iniciativa dirigida à divulgação da oferta formativa da escola, especialmente no âmbito da formação profissional. Esta iniciativa, que teve este ano a sua 3ª edição, destina-se aos alunos internos, mas também aos alunos de outras escolas do concelho.

Internamente, os alunos de 9º ano são os principais destinatários da iniciativa. Por esse motivo, o SPO divulga directamente a iniciativa em todas as turmas, informando os alunos sobre o que vai suceder, incentivando-os a fazerem bom uso da Mostra e preparando-os para a uma boa exploração. Porém, com esta iniciativa a escola pretende também dar visibilidade externa ao trabalho que vem sendo desenvolvido e ao que se propõe desenvolver, e comunicar com o exterior, sendo as escolas do concelho convidadas a divulgar igualmente a sua oferta formativa.

As estratégias de divulgação utilizadas na Mostra vão desde apresentações dos cursos em *PowerPoint*, a demonstrações práticas das aprendizagens que neles podem ser adquiridas; por exemplo, no caso do Curso Profissional de Mecânica, estavam expostos equipamentos e maquinaria e os alunos mostravam como se trabalha com esse equipamento. Observou-se grande envolvimento dos alunos dos Cursos Profissionais na iniciativa; com efeito, para cada curso, estavam sempre presentes nos stands três ou quatro alunos, que se iam revezando, e um professor. Panfletos e outros materiais em suporte de papel estavam igualmente disponíveis para consulta e ou para oferta aos interessados. Pelo que nos foi dado observar, a Mostra dos Cursos Profissionais é vivida por todos com grande empenho, entusiasmo e orgulho, sendo, claramente, uma iniciativa que se propõem manter no futuro.

O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Básico

A intervenção do SPO nos dois percursos conducentes à finalização do Ensino Básico, Curso Geral e Cursos de Educação Formação (CEF), apresenta características algo distintas pelo que, nesta secção, consideraremos, num primeiro momento, a intervenção em OV decorrente da iniciativa e acção dos técnicos do SPO no contexto dos Cursos de Educação Formação (CEF) e, seguidamente, junto dos alunos e turmas do Curso Geral.

A Intervenção do SPO em OV no âmbito dos CEF

A legislação relativa aos CEF atribui um papel destacado ao SPO, como se pode constatar no Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, Rectificação n.º 1673/2004, de 7 de Setembro, e na publicação *Cursos de Educação e Formação. Guia de Orientações*, da responsabilidade da Direcção Geral da Formação Vocacional do Ministério da Educação (2005).

A colaboração do SPO está prevista desde logo na preparação do processo de Candidatura Pedagógica da escola a um dado CEF, a qual supõe entre os dados do respectivo dossier a identificação dos interesses dos alunos e o levantamento da informação relativa ao insucesso, matérias nas quais os técnicos do SPO têm previsivelmente uma importante colaboração a prestar. Esta colaboração também aparece explicitamente formalizada a propósito do processo de selecção dos alunos e, em particular, de alunos com menos de 15 anos de idade, no qual se requer a existência de *relatório fundamentado com parecer do SPO, caso exista, ou do director de turma ou professor de apoio educativo, nas outras situações*. Acresce que na equipa pedagógica de acompanhamento das turmas se estabelece a presença dos *profissionais de psicologia e orientação contratados, caso não exista SPO (DGFV, 2005)*, sendo-lhe aí atribuído um vasto leque de competências, a saber:

- *Intervir no acesso e na identificação dos alunos candidatos aos cursos de educação e formação através de um processo de orientação escolar e profissional.*
- *Colaborar na organização dos cursos, designadamente, na identificação dos interesses dos alunos da comunidade educativa, no levantamento das necessidades de formação e das saídas profissionais emergentes na comunidade local, bem como na divulgação da oferta educativa e formativa das escolas que abrange*

e na articulação com outros estabelecimentos de ensino, de forma a contribuir para uma rede diversificada e complementar de ofertas de cursos a nível local.

- *Contribuir, em colaboração com a equipa pedagógica, para a definição e aplicação de estratégias infusivas ou aditivas de orientação e estratégias psicopedagógicas, apoiando a elaboração e aplicação de programas de desenvolvimento de competências, cognitivas, sociais, de empregabilidade e de gestão de carreira.*

- *Apresentar, em colaboração com o director de curso [DC] e em fase de candidatura, um plano de transição para a vida activa de forma estruturada e intencional mas flexível, de modo a permitir possíveis reformulações e/ou ajustes sempre que necessário e em consonância com as características, necessidades e evolução do grupo-turma. O plano de transição para a vida activa pode incluir actividades de exploração pessoal (por exemplo, portfolio pessoal, identificação de características pessoais, competências desenvolvidas e transferência de competências), actividades de exploração do mundo do trabalho (por exemplo, visitas a locais de trabalho para acompanhamento de um profissional com guião de observação e de entrevista) e técnicas de procura activa de emprego (por exemplo, resposta a anúncios e simulação de entrevista para emprego).*

- *Colaborar com o professor acompanhante de estágio e com o director do curso no acompanhamento dos alunos em situação de formação em contexto de trabalho, nomeadamente, na elaboração do plano individual de estágio, actividades de preparação para a integração dos alunos no estágio e de desenvolvimento de competências de gestão de carreira durante o mesmo.*

- *Participar na reunião semanal da equipa pedagógica, assim como nas reuniões do conselho pedagógico, no qual poderá ser criada uma secção específica, a fim de realizar ao longo do ano de formação e no final do curso a avaliação do funcionamento do mesmo.*

De acordo com as técnicas do SPO, em consonância com algumas das atribuições acima descritas, sempre houve *um certo cuidado na inclusão dos alunos* neste tipo de percurso escolar. Sobretudo numa fase em que existia uma elevada procura pelos cursos CEF (*éramos a escola que mais CEF oferecia, ET¹*), o SPO assumiu um papel muito activo durante o processo de candidatura, recorrendo a diferentes estratégias, em função das características específicas da situação em cada ano. Assim, indicam, *houve um ano em que pedimos aos colegas* (professores directores de curso) *que os encaminhassem* (para o SPO), ou, noutro ano, *juntámos os candidatos todos e explicámos tudo*, solicitando neste momento de esclarecimento a presença do (futuro) DC, para que conhecesse, desde cedo os candidatos e ajudasse a clarificar os conteúdos do curso nas dimensões técnicas.

O momento seguinte passaria pela aplicação de provas psicológicas (questionário de interesses e testes de raciocínio), cujo principal objectivo seria o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem mais preocupantes, com a finalidade última de caracterizar e *transmitir à equipa pedagógica que miúdos temos ali* (ET), ou seja, para que esta construísse o mais cedo possível uma representação mais clara das características do grupo com quem vai trabalhar.

O envolvimento das famílias no processo de candidatura dos seus educandos a um CEF é considerada pela escola uma importante estratégia de promoção do sucesso educativo do novo aluno, estratégia na qual o SPO, através das suas técnicas, também está presente. As reuniões com estes Pais fazem parte da fase de candidatura, e visam informá-los sobre a natureza do curso (currículo,

regras, processo de estágio) e promover um ajuste das suas expectativas à natureza da formação, *porque às vezes têm ideia que isto é tudo muito fácil, mas não é* (ET). É na sequência deste trabalho e do esclarecimento do aluno e da família sobre o percurso de formação que lhes é proposta a assinatura do contrato de formação, no qual escola, aluno e família se comprometem a cumprir as regras necessárias a um percurso de sucesso. De acordo com as técnicas, este contrato, cuja subscrição é condição indispensável à frequência do curso, contribui muito positivamente para o reforço da ligação da família à escola e ao percurso formativo do seu educando.

Entretanto, a intervenção do SPO no processo de selecção dos alunos candidatos aos CEF tem vindo a ser menos destacada em virtude da diminuição da procura deste tipo de formação na escola e da diminuição da oferta de escola.

A Intervenção do SPO em OV no Curso Geral

Relativamente aos alunos que frequentam o curso geral, a intervenção sistemática do SPO, no domínio da orientação vocacional, tem lugar junto dos alunos das turmas de 9º ano.

Durante o período em que o SPO dispôs de dois técnicos, a intervenção em OV, como consta dos Relatórios de 2008/09 e 2009/10, organizava-se em duas fases. Uma primeira, direccionada aos alunos de todas as turmas de 9º ano e respectivos Encarregados de Educação, estava focada na divulgação do Programa de Orientação Vocacional (POV) e na sensibilização dos alunos e famílias para este apoio. Uma segunda fase, centrava-se na aplicação do programa.

O desenvolvimento do programa tinha início em contexto turma (Área de Projecto) e focava-se aí na abordagem e disponibilização de material informativo sobre as alternativas de formação e na aplicação de provas psicológicas normalizadas (questionários de interesses profissionais e provas de raciocínio

1 ET -Entrevistas Técnicas do SPO

diferencial, nomeadamente) e de outras. Num segundo momento de desenvolvimento do programa, efectuava-se o aconselhamento em pequeno grupo, num regime de voluntariado; o foco da intervenção incidia na exploração do autoconceito, a partir de actividades de dinâmica de grupo e da análise dos resultados das provas aplicadas, mas também na revisitação das alternativas de formação, no quadro do acompanhamento do processo de decisão. Os grupos eram constituídos tendo por base a turma: em regra, dois ou três grupos por turma. Quando o processo era dado por terminado, os estudantes levavam consigo o relatório de orientação.

Todavia, os técnicos dão conta que a modalidade de intervenção continuada ao longo do ano lectivo, em pequeno grupo, tem vindo a perder aceitação junto dos estudantes e das famílias. Atribuem tal facto a diversos factores dos quais destacam: (a) uma certa cultura de urgência e de facilidade que tende a valorizar a intervenção pontual e psicométrica e a célere obtenção do respectivo relatório e a desvalorizar o processo de orientação e o recurso a estratégias de natureza menos normativa; (b) a prevalência do modelo de *exame psicológico pontual* efectuada em algumas estruturas privadas de orientação; (c) o impacto no funcionamento dos grupos de um clima social geral menos positivo. Sobre este último aspecto, os técnicos referiram na entrevista, bem como nos seus Relatórios de Actividades (2008/09; 2009/10), que no contexto turma, e mesmo no contexto do gabinete, o comportamento dos alunos se vinha deteriorando nos últimos anos, facto que atribuem, em grande medida, a factores exógenos àquela escola em particular.

Na sequência desta análise, os técnicos optaram, então, pelo aconselhamento individual ou a pares, se os alunos o aceitassem e se escolhessem entre si e que ocorria num número variável de sessões, conforme a necessidade. Neste contexto, na dinâmica do aconselhamento os resultados das provas normalizadas eram assumidamente o ponto de partida central para as actividades desenvolvidas,

que visavam *uma reflexão mais aprofundada sobre cada caso,... esclarecer dúvidas na informação..., analisar problemáticas individuais subjacentes que condicionem a escolha e proteger o sigilo que deve ser mantido num trabalho com estas características (Relatório do Programa de Orientação Vocacional de 2009 - REL09).*

No âmbito do POV, a exploração do mundo do trabalho e das profissões não se apresenta como um objecto de *trabalho estruturado*. As actividades de exploração com os alunos de 9º ano incidiam sobretudo nas alternativas de formação; sobre as profissões, apenas *se o aluno manifestasse esse interesse*. (EP) Também a tomada de decisão não parece ser objecto de incidência formal no processo de orientação, embora o discurso das técnicas foque a importância que atribuem ao acompanhamento do aluno até ao momento em que a decisão é tomada, *até que ele se sinta capaz de escolher o seu percurso* (REL09). Tal preocupação é visível, por exemplo, quando referem como *situações dolorosas o não conseguir ajudar o aluno a escolher ou o confronto com uma desistência do programa (...)* (REL09).

Ainda de acordo com os relatórios já referidos, ambos os técnicos sublinham que o papel do DT é determinante para o sucesso da intervenção. Na primeira fase, a sua colaboração é indispensável e assume grande impacto na sensibilização e na receptividade efectiva dos alunos e das famílias à OV e na organização do arranque do processo (inscrições, autorizações, organização dos alunos, etc.) que, recorde-se, é de participação voluntária. Também na segunda fase o papel do DT é fundamental, nomeadamente (a) na disponibilização e ponderação de informação útil a um melhor conhecimento do aluno e ao apoio à construção do seu projecto vocacional; (b) na prevenção do abandono do aconselhamento por parte de alguns alunos; (c) no papel de mediadores nas relações entre o SPO, os pais e os alunos; (d) no papel de mediadores na articulação entre o SPO e outras estruturas escolares, de que salientam os professores de Educação Especial e a resposta aos

alunos com NEE, também no domínio da OV, junto dos quais frequentemente se torna necessário adaptar algumas dimensões do processo de orientação.

Reforce-se que os técnicos dão conta de *uma relação fácil, sem conflitos, com respeito pelo trabalho e competências de cada um. (...) uma articulação próxima, com recurso ao e-mail escolar, também ao telefone e ao contacto pessoal, consoante as características particulares de cada director de turma, a celeridade necessária no contacto ou o teor da situação que exigia a articulação no momento.* (REL09)

O envolvimento dos pais no POV ocorre, como já se referiu, na fase de divulgação e sensibilização, através de reunião por turma, e também na fase final do processo, agora, em entrevistas, solicitadas pelo SPO ou a pedido dos Pais. As entrevistas para que os pais são convidados *poderão ter como objectivos auscultar as suas expectativas, implicar o seu comprometimento no processo de tomada de decisão do jovem, alertá-los para condicionantes de uma determinada escolha ou para as suas consequências ou o meu próprio esclarecimento sobre aspectos importantes para o aconselhamento, entre outros.* Quando solicitadas pelos pais, percebe-se que estes visam, sobretudo

a obtenção de esclarecimentos sobre os resultados das provas psicológicas e sobre a opção dos seus filhos/educandos. (REL09)

Para finalizarmos a informação relativa a esta fase de funcionamento do SPO em que coexistiam dois profissionais, sublinhe-se que praticamente todos os alunos de 9º ano eram abrangidos pelo POV, como mostra a Tabela 6, relativa aos anos de 2008/09 e 2009/10.

A intervenção em OV no 3º Ciclo também se concretizava no quadro da avaliação e aconselhamento psicopedagógico dos casos de alunos com retenção repetida. Trata-se de uma intervenção para a qual se aponta a necessidade de articulação estreita, nem sempre conseguida, entre SPO, DTs e famílias e que se podia traduzir ou na definição de estratégias diferenciadas de apoio educativo ou na proposta de encaminhamento do aluno para um percurso alternativo de formação.

Entretanto, no presente ano lectivo de 2010/11, na nova condição de existência de uma só técnica, em virtude da aposentação da Conselheira de Orientação, e na sequência da avaliação que vinha sendo efectuada ao POV, foram introduzidos alguns ajustamentos na intervenção em orientação vocacional destinada aos alunos de 9º ano.

Tabela 6. Alunos Abrangidos pelo POV: 2008/09, 2009/10

Turmas	Nº Alunos/Turma	Completeram POE	Não completaram POE	Desistiram no início
2008/09				
9ºA	23	19 (82,6%)	0	1
9ºB	25	20 (80,0%)	1 (NEE)	0
9ºC	25	10 (40,0%)	4	3
9ºD	25	22 (88,0%)	1	1
9ºE	27	26 (96,0%)	0	0
9ºF	25	16 (64,0%)	2	0
2009/10				
9ºA	28	27 (96,4%)	0	1
9ºB	23	10 (43,5%)	11 (47,8%)	2
9ºC	26	26 (100%)	0	0
9ºD	17	17 (100%)	0	0
9ºE	18	16 (100%)	0	0

Relativamente aos alunos das turmas do Curso Regular, a principal mudança introduzida, no agora designado *Projecto de Exploração Vocacional (PEV)*, consistiu no envolvimento mais intensificado, estruturado e activamente colaborativo da Área de Projecto em duas das componentes da intervenção, isto é, nas actividades de exploração escolar e profissional. Deste modo, a OV desenrolou-se este ano em dois contextos e com o apoio de dois tipos de profissionais: por um lado, no contexto do gabinete e com o apoio da psicóloga, por outro, no contexto da turma, no tempo da Área de Projecto, com o apoio e orientação inicial da psicóloga e depois com o apoio e orientação do professor da referida unidade curricular, ao longo do ano.

Assim, em contexto turma, e durante o 1º Período lectivo, a psicóloga apresentou a informação sobre as alternativas de formação, distribuiu material informativo e estimulou os estudantes a aprofundarem o conhecimento daquelas alternativas através da pesquisa autónoma em diversas fontes da NET, cujos endereços disponibilizou. Os alunos foram também incentivados a desenvolver, ao longo do ano lectivo, um projecto focado na exploração de uma profissão ou de profissões de uma dada família profissional à sua escolha e do respectivo(s) percurso(s) formativo(s). A psicóloga analisou com as turmas algumas hipóteses de projecto, alguns aspectos a ter em conta no seu desenvolvimento, *mas deixou-se a cada turma e cada DT grande autonomia, quer relativamente ao conteúdo, quer quanto ao processo* (EP). Ainda no 1º Período e em contexto turma, foi aplicado um questionário de interesses e um outro focado na história do percurso escolar dos estudantes.

Paralelamente ao desenvolvimento do projecto na Área de Projecto, iniciou-se, a partir do 2º Período lectivo, uma fase de aconselhamento individual ou a pares, em contexto de gabinete. Tratou-se de uma fase caracterizada por um acompanhamento mais próximo, organizado com a finalidade de fomentar o autoconhecimento do aluno e a reflexão sobre o seu perfil, e na qual a análise e discussão dos resultados obtidos nas provas psicológicas ocupa

um lugar central. Aliás, as entrevistas com os alunos permitiram confirmar que os resultados das provas psicométricas são um ponto de partida central para a exploração do autoconceito, em particular o questionário dos interesses profissionais.

O esclarecimento de eventuais dúvidas sobre os percursos de formação e o apoio à decisão, são igualmente dois objectivos centrais do aconselhamento. As entrevistas, que decorrem durante os 2º e 3º Períodos, têm um número variável: pode tratar-se ou de uma única sessão durante a qual se analisam e discutem os resultados dos testes, ou de várias sessões, como sucede em grande parte dos casos, já que para muitos alunos a tomada de decisão vocacional se apresenta como um processo longo, difícil e, por vezes, doloroso. Terminado este processo, os alunos recebem uma ficha com os seus resultados.

Acrescente-se que o horário das entrevistas coincide com o horário da Área de Projecto, já que as mesmas são entendidas como uma das estratégias ao serviço do Programa de Exploração Vocacional (PEV): uma parte dos alunos continua na turma a desenvolver o seu projecto de exploração das profissões, enquanto outro ou outros (um par, eventualmente) é atendido no gabinete.

O PEV terminou com a apresentação intra-turmas dos respectivos projectos de exploração profissional (2º Período) e com a sua posterior apresentação inter-turmas (3º Período). Entretanto, o PEV previa igualmente o recurso a visitas de estudo relacionadas com os temas dos projectos, tendo algumas delas tido lugar.

A observação que fizemos de uma das apresentações inter-turmas dos projectos de exploração profissional foi marcada por alguns incidentes logísticos que condicionaram negativamente a iniciativa. Todavia, no que se observou, foi possível identificar níveis bastante diversos de apropriação do projecto e de valorização e preparação do momento da comunicação aos outros da aprendizagem efectuada. Houve alunos cujo envolvimento no

projecto lhes criou a oportunidade de aprenderem mais sobre a ou as profissões que equacionam um dia vir a ter e sobre os percursos formativos para tal necessário, mas com outros não ficou claro o nível de integração pessoal da informação tratada. Também não foi claro quais as fontes de informação utilizadas na concretização do projecto, tendo-nos ficado a ideia que a Internet poderá ter sido para alguns a única fonte de informação considerada. Houve alunos cuja comunicação clara e entusiasta facilitou o envolvimento da audiência e gerou questões adequadamente respondidas, outros houve cujas apresentações tiveram um impacto comunicativo bastante aquém do desejável; nestes casos, é de crer que os ganhos obtidos pela assistência tenham tido pouca expressão.

Também obtivemos informação sobre a adesão, percepção e avaliação dos alunos relativamente ao PEV através de entrevistas feitas aos alunos do 9º ano: 12 alunos, provenientes de quatro das cinco turmas, três alunos de cada turma. Tal como referido pela psicóloga, embora o tema do projecto fosse comum (i.e., as profissões) cada turma teve autonomia para gerir o processo de construção do mesmo.

Percebeu-se que todas as turmas se organizaram em pequenos grupos e que, também em todas elas, os critérios de constituição dos grupos foram os interesses e motivações específicos de cada estudante. Noutros aspectos as turmas divergiram na sua organização. Assim, em algumas turmas houve um primeiro momento de trabalho individual (1º período), seguindo de um outro momento de trabalho em grupo (2º período). Outras turmas trabalharam sempre em grupo, mas também em modos diferentes: ou (a) seleccionando uma área de interesse por grupo e explorando depois cada aluno uma profissão dentro da respectiva área de grupo ou (b) seleccionado uma profissão por grupo e explorando cada aluno uma dimensão específica da profissão (e.g., o acesso, as rotinas ou quotidiano da profissão, as saídas profissionais, etc.).

As diferenças na organização da tarefa não implicaram contudo diferenças no modo como foi percebida a envolvimento da psicóloga. Na maioria das entrevistas é referido o apoio da psicóloga no arranque do processo, nomeadamente na identificação das fontes de informação sobre profissões, com especial referência à Internet. Os estudantes também reforçam o papel da psicóloga na exploração dos percursos de formação, através da divulgação da informação, distribuição de material, disponibilização de endereços electrónicos úteis e de orientações sobre como explorar iniciativas externas de informação (e.g., a *Euroskills*), confirmando-se, mais uma vez, a importância do papel da psicóloga no campo da exploração dos percursos de formação.

De facto, a exploração das profissões e dos percursos formativos surge em todas as entrevistas como o objecto mais saliente do PEV. Quase na totalidade dos casos, as questões que pretendiam compreender a contribuição da exploração do autoconceito para o processo de tomada de decisão foram respondidas *ao lado*, sugerindo que o trabalho mais importante ou mais valorizado por estes alunos foi a exploração das profissões. Deste modo, respondem: *eu acho que esse trabalho foi importante porque ficámos a conhecer profissões e áreas que se calhar de outra forma não gostávamos* (9E3)¹; *descobri que há saídas profissionais que eu achava que com aquele curso não poderíamos ir* (9E3). A mesma percepção de ganhos relativamente à exploração e ao conhecimento dos percursos formativos e das profissões é evidente nas respostas à questão sobre o contributo geral do PEV para a sua decisão vocacional. Assim, por exemplo: *ajudou porque havia áreas que não conhecia e com este trabalho passei a conhecer melhor* (9E1); *aprendi que (para a formação em Desporto) se deve saber muito de matemática, que não vai ser assim tão fácil seguir este objectivo, e conheci profissões que pensava que não se enquadravam no desporto* (9E3); *ajudou a perceber porque por acaso até fiz um trabalho sobre economia e descobri que já não quero* (9E4); *também fiz (o trabalho) sobre relações*

1 9E – Entrevistas a alunos do 9º ano

públicas, mas tenho outros gostos, deixei de ter interesse, mas não deixo de gostar na mesma (9E4).

Por fim, e ainda no quadro das entrevistas aos alunos de 9º ano, as respostas às questões de resposta fechada – Escala de *Likert* de 1 (*concordo absolutamente*) a 5 (*discordo absolutamente*) – vêm reforçar a ideia do ganho na participação no PEV do ponto de vista da exploração e do conhecimento das profissões e dos percursos de formação. A maioria dos alunos respondeu nas categorias 1 e 2 (i.e., *concordo absolutamente* e *concordo*), às questões sobre (a) o conhecimento do currículo das diversas áreas de formação do Secundário e das (b) funções exercidas nas suas profissões de interesse e, ainda, às questões (c) sobre as competências de exploração da informação. Com classificações menos positivas, surgiram as questões da exploração do autoconceito e da tomada de decisão. De um modo geral, para os alunos entrevistados, parece existir mais desconforto, maior insegurança e menos conhecimento nestes dois importantes domínios e uma percepção pouco clara que estes temas tenham sido trabalhados, o que nos sugere que as questões mais internas não são para eles temas muito expressivos e a integrar no seu trabalho pessoal de apoio à construção do projecto vocacional.

Globalmente, estas entrevistas sugerem que a participação no PEV é valorizada de forma muito positiva, com ganhos na formação e na aprendizagem. Foi através do projecto que perceberam as dimensões e especificidades das profissões, dos percursos formativos, as condições de acesso a esses percursos, etc. Para alguns alunos, a participação no projecto permitiu um ajuste do conhecimento da profissão, uma representação mais realista, menos fantasiosa, e também um ajuste das expectativas, resultante do confronto, não apenas com as profissões, mas também com os percursos formativos, constituindo-se, deste modo, como um contributo fundamental para a organização e reorganização dos seus projectos. Por consequência e, como se disse, embora as questões relativas ao autoconceito tenham sido respondidas

à margem, parece ter ocorrido, ainda que sem uma percepção muito clara disso por parte dos alunos, um trabalho indirecto com consequências no domínio da exploração e organização pessoal em ordem à preparação da decisão e do projecto vocacional.

Regressando ao discurso da psicóloga, a sua avaliação final do PEV transmite satisfação global com o desenvolvimento do projecto, mas matizada por algumas insatisfações; assim:

Quanto ao trabalho desenvolvido e que envolveu directamente o SPO devo dizer que a fase inicial de informação/sensibilização às turmas decorreu de uma forma satisfatória tendo sentido que o tema interessou à maioria dos alunos; aliás alguns salientaram mesmo a importância destas sessões iniciais. No trabalho mais individualizado com os alunos, nas entrevistas (...), (por um lado) senti que os espaços encontrados para o efeito, ou seja aproveitando o horário de Área de Projecto de cada turma, foram insuficientes. Por outro lado, também constatei que os alunos não estavam disponíveis, com algumas excepções, para permanecer na escola depois do seu horário lectivo.

(...) No que diz respeito à realização dos trabalhos, senti que houve turmas que se envolveram na realização e na pesquisa de informação, enquanto noutras o empenho e o interesse manifestados foram muito reduzidos ou quase nulos.

Também o facto da Área de Projecto funcionar como um espaço curricular onde acabam por cair outras incumbências escolares, e a verificação de alguns incidentes ou eventos próprios da vida da escola, dificultou por vezes o desenvolvimento tranquilo do projecto.

Entretanto, no PEV previu-se, como era habitual na intervenção do SPO, o envolvimento das famílias no processo de OV dos seus filhos. Por isso, num primeiro momento, procedeu à divulgação do

programa junto dos encarregados de educação (EE), aproveitando para tal reuniões já previstas no calendário de cada turma pelo respectivo DT. Como material de suporte a esta divulgação o SPO produziu um folheto onde se destaca que o *contributo do EE pode ser fundamental na (...) sensibilização do seu educando para o envolvimento nas actividades que irão ser promovidas*, actuação que justifica, já que a *consistência dos projectos vocacionais é influenciada pela natureza e diversidade de experiências de exploração desenvolvidas*.

Na parte final do processo de orientação houve também lugar para um trabalho mais próximo, se necessário. Assim, podem ocorrer entrevistas com os pais/encarregados de educação, quer por solicitação do SPO, quer por solicitação da família. Na primeira situação, as entrevistas com a família visam geralmente conhecer as expectativas dos pais, o eventual ajuste dessas expectativas e o envolvimento mais activo da família no apoio ao processo de tomada de decisão do aluno. Quando a iniciativa pertence à família, esta procura sobretudo esclarecer dúvidas sobre os resultados dos testes e analisar as alternativas de formação para os seus filhos. Diga-se que apenas 12 EE solicitaram este tipo de atendimento, tendo-se verificado ainda, em colaboração com a Professora de Educação Especial, entrevistas com quatro EE de alunos com NEE.

Além da disponibilidade para estas entrevistas, a psicóloga, durante o 3º Período, convidou os EE para sessões especificamente focadas no esclarecimento sobre os percursos de formação, as quais tinham como objectivo facilitar o seu apoio ao processo decisional do seu educando(a). A psicóloga *lamenta o número reduzido de pais que participaram nas sessões de informação/esclarecimento*, preocupando-a também o facto *de durante o ano, (poucos) terem expressado interesse em se envolver na tomada de decisão dos seus educandos*. Terão participado nas sessões apenas 32 pais dos alunos das cinco turmas de 9º ano (Reunião de Pais - RP), ainda que os que participam atribuam grande *pertinência a este tipo de sessão de esclarecimento*

sobre as alternativas de formação e se sintam *bastante satisfeitos* por nelas participar.

O SPO e a Orientação Vocacional no Ensino Secundário

As características da intervenção do SPO em OV no Ensino Secundário parecem estar muito condicionadas pela acentuada e generalizada preocupação com o cumprimento dos programas, facto que torna difícil implementar actividades de exploração vocacional no contexto do desenvolvimento natural do currículo, como se depreende das entrevistas realizadas. Com efeito, a OV no Ensino Secundário, quer nos cursos Científico-Humanísticos, quer nos Cursos Profissionais, e tal como nos foi dado perceber pelas entrevistas com a conselheira e a psicóloga, dirige-se, sobretudo, aos estudantes que frequentam o 12º ano e assume privilegiadamente o formato de aconselhamento pontual, ou por solicitação dos alunos, e, ou por encaminhamento dos DT.

A informação é outra importante componente de intervenção da iniciativa do SPO, sendo os percursos de formação subsequentes ao Ensino Secundário e o regime de acesso ao Ensino Superior o principal foco da informação. Para a concretização desta componente, as estratégias mais utilizadas incidem no recurso ao sítio da escola e na divulgação de circulares (nomeadamente sobre os Dias Abertos das escolas do Ensino Superior, os pré-requisitos, as Feiras Nacionais de Formações, o prosseguimento de estudos na União Europeia, etc.). Durante alguns anos realizou-se também, com a colaboração de entidades externas, uma sessão de esclarecimento destinada a todos os alunos do 12º ano, focada nas alternativas de formação pós-secundário, iniciativa que parece ter sido suspensa.

Paralelamente a esta intervenção focada nos percursos de formação, no caso dos Cursos Profissionais é feito ocasionalmente algum trabalho de apoio aos Directores dos Cursos no âmbito da informação sobre as profissões. Aliás, as técnicas

também dão conta que, no início do ano, no caso dos Cursos Profissionais, ocorre a sensibilização dos alunos em todas as turmas para o recurso ao SPO, se sentirem tal necessidade, nomeadamente no domínio da OV.

Aliás, a participação do SPO na dinâmica dos CP está muito presente na regulamentação dos cursos. Por exemplo, de acordo com o Regulamento dos Estágios dos CP, é esperada a colaboração do SPO com os Directores de Curso, na elaboração das propostas de estágio a apresentar às empresas, nos processos de selecção e distribuição dos alunos pelos locais de estágios, na planificação desta importante componente de formação (Planificação do Estágio, 2009/10). Também o documento que define as Orientações de Gestão dos CP, prevê o contributo relevante do SPO no Projecto de Tutoria com vista à prevenção do insucesso e do abandono e à orientação e avaliação do perfil dos alunos.

Outras atribuições do SPO foram esclarecidas através das entrevistas com as técnicas, sendo de salientar o seu papel destacado, muito reconhecido e valorizado pela escola, no processo de selecção dos alunos dos CP. A fase de selecção, que assentava na aplicação de provas psicológicas, em particular da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) e de um questionário de interesses e, quando necessário, de uma entrevista individual, é também valorizada pelas duas técnicas, nomeadamente porque, em seu entender, essa fase permite uma aproximação à pessoa, à compreensão do seu percurso e dos motivos da sua escolha e respectiva consistência.

Entretanto, em virtude de a procura externa dos CP ter vindo a diminuir, a intervenção do SPO na fase de candidatura também tem sido de menor relevo. O contacto com os alunos dos CP passou a efectuar-se com as turmas já constituídas, consistindo, numa primeira fase, na administração de algumas provas psicológicas, nomeadamente de interesses. Nas palavras das entrevistadas, o objectivo desta intervenção consiste na identificação de casos cuja

escolha esteja preocupantemente desajustada dos interesses manifestos. Quando tal se verifica, tem início um processo de reorientação que pode passar apenas pela mudança de curso dentro da escola ou mesmo por uma mudança de escola. Em todo o caso, com base na informação acumulada, as duas técnicas são de opinião que com a maioria dos alunos se verifica coerência entre a escolha efectuada e o respectivo perfil de interesses. Apesar das fragilidades que atribuem a esta estratégia de avaliação pós-matrícula, as técnicas do SPO consideram este momento de contacto com as turmas uma forma de apresentação do SPO às turmas, sendo muitas vezes este o ponto de partida para o estabelecimento de relações com os alunos que *no fim acabam por nos vir procurar mesmo por outras razões* (ET).

Procurámos também perceber o ponto de vista dos estudantes sobre a questão vocacional e o apoio a tal processo. Atendendo a que o 12.º ano representa um momento crucial no desenvolvimento vocacional dos estudantes, e uma vez que neste ciclo de ensino a intervenção do SPO na OV se dirige sobretudo aos alunos do 12.º ano, entrevistámos apenas estudantes do referido ano: seis alunos, provenientes de quatro turmas. As entrevistas tiveram lugar no mês de Maio, e os seus objectivos foram (a) averiguar se existia consistência entre a escolha efectuada no 9.º ano e a escolha sobre o percurso de formação a seguir; (b) se a decisão agora tomada, sendo o caso, era sentida como confortável; (c) saber como foram equacionadas as alternativas de formação e que actores tiveram impacto ou o apoiaram nesse processo (e.g., o papel da família, dos pares, da escola, do SPO, etc.); (d) compreender como é que o estudante integrou o processo de decisão e como analisa o seu próprio percurso, nomeadamente no âmbito da exploração das alternativas que se lhe colocam.

Relativamente às questões da consistência ou continuidade da escolha verificou-se que, para a maioria dos entrevistados, a escolha do percurso de formação depois do 12.º ano era sequencial à escolha

da área de formação eleita no 9º ano. Igualmente a maioria dos estudantes revelou sentir-se confortável com a escolha agora efectuada, tendo já decidido o curso a seguir, no quadro de um projecto mais amplo que integra a dimensão profissional. Em termos do suporte ao processo de decisão, o discurso da maioria dos alunos entrevistados atribui à família um papel determinante, cuja importância supera, grandemente, quer o papel dos pais, quer da escola e do SPO. Trata-se de uma presença muito forte, indicativa, porventura, de uma maior envolvimento dos pais numa fase de decisão talvez sentida como *mais a sério*, ou percebida como de maior impacto no futuro. A título exemplificativo, em resposta a esta questão:

a família... a minha mãe ajudou-me a ver as faculdades... eu sempre tive queda para línguas, sempre gostei... os colegas não (ajudaram)... (12E1)¹; a minha mãe sempre insistiu muito... nunca ninguém se opôs, a minha mãe preferia que fosse para fisioterapia... mas deixa-me completamente tranquilo... o meu pai de vez em quando pergunta... quem está de fora pensa que ele está mais ausente, mas não... os colegas por acaso não... por acaso não... (12E2); eu não vivo com os pais vivo com os tios que basicamente é 'faz o que tu quiseres desde que apareças formada', é um sonho deles e meu... porque eles não sabem... ele (o tio) apoia-me sempre, diz 'ah é muito giro, é muito giro', mas eu acho que ele nem sabe o que é...(12E3); da família ... não tenho ninguém a ver com essa área... talvez porque a minha avó sempre me mostrou estas coisinhas da saúde, os remediozinhos... e também porque vivo rodeada de animais... os colegas não, nem por isso, da escola também não... eu só vim para esta escola este ano... e nunca fiz OV (12E4).

Entretanto, não obstante a saliência do papel família no apoio à decisão vocacional, existem algumas evidências sobre o apoio da psicóloga, focadas

na exploração do perfil vocacional na sequência da aplicação de testes e também na divulgação da informação sobre o acesso aos percursos de formação (novamente com a Internet a assumir um papel determinante nesta dimensão exploratória) e na discussão dessa informação com os alunos.

Por fim, relativamente ao modo de investimento dos estudantes nas tarefas de exploração da informação, a pesquisa através da Internet surge claramente como a estratégia de exploração mais relevante. Alguns alunos referem ainda a visita à *Futurália* como estratégia de pesquisa da informação, se bem que tal recurso se apresente um pouco controverso, com uma aluna a destacar que não obteve a informação ou acolhimento desejado, porque *eles só estavam interessados nas pessoas que se iam inscrever (12E2)*.

Surge também numa entrevista a referência ao pedido de apoio a um amigo já aluno do curso pretendido, mas, na verdade, globalmente, a Internet é o veículo privilegiado na exploração das alternativas, dos percursos, dos currículos no processo de preparação da decisão.

A Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional dos Estudantes

O outro objectivo do estudo consistiu em compreender se e como concorre o desenvolvimento natural do currículo para a orientação vocacional dos estudantes. Para o cumprimento deste objectivo utilizou-se sobretudo a técnica do inquérito, através de questionário, no caso dos DT, e de entrevista, no caso dos alunos e também dos professores dos percursos de formação profissional. Começaremos por apresentar os resultados relativos aos professores e, de seguida, aos alunos.

1 12E – Entrevista a alunos do 12º ano

O Ponto de Vista dos Professores sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional

Começamos por apresentar as opiniões recolhidas junto dos DT. Solicitou-se aos Directores de Turma do 3º Ciclo, dos Cursos de Educação Formação, dos Cursos Secundários e dos Cursos Profissionais que respondessem a um questionário com vista a obtermos a sua opinião sobre o concurso do currículo para o desenvolvimento vocacional dos estudantes. Dito de outro modo e em termos gerais, pretendemos saber se, na sua opinião, o desenvolvimento do currículo, quer através das suas diversas disciplinas, quer no quadro de projectos ou iniciativas interdisciplinares, apoia de algum modo os estudantes na escolha do seu percurso de formação e, ou na elaboração dos

seus projectos profissionais. Procurou-se perceber se o desenvolvimento natural do currículo integra nas suas actividades este tipo de preocupação e, verificando-se tal situação, como se verifica.

O questionário foi então distribuído a todos os DT, num total de 53 (Tabela 7). Responderam ao questionário 11 DT do 3º Ciclo (79%, num universo de 14 professores), 12 do Ensino Secundário (57%, num universo de 21 professores) e 9 do Ensino Profissional (CP + CEF; 50% num universo de 18 professores). A taxa de retorno dos questionários, no total, foi de 60%, um resultado positivo considerando que, em média, este tipo de método de inquérito obtém uma taxa de resposta de aproximadamente 30% (Shaughnessy, Zeichmeister, & Zeichmeister, 2010).

Tabela 7. Directores de Turma por Ciclo

	Nível	Nº Turmas e de DT/Nível	Nº Total de Turmas
Ensino Básico			
	7º	4	14
	8º	5	
	9º	5	
CEF			
	1º	1	3
	2º	2	
Cursos Científico-Humanísticos			
	10º	7	21
	11º	7	
	12º	7	
Cursos Profissionais			
	10º	6	15
	11º	4	
	12º	5	
Total			53

Tabela 8. Nível de Preocupação do Currículo com a OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Ciclos	Não é atribuição	Pode contemplar	É atribuição importante	É atribuição muito importante	Não responde
Básico (N=11)	0	4 (36%)	2 (18%)	4 (36%)	1 (9%)
Secundário (N=12)	0	4 (33%)	8 (67%)	0	0
Profissional(N=13)	0	0	7 (54%)	1 (8%)	1 (8%)
Total (N=32)	0 (0%)	8 (25%)	17 (53%)	5 (16%)	2 (6%)

Diga-se que mais de dois terços dos DT que responderam foi de opinião que a questão da ajuda à decisão vocacional é uma atribuição importante do currículo, a ser expressamente articulada às actividades das disciplinas, sendo que nenhum dos participantes considerou que tal contribuição deve ser alheia ao desenvolvimento do currículo (Tabela 8).

Entretanto no que respeita à intenção de sabermos quais os conteúdos e, ou competências susceptíveis

de ajudar os estudantes no confronto com a questão vocacional que o Projecto Curricular de Turma (PCT) ou o Plano de Trabalho de Turma (PTT) explicitamente prevêem (Tabela 9) verificou-se que os DT atribuem expressão mais elevada, (i) ao desenvolvimento de competências interpessoais, sociais e cívicas, facilitadoras da adaptação social e expressas, por exemplo, no saber comunicar, escutar, trabalhar em grupo, cooperar ou ser autónomo (item 9: 88%); (ii) ao desenvolvimento

Tabela 9. Presença no Currículo de Conteúdos e/ou Competências com Impacto na OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Componente	Currículo prevê explicitamente	Currículo prevê, mas não promove	Não responde
1. Conhecer alternativas de formação	13 (41%)	17 (53%)	1 (3%)
2. Construir representações sobre características da economia e mundo contemporâneo	10 (31%)	21 (66%)	1 (3%)
3. Conhecer algumas profissões	18 (56%)	14 (44%)	1 (3%)
4. Ter consciência das suas áreas mais e menos fortes, no campo das actividades escolares	17 (53%)	16 (50%)	0
5. Ter consciência das suas áreas mais e menos fortes, em domínios não escolares	9 (28%)	22 (69%)	1 (3%)
6. Ter consciência das áreas de que mais e menos gosta, no campo das actividades escolares	16 (50%)	17 (53%)	0
7. Ter consciência das áreas de que mais e menos gosta, no campo de actividades não escolares	8 (25%)	22 (69%)	2 (6%)
8. Ter consciência de e desenvolver os seus próprios valores sociais e profissionais	18 (56%)	12 (38%)	2 (6%)
9. Desenvolver competências sociais e cívicas facilitadoras de adaptação social	28 (88%)	5 (16%)	0
10. Desenvolver a curiosidade e atitudes de exploração ordenadas à compreensão crítica da realidade social	15 (47%)	17 (53%)	0
11. Desenvolver atitudes de comprometimento com a realidade social mais e menos próxima	11 (34%)	17 (53%)	4 (13%)
12. Desenvolver atitudes de autoconfiança e investimento no seu próprio desenvolvimento escolar e pessoal	24 (75%)	8 (25%)	0
13. Desenvolver competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se	23 (72%)	9 (28%)	0
14. Desenvolver competências de elaboração de projectos	15 (47%)	17 (53%)	0
15. Preparar-se para as fases de transição na vida	13 (41%)	15 (47%)	4 (13%)
Total (N=32)	49,6 %	47,8 %	2,6 %

pelo estudante de competências pessoais de autoconfiança e de investimento no seu próprio desenvolvimento escolar e pessoal (item 12: 75%); e (iii) ao desenvolvimento de competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se (item 13: 72%).

No que respeita aos conteúdos e, ou competências susceptíveis de ajudar os estudantes no confronto com a questão vocacional que, embora não previstas nos PCT ou PTT, chegam a ser trabalhadas de modo informal e ocasional na turma (Tabela 9), verifica-se que os DT atribuem expressão mais elevada (i) à tomada de consciência de quais são as suas áreas mais e menos fortes e do que mais e menos gosta, no campo de actividades não escolares (itens 5 e 7: 69% para ambos); (ii) à construção de uma representação sobre as características da economia e do mundo contemporâneo (item 2: 66%); finalmente, atri-

buem relevo (iii) a diversos conhecimentos e competências, a saber: conhecimento das alternativas de formação disponíveis no sistema educativo (item 1: 53%), uma representação clara das áreas de que mais gosta e menos gosta, no campo das actividades escolares (item 6: 53%), desenvolvimento da curiosidade e de atitudes de exploração ordenadas à compreensão crítica da realidade social (item 10: 53%), desenvolvimento de atitudes de comprometimento com a realidade social mais e menos próxima (item 11: 53%) e desenvolvimento de competências de elaboração de projectos (item 14: 53%).

Relativamente às actividades e, ou iniciativas pontuais e, ou projectos mais continuados, disciplinares ou interdisciplinares, através dos quais se procurou concretizar no currículo, durante o ano lectivo em curso, o apoio ao processo vocacional

Tabela 10. Actividades e/ou Iniciativas Curriculares com Impacto na OV: Frequências Absolutas e Percentagens

Dimensão	Item	Básico (N=11)	Secundário (N=12)	Profissional (N=9)	Total (N=32)
Actividades em contexto de sala de aula	1. Trabalhos de pesquisa, projecto, recolha de informação e materiais, selecção, tratamento e análise; elaboração da PAP	8 (73%)	4 (33%)	9 (100%)	21 (66%)
	2. Trabalhos de grupo	3 (27%)	1 (8%)	4 (44%)	8 (22%)
	3. Apresentação de trabalhos	4 (36%)	4 (33%)	4 (44%)	12 (38%)
	4. Auto e hetero avaliação, organização portfólio	4 (36%)	3 (25%)	0	7 (22%)
	5. Debates	1 (9%)	2 (17%)	4 (44%)	7 (22%)
	6. Utilização de meios informáticos	0	1 (8%)	2 (22%)	3 (9%)
	7. Acções desenvolvidas em articulação com o SPO	7 (64%)	2 (17%)	0	9 (28%)
	8. Dramatizações	1 (9%)	0	0	1 (9%)
	9. Visionamento de filmes	0	0	9 (100%)	9 (69%)
Participação em eventos e outras actividades de complemento curricular	10. Visitas de estudo	11 (100%)	8 (67%)	9 (100%)	28 (88%)
	11. Comemoração Dia Mundial Tolerância	1 (9%)	0	0	1 (9%)
	12. Participação em concursos (Concurso Nacional das Profissões)	0	0	8 (89%)	8 (63%)
	13. Actividades extra-curriculares	0	2 (17%)	0	2 (17%)
	14. Participação na Exposição de Natal	0	0	7 (78%)	7 (54%)
	15. Participação em iniciativas do Dia da Escola Activa	0	0	6 (67%)	6 (46%)
	16. Workshop TALENTER	2 (18%)	0	0	2 (18%)
17. Projectos de solidariedade com a comunidade	0	1 (8%)	3 (33%)	4 (13%)	
Conteúdos	18. Conteúdos dos programas de algumas disciplinas	0	0	6 (67%)	6 (46%)

(Tabela 10), os DT invocam, sobretudo, as visitas de estudo (item 10: 88%) e o envolvimento em projectos (item 1: 66%). As acções desenvolvidas em articulação com o SPO são referidas logo a seguir, mas com relevância apenas nas turmas do Básico (item 6: 22%). Já os itens 9, 12, 14, 15 e 18, relativos à exploração das profissões nos programas de algumas disciplinas, à participação na Exposição de Natal e à Participação na iniciativa Dia da Escola Activa, são referidos apenas pelos DT dos cursos Profissionais.

Interessou-nos muito especialmente perceber se e como ocorre a contribuição do currículo das formações qualificantes para o desenvolvimento e decisão vocacional dos estudantes, pelo que foram entrevistados alguns dos directores destes cursos (DC), três dos Cursos Profissionais e um de um dos CEF. Um dos entrevistados, devido à sua grande experiência de trabalho com os CEF na escola, acabou por se referir sobretudo à sua opinião sobre estes últimos.

A opinião dos professores entrevistados parece coincidir no entendimento que o currículo dos cursos profissionais contribui com eficácia para a qualificação dos estudantes, ou seja, resulta na aquisição quer de competências específicas relativas à área da formação, quer de competências gerais de vida úteis na transição para a vida activa, na procura de emprego e na sua manutenção. A promoção de tais competências é associada pelos professores, em particular, às disciplinas da componente da Formação Técnica, à elaboração da PAP e à realização do Estágio.

Uma professora (PE1), por exemplo, destaca, no que respeita à PAP, que o seu elevado valor formativo decorre da aliança entre formação teórica e prática, da continuidade do processo ao longo dos três anos de formação e da sua pontuação por sucessivos momentos de apresentação, facilitadores de integração e de avanços, da sua natureza interdisciplinar, da conjugação entre trabalho em grupo e responsabilidade individual. Acresce que as

visitas de estudo, os contactos com o exterior, em particular com outras instituições não escolares, são estratégias que contribuem positivamente para o desenvolvimento dos estudantes: *o contacto com outras instituições desenvolve a sua consciência social e dentro da empresa (virtual) desenvolvem o sentido de responsabilidade social*. No contexto da PAP, *há uma aposta na formação integral dos estudantes, que se traduz na aquisição de competências, tais como (PE1, PE2): ter consciência social, reconhecendo os problemas e carências sociais da nossa sociedade e agindo nesse terreno, a partir da própria empresa (responsabilidade social da empresa); ser responsável enquanto indivíduo, para com os que lhe são próximos, e também em relação à sociedade (cumprir prazos, assumir os compromissos fiscais, etc.); saber usar os meios de informação virtual, com adequação e sentido ético; saber comunicar o resultado dos seus trabalhos; ser empreendedor; ser organizado; saber comparecer e estar numa entrevista de emprego*.

Uma outra professora (PE2) observa que os programas das disciplinas da Componente Técnica *têm temas muito virados para o mundo actual, para as características do trabalho, da economia, se bem que o seu impacto formativo depois depende de como os currículos são dados*. Sublinha, porém, que *aqui na escola tem-se muito o cuidado de preparar para o trabalho do dia-a-dia, dando o exemplo da equipa do Curso de Mecânica que montaram uma oficina cá na escola... têm de fazer ficha do cliente, registar as entradas, tudo... como uma oficina a sério (...) um projecto de oficina que os obriga a organizarem-se*.

Também no âmbito dos CEF se considera que é através da Componente Tecnológica que os alunos *adquirem competências técnicas específicas para o mundo do trabalho e também o saber estar, atender, comunicar, relacionar-se em grupo. São trabalhadas competências gerais como a pontualidade, a imagem, a comunicação, a assertividade* (PE3). Também o professor PE4 se refere a aprendizagens que *têm a ver com o virem a tempo e horas,*

trazerem roupa adequada, o caderno, aprender como se comportarem lá fora. Não que isto esteja previsto no programa, mas nós temos de dar esta formação: a bata tem de ir para lavar... isto resulta da nossa experiência e não de um programa escrito.

A professora PE3 associa o sucesso nestas aprendizagens às estratégias formativa (nesta formação há um ensino teórico, mas depois há muito treino através das simulações) e avaliativa adoptadas (a avaliação tem muito em conta aqueles parâmetros) e também ao facto de haver nestas aulas uma relação muito próxima com os alunos, onde se trabalha com a firmeza e o afecto. No discurso do professor PE4, por sua vez, sobressai o recurso ao exemplo, a indicações, a explicações sobre aquelas competências de vida, se bem que, claro, também podemos pedir ao professor de português que lhes peça um trabalho sobre segurança no trabalho... todos trabalhamos para o mesmo conjunto. Por isso é que as reuniões de coordenação semanais eram fundamentais. Mesmo quando há visitas de estudo, por exemplo, é aí que se articula e se pensa sobre os seus potenciais ganhos educativos nos diversos contextos do currículo.

Em suma, embora estes professores tenham várias críticas ao currículo existente, não deixam de sublinhar a sua contribuição positiva para a aquisição de importantes e diversificadas de competências de vida.

Quanto ao Estágio, verifica-se o reconhecimento generalizado de que se trata de um excelente meio de aprendizagem e de uma gratificante experiência de sucesso para quase todos os alunos: *eles são quase sempre melhores no mundo do trabalho do que aqui. Já tive monitores que me disseram: quem me dera que os meus funcionários fossem como eles* (PE1) ou, *têm muito boas prestações em contexto de trabalho. As empresas estão muito satisfeitas. A ânsia deles é lá chegar* (PE2). Tais resultados tão positivos não serão porventura alheios aos critérios usados na colocação do aluno no local de estágio e ao processo de acompanhamento da situação.

No que respeita aos critérios de colocação nos locais de estágio, segundo nos disse uma das professoras (PE1), eles...

(...) têm a ver com os interesses dos alunos e as suas competências, as características da empresa, a residência dos alunos e localização da empresa (...). E pergunta-se sempre aos pais se querem sugerir uma empresa. Pode até acontecer que uma família sugere uma empresa, mas nós vemos que ela não é adequada, não tem características boas para aquele aluno, então explicamos às famílias porque que é que aquela empresa não é a melhor para o seu filho. A escola já tem uma lista com as empresas e fala sobre estas com os alunos. E eles depois escolhem por ordem de prioridades duas a três empresas. Se for possível, respeitamos isso. Se não for possível, decidimos de outra maneira, o coordenador dos DT e o DT, e explicamos aos alunos porque não consideramos as suas opções; portanto as coisas são conversadas. É necessário que os perfis da empresa e do aluno se ajustam bem para que as coisas possam funcionar bem.

Em suma, entende-se que na colocação do aluno é preciso olhar para os miúdos e para a empresa (PE4), a fim se conseguir um bom binómio. Por outro lado, é de admitir que o acompanhamento que é feito do estágio constitui igualmente um poderoso factor de sucesso dos alunos. Atente-se na seguinte explicitação do processo de acompanhamento (PE1):

(...) vamos às empresas explicar os cursos, antes do início do estágio, em Julho. Levamos os nossos alunos ao local de estágio e levamos já um protocolo para ser assinado entre todas as partes para podermos começar logo em Setembro, depois de uma ou duas semanas só na escola. É raríssimo o estágio não correr bem, o aluno é acompanhado pelo professor da componente técnica que nas suas aulas suscita os alunos a falar do estágio para que partilhem a sua experiência, as coisas boas, a relação, enfim que façam um ponto de situação. Não se trata de uma situação avaliativa, mas de partilha de experiências e de

problemas. Para a avaliação do estágio há uma ficha nacional que só prevê avaliação no final do estágio, mas nós preferimos que existam duas avaliações intermédias, qualitativas, baseadas nos parâmetros da ficha de avaliação final. Uma vez feita a avaliação discute-se parâmetro a parâmetro com o aluno: o nosso objectivo é que todos tenham muito bom, em tudo. Esta discussão é feita individualmente na escola com o professor acompanhante e são produzidas recomendações. Primeiro, a avaliação é feita em contexto de empresa, com o monitor, o aluno e o professor. Isto permite visualizar bem a utilidade, os progressos e as dificuldades do estágio.

Os alunos em estágio funcionam duas vezes por semana no local de estágio e três dias na escola, solução que levanta alguma controvérsia com os alunos e com alguns dos locais de estágio. Contudo parece haver consenso interno na equipa docente sobre o valor desta opção, *pois assim os professores da componente técnica que acompanhem estes alunos têm aulas com eles todas as semanas e é por isso que esta política é boa, porque estamos sempre em contacto com eles, nunca nos desligamos deles, estamos em cima das situações, embora às vezes para as empresas seja mau porque não têm um trabalho contínuo.* Os professores acompanhantes dos estágios mantêm também contacto regular com as empresas, nomeadamente com o monitor interno: *queremos saber se estão a fazer aquilo que queríamos que eles aprendessem* (PE4).

O monitor interno é uma figura com importantes responsabilidades de supervisão e avaliação, com quem o professor acompanhante estabelece e vai analisando o andamento do plano de estágio, as competências visadas e as actividades que é suposto promovê-las, e que se espera possam ser executadas pelos alunos, no quadro das possibilidades da empresa: *as actividades são acordadas entre mim e o monitor de estágio. Há sempre flexibilidade, pois também depende das empresas e até em função da evolução do aluno dentro do estágio. Se o aluno consegue fazer mais, exige-se mais.* Quanto à

escolha do monitor, embora se trate de uma decisão da empresa, ela também é tomada *em função do perfil do miúdo* (PE4).

Finalmente, diga-se que estes professores também se referem com alguma ênfase ao facto de, em cada empresa, não colocarem mais do que um ou dois alunos em estágio, solução a que atribuem importante valor formativo. Entendem que tal situação representa um desafio à sua adaptação autónoma e integração no novo contexto social de vida e trabalho, contrariando assim a tentação de protecção e enclausuramento no grupo que adviria com a colocação de mais alunos por local de estágio.

A experiência de Estágio nos CEF, embora mais curta, é apresentada de modo muito semelhante nos discursos recolhidos. Em termos de resultados, também a professora PE3 refere que *no estágio os alunos têm feito um óptimo trabalho, excelente, associando tal sucesso ao facto destes alunos gostarem de fazer e de estar em contexto de trabalho. Aí têm notas muito melhores* (que na escola), *são pontuais, não faltam e põem em prática as competências que adquiriram. Não há problemas no estágio.* O compromisso conversado e assinado e que envolve o professor, a empresa e o aluno é mesmo respeitado por este último.

Observa-se pois a associação efectuada por esta professora entre sucesso e motivação interna dos alunos para esta situação de aprendizagem. Porém, também contribuirá para este sucesso o modo cuidadoso, continuado, *acertado* (...) e *conversado* (PE4) como é feito o acompanhamento do estágio pelos professores, desde o primeiro contacto do aluno com a empresa e *todas as semanas e sempre que é preciso* (PE3), um tanto à maneira referida para os cursos profissionais, passando-se aliás o mesmo com o processo de avaliação.

Em todo o caso, em algumas situações registam-se problemas, diz o professor PE4, e até não tanto no desempenho estritamente técnico, mas em outras competências: *nas competências técnicas não têm*

problemas... é mais nessas regras... limpar a bata... para eles isso não é o mais importante... importante é arranjar o carro. E acrescenta, tenho vindo a reparar que ligam pouco à segurança e quando vou às empresas vejo que os resultados são insuficientes. (...). Os monitores nas empresas são muito duros nessa parte, na higiene e segurança... e tenho vindo a verificar que os nossos alunos dificilmente chegam a bom. Eu acho que os miúdos não acham que isso é importante. Porque nós aqui insistimos, mas eles não querem e depois claro que eles lá na empresa não aceitam. Mas, já na relação com os colegas, na pontualidade, na assiduidade na empresa, aí não há problemas.

Em suma, como podemos depreender destas entrevistas o currículo dos cursos de percurso qualificante, tal como se desenvolvem nesta escola, parece ter um impacto notável, não só na aquisição de competências técnicas específicas, mas também de competências de vida da maior utilidade na transição e adaptação para o mundo do trabalho.

O Ponto de Vista dos Alunos sobre a Contribuição do Currículo para a Orientação Vocacional

A contribuição do currículo no apoio ao desenvolvimento do projecto vocacional dos alunos de 9º ano desenvolveu-se fundamentalmente no quadro do Projecto de Exploração Vocacional. Como já se apresentou em secção anterior, tratou-se de um projecto desenvolvido por iniciativa do SPO, que decorreu simultaneamente nos contextos do currículo, em particular da Área de Projecto, e do gabinete do SPO. Relativamente aos Cursos Científico Humanísticos, como também já se referiu, a contribuição explícita do currículo no processo vocacional, é bastante comprometida pela acentuada preocupação de todos com o cumprimento dos programas. Interessou-nos, por isso, ouvir os alunos dos Cursos Profissionais, perceber o impacto do seu currículo no amadurecimento dos seus projectos, de um currículo que à partida assegura uma maior proximidade ao mundo das profissões e do trabalho.

No total foram realizadas 13 entrevistas a alunos dos cursos profissionais: sete alunos do 12º ano do Curso Profissional Técnico de Comércio, com uma média de idades de 20.3, dois alunos do Curso Profissional de Mecânica Automóvel-Mecatrónica, um do 11º ano, com 17 anos, e outro do 12º ano, 19 anos; dois alunos do Curso Profissional Técnico de Gestão, ambos do 11º ano, com 19 e 20 anos; dois alunos do Curso Profissional Técnico de Gestão de Informática, ambos do 11º ano, com 18 e 16 anos.

Vejamos o que nos disseram, no quadro dos três principais temas abordados, a saber: (i) a decisão e os apoios à decisão, (ii) a satisfação com o percurso efectuado e (iii) a contribuição do currículo para a construção de projectos para o futuro.

A decisão e os apoios à decisão. Relativamente à questão da escolha e decisão vocacional e ao apoio a este processo, vários alunos referem o papel do psicólogo, ou como fonte de informação sobre as alternativas de formação e sobre o currículo dos cursos ou na sequência de um percurso de insucesso e do encaminhamento para o SPO, no sentido de repensar o percurso e tomar uma decisão quanto ao futuro: e.g., *estava farta da escola, a Directora de Curso e a Psicóloga falaram comigo e vim para aqui. E também parece que tem saídas profissionais, e podemos ir para a faculdade...* (CPE5)¹. Neste aconselhamento, quase metade dos alunos entrevistados refere os testes como elemento central da orientação. Na maioria dos casos, a escolha foi em consonância com os resultados dos testes.

Outras fontes de apoio e informação sobre os cursos referidas são os amigos que frequentavam já o curso e a família que, em alguns casos, teve um papel activo na exploração da informação sobre o curso.

Por fim, referem como factor importante de decisão o facto de o curso ter saídas profissionais e permitir, ao mesmo tempo, o prosseguimento de estudos. Um dos alunos entrevistados afirma mesmo

1 CPE – Entrevistas a alunos de Cursos Profissionais

que a escolha por uma vertente profissional, em detrimento do regular, foi uma escolha intencional, a pensar em prosseguir estudos e ter já alguma formação do ponto de vista técnico: *foi uma escolha estratégica, para ter já mais prática quando entrar.* (CPE9).

Satisfação com o percurso. A questão da satisfação com a decisão pelo curso profissional foi avaliada através de uma escala de Likert de 1 a 5 (1, *muito insatisfeito* a 5, *muito satisfeito*). Os resultados mostram, claramente, que a maioria dos alunos se posiciona no meio da escala (sete alunos), o *lugar neutro* e, logo a seguir, a avaliação recai sobretudo no pólo positivo (cinco alunos). Dos 13 alunos entrevistados, apenas um refere estar insatisfeito com a decisão. Poucos alunos justificaram esta escolha, não obstante o incentivo para o fazerem. Contudo, num dos casos em que a classificação foi *explicada*, salienta-se o papel dos professores, designadamente a relação professor-aluno: *Aprendi muito. Aqui os professores são mais amigos. Aqui falam com os alunos. Tentam moldar-se a nós. Estão dispostos a mudar, a moldar-se para ajudar* (CPE9).

Contributo do currículo na construção de projectos para o futuro. Na terceira questão da entrevista, procurou-se saber a opinião dos estudantes sobre o contributo do currículo, da formação para a preparação da sua entrada no mundo do trabalho e para o desenvolvimento dos seus projectos. Globalmente, são referidas competências técnicas relacionadas com as especificidades do trabalho visado em cada curso; com o mesmo grau de relevância, são descritos ganhos do ponto de vista de competências de vida, designadamente nos domínios da comunicação e das relações interpessoais, como se passa a apresentar: *Aprendi a tratar de outra forma a nossa vida pessoal* (CPE2); *sempre que vou a uma loja e vejo que uma pessoa não está a tratar o cliente como deve ser, sei que não está. E antes não via isso* (CPE3); *Aqui aprendemos sobre como lidar com os clientes. E aprendemos a ter a nossa responsabilidade. Antes do curso era mais dependente dos pais. Agora sou*

mais livre... (CPE6); *Aprendi a lidar com o pessoal. Falar com clientes. Desenrascar, no meio das situações de conflito. Técnicas de vendas... gerir o tempo. Lidar com outras personalidades. Somos todos diferentes e isso é bom* (CPE7); *(...) penso que há posturas que a gente não tem de facto, ninguém é perfeito, toda à gente tem... eles às vezes dizem, “não podes fazer isso porque daqui a um ano estarás no mundo do trabalho, mesmo no estágio já não podes ter esse tipo de atitudes”... muitas das vezes as professoras chamam a atenção, “para o ano já nada poderá ser assim e quem não tiver atitudes correctas dificilmente fará o curso, acabará”... Isso é importante, sem dúvida...* (CPE12); *Maneira de se comportar, de estar, de vestir e tudo, é importante, com certeza... o nosso padrão vai ter sempre a nossa primeira aparência, então... temos que estar bem apresentados* (CPE13). De facto as aprendizagens no âmbito das competências sociais e relacionais parecem ser tão valorizadas como as aprendizagens dos conteúdos e competências mais técnicas, com referências comuns aos *alertas* dos professores para a necessidade de adoptarem, já no estágio, condutas apropriadas, a que se atribui importância equivalente às capacidades e conhecimentos técnicos.

Procurámos escutar a voz dos alunos também em contextos mais formais de produção do discurso: os seus Relatórios de Estágios (RE). Que podemos perceber aí sobre a contribuição do currículo para a sua formação e desenvolvimento vocacional?

Em termos gerais, a partir da análise da reflexão final feita pelos alunos no seu RE, colhemos bastantes evidências sobre a contribuição muito positiva da experiência de estágio na aquisição de competências de vida, competências de incidência pessoal, social e profissional. Tal como também os professores sublinharam, praticamente todos os alunos referem a experiência de estágio como muito positiva e gratificante, uma experiência de sucesso: *fui melhorando de semana para semana e isso foi muito importante para mim* (RE5), *aprendi e julgo que não desiludi* (RE20), ou, diz outro, *experiência*

bastante positiva, ajudou-me a crescer como aluno e como futuro trabalhador (RE7). Trata-se de uma experiência que para alguns se apresenta bem contrastante com a experiência escolar: *aprendi que é quase impossível de se aprender na escola e que só é possível aprender no mundo do trabalho* (RE1) ou, *na escola não tivemos contacto prático com nada, por isso o estágio foi muito interessante* (RE19). Já com outros, a complementaridade das aprendizagens entre estes dois mundos é mais conseguida: *vi a utilidade dos conhecimentos aprendidos na escola para uma melhor compreensão do sector* (RE3) ou, *o estágio ajudou-me na realização da PAP* (RE18) ou, ainda, *aprendi a lidar com várias componentes relacionadas com a minha PAP* (RE18).

Nos sete Relatórios de Estágio 2009/10, dos Cursos CEF, Nível 2, que analisámos, detectam-se diversos indicadores associados a esta avaliação tão positiva da experiência de estágio. Assim:

- *Permitiu-me confirmar as minhas escolhas pessoais* (RE4).
- *Uma aprendizagem útil para a vida: percebi que o que é importante é conhecermo-nos a nós próprios e termos a nossa própria maneira de ser (...)* (RE4).
- *Cresci como pessoa, tornei-me noutra pessoa que vê agora de outra maneira o mundo do trabalho* (RE5).
- *Proporcionou-me desenvolvimento pessoal, visto que aprendi a interagir com o público, e a perceber as diferentes abordagens que temos de ter* (RE3).
- *A experiência de estágio foi muito importante na aquisição de hábitos de trabalho a nível da pontualidade, do trabalho individual, do trabalho em equipa, da capacidade de organização pessoal e da responsabilidade profissional* (RE1).
- *Descobri que a vida profissional é muito diferente da vida escolar* (RE6).
- *Foi uma experiência que me transportou para a realidade do trabalho com as suas dificuldades e exigências* (RE3).

Também os alunos dos Cursos Profissionais, nos 13 Relatórios de Estágio de 2009/10 que analisámos,

avaliam todos eles de modo muito positivo a sua experiência de estágio. Vêm no estágio uma oportunidade para pôr em prática e consolidar os conhecimentos adquiridos no curso (RE8; RE13; RE16), mas, também, de novas e diversificadas aprendizagens *trazidas pelo desafio da própria situação* (RE16), aprendizagens relacionadas com o mundo do trabalho (RE13) e da profissão (RE8; RE10; RE12). Associam, ainda, a sua avaliação positiva da experiência de estágio ao desenvolvimento de competências, quer de competências específicas relacionadas com a formação e a profissão, quer de outras mais gerais, de natureza pessoal e social. Assim, referem-se a aprendizagens tais como:

- *saber trabalhar em equipa* (RE8);
- *saber comunicar* (RE14);
- *saber resolver problemas, enfrentar desafios, superar dificuldades* (RE8; RE10; RE14; RE16);
- *saber lidar com o stress, com os medos e desenvolver a autoconfiança* (RE8; RE14; RE15);
- *aquisição de novos ritmos de trabalho* (RE12);
- *aquisição de novas maneiras de pensar* (RE12);
- *reconhecimento da importância do clima social no local de trabalho e o seu impacto na qualidade do trabalho* (RE11) e no sentimento de pertença a uma equipa (RE12).

Para a generalidade dos estudantes, a experiência de estágio, tal como é apresentada na sua reflexão crítica final do Relatório, apresenta-se, pois, como uma experiência gratificante, onde conseguem aprender e ter contacto com muita *coisa* (RE18; RE19), que excede as suas próprias expectativas (RE20), que se oferece, ao fim e ao cabo, como um poderoso contexto de desenvolvimento pessoal e vocacional.

Conclusões

Pretendeu-se com este estudo efectuar uma aproximação à situação da Orientação Vocacional (OV) no nosso país, apenas e mais precisamente, àquela que é dispensada aos jovens que frequentam o sistema público de ensino em alguma modalidade do Ensino Básico ou do Ensino Secundário. Para o feito, através de uma metodologia que se aproximou do *estudo de caso*, procedeu-se à caracterização de uma experiência de intervenção em OV numa escola secundária da rede pública de ensino do distrito de Lisboa, escola que se distingue pela oferta de diferentes percursos formativos aos jovens estudantes e também por uma experiência já cimentada no domínio da orientação vocacional. Mais concretamente, recorde-se, pretendeu-se averiguar, na escola seleccionada, (a) como se organiza e desenvolve a intervenção em OV de iniciativa e responsabilidade prioritária do SPO, (b) se e como contribui o currículo para a OV e (c) aspectos positivos e constrangimentos da intervenção.

A propósito da contribuição do SPO e do currículo para a resolução da questão vocacional, interessou-nos perceber como é que essas instâncias da escola ajudam os jovens, isto é, se e como contribuem para a sua exploração do autoconceito, das alternativas de formação, do mundo das profissões e do trabalho e para a definição e decisão sobre o seu projecto vocacional. Interessou-nos perceber, também, como se processa o apoio aos jovens na aquisição de conhecimentos e de competências de vida, especialmente facilitadoras do desempenho das tarefas vocacionais ao longo da vida. Trata-se de um entendimento do que está em jogo em matéria de OV muito próximo do adoptado, por exemplo, na Resolução Europeia intitulada *Reforço das Políticas, Sistemas e Práticas na Europa no Campo da Orientação ao Longo da Vida* (2004), ou na Resolução intitulada *Integrar Melhor a Orientação nas Estratégias de Aprendizagem ao Longo da Vida* (2008).

Com vista à contextualização da intervenção localizada na escola, procedeu-se, num registo muito breve, à

caracterização das políticas europeias em matéria de OV e da situação da orientação no nosso sistema de ensino público, ao levantamento de opiniões sobre a situação do sector junto de um grupo de técnicos que desempenha funções em escolas localizadas no âmbito geográfico da DRELVT e, ainda, à identificação dos principais modelos teóricos de referência.

Vejamos, então, as principais conclusões a retirar relativamente à intervenção em OV na escola estudada.

1. Valorização da OV pela escola

Pode concluir-se que a direcção e os professores da escola encaram a OV como um serviço da escola, e um serviço a que atribuem especial necessidade e relevo. A OV, quer enquanto intervenção especializada assegurada pelo SPO, quer enquanto missão do currículo, e em particular no contexto do currículo das formações qualificantes, é entendida como uma componente essencial da missão da escola, do serviço a prestar aos seus alunos.

Por sua vez, o explícito e significativo valor atribuído pela escola ao SPO no domínio vocacional parece estar especialmente associado ao reconhecimento (a) da vantagem e necessidade de apoio especializado aos estudantes na escolha e decisão vocacionais, (b) da especificidade dos meios e técnicas que os seus profissionais mobilizam e (c) da vantagem na existência de alguém na escola que se mova bem no domínio da informação sobre os percursos de formação e que assuma um papel destacado na sua adequada divulgação, bem como na montagem de estratégias de apropriação da mesma por parte dos estudantes.

Acrescente-se que a localização deste serviço na escola é também uma opção que favorece muito a acessibilidade do serviço a todos os estudantes que frequentam o sistema público de ensino. Trata-se de uma orientação desde há muito instituída no nosso país, e que vai ao encontro da Resolução Europeia de 2008 que, no seu Eixo 2, estabelece

como orientação *facilitar o acesso de todos os cidadãos aos serviços de orientação*, o que passa, nomeadamente, por *promover activamente os serviços de orientação junto dos cidadãos*.

2. A intervenção em OV de iniciativa do SPO

A intervenção do SPO no domínio da OV incide, sobretudo, nos anos terminais de ciclo, no 9º e 12º ano, assumindo, porém, contornos diferentes, num e noutro momentos. Assim, no 9º ano, curso geral, o SPO assume a iniciativa de desenvolvimento de um programa, destinado a todos os alunos, que decorre de modo continuado ao longo do ano e que apela à colaboração do currículo, em particular da Área de Projecto. É esperado que o trabalho de projecto dos alunos, organizados por grupos de interesse, concorra para a exploração das profissões e das alternativas de formação, e que o trabalho de aconselhamento, no contexto do gabinete, tenha como função ajudar os alunos na integração dinâmica daquela informação e na exploração e desenvolvimento do autoconceito, em ordem à elaboração e decisão sobre o seu projecto vocacional. A aplicação de provas psicológicas, o diálogo, a relação, o contacto com fontes de informação parecem ser, no aconselhamento em gabinete, as estratégias privilegiadas.

No caso das turmas dos CEF a intervenção pareceu apresentar características diferentes: a informação e o aconselhamento também foram as duas componentes principais da intervenção destinada a todos os alunos, mas a exploração das profissões e a sua articulação com as formações no quadro da metodologia de projecto não teve lugar.

No Ensino Secundário a intervenção assume um formato mais pontual. No que respeita à informação, ela é *disponibilizada* a todos os estudantes de 12º ano através de circulares, folhetos, etc., a menos que se verifique da parte do DT solicitação para um contacto directo entre a psicóloga e a turma, focado na resposta a necessidades de informação identificadas no grupo. Portanto, o apoio não

decorre no quadro de um projecto de exploração activa, continuada e articulada da informação escolar e profissional por parte dos alunos, assentando antes numa estratégia mais instrucional: trata-se da disponibilização pontual da informação escolar pertinente em diversos momentos do ano lectivo, através de suportes escritos, ou do *sítio* da escola, ou de um contacto directo com as turmas, neste caso, se solicitado. Também o aconselhamento, em termos organizativos, se distingue do que é efectuado no Básico, sobretudo porque não se estrutura para chegar a todos os alunos, mas sim para dar resposta àqueles que o solicitam, ou que para ele são encaminhados pelo respectivo DT. O elevado número de alunos, a existência de uma só técnica que, aliás, tem que responder por outras e relevantes atribuições do serviço, bem como a maior autonomia esperada na execução das tarefas de orientação por parte dos alunos do Secundário, parecem ser as razões principais das características da intervenção neste ciclo.

Numa aproximação relativamente à natureza das práticas de orientação, pode concluir-se que é junto dos alunos de 9º ano que a intervenção do SPO adopta uma estratégia mais continuada e estruturada e mais mobilizadora da actividade e responsabilidade pessoal dos estudantes. Esta intervenção, por um lado, aproxima-se de um modelo psicopedagógico de acção e aposta na infusão das preocupações vocacionais no currículo e na cooperação entre o SPO e os professores da Área de Projecto, com vista à aquisição pelos estudantes de competências de exploração autónoma da informação relevante à decisão vocacional e à apropriação da mesma. A NET, e aparentemente muito pouco a vida real, parece ser a fonte privilegiada da informação. Por outro lado, a intervenção aproxima-se de um modelo de aconselhamento, individual ou a pares, em contexto de gabinete, e orientado à integração de elementos pesquisados no contexto da turma, quer sobre o campo das formações e das profissões, quer também sobre o próprio autoconceito, em articulação com as provas aplicadas.

No aconselhamento, sobretudo junto dos alunos do Secundário e na avaliação e eventual reorientação de casos sinalizados, a importância atribuída à *medida* na exploração do autoconceito, elemento forte do modelo psicométrico, parece ter uma presença forte nas práticas de orientação. Na verdade, a exploração do autoconceito parece incidir muito na *identificação das características* do estudante, em particular, do seu perfil de interesses, a partir da utilização de provas estandardizadas. Também a exploração dos resultados destas e de outras provas parece resultar de uma abordagem clássica dos mesmos.

A opção por este tipo de estratégia parece ser potenciada por uma certa cultura escolar aparentemente crente no modelo do emparelhamento entre traços pessoais e características da profissão. Não será alheia a esta situação a história da escola, marcada por uma já longa oferta formativa profissional e por preocupações manifestas com a selecção e também com a preparação para a tarefa, para a necessidade de responder às exigências ou requisitos das empresas. É um compromisso que assumem e cujos resultados são motivo de orgulho e também de reforço da cultura de escola.

Em todo o caso, as características da economia, do trabalho e do emprego no mundo actual, bem como a história dos modelos de orientação, destacam o valor das abordagens que colocam de facto o sujeito numa posição de grande responsabilidade pessoal no processo de exploração do self, num trabalho contínuo de exploração e (re)construção do mesmo, em contextos de experiência real. Nestes tempos marcados pela imprevisibilidade e incerteza, é fundamental que a ajuda vocacional na escola contribua para o fortalecimento de uma atitude favorável à descoberta e ao desenvolvimento activo e responsável de novas motivações e competências, capazes de facilitar a eventual necessidade de reformulação dos projectos (Savickas, 2002, 2005). Trata-se, ao fim e ao cabo, de mobilizar estratégias que *favoreçam a aquisição da capacidade de*

orientação ao longo da vida, como estabelece o Eixo 1 da Resolução Europeia de 2008.

A adopção séria destes modelos implica uma disponibilidade dificilmente compatível com a existência de um só técnico por 1500 alunos e no quadro da necessidade de resposta a solicitações diversas, que não apenas no domínio vocacional. Um outro rácio técnico/alunos, a constituição das equipas previstas na legislação e a conjugação planeada entre a ajuda especializada e estratégias infusas de orientação no currículo, parece ser o caminho indicado pelos técnicos escutados e parcialmente já ensaiado na escola X.

3. A OV no currículo

Embora a escola atribua expressa e enfaticamente à psicóloga, técnica agora única do SPO, um papel determinante e incontornável no processo de orientação, em algumas dimensões deste processo, a participação do currículo e dos professores, espontânea umas vezes, intencional outras, parece ser de dimensão e valor assinaláveis. Aliás, os DT em geral declararam atribuir bastante importância ao apoio a prestar pelo currículo ao desenvolvimento vocacional dos estudantes.

No caso dos *cursos regulares*, os DT salientam a contribuição intencional do currículo na aquisição pelos estudantes de competências interpessoais, sociais e cívicas (e.g., saber comunicar, escutar, trabalhar em grupo, cooperar, ser autónomo), de competências pessoais (e.g., autoconfiança, investimento no desenvolvimento escolar e pessoal) e de competências de escolha relacionadas com as actividades e tarefas em que é suposto envolver-se. Ou seja, salientam a contribuição intencional do currículo para a aquisição de importantes competências gerais de vida, de previsível impacto no desempenho das tarefas vocacionais. No entanto, convém salientar que a articulação entre as actividades ou iniciativas facilitadoras daquelas aquisições e os conteúdos programáticos das disciplinas é uma categoria ausente das respostas

dos DT dos cursos regulares, quer do Básico, quer do Secundário, e presente nas respostas dos DT dos cursos qualificantes. Tal resultado pode sugerir que, naquele caso, as actividades referenciadas se acrescentam ao currículo, mas não se fundem com ele, pelo que, embora intencionais, poderão estar mais perto de iniciativas soltas e pontuais (como as visitas de estudo) e, por isso, de ganhos formativos e desenvolvimentais de duvidosa consistência, comparativamente aos que são potenciados pelo desenvolvimento natural e continuado do currículo (Sprinthall & Collins, 1995).

Entretanto, nas respostas dos DT, quando está em jogo a contribuição do currículo em dimensões muito específicas do apoio ao desenvolvimento vocacional, como sejam, a exploração e actualização do autoconceito vocacional, bem como a exploração e conhecimento das alternativas de formação e do mundo da economia, do trabalho e das profissões, tal contribuição apenas é referenciada enquanto contribuição *espontânea*. Ou seja, o currículo não se estrutura, ou melhor, não é intencional e sistematicamente desenvolvido para aqueles efeitos. Daí, porventura, que quando se assume o apoio intencional do currículo ao processo de OV dos jovens, mesmo na dimensão da informação escolar e profissional, isso seja feito geralmente em colaboração com o SPO, a quem é então atribuído um papel destacado na organização e dinâmica desse apoio. Parece encontrar-se aqui, na OV, uma solução que vai no sentido de ratificar a colaboração entre o currículo e a ajuda especializada, ainda que no quadro se uma certa proeminência do papel desta última instância.

Já a *contribuição do currículo dos percursos qualificantes* para o processo de desenvolvimento vocacional dos jovens e para o apoio à realização das suas tarefas de orientação, parece assumir contornos mais óbvios e intensos e mais fundidos com o desenvolvimento natural e continuado do currículo, comparativamente com o que parece verificar-se com a contribuição do currículo dos cursos regulares; assim sendo, é de esperar, nas

dimensões em causa, e tendo em conta o ponto de partida e o ponto de chegada esperados, um alcance formativo e desenvolvimental mais conseguido por parte dos percursos qualificantes, no domínio vocacional.

Na verdade, e de acordo com as diversas vezes escutadas, através dos currículos dos percursos qualificantes está em jogo, simultaneamente, a aquisição de informação sobre as profissões e o trabalho e a aquisição de competências de vida, competências de acção na vida: competências pessoais e sociais orientadas aos contextos da vida em geral e do trabalho em particular; competências técnicas, orientadas às saídas profissionais dos respectivos cursos. Esta contribuição decorre, em grande medida, das características dos próprios currículos. Mas decorre também do currículo implementado e da acção dos professores: parece verificar-se um trabalho continuado de promoção de competências de vida, potencialmente muito úteis na elaboração de projectos de vida, na transição para o mercado de trabalho, na adaptação e integração na profissão e na vida adulta. Trata-se de uma abordagem em que as referidas competências são expressamente tematizadas e cujo nível de conseguimento é considerado no processo de avaliação das aprendizagens e na sua classificação final.

Deve também acrescentar-se que, porventura, também o menor número de alunos das turmas dos percursos qualificantes facilite uma relação e investimento pedagógicos potenciadores destas aquisições. Como dizia uma professora, a natureza da relação pedagógica que frequentemente se institui nestes contextos de formação joga também ela um papel formativo muito especial: trata-se de uma relação de grande proximidade, potenciada pelo reduzido número de alunos, pela continuidade do acompanhamento pedagógico ao longo do curso e também por algumas condições estruturais que a favorecem. Há que registar, entre outras, as condições que têm sido proporcionadas à coordenação pedagógica regular da equipa educativa

(hoje menos apoiada), bem como tudo o que rodeia o sistema de avaliação, que desempenha, como é sabido, um papel nuclear na dinâmica de qualquer sistema de ensino ou formação. E em intersecção com estes factores, talvez a cultura curricular seja outra nestes percursos, menos académica e mais próxima da entrada na vida adulta, potenciando, por isso, para o bem e para o mal, outro tipo de aquisições. Em todo o caso, lamentavelmente, tais condições não são suficientes para minorar o facto de nestes percursos se verificarem das maiores taxas de insucesso e abandono da escola.

Regista-se, então, grande autonomia na contribuição curricular do CEF e dos CP para o desenvolvimento vocacional dos estudantes, não obstante a sua articulação com o SPO, em particular quando as necessidades de orientação são expressamente formalizadas, ou quando se coloca a questão do encaminhamento de um ou outro aluno para avaliação e apoio psicopedagógicos e eventual reorientação. A natureza da ajuda proporcionada pela psicóloga tem a ver em grande medida com um processo de aconselhamento em situação de necessidade identificada, e mesmo de crise, sendo-lhe atribuído, por todos os envolvidos, grande relevo.

Em suma, *inscrever nos programas de ensino geral, de formação profissional (...), actividades de ensino e de aprendizagem que visem o desenvolvimento da capacidade de orientação* ao longo da vida, como se preconiza, a propósito do Eixo 1, na Resolução Europeia de 2008, não é um caminho fácil. Em todo o caso, parece poder concluir-se que aquela dificuldade é mais saliente no contexto dos currículos dos cursos gerais quando comparados aos dos cursos profissionalmente qualificantes; tal parece dever-se, quer à maior distância daqueles currículos relativamente aos contextos sociais reais, quer a uma menor assunção das componentes formativas e desenvolvimentais do currículo.

4. A mobilização das famílias para o apoio à OV dos filhos

O papel das famílias no processo de orientação dos jovens pode assumir um grande relevo. É desejável que a escola apoie as famílias no cumprimento desta missão, já que ela se apresenta como a instituição com mais condições para o fazer, quer pela proximidade que tem com os alunos e suas famílias, quer pelos conhecimentos e recursos de que dispõe. Na verdade, para que as famílias possam acompanhar os seus filhos no processo de decisão vocacional é necessário que estejam informadas sobre as alternativas de formação existentes. Sucede, porém, que muitas delas não dispõem dessa informação ou não dispõem de informação actualizada, pelo que a informação sobre os percursos de formação é de grande utilidade e constitui frequentemente a parte mais visível da ajuda das escolas e dos SPO às famílias.

A escola X, e em particular o seu SPO, preocupam-se em assegurar junto das famílias dos estudantes do 9º ano, do curso regular e dos CEF, a informação necessária sobre as alternativas de formação existentes. Já o mesmo não se verifica junto das famílias dos estudantes do Secundário, ainda que estes tenham destacado nas entrevistas a ajuda que recebem das suas famílias na exploração da informação necessária à decisão e no próprio processo de decisão.

Às famílias poderá caber ainda um importante papel de estímulo e apoio aos jovens na exploração das profissões e do trabalho, bem como na aquisição das competências de vida necessárias ao desenvolvimento psicossocial, tais como as relativas às tarefas de decisão e de transição entre os sistemas de formação e entre estes e o mercado de trabalho. Porém, nestes domínios, não parece que a intervenção da escola e do SPO se apresente intencionalmente relevante, se bem que, no contexto das entrevistas com os pais que as solicitam, alguma ajuda nestes domínios possa ser dispensada.

Em todo o caso, há a referir, como situação preocupante, que fica muito aquém do desejável o número de pais que comparece nas sessões de informação promovidas pelo SPO ou que procuram este serviço para análise da situação dos seus filhos, não obstante a disponibilidade para atendimento individual, divulgada através dos DT.

5. A mobilização da comunidade local no apoio à OV dos jovens e a coordenação com outros serviços

Nos testemunhos recolhidos, são praticamente ausentes as referências a algum envolvimento ou colaboração com a comunidade local, ou com estruturas externas mais distantes, na mobilização de recursos para a orientação vocacional dos jovens. Excepção frutuosa são, por um lado, as referências à colaboração entre a escola e algumas empresas, locais e outras, no âmbito da realização dos estágios dos cursos dos percursos qualificantes e, por outro, a colaboração com instituições de formação ou empresas ou eventos, sobretudo no âmbito de iniciativas de carácter pontual, como sejam as visitas de estudo (e.g., Dias Abertos nas Universidades, Mostras de Formações, etc).

Entretanto, no que respeita à coordenação e cooperação regulares com outros serviços de orientação, destinados a outros públicos e portadores de outros saberes e recursos, não nos chegaram referências, tratando-se de uma situação presumivelmente idêntica à da maioria dos SPO. Também é de admitir que não exista da parte da Administração incentivo a tal coordenação e cooperação, prática contrária ao que é desejado pela Resolução Europeia de 2008, já que aí, no seu Eixo 4, *[se sublinha] a necessidade de complementaridade e coordenação entre os mesmos (serviços), de modo a potenciar a eficácia da sua resposta.*

Aliás, mesmo na coordenação entre técnicos que asseguram a OV em escolas de uma dada área geográfica, verificou-se um grande retrocesso, pelo menos entre os serviços das escolas localizadas

no âmbito de acção da DRELVT. A esta estrutura, segundo parece, foi retirada a incumbência de incentivar e apoiar tal coordenação, sem que nenhuma outra estrutura a tenha substituído, a não ser a iniciativa dos técnicos que, com o apoio das direcções de algumas escolas, mantêm, ainda, algumas destas estruturas de coordenação local em funcionamento regular. Trata-se de um retrocesso a que os técnicos são muito sensíveis, como se viu na análise dos dados, e que está longe de contribuir para desenvolver a garantia de qualidade dos serviços de orientação, desejada pela Resolução Europeia de 2008, no seu Eixo 3.

Para terminar, invoquemos alguns dos domínios mais salientados pelos técnicos que aceitaram responder ao inquérito e que asseguram funções, todos eles, em escolas da região abrangida pela DRELVT.

Assim, pode concluir-se que os *aspectos positivos* identificados pelos técnicos, relativos à OV, em alguma das instâncias da sua operacionalização (escola e práticas profissionais, administração – local, regional e central– e políticas), se localizam nos seguintes domínios:

- Universalidade e gratuidade da OV.
- Localização do serviço nas escolas e sua consequente acessibilidade aos estudantes e famílias.
- Localização do serviço nas escolas e consequente potenciação de práticas de articulação com a escola, seus profissionais, estruturas pedagógicas e currículo.
- Qualidade e flexibilidade na resposta em OV, tendo em conta a natureza dos destinatários e os constrangimentos dos serviços.
- Capacitação e envolvimento das famílias na OV
- Respeito pela autonomia profissional
- Reconhecimento da natureza especializada do aconselhamento vocacional.
- Facilidade de acesso à informação sobre as alternativas de formação.

Quanto aos *problemas identificados* pelos técnicos, relativos à OV, nas instâncias consideradas (escola e práticas profissionais, administração –local, regional e central– e políticas), há a salientar:

- Indefinição da política geral para o sector.
- Política de recrutamento e emprego pouco clara e errante.
- Elevado rácio psicólogo/alunos em muitos serviços.
- Elevada dispersão geográfica do atendimento em muitos serviços.
- Ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e mesmo preocupante retrocesso em tal orientação.
- Ausência de incentivo e apoio à cooperação entre SPO e outros serviços de orientação destinados a outros públicos, e também outras estruturas da comunidade, com especial referência às instituições de ensino superior do sector.
- Ausência de incentivo e apoio à formação contínua e à supervisão.
- Dificuldades várias no domínio da informação sobre as formações, nomeadamente sobre a actualidade da mesma, uniformidade do suporte, etc.
- Insuficiências graves no domínio da informação sobre a economia, o trabalho, o emprego, absorção das qualificações, etc.
- Recursos técnicos de avaliação e intervenção pouco actualizados, adaptados e aferidos, quando é o caso.
- Insuficiente proximidade da administração relativamente aos profissionais e aos serviços, e as consequências nefastas de tal prática no efectivo conhecimento e monitorização do que se passa no terreno.

Na sequência destas opiniões, os técnicos avançaram com algumas *sugestões de melhoria* que vale a pena considerar (Tabela 4 na versão integral em CD). Estas sugestões incidem nos domínios da Informação, Gestão das Práticas, Política com o Pessoal, Coordenação entre Profissionais e Serviços, Formação e Supervisão, Relação entre a Administração e os Serviços.

Diga-se que as opiniões manifestadas pelos técnicos são reveladoras de um grupo profissional que conhece bem o seu sector, as suas potencialidades e necessidades, e que é capaz de contribuir com propostas ordenadas à superação dos obstáculos que se colocam ao desenvolvimento dos serviços. Em suma, um grupo profissionalmente maduro, responsável, reconhecido pela escola e com ela aliado no cumprimento da sua missão. Um grupo em que reconhecemos os profissionais de orientação da escola observada.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M.** (2011, Maio). *Orientação ao longo da vida: Evolução de paradigmas – da orientação profissional à orientação ao longo da vida*. Comunicação apresentada na *acção de formação: Orientação ao longo da vida*, IOP, ANQ, IEF, ANESPO, [Texto policopiado] Lisboa.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.** (1988). Organizational applications of the social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275-302.
- Brown, B. L.** (1998). Applying constructivism in vocational and career education. *Information series* Nº. 378.
- Campbell, C. & Ungar, M.** (2004a). Constructing a life that works: Part 1, Blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Campbell, C. & Ungar, M.** (2004b). Constructing a life that works: Part 2, An approach to practice. *The Career Development Quarterly*, 53, 28-40.
- Cochran, L.** (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Conselho Europeu de 12 de Maio** (JOCE, C 19/2, de 28.5.2009).
- Csikszentmihalyi, M., & Beattie, O.** (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45-63.

- Declaração de Copenhaga.** (2002). *Declaração dos Ministros Europeus de Educação e Formação Vocacionais e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002*. Consultado a partir de http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/MiscDocs/Copenhagen.csp?loc=pt_PT
- Despacho-Conjunto n.º 287/2005** de 4 de Abril. *Diário da República n.º 65 – II Série*.
- Decreto Lei nº 190/91** de 17 de Maio. *Diário da República n.º 113 – I Série A*.
- Decreto Lei nº 4/98** de 8 de Janeiro. *Diário da República n.º 6/98 – I Série A*.
- DGFV** (2005). Cursos de Educação e Formação. Guia de Orientações. DGFV. http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/dsapoe_eb_cef_guia_orientacoes.pdf
- Hackett, G., and Betz, N.** (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior, 18*, 326-39.
- Holland, J.** (1959), A Theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology, 6*, 35-45.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G.** (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly, 48*, 297-304.
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D.** (1996). A social cognitive framework for studying career choice and transition to work. *Journal of Vocational Education Research, 21*, 3-31.
- Parsons, F.** (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Resolução do Conselho** de 19 de Dezembro de 2002. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias C13/2 PT*.
- Resolução do Conselho** de 19 de Dezembro de 2003. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias C13/3 PT*.
- Resolução do Conselho** de 22 de Maio de 2008. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias C140/10 PT*.
- Resolução do Conselho** de 21 de Novembro de 2008. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias C319/4 PT*.
- Savickas, M. L.** (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L.** (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. D., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., van Vianen, A. E. M.** (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250.
- Shaughnessy, J. J., Zeichmeister, E. B., & Zeischmeister, J. S.** (2010). *Research Methods in Psychology*. New-York: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N., & Collins, W. A.** (1995). *Adolescent psychology: A developmental view*. New-York: McGraw-Hill.
- Super, D. E.** (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- Super, D.E.** (1990) A life-span, life-space approach to career development. In Brown, D. Brooks, L. & Associates (Eds.), *Career Choice and Development*. (pp. 197-561). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E.** (1963). Self concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-Concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.



2 A Formação Profissional em Portugal

seis casos de inovação e sucesso¹

No universo da formação profissional em Portugal, existem casos muito bem-sucedidos, no sentido de impulsionarem processos locais e regionais de desenvolvimento socioeconómico, gerando simultaneamente oportunidades efectivas de integração e valorização das populações abrangidas. É fundamental conhecermos estes casos, não apenas para prestar um justo reconhecimento a trabalhos de qualidade e evitar o fatalismo das adversidades, mas também para nos tornarmos mais conscientes de quais são as condições e dinâmicas propícias ao desenvolvimento da formação, gerando, a partir dos seus vários níveis, processos de qualificação do próprio sistema de formação profissional.

Importa notar que os seis casos que constituem a base da presente reflexão (ver caixas ao longo do capítulo) foram seleccionados de modo a salvaguardar a diversidade dos contextos e modalidades de formação profissional em curso, no nosso país, não tendo havido qualquer pretensão de seleccionar “os melhores”. Assim sendo, vários outros casos mereciam certamente ter sido incluídos, mas pensamos que esta pequena amostra constitui já uma base importante para reflectir sobre os processos locais de desenvolvimento da formação, em Portugal.

¹ Capítulo elaborado por Pedro Abrantes



Cada um dos casos foi estudado por um investigador, recorrendo a várias técnicas de pesquisa em ciências sociais: a análise documental, a realização de entrevistas a diversos actores e a observação directa. Este trabalho deu origem a seis relatórios, nos quais se narram as principais características da organização em estudo e das modalidades de formação desenvolvidas, identificando-se factores de sucesso, dinâmicas de inovação e “boas práticas”. Procuramos, neste capítulo, sistematizar estes resultados, encontrando elementos transversais aos vários casos e que têm funcionado como alavancas para o seu êxito.

1. Trabalho em rede

Nos seis casos estudados, o trabalho realizado sustenta-se numa rede alargada e coesa de actores e instituições que intervêm no contexto local, incluindo igualmente uma retaguarda de entidades de âmbito regional, nacional e internacional. A rede pode ser oficializada como tal, pode ser consolidada através de múltiplos contratos e parcerias ou pode, inclusive, dar origem a outras formas jurídicas, como as associações de segundo grau (ver caso A). Tem-se convertido, aliás, num requisito para a acreditação de cursos e o acesso a financiamentos, existindo hoje redes que são dinamizadas pela própria administração (municípios, Direcções Regionais, IEFP). Porém, mais do que a sua existência formal ou as suas vantagens legais, o factor decisivo é a capacidade e a vontade dos múltiplos actores em superarem as suas diferenças e trabalharem de forma genuinamente cooperativa, com o intuito de definir e alcançar objectivos partilhados.

Importa notar que, embora esta rede possa ser criada, dinamizada e/ou coordenada por uma entidade específica, o seu funcionamento efectivo depende da sua capacidade de gerar acções concertadas entre várias organizações, o que exige grande abertura, flexibilidade e diálogo de todos os participantes.

Esta estrutura reticular promove não apenas a mobilização de um conjunto de recursos, impossíveis de gerar por uma só instituição, mas também a adequação da formação a diversas realidades: o sistema educativo e a rede escolar; as necessidades do tecido produtivo; as estratégias de desenvolvimento, lançadas a vários níveis de escala; as condições, características e expectativas da população local e, em particular, o seu segmento juvenil. Sem estas simultâneas adequações, só possíveis através de uma cooperação continuada entre diversas instituições, até o melhor projecto de formação pode fracassar.

A análise dos estudos de caso permite-nos destacar alguns tipos de relações entre organizações que parecem particularmente férteis no desenvolvimento da formação profissional.

Em primeiro lugar, é fundamental a articulação entre unidades de formação e o tecido produtivo local. Esta cooperação estratégica pode partir da iniciativa de sensibilização das escolas e centros de formação (como no caso B), mas pode também resultar de um reconhecimento das necessidades de formação por parte das empresas (caso E). Em qualquer caso, o importante é que exista um interesse partilhado e a abertura para encontrar soluções que sejam viáveis e benéficas para ambas as partes. Assim, os cursos mais bem sucedidos são aqueles em que as unidades de formação e as organizações produtivas colaboram para a formação de trabalhadores com as competências adequadas para suprir necessidades do mercado de emprego local (ver tópico 5). Este aspecto é particularmente decisivo para a organização de estágios e para as perspectivas de inserção laboral posterior, embora se revele também importante no intercâmbio de experiências e de recursos, melhorando a qualidade dos cursos.

Em alguns casos, podemos estar a referir-nos a sectores dentro da mesma organização, como as empresas que têm o seu departamento de formação (caso E) ou as escolas que formam jovens para exercer funções dentro da própria organização, como as creches, bares, etc. (caso F). Mas a situação mais comum, mesmo nos dois exemplos referidos, é que a articulação entre formação e produção implique a cooperação entre duas entidades distintas, respeitando as especificidades de cada uma delas.

Em segundo lugar, a cooperação entre unidades de formação tem-se estabelecido como um motor importante na sustentabilidade e melhoria das ofertas formativas. Através de redes, por vezes dinamizadas até pelos municípios e Direcções Regionais, as várias unidades de formação ajustam os seus cursos, evitando sobreposições e apostando em áreas cuja oferta na região é escassa (ver casos C e F). Além disso, este inter-conhecimento permite encaminhar os jovens para as escolas que oferecem os cursos que mais correspondem aos seus actuais interesses e capacidades – o que amplia

consideravelmente os níveis de sucesso – e orientá-los no prosseguimento dos seus estudos, caso o desejem (ver casos B e D). Estas redes facilitam, em simultâneo, que as várias unidades possam aprender umas com as outras e, desta forma, melhorar a qualidade dos seus cursos, sobretudo quando incluem entidades com experiências muito diferentes, como pode ser uma escola secundária, um centro de formação profissional e uma universidade (ver casos A e F). Em alguns casos, as unidades de formação de uma mesma região têm, inclusive, desenvolvido cursos em parceria, aproveitando da melhor forma os recursos existentes em cada uma.

Em terceiro lugar, afigura-se benéfica para a sustentabilidade dos projectos de formação a articulação com diversas instituições que actuam no contexto local, como é o caso das câmaras municipais, as juntas de freguesia, os centros de emprego, as associações de desenvolvimento local, entre outras entidades. Este tipo de laços permite a

partilha de recursos, o diagnóstico de necessidades e expectativas, a atracção de formandos, bem como a resolução de problemas concretos com os quais se deparam os formadores e os formandos. O caso D constitui um bom exemplo de como um trabalho com a comunidade pode contribuir tanto para o sucesso das iniciativas de formação como para o próprio desenvolvimento local. Também no caso A se formou uma associação de base local para dinamizar a rede de unidades de formação especializada.

Por fim, em quarto lugar, existem parcerias mais invulgares, mas que podem igualmente ser importantes catalisadores do trabalho desenvolvido. Por exemplo, no caso D, a integração de uma rede europeia de centros de formação tem permitido melhorar a qualidade dos processos internos e oferecer estágios de curta duração no estrangeiro aos formandos, o que constitui uma fonte inesgotável de motivação e de aprendizagens.

CASO A: Curso de Especialização Tecnológica (CET), Universidade de Aveiro ⁽¹⁾

Enquadrada na Universidade de Aveiro, a Escola Superior Aveiro-Norte foi criada em 2004, com o objectivo de dinamizar um conjunto de cursos superiores e pós-secundários de natureza técnica e profissionalizante, em particular, em actividades industriais com forte presença entre o Douro e o Vouga. No âmbito da sua missão foi dinamizada uma Rede de Unidades de Formação Especializada que articula autarquias, associações empresariais, um fórum de arte e cultura, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, várias empresas e, obviamente, os institutos superiores, centros de formação e escolas públicas da região, como é o caso da Escola Secundária Serafim Leite, onde decorre o CET *Automação, Robótica e Controlo Industrial* (ARCI), estudado mais em detalhe para a presente publicação. No sentido de dinamizar esta rede foi inclusive criada a Associação Científica e Tecnológica SANJOTEC, mais orientada para a acção no município de São João da Madeira.

Entre estas várias instituições, foram identificadas áreas concretas em que se necessitava de técnicos de formação intermédia, como é o caso da instalação e manutenção de equipamentos robóticos, pelo que se apostou num curso de nível 5, em horário pós-laboral, que qualificasse trabalhadores já no activo e constituísse igualmente uma via de integração profissional para os jovens que estavam a terminar o ensino secundário. Estipulou-se como objectivo desenvolver uma formação versátil, que

1 Estudo de caso realizado por Maria José Araújo (Abril-Julho de 2011).

ensinasse os formandos “a pensar”, de modo, por um lado, a estimular a inovação do tecido industrial e, por outro, a permitir o prosseguimento de estudos superiores, caso os formandos o pretendessem. Neste sentido, os estudantes, formadores e empresários contactados coincidem na ideia de que esta formação é fundamental para criar técnicos que pensem em soluções técnicas para melhorar a produtividade, tornando a indústria regional mais competitiva, a nível global.

O CET ARCI é um curso de 1400 horas, em que se procura que os formandos tenham conhecimento da prática, o que lhes facilita a compreensão da teoria, enquanto esta é leccionada com o intuito de que possam melhorar os processos profissionais. Além da componente tecnológica, o curso privilegia a formação em contexto de trabalho, no qual os formandos concebem e apresentam um projecto dentro de uma empresa que contribua para a sua modernização, sob a orientação de ambas as instituições. O responsável da empresa parceira entrevistado garantiu que estes estágios são uma mais-valia, quer pela capacidade de gerarem soluções alternativas, que podem melhorar os procedimentos internos, quer pela oportunidade proporcionada aos novos trabalhadores, pelo que o departamento de formação lhes dedica grande atenção.

O quadro de formadores inclui professores da Universidade de Aveiro e engenheiros que trabalham nas empresas, promovendo assim a articulação entre teoria e prática profissional. O estudo permitiu constatar que as relações entre todos os participantes no curso são de proximidade e cooperação, dispondo igualmente de tecnologias diversas e actualizadas. O curso é abrangido por um sistema de acompanhamento e manutenção do programa de ensino pós-secundário pela Escola Superior Aveiro-Norte da Universidade de Aveiro que avalia a adequação da oferta formativa às necessidades do tecido económico-administrativo e a orientação pedagógico-científica da formação. Sendo um curso que todos reconhecem como exigente, os formadores acompanham cada um dos seus estudantes de forma personalizada, até porque estes têm percursos anteriores diversos e desenvolvem também projectos distintos ao longo do curso. A sua dedicação ao estudo encontra-se fortemente relacionada com as expectativas de valorização social e profissional. Muitos deles mantêm-se ligados ao curso ou a alguma das entidades da rede que o promove, sendo portanto fácil de seguir os seus trajectos.

Como conclui a autora do estudo de caso, trata-se de uma “formação com rosto”, em que “é possível identificar uma preocupação dominante, que é a de que a formação possa responder o melhor possível às expectativas de todos os actores envolvidos, sublinhando-se, sempre, uma filosofia que perspectiva os estudantes não como objectos de formação, mas como sujeitos que trazem consigo projectos de vida mais ou menos definidos, mais ou menos amadurecidos, ou em construção, como pessoas que têm já ideias concretas sobre como desejam construir o seu futuro profissional”.

2. Projecto formativo

Sustentada na referida rede inter-institucional, a elaboração de um projecto consistente, reflectido e partilhado constitui um processo imprescindível no desenvolvimento de experiências formativas bem sucedidas. Embora o projecto comporte mais dimensões, realçamos aqui cinco elementos que parecem adquirir particular importância nos seis casos analisados e que implicam opções locais, ainda que sempre negociadas com a administração regional e central: as áreas de formação; os objectivos e metas; a estrutura do curso; o modelo pedagógico; e os mecanismos de avaliação.

Na escolha dos cursos a desenvolver, quatro critérios parecem compatibilizar-se: a) as necessidades do tecido produtivo local e, logo, o potencial de empregabilidade; b) as expectativas e interesses da população local, consubstanciada na procura da formação; c) os recursos e objectivos das próprias unidades de formação; d) as ofertas formativas já existentes noutras instituições da região.

A importância conferida a estes vários critérios varia, consoante o caso em estudo, mas é certo que dificilmente se pode ignorar algum deles na definição das áreas. As escolas públicas analisadas terão valorizado, num primeiro momento, os interesses dos seus alunos em situação de insucesso ou abandono e os recursos internos, privilegiando o potencial de inclusão dos cursos profissionais, mas têm evoluído igualmente para uma reflexão (em rede) que pondera as oportunidades do mercado de trabalho e as demais ofertas formativas, no seu território de influência (casos C e F). Também algumas empresas, partindo de uma análise das estratégias e necessidades da organização, têm vindo a incorporar as propostas de cada trabalhador na elaboração do plano anual de formação, observando-se posteriormente que acções podem ser desenvolvidas a nível interno e quais implicam a contratação de entidades externas (caso E).

A definição clara dos objectivos e metas inclui a explicitação dos impactos que se propõem produzir com a formação, incluindo as competências que se pretendem desenvolver, em que segmento

da população e dentro de que período de tempo, bem como os efeitos no tecido produtivo local. É interessante que, não abdicando de saberes técnicos e específicos, as várias entidades estudadas parecem valorizar competências, valores e atitudes de espectro mais alargado: o “aprender a pensar” (caso A); a autonomia, a humildade, a confiança, a vontade de aprender e o empenho (caso B), o desenvolvimento comunitário e cultural (caso D); a capacidade de liderança, a formação de equipas, a gestão do tempo e o domínio das várias línguas (caso E); a assiduidade e o cumprimento de regras (caso F). Apesar da diversidade registada entre os casos, domina em todos eles uma noção de que os saberes técnicos e operacionais são importantes, mas não são suficientes, devendo-se preparar os trabalhadores de nível intermédio para um cenário de imprevisibilidade e transformação, no qual o “saber-ser” será tão decisivo como o “saber-fazer”.

Relativamente à estrutura curricular dos cursos, os seis casos estudados reflectem bem as diversas modalidades homologadas, com durações distintas e que conferem também diferentes níveis de certificação: acções de formação, cursos intensivos, profissionais, tecnológicos, de educação e formação, sistema de aprendizagem em alternância, entre outros. Também o grau de exigência e certificação pode variar, o que se encontra legislado nos níveis 2, 3, 4 ou 5, dependendo dos objectivos estabelecidos.

Em todo o caso, o que parece comum às estruturas curriculares é a procura por combinar teoria e prática, saberes gerais e específicos, não apenas no sentido de um equilíbrio no perfil e número de horas dos diferentes módulos, mas também de uma efectiva interacção entre estas várias dimensões. Assim, pretende-se que os saberes científicos e socioculturais melhorem as práticas, mas também que as experiências de trabalho contribuam para que os formandos compreendam a importância de competências mais abstractas e transversais. Assim sendo, as estruturas curriculares clássicas que tendem a privilegiar a teoria numa primeira etapa (em sala de aula) e a prática na segunda (em local

de trabalho) não são consideradas as mais efectivas e tendem a ser preteridas por uma estrutura mais integrada e flexível, em que teoria e prática se vão entrecruzando, em diferentes espaços e ao longo de todo o curso. Este é o modelo do sistema de aprendizagem em alternância (caso B), mas tende hoje a ser assumido por outras modalidades de formação, promovendo, por exemplo, momentos intercalares de estágio, acompanhados pelos formadores, em vez da sua concentração na etapa derradeira dos cursos.

Os casos estudados possuem também um modelo pedagógico forte e reconhecido por todos os actores envolvidos. Apesar da diversidade também observada a este nível, podemos dizer que é comum a ênfase num *ethos* de trabalho, cooperação e inclusão. Assim, os formadores procuram conciliar níveis de exigência do mercado de trabalho, um ambiente de inter-ajuda entre todos e um acompanhamento individualizado que respeite as diferenças de perfil e de ritmo de aprendizagem entre os formandos, combatendo situações de insucesso e/ou abandono.

A dinâmica de trabalho intenso e rigoroso constitui um elemento vital destes vários projectos, combatendo o “mito do facilitismo” que, por vezes, se cola a estes cursos e comprometendo os formandos no seu processo de aprendizagem. A realização de projectos, individuais e colectivos, com utilidade e visibilidade local constitui também uma metodologia comum, como forma de implicar e motivar os formandos, bem como desenvolver as competências pretendidas. Nesta vertente, assume particular importância a preparação da prova de aptidão profissional que, em geral, implica o desenvolvimento de um projecto, ao longo de vários meses, sob a orientação dos formadores. Mas esta dinâmica tende a ser suportada também por dispositivos de adaptação dos conteúdos, apoio e acompanhamento individualizados dos formandos, de forma a integrá-los e apoiá-los (ver tópico 6).

Nos casos estudados, existe também um planeamento apurado do modelo pedagógico

dos estágios, entre as unidades de formação e os contextos de trabalho, de forma a que os formandos disponham efectivamente de uma experiência compatível com o seu perfil e que lhes permita desenvolver as competências visadas. Recuperese, a este propósito, o caso A, em que se observou uma extrema preocupação em oferecer a todos os participantes uma formação de qualidade em contexto real de trabalho, com um nível de trabalho adequado, acompanhado por um orientador (formador) e um tutor (trabalhador da organização). A proximidade entre o local de estágio e a residência do formando é defendida, frequentemente, como uma estratégia de combate a situações de injustiça e possível abandono, embora por exemplo no caso D se ofereçam também estágios noutras regiões do país ou até no estrangeiro, como forma de ampliar o horizonte de aprendizagens dos formandos.

Por fim, os casos estudados incluem múltiplos mecanismos de avaliação, no sentido de poderem aferir e melhorar continuamente as suas práticas de formação. Por um lado, regista-se a importância de discutir com os formandos e estabelecer claramente os critérios e instrumentos da sua avaliação, envolvendo no processo igualmente as entidades parceiras que geram emprego na área do respectivo curso. Embora a prova de aptidão profissional constitua um elemento central desta avaliação, foi visível um esforço das várias entidades em realizar uma avaliação formativa e contínua, que incluísse todo o trabalho dos formandos ao longo dos cursos. Por outro lado, desenvolvem-se sistemas de avaliação das próprias unidades de formação e dos seus profissionais, incluindo, entre outros critérios, a apreciação dos formandos e das organizações produtivas.

Na definição destes vários elementos do modelo pedagógico, uma boa prática é a realização periódica de estudos de diagnóstico e projecção, envolvendo as várias entidades da rede e permitindo uma definição mais sustentada do plano de intervenção, incluindo os cursos a desenvolver, os objectivos e metas, as estruturas curriculares, o modelo pedagógico e o sistema de avaliação (caso D).

CASO B: Sistema de Aprendizagem (em Alternância), Centro de Formação Profissional de Sintra ⁽¹⁾

O sistema de aprendizagem foi lançado em Portugal, em 1984, entendido como uma formação profissional inicial, em alternância. Isto é, são cursos em que a formação teórica e as experiências em contextos de trabalho se vão intercalando, promovendo a interacção entre elas e proporcionando uma dupla certificação, válida tanto para a inserção no mercado laboral como para o prosseguimento dos estudos.

De modo a estudar esta modalidade formativa foi escolhido o Centro de Formação Profissional (CFP) de Sintra, sediado na Quinta da Bela Vista – Ranholas e integrado na rede de centros do IEFP, pelos bons resultados que tem vindo a registar. Entre as mais de vinte parcerias, destaca-se a forte colaboração com os centros de emprego e os centros de formação de Lisboa, Amadora e Alcoitão, com quem ajustam a oferta formativa, intercambiam formandos e partilham aprendizagens.

O CFP de Sintra oferece um amplo conjunto de cursos, sobretudo no sector dos serviços, definidos anualmente de acordo com: a) a empregabilidade na sua zona de influência, aferida com o IEFP, os centros de emprego da região e o conselho consultivo do centro, do qual fazem parte representantes das confederações patronais e sindicais, das autarquias e da administração pública; b) o interesse dos formandos; e c) a capacidade do centro, embora neste caso se busquem continuamente novos recursos, através de parcerias. Assim, o centro funciona das 8h00 às 23h00 e, além das 25 salas na sede, desenvolve muita formação no exterior, em entidades públicas e privadas, dos concelhos de Sintra, Oeiras e Cascais. A diversificação dos horários e das instalações torna possível a participação de um número maior de formandos, reduzindo o abandono dos cursos.

Esta afluência é também potenciada por uma aposta em mecanismos inovadores de divulgação, abrangendo cerca de 800 organizações existentes. Parece ser particularmente bem sucedido o convite aos directores e responsáveis pela orientação das escolas básicas e secundária da região para que visitem o centro e conheçam a sua oferta formativa, bem como o envolvimento de algumas turmas para que, no âmbito da sua formação, se desloquem a essas escolas e expliquem aquilo que têm aprendido no centro.

A aprendizagem em alternância é entendida como uma mais-valia do centro, sendo que em alguns cursos é possível que os formandos estejam dois ou três dias por semana no local de formação e os outros dias no contexto de trabalho, o que, segundo a coordenadora, rentabiliza os resultados nas duas componentes, reduzindo simultaneamente o absentismo e a indisciplina. Em todo o caso, um aspecto salientado por vários dos protagonistas entrevistados é a importância de um acompanhamento permanente dos estágios, tanto pela empresa de acolhimento como por parte do centro.

1 Estudo de caso realizado por Ana Nascimento (Abril-Julho de 2011)

Em termos pedagógicos, privilegiam-se os métodos activos, promovendo a participação dos formandos, a aproximação à sua linguagem, a utilização de métodos audiovisuais e de exemplos da vida corrente ou profissional, a realização e apresentação de trabalhos por parte dos formandos e o acompanhamento personalizado de cada um deles. Para isso, procura-se que a equipa de formadores que acompanha uma turma ao longo dos três anos se mantenha estável e que construa os seus materiais, de acordo com o ritmo de progressão dos formandos. Existe uma preocupação com o “saber-estar” e “saber-ser”, promovendo uma postura profissional e a capacidade de trabalhar em equipa.

De notar que muitos dos estudantes deste centro passaram por experiências mal sucedidas no sistema educativo, revelando inicialmente grande desconhecimento da área em estudo, uma visão negativa do mundo e pouca motivação para aprender. Neste sentido, uma das prioridades tanto dos formadores como das entidades de acolhimento é apoiá-los, inclusive emocionalmente, de forma a que vão ganhando confiança e responsabilidade, mas sem nunca abdicar do objectivo central de que desenvolvam métodos de estudo e de trabalho, combatendo o “mito do facilitismo” que, por vezes, se gera relativamente a estes cursos.

Todos os módulos e estágios são avaliados, considerando-se fundamental informar muito bem os formandos sobre o que vai ser avaliado e como. Além disso, estes têm que realizar uma prova de avaliação final, na qual apresentam alguns dos seus trabalhos perante um júri. É significativo notar que os formandos realizam também uma avaliação dos formadores e das entidades em que realizam estágio, o que é considerado nos ajustes que vão sendo introduzidos nos cursos, todos os anos.

3. Equipa coesa e versátil

A equipa de profissionais que desenvolve a formação é considerada, pelos diversos protagonistas entrevistados nos seis estudos de caso, como um elemento decisivo para a qualidade dos processos formativos. Assim, os conhecimentos técnicos, a experiência no mercado laboral, a capacidade de criar o próprio programa e os seus materiais, a disponibilidade para trabalhar em equipa e a sensibilidade para acompanhar cada um dos formandos, de forma individualizada, são competências que destacam os coordenadores de cursos e os próprios formandos, para explicar o sucesso destes cursos.

Neste sentido, a selecção dos formadores constitui um processo crucial, sendo necessário aferir se o seu perfil se adequa ao projecto. Uma solução comum, nestes vários casos, é a combinação entre docentes mais integrados no sistema educativo, que asseguram as componentes científicas e socioculturais, e profissionais inseridos no mercado de trabalho (ou reformados) que organizam as componentes técnicas e práticas, fazendo a ligação com o tecido produtivo. Em todo o caso, seja qual for o seu perfil de origem, é fundamental que estes formadores sejam flexíveis, adiram ao modelo pedagógico, trabalhem em equipa e adaptem as suas práticas aos diferentes grupos de formandos. Por exemplo, em vários casos, salientou-se a importância de os formadores da componente teórica utilizarem exemplos da vida corrente e explicarem a utilidade destes saberes para a prática profissional, bem como de os formadores da componente mais técnica não esquecerem a base científica e sociocultural dos seus conhecimentos.

Importa notar que esta qualificação e coesão do trabalho realizado pelas equipas de formadores não dependem apenas da selecção do pessoal e podem ser continuamente incrementadas através do desenvolvimento de acções internas e externas de formação (ver casos C e D). A estabilidade da equipa constitui também um elemento importante para a qualidade do trabalho realizado. Trata-se de um desafio complexo, em contextos de rápida transformação. Mesmo quando não é possível manter toda a equipa, vários dos protagonistas realçaram as vantagens de assegurar a continuidade de um núcleo duro de formadores e de possuir uma bolsa de profissionais que já conhecem o projecto e a quem se pode recorrer para suprir lacunas pontuais.

Além disso, a coesão destas equipas parece implicar a nomeação de coordenadores de curso e/ou directores de turma profundamente envolvidos nos processos e em constante comunicação com a direcção, os formadores, os formandos, as suas famílias e os responsáveis das organizações produtivas. Só desta forma se garante a integração dos diversos actores envolvidos e da própria formação.

O caso C ilustra bem os complexos e decisivos processos de constituição e manutenção das equipas de formadores, como via para o sucesso das acções.

CASO C:

Curso Profissional de Técnico de Manutenção Industrial: Ramo de Manutenção de Aeronaves, Escola Secundária Gago Coutinho, Alverca ⁽¹⁾

Sendo uma escola originalmente técnica e situada numa zona industrial, que vinha perdendo alunos nos últimos anos, a Escola Secundária Gago Coutinho esteve entre aquelas que abraçaram de forma mais explícita a estratégia recente de difusão dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação, dentro da rede escolar pública, contando hoje com 16 turmas com este perfil. Os responsáveis da escola consideram estas turmas de grande desgaste e de elevada exigência, implicando um maior acompanhamento dos alunos e uma diversificação das estratégias pedagógicas, pelo que assumem a necessidade de preparar os professores para esta nova aposta e seleccioná-los de acordo com o perfil pessoal.

Como salientam os próprios alunos, o estabelecimento apresenta excelentes instalações, contando com um pavilhão inteiramente dedicado ao ensino profissional, incluindo oficinas com uma maquinaria muito vasta, bem como espaços contíguos à sala de aula, favorecendo a utilização de diferentes abordagens e espaços dentro de um mesmo tempo horário.

A escola negocia anualmente a sua oferta formativa com a Direcção Regional de Educação, considerando: os recursos e a tradição da escola; os cursos existentes na zona; a procura por parte dos estudantes; e as necessidades do mercado de trabalho. No caso do *Curso Profissional de Técnico de Manutenção Industrial: Ramo de Manutenção de Aeronaves*, a escola foi desafiada pela administração central e pelas Oficinas Gerais de Material Aeronáutico (OGMA) a criar uma formação nesta área, sendo o próprio currículo desenhado em parceria com técnicos da referida empresa, com base num referencial da União Europeia para este sector. Esta experiência constitui a base para experiências mais recentes de “parceria activa” entre a escola e outras entidades, tanto públicas como privadas, como é o caso da EDP Energias Renováveis (instalações eléctricas) e da Solvay (electromecânica).

Voltando ao curso em estudo, a sua componente específica e prática foi reforçada pela presença na escola de dois técnicos reformados das OGMA como formadores. O facto de a escola se localizar muito perto das oficinas facilita o intercâmbio de formadores e a própria deslocação dos formandos entre os dois espaços. Todos realizam estágios de um mês, em cada um dos três anos do curso, nas OGMA, não deixando de ser acompanhados durante esse período pelos seus professores e, em particular, pelo Orientador da Formação em Contexto de Trabalho, que apoiará posteriormente os alunos na preparação da Prova de Aptidão Profissional (PAP). Aqueles que concluem o curso com média igual ou superior a 14 têm um estágio profissional de 9 meses garantido na empresa e remunerado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Esta parceria entre a escola e as OGMA prevê igualmente a divulgação do curso, tanto nos meios de comunicação como nas escolas básicas da região. No entanto, o prestígio do curso e a escassez de formações de este tipo a nível nacional faz com que os estudantes sejam oriundos de diferentes regiões e demonstrem habitualmente uma forte motivação.

Todos os protagonistas entrevistados reconhecem que o nível de exigência é alto e a carga lectiva é muito intensa, mas existem estratégias de apoio individualizado, como as aulas auxiliadas por mais do que um professor ou o desdobramento das disciplinas técnicas, permitindo formar grupos mais pequenos. Além disso, quando o aluno reprova um módulo, poderá realizar uma prova um mês mais tarde, assim como em Setembro, ou pode voltar a frequentar o módulo um ano mais tarde, o que tem constituído a solução mais eficaz, pois muitos estudantes depois de incorporarem algumas competências práticas têm maior facilidade em compreender o sentido dos conhecimentos teóricos. É valorizada a figura do director de turma como referência central e unificadora relativamente a todos os assuntos relacionados com o respectivo grupo.

1 Estudo de caso realizado por Tiago Caeiro (Abril-Agosto de 2011).

4. Adequação de instalações e equipamentos

Outro aspecto bem patente nos vários casos estudados é a centralidade conferida às instalações e equipamentos que devem ser adequados para formar técnicos na respectiva área, facilitando actividades formativas diversas e próximas aos contextos reais de trabalho. Acresce que muitos dos alunos ingressam nestes cursos consideravelmente desmotivados do ensino geral, designado de “lápiz e papel”, pelo que a utilização de diferentes espaços e instrumentos torna-se importante para o seu envolvimento nos processos de aprendizagem.

As candidaturas a financiamentos vários e as parcerias com instituições públicas e empresas do sector são vias fundamentais de mobilização de instalações e equipamentos adequados e apelativos para o curso em questão. Os casos C e F são bem demonstrativos de como, por exemplo, as escolas secundárias públicas que apostaram recentemente na criação de cursos profissionais podem mobilizar equipamentos, através de múltiplas parcerias e programas de apoio, adequando as suas instalações antes preparadas para o ensino geral.

Mas a questão das instalações inclui não apenas a criação ou melhoria de salas temáticas (oficinas, laboratórios, etc.) que reproduzem, o melhor possível,

os contextos laborais, mas também pensar a própria localização e acessibilidades. Importa não esquecer que, em muitos casos, se trata de ofertas formativas únicas no município e que atraem alguns alunos com escassos recursos económicos. No caso A, a organização dos cursos em horário pós-laboral foi a melhor solução, atendendo a que muitos dos formadores e dos formandos trabalhavam durante o dia, em empresas da zona. E no caso B, a melhoria dos acessos ao centro de formação foram decisivos para a atracção de muitos estudantes, provenientes inclusive de outros municípios. A este propósito, destaque-se o caso D, pela utilização de instalações em quatro localidades diferentes, além dos próprios espaços do tecido produtivo, fazendo circular a tecnologia e fomentando um “espírito de migração” entre formadores e formandos.

A este propósito, note-se que, segundo os relatórios mais recentes da OCDE (2009, 2010), a percentagem do produto interno bruto português dedicado aos recursos humanos em educação encontra-se próxima da média europeia, mas que a quantia dedicada aos recursos materiais se situa muito abaixo desta fasquia, o que reflecte um ensino ainda maioritariamente assente no “papel e lápis”.

CASO D:

Cursos Profissionais, Escola Profissional Amar Terra Verde ⁽¹⁾

Criada em 1993, a Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV) é uma sociedade privada de utilidade pública, formada pelas Câmaras Municipais de Vila Verde, Amares e Terras de Bouro (sub-região do Cávado, Gerês), sob a tutela pedagógica e científica do Ministério da Educação. As principais fontes de financiamento são os programas estruturais europeus e as três autarquias detentoras.

Situada num contexto eminentemente rural e empobrecido, a EPATV assume-se como centro de intervenção cívica e cultural, polo de desenvolvimento comunitário e de revitalização do tecido económico local. Assim, a escola funciona em quatro espaços físicos diferentes: a sede em Vila Verde, uma delegação em Amares e outra em Terras do Bouro, esta última dividida em duas localidades. O objectivo de trabalhar com a comunidade consubstancia-se num conjunto vasto de parcerias e protocolos com: empresas e instituições, algumas delas que propiciam lugares de estágio e formação

1 Estudo de caso realizado por Angelina Carvalho (2011)

em contexto de trabalho; escolas públicas, de onde provêm os alunos; outras entidades formadoras que colaboram na melhoria dos cursos; várias instituições do ensino superior que reforçam as componentes científica e pedagógica da formação.

Para definir o seu plano de intervenção e apresentar uma oferta estratégica dos seus cursos, a escola realiza um estudo de projecção do contexto económico e empresarial do distrito, sendo sensível igualmente às solicitações das empresas parceiras, ao interesse dos próprios alunos e às ofertas já existentes na rede escolar da região. Os cursos profissionais (3 anos, dupla certificação, nível 4) constituem a principal aposta da escola e têm conhecido um crescimento gradual, ascendendo no ano lectivo 2010/11 a 712 alunos, distribuídos por 28 cursos. Funcionam simultaneamente na escola: cursos de educação e formação (CEF) para jovens no 3º ciclo de escolaridade; cursos de educação e formação de adultos (EFA) de nível 3 e 4; cursos de especialização tecnológica (CET) de nível 5; acções de formação interna; formação modular certificada externa; formação de activos; reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) para adultos, no Centro Novas Oportunidades criado dentro da instituição.

A escola aderiu ao *Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ)*, submetendo-se por isso às auditorias bienais da Empresa Internacional de Creditação (EIC). Realiza anualmente uma auto-avaliação, centrada nos níveis de satisfação dos diversos actores envolvidos acerca dos vários elementos e protagonistas da escola. Foi objecto ainda de uma auditoria ambiental, pela sua adesão ao programa *Eco-Escolas*. Desenvolve ainda um *follow-up* dos alunos, dois anos depois de completarem a formação, de forma a analisar a evolução das taxas de empregabilidade (totais e na área de formação) dos seus cursos.

O modelo pedagógico dos cursos profissionais privilegia a planificação flexível, a integração de diferentes áreas e práticas, bem como o respeito pelo ritmo de cada aluno. A ênfase é colocada na capacitação e qualificação para o mundo do trabalho, ainda que não se exclua a possibilidade de os alunos prosseguirem para o ensino superior. Exige-se que estes se impliquem nos processos, produzam, desenvolvam autonomia, tomem iniciativa e se responsabilizem. Busca-se sempre relacionar as aprendizagens com a sua aplicabilidade e potencialidade produtiva, numa lógica isomórfica entre a formação e o mundo do trabalho, o que dá sentido ao trabalho dos alunos. Predomina uma orientação estratégica de formação integral, segundo o princípio de que um bom profissional não apenas tem que saber fazer, mas também que saber estar e ser. Desenvolvem-se muitos projectos colectivos que implicam os alunos, dão coesão à instituição, envolvem a comunidade e promovem o fazer, o estar e o ser. Como exemplo, refira-se o projecto de voluntariado em que os formandos da escola realizam a título gratuito algumas actividades úteis para a população local, no âmbito das suas áreas de formação, o que lhes permite consolidar competências técnicas e divulgar também a escola a nível local.

As componentes técnicas dos cursos recorrem a equipamentos e instalações muito actualizados tecnologicamente, como oficinas e laboratórios especializados, e recriam as situações de trabalho e de produção, permitindo a simulação das situações da vida activa. Existe um espírito de cooperação e de “migração” entre os quatro espaços da escola e também as empresas parceiras: se for necessário,

os formadores e os formandos deslocam-se a outro espaço físico onde existe o equipamento mais adequado ao tema em estudo ou, quando possível, o equipamento é trazido para a sala onde estão a trabalhar.

O estágio e a prova de aptidão profissional (PAP) são igualmente entendidos como dois elementos centrais na formação de todos os alunos, sendo acompanhados por um professor da escola. No caso do estágio, embora não seja a situação mais comum, procura-se criar condições para que os jovens tenham inclusive uma experiência noutra região do país ou no estrangeiro, ampliando assim os seus horizontes e não esgotando o tecido produtivo local, relativamente frágil. No caso da PAP, pretende-se que os formandos, ao longo do 3º ano do curso, vão sistematizando o conhecimento sobre um tema considerado original e relevante no contexto da sua formação e do seu território.

A EPATV assume-se como uma “escola inclusiva”, pela sua preocupação premente em que todos tenham sucesso, de acordo com os ritmos e metas estabelecidos com cada um. A estrutura modular é valorizada por formadores e formandos, dado o seu carácter mais dinâmico, em que as avaliações vão ocorrendo ao longo de todo o curso, em vez de se concentrarem no final dos anos lectivos. Os formadores estão muito presentes e próximos, procurando que os alunos nunca acumulem módulos em atraso, através de apoios individualizados nas áreas em que os alunos demonstram maiores fragilidades. Além do acompanhamento aos alunos e às famílias, por parte do director de turma, a escola conta com um serviço de psicologia e orientação que organiza muitas sessões, acompanha alguns estudantes e famílias com problemas específicos e apoia aqueles que pretendem ingressar no ensino superior.

5. Articulação com o tecido produtivo

Foram muito frequentes os relatos, nos vários estudos de caso, de jovens que chegam reprovados e desmotivados do ensino regular e cujo contacto com as actividades laborais impulsiona uma transformação profunda das suas representações e práticas, tornando-se estudiosos, responsáveis e dinâmicos. Também as entidades empregadoras contactadas reconhecem que a frequência dos cursos constitui uma mais-valia para o desempenho profissional destes jovens.

Como já foi referido anteriormente, a relação entre os dispositivos de formação e o tecido produtivo é uma alavanca fundamental para a qualificação de ambos. Trata-se de uma relação que tem que ir muito além de uma simples adaptação da formação às necessidades do mercado, de modo a converter-se numa dialéctica permanente em que ambas as partes se ajustam continuamente, contribuindo para a prossecução de metas comuns, como é o desenvolvimento local e regional.

Neste sentido, é notável o esforço de muitos centros de formação e escolas secundárias para, como nos casos B e C respectivamente, conhecerem o tecido produtivo local, escutarem as necessidades e expectativas das organizações empregadoras e adaptarem a estrutura curricular e o modelo pedagógico a estes requisitos. Nestes casos, observa-se aliás a preocupação por implementar nas unidades de formação certas lógicas e procedimentos das empresas, promovendo uma “postura profissional” que será decisiva para uma integração bem sucedida no mercado laboral. Além da realização dos estágios, tornam-se comuns as visitas a empresas, logo desde o início do curso, o convite e contratação de alguns dos seus técnicos como formadores ou a criação nas escolas de espaços que simulam os contextos reais de trabalho. Algumas escolas e centros de formação criaram mesmo micro-sistemas, através dos quais os formandos podem aplicar e consolidar as competências desenvolvidas em prol da respectiva organização e da comunidade em que está inserida (casos D e F).

No entanto, estas dinâmicas terão maior êxito se as organizações produtivas participarem também nos projectos de formação, com o intuito de qualificarem os seus processos, fazendo do conhecimento e da inovação os pilares da competitividade. Desta forma, assiste-se a um genuíno intercâmbio de formandos, formadores, conhecimento e tecnologia entre as unidades de formação e o tecido produtivo. Como no caso E, a disponibilização de recursos (físicos e/ou humanos) que melhorem as experiências formativas passa a ser entendida como um investimento, no sentido da criação de mais-valias, através da qualificação da mão-de-obra. Em particular, os estágios podem ser vistos como um processo de preparação e selecção de novos trabalhadores. Também no caso C, as organizações produtivas envolvem-se directamente no desenvolvimento do curso, oferecendo um primeiro estágio a todos os formandos e, terminado o curso, um estágio remunerado àqueles que obtiverem uma classificação superior a 14, o que constitui uma enorme motivação.

Sendo que a tradição escolar e empresarial portuguesa nem sempre têm privilegiado este elo, os casos A, C e D mostram claramente como pode ser decisivo o papel de universidades, da administração central e das câmaras municipais, não apenas na disponibilização de certos recursos, mas sobretudo na construção de pontes entre as unidades de formação e o tecido produtivo, unindo-os em projectos de desenvolvimento local e/ou sectorial. Mas, nos restantes três casos, a principal iniciativa parece ter surgido das próprias escolas e/ou das empresas, demonstrando que são possíveis projectos de qualidade a partir das organizações de base. Escolas que sensibilizam organizações produtivas (e vice-versa) para o desenvolvimento de acções comuns constituem uma força viva do desenvolvimento social e económico.

CASO E: Grupo Empresarial Frulact, Maia ⁽¹⁾

O envolvimento das entidades produtivas e empregadoras no universo da formação profissional é determinante para o seu desenvolvimento. Para estudar esta realidade, entre várias outras possibilidades, foi escolhido o grupo Frulact, dedicado ao sector das indústrias agro-alimentares, pela forma como promove, dinamiza, acolhe e contratualiza múltiplos dispositivos de formação. Sediado na Maia, o grupo conta actualmente com duas unidades fabris na Covilhã, uma em França e outras duas no Norte de África, e com um volume anual de negócios de 70 milhões de euros, realizados na sua quase totalidade no mercado internacional.

A estratégia do grupo passa por uma aposta no conhecimento e na criatividade, como forma de ampliar a oferta, melhorar continuamente a qualidade dos produtos e adaptá-los aos pedidos de cada cliente. Neste sentido, conta com 31 profissionais (10% da força de trabalho em território nacional) dedicados a tempo completo a projectos de investigação, desenvolvimento e inovação, além daqueles que, no observatório de mercado, fazem pesquisa sistemática sobre produtos lançados globalmente, tendências dos mercados-alvo e possíveis novos clientes. Assume-se como uma organização qualificante, em que se atribui um papel central às acções de formação internas e externas, bem como ao apoio aos trabalhadores que realizam estudos superiores, como pilar da competitividade.

Durante os processos de admissão de novos funcionários ou alteração do enquadramento funcional dos existentes, a empresa acciona um dispositivo de integração, designado por Formação Inicial, que os imerge não apenas nos departamentos específicos em que cada um irá exercer actividades, mas no conjunto de todas as estruturas, proporcionando-lhes uma visão holística da organização.

As acções de formação para os trabalhadores – na sua maioria contratualizadas com entidades externas e apoiadas pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) – têm-se centrado sobretudo nos temas da higiene e da segurança. Em todo o caso, não se restringem à aquisição de saberes operativos, delimitados às exigências instrumentais da função desempenhada, incluindo áreas como as línguas estrangeiras, a organização do trabalho, a gestão do tempo, a liderança e o desenvolvimento de equipas. Estas formações procuram articular saberes formais e conhecimentos experienciais, resultantes da acção em contexto de trabalho. As acções que cada trabalhador deve frequentar são definidas no plano anual de formação, considerando a estratégia da empresa, a proposta do próprio empregado e o parecer do departamento em que exerce funções. Desta forma, concilia-se uma análise das necessidades de formação da empresa para alcançar as metas pretendidas com as motivações decorrentes dos projectos profissionais e de vida dos trabalhadores. Por exemplo, a empresa tem apoiado funcionários que pretendem frequentar um curso do ensino superior, considerando que esta formação trará benefícios para a forma como exercem as suas funções e para a produtividade da organização.

1 Estudo de caso realizado por Manuela Ramôa (Abril-Junho de 2011)

A Frulact acolhe igualmente estudantes do ensino superior e de cursos profissionais, com vista à realização de estágios curriculares. Aqueles que demonstram competências técnicas, mas também qualidades pessoais, podem ser convidados a realizar um estágio profissional remunerado e, caso se confirme a sua boa prestação, são convidados a integrar o quadro da empresa. Simultaneamente, garante três bolsas de estudo anuais a mestrandos na área das ciências e tecnologias alimentares, atribuindo um prémio de excelência e outro de mérito a estudantes que se destaquem pelos seus trabalhos de investigação nesta área.

Por fim, é importante assinalar que o grupo tem desenvolvido vários projectos de investigação com instituições públicas e privadas do ensino superior, do norte do país, procurando diminuir o tradicional desfasamento entre universidade e indústria. Para reforçar esta vertente, encontra-se actualmente em construção um Centro de Inovação e Tecnologia Agro-Alimentar (projecto Frutech), dotado de laboratórios de microbiologia alimentar, no qual trabalharão os quadros de investigação, desenvolvimento e inovação da empresa, lado a lado com investigadores e estudantes do ensino superior.

6. Integração dos formandos

O ambiente de dinamismo e rigor que marca os seis casos em estudo implica igualmente o desenvolvimento de mecanismos de integração, apoio, acompanhamento e orientação dos formandos, até porque estes têm geralmente perfis e ritmos de aprendizagem diversificados, existindo um contingente considerável que passou por experiências escolares de fracasso continuado e que se encontra descrente nas suas próprias capacidades e nos processos educativos.

Esta integração inicia-se com os mecanismos de divulgação do curso, permitindo atrair uma população em número considerável e interessada na oferta formativa, mesmo que seja proveniente de locais mais distantes da unidade de formação. Embora seja comum a publicidade em meios de comunicação regionais, o mecanismo que as várias escolas e centros de formação afirmam como mais eficaz é a divulgação dentro das redes (ver tópico 1), em particular, sensibilizando os departamentos de orientação de outras escolas da zona. Também a organização de acções na comunidade e nas escolas, em que os formandos podem demonstrar as competências adquiridas, se tornam um bom método de captar novos candidatos. Desta primeira lista de candidatos, constitui uma boa prática a realização de entrevistas e testes para traçar um primeiro diagnóstico dos formandos que oriente o modelo pedagógico e, eventualmente, para encaminhar para outras ofertas formativas alguns jovens e adultos que não demonstrem perfil para o curso em questão (ver caso F). Este procedimento reduz, de forma significativa, os casos de insucesso e de abandono.

Mas não é suficiente. Ao longo de todo o curso, afigura-se decisivo estabelecer uma relação de confiança, proximidade e inter-ajuda entre todos os participantes, apoiando e orientando aqueles que revelam maiores dificuldades. Como notam os coordenadores de curso e os orientadores/tutores de estágio, é necessário um acompanhamento continuado, não apenas na vertente técnica e científica, detectando lacunas e criando formas de as superar, mas também emocional e afectivo, ajudando os formandos a ultrapassar desafios difíceis com os quais se confrontam. Como notam os responsáveis da formação no caso A, é fundamental entender os formandos como sujeitos com experiências anteriores e com projectos de vida, mais ou menos estruturados. Mesmo que alguns não os tenham claros no início do curso, constitui um dos objectivos do curso que os vão definindo.

Inclusive a empresa estudada possui um dispositivo de integração e formação inicial, que abrange todos os estagiários e novos trabalhadores, sendo que o plano anual de formação inclui igualmente as propostas de cada empregado, acerca das áreas que consideram prioritárias para a sua evolução (caso E).

Existem igualmente competências que, não estando inicialmente previstas na área do curso, se revelam decisivas para o sucesso e integração dos formandos. Veja-se como, no caso F, a escola investiu no ensino do português como língua não materna, no momento em que se deu conta de que uma parte considerável dos seus formandos era proveniente de países com línguas muito distintas e, portanto, muitas das suas dificuldades resultavam da não compreensão da língua portuguesa.

CASO F:

Cursos de Educação e Formação e Percursos Curriculares Alternativos, Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro⁽¹⁾

As ofertas vocacionais constituem igualmente uma solução para completar o ensino básico, sobretudo nos casos de alunos que acumularam já vários insucessos nas turmas regulares, encontrando-se desmotivados, desintegrados e em risco de abandono. Algumas escolas públicas têm-se destacado pela qualidade com que têm desenvolvido percursos curriculares alternativos (menores de 15 anos) e cursos de educação e formação (maiores de 15), como é o caso do Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro, situado numa zona bastante carenciada e cujo crescimento demográfico recente, muito exponenciado por fortes contingentes de imigração, tem provocado problemas de sobrelotação escolar.

Abrangido desde 2009 pelo programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP2), o agrupamento tem vindo a desenvolver, nos últimos anos, uma oferta educativa cada vez mais diversificada como estratégia de inclusão e qualificação dos seus alunos, de acordo com as suas aptidões e interesses.

Um primeiro levantamento dos interesses dos alunos em situação de insucesso repetido conduziu à criação de um curso de Instalação e Manutenção de Computadores e outro de Acompanhante de Crianças, este segundo beneficiando da possibilidade de realização de estágios ao longo do curso nos jardins-de-infância do próprio agrupamento. Porém, as dificuldades de integração dos diplomados no mercado laboral conduziu a escola, através da rede escolar, a evitar cursos que já existiam noutras escolas da região e a buscar parcerias com entidades de formação com mais experiência neste campo, de modo a melhorar a qualidade da sua oferta formativa. Desta forma, foi por exemplo possível lançar o curso de empregado de mesa, em colaboração com a Escola Profissional Alda Brandão de Vasconcelos, sendo que os módulos de formação são distribuídos por ambas as instituições. De igual forma, também o curso de assistente de técnico de imagem e som tornou-se possível devido a uma primeira parceria com a Escola Técnica de Imagem e Comunicação (ETIC) e, mais tarde, com um apoio da autarquia e da SIC para a aquisição de equipamento fundamental para o curso.

Existe uma preocupação muito grande com a selecção e integração dos jovens nestas ofertas formativas. A psicóloga do agrupamento faz um levantamento anual dos alunos em condições de integrar cursos de educação e formação, junto de todos os directores de turma. Em seguida, procuram-se detectar perfis, vocações e interesses, de modo a identificar a oferta formativa mais adequada a cada jovem, incluindo o encaminhamento para outras escolas limítrofes, caso a escola não ofereça essa formação. Este funcionamento em rede tem permitido igualmente ao agrupamento atrair jovens de outras escolas, por exemplo, para o curso de assistente de técnico de imagem e som. Neste caso, todos os alunos foram submetidos a uma prova de conhecimentos e a uma entrevista com o coordenador do curso, o director da escola e a psicóloga, de forma a aferir o perfil e as competências iniciais de cada jovem, dando-lhes também a conhecer a filosofia do curso.

Os projectos e trabalhos assumem uma importância primordial nestes cursos, procurando ir ao encontro dos interesses dos formandos e dar-lhes visibilidade no espaço do agrupamento. Por exemplo, os alunos do curso de assistente de técnico de imagem e som produzem vídeos e curtas-metragens que são transmitidas em ecrãs à entrada da escola, incluindo reportagens sobre eventos no agrupamento, e puderam acompanhar alguns mergulhadores nas suas incursões no mar, em troca da realização de um vídeo promocional à escola de mergulho. Em alguns casos, são os próprios formandos que propõem pequenos projectos, responsabilizam-se pelos equipamentos e desenvolvem o seu trabalho com autonomia.

Importa notar que a maioria dos alunos usufrui de apoio social escolar, dadas as carências identificadas nas suas famílias, e se encontrava numa situação de quase ruptura com a escola, pelo que aspectos como o cumprimento de regras, a assiduidade e a pontualidade são objecto de intenso trabalho e avaliação nestes cursos. Em todo o caso, é possível observar transformações nas disposições destes jovens, sobretudo no sentido de uma maior motivação e responsabilidade, sendo que cerca de 90% completa o ensino básico e 60% prossegue estudos, quase sempre em cursos profissionais.

1 Estudo de caso realizado por Tiago Caeiro (Abril-Agosto de 2011).

Notas conclusivas

A partir da análise de seis experiências de formação profissional com resultados muito positivos, procurou-se, ao longo deste capítulo, desmistificar algumas representações negativas que continuam a existir sobre estes cursos, bem como encontrar pistas que nos ajudem a compreender este sucesso e, desta forma, contribuir para a construção de outros projectos formativos.

Importa lembrar que a formação profissional tem uma tradição tão ou mais rica do que o ensino escolarizado e nunca deixou de existir, no nosso país, tendo recuperado vitalidade nos últimos anos, tanto devido a investimentos públicos como a um reconhecimento crescente do seu valor, por parte das empresas e da população. Importa, pois, não esquecer que o êxito da formação depende também da sua capacidade de impulsionar trajectórias profissionais e de vida bem sucedidas, que vão ao encontro dessas crescentes expectativas criadas. No entanto, um aspecto interessante é que, nos casos mais bem-sucedidos, a formação profissional tende a gerar nos jovens novos projectos de incorporação no sistema educativo, por exemplo, através da frequência de um curso universitário, o que mostra bem a importância da “dupla certificação” e, de um modo geral, da dupla vinculação deste subsistema: ao sistema educativo e ao tecido produtivo.

Assim, a visão que emerge neste punhado de casos já não é a de dois sistemas de costas voltadas – educação e formação profissional – mas sim uma ampla panóplia de caminhos possíveis, com vias de

acesso entre si, em que as trajectórias e os saberes se podem (e devem) entrecruzar, permitindo a cada jovem, ao seu ritmo, ir construindo a *sua* trajectória.

Não negamos, contudo, que em muitos outros territórios a formação profissional possa ser uma realidade mais sombria, marcada por instabilidades, privações e estigmas vários, repositório de jovens com trajectórias sociais desfavorecidas, rejeitados na escola e no mercado laboral, incapaz de gerar as competências e disposições que lhes permitam prosseguir estudos ou abraçar uma profissão. Nestes contextos, a formação é um fraco contributo para a competitividade económica e pode até ter efeitos perversos em termos sociais. Aliás, nem sequer negamos que, dentro de uns anos, mesmo os casos mais bem-sucedidos possam, sem a orientação e os recursos adequados, redundar neste cenário. Pelo contrário, ao escrever este capítulo, pretendeu-se justamente reconhecer a complexidade e exigência dos projectos de formação profissional, bem como algumas das condições necessárias para torná-los efectivamente uma via de desenvolvimento socioeconómico e um instrumento de combate às injustiças sociais.





Recomendações do

CNE



A - Recomendações Gerais

1. A Continuidade das políticas educativas é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e Formação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e organização do sistema.

Os efeitos das políticas são lentos e requerem uma visão global dos fins a atingir e o esforço profundo e empenhado da população portuguesa na qualificação de todos. Sendo essa qualificação um factor fundamental para o desenvolvimento pessoal e do país, cada um deve também responsabilizar-se pelo seu próprio futuro e pelo bem-estar das comunidades locais.

Apesar de insistentemente afirmada, a necessidade de um consenso global sobre o modo de concretizar a melhoria da Educação e Formação ainda não foi satisfeita, pelo que o Conselho Nacional de Educação reafirma a sua urgência e manifesta disponibilidade para contribuir para a construção dos necessários consensos, enquanto órgão de concertação social relativamente às políticas de educação.

2. Um plano para o desenvolvimento educativo que defina as áreas estratégicas, as prioridades de intervenção e as medidas a desenvolver é necessário para que se possa consistentemente projectar a evolução desejada e monitorizar a sua realização.

Temos assistido a uma melhoria progressiva dos níveis de qualificação da população portuguesa e o abandono precoce do sistema tem vindo a descer de forma consistente na última década. Em 2010, a percentagem da população entre 20 e 24 anos que concluiu pelo menos o nível secundário atingiu 58,7%, permanecendo contudo a necessidade de garantir ritmos elevados de recuperação que nos permitam superar o atraso e alcançar as metas com que nos comprometemos com o horizonte de 2020.

A equidade do sistema exige uma atenção redobrada às desigualdades que persistem, designadamente a correcção de assimetrias na distribuição de recursos e na qualidade dos percursos de aprendizagem que são oferecidos a crianças e jovens de ambos os sexos.

O Governo deve promover as políticas que conduzam ao cumprimento das metas europeias definidas para 2020, e a mais curto prazo as nacionais intercalares, não se eximindo a sociedade do dever de participar no seu desenvolvimento, acompanhando os progressos e resultados obtidos.

O Conselho Nacional de Educação considera que importa também definir o conjunto de indicadores que devem ser adoptados nos sistemas de monitorização e de avaliação das políticas e do seu impacto na população portuguesa, de modo a permitir identificar insucessos e reorientar medidas.

Num permanente esforço de prestação de contas à sociedade, impõe-se não descurar as formas de informação adequadas para que todos tenham oportunidade de contribuir para a melhoria do sistema.

3. Em tempos de crise, Educação e Ciência são garantia de futuro pelo que é fundamental que a Educação e a Formação sejam encaradas como garante do desenvolvimento das pessoas e dos países e, como tal, não devem deixar de ocupar o centro das políticas e constituir uma prioridade do investimento público.

Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise actual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum.

A necessidade de tornar mais eficiente o sistema educativo, de racionalizar meios e recursos, não deve prejudicar o investimento continuado e consistente na Educação e Formação.

É indispensável garantir a tendência de melhoria da equidade e qualidade da educação, evitando que os cortes financeiros, mesmo quando se revelem indispensáveis, recaiam sobre áreas que comprometam a melhoria dos níveis de qualificação dos portugueses e o crescimento sustentado da sociedade.

4. Melhor qualificação dos portugueses e o prolongamento efectivo dos níveis de escolarização, de modo a garantir o ensino secundário como habilitação mínima de referência, são condições essenciais para fazer face aos desafios da globalização.

Os níveis de escolarização e qualificação dos portugueses são ainda muito baixos, quando comparados com os dos demais cidadãos dos países da União Europeia, embora nos últimos anos a formação escolar e profissional tenha tido um incremento muito significativo. Diversificaram-se as ofertas para acolher populações específicas, assim contribuindo para evitar abandonos precoces da escolaridade, bem como os sistemas de reconhecimento e validação de competências têm contribuído para diminuir a população subqualificada.

No ensino superior, os níveis de frequência dos alunos com 20 anos atingem um grau comparável e superam mesmo níveis europeus. Foram também, neste nível, diversificadas as estratégias de acesso e formação, designadamente através do novo regime de ingresso de maiores de 23 anos e da criação dos cursos de especialização tecnológica.

E, no entanto, os resultados conseguidos estão ainda aquém do exigido. A evolução do número de inscritos e certificações de nível secundário demonstra que não será possível atingir as metas com que Portugal se comprometeu para 2020 sem o recurso a medidas extraordinárias dirigidas à captação de públicos pouco escolarizados.

As dificuldades exigem políticas adequadas e esforços redobrados dos sistemas de educação e formação e das suas práticas, mas também o envolvimento das instituições e actores sociais e estruturas do tecido empresarial. O contributo das empresas pode também ser decisivo, quer pela valorização das qualificações em novas admissões, quer pela aposta na elevação do nível de qualificação dos seus colaboradores ou na promoção do seu desenvolvimento profissional.

O CNE retoma, a este propósito, recomendações já anteriormente aprovadas que apontam para a necessidade de promover a melhoria das aprendizagens e intervir aos primeiros sinais de dificuldade, como forma de evitar a acumulação de repetências. Salienta-se, por outro lado, a necessidade de a avaliação externa das escolas se focalizar nas aprendizagens e resultados escolares, devendo considerar o valor acrescentado do processo educativo, isto é, a capacidade de cada escola para superar as dificuldades de partida dos seus alunos, designadamente as que decorrem dos contextos sociais em que a escola intervém.

Além disso, em função da análise efectuada, o Conselho Nacional de Educação recomenda:

- O investimento na clarificação do sistema de educação e formação e das ofertas disponíveis, tornando-as inteligíveis a profissionais, alunos e famílias de modo a facilitar a escolha de percursos escolares ou profissionais mais adequados aos interesses e capacidades de cada um.

- A melhoria dos processos de informação e de orientação escolar e profissional e da cobertura da rede escolar.
- A avaliação do grau de consolidação das medidas de promoção da escolaridade e qualificação abrangidas na Iniciativa Novas Oportunidades, por forma a que a proposta de um novo programa de estímulo à aprendizagem ao longo da vida tenha em conta os resultados e investimento anteriores e impulse a elevação dos níveis de qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados.
- A racionalização da oferta das diferentes modalidades de formação existentes, tendo em conta a qualidade dos processos formativos e a sua relevância profissional.
- Na estruturação da oferta, adoptar como critério a harmonização com:
 - a) a distribuição geográfica das ofertas formativas, de modo a evitar duplicações geradoras de desperdício;
 - b) as necessidades do tecido produtivo nacional e local e, conseqüentemente, com o seu potencial de empregabilidade;
 - c) as expectativas e interesses da população, consubstanciadas na procura da formação;
 - d) os recursos e objectivos das próprias unidades de formação.

B - Recomendações específicas

1. Educação de infância

Promoção da equidade na educação

Avaliações internacionais recentes, em que Portugal participou, alertam para o perigo de serem as crianças de meios mais desfavorecidos as que têm menos acesso à educação pré-escolar. Verifica-se, por outro lado, que apesar da melhoria verificada nas taxas de pré-escolarização, Portugal está entre os países em que é menos nítida a diferença de desempenho em níveis de escolaridade subsequentes por parte de crianças que frequentaram a educação pré-escolar, em relação aos seus pares que não usufruíram destes serviços (PISA 2009).

Há ainda a considerar que, nos últimos anos, se tem registado alguma retracção da oferta pública, que desloca a pressão da procura para o sector privado e solidário (IPSS), podendo ser geradora de desigualdade de oportunidades no acesso à educação de infância em regiões onde a rede privada não tem compensado a quebra que se verifica na rede pública.

Esta situação apela a uma monitorização mais sistemática, não só das condições de acesso à educação de infância, mas também da qualidade dos processos educativos e de funcionamento dos estabelecimentos, para que a educação a este nível possa melhor cumprir a sua missão de desenvolvimento pessoal e social das crianças e de promoção da equidade nos percursos escolares subsequentes.

A profissionalização das amas e a inclusão da valência dos cuidados para a primeira infância na formação inicial de educadores poderá contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento educativo prestado no grupo etário dos 0 aos 3 anos.

2. Ensinos básico e secundário

Combate a atrasos sistemáticos na escolaridade dos alunos

O desfasamento etário dos alunos na frequência dos anos de escolaridade está generalizado a todos os graus de ensino, o que evidencia o recurso frequente à retenção em detrimento de outras medidas mais eficazes que possam agir sobre o problema de fundo que afecta a sua capacidade de aprendizagem. Este fenómeno é gerador de desmotivação e abandono escolar precoce, o que reverte em desfavor da equidade e da eficácia do sistema, das condições para a universalização da escolaridade obrigatória de 12 anos e das nossas possibilidades de cumprimento das metas com que nos comprometemos a nível europeu.

A persistência destes desvios apela a uma mudança profunda na atitude dos professores e das escolas face ao insucesso dos seus alunos, procurando centrar a sua actuação no diagnóstico das dificuldades que afectam a aprendizagem e agir sobre elas atempadamente. O CNE tem defendido a necessidade de encontrar alternativas para que os alunos trabalhem mais e aprendam mais nas escolas.

Esta mudança só será possível com o reforço da formação em exercício dos professores e com maior autonomia das escolas que assim poderão organizar as melhores soluções, apelando a uma intervenção integrada com os recursos da comunidade.

Tratando-se de um fenómeno com contornos nacionais, o desvio etário apresenta especificidades regionais que são muitas vezes confirmadas em anos sucessivos e nos resultados das provas de aferição e exames nacionais.

A persistência destes desvios, com maior intensidade em algumas regiões, recomenda a realização de estudos mais aprofundados sobre

as causas de maior ocorrência sistemática destas situações. O estudo dos factores que intervêm nas regiões onde há menor recurso à retenção e que simultaneamente apresentam resultados superiores à média em provas nacionais poderá também contribuir para elucidar a problemática e, através da disseminação de práticas bem sucedidas, ajudar a inverter a situação.

O CNE recomenda ainda que se levem a cabo iniciativas específicas para grupos já identificados como apresentando maiores dificuldades nos seus percursos escolares: alunos do sexo masculino, alunas e alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos e da imigração.

Aposta na transparência e comparabilidade dos resultados da aprendizagem

A avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos pode ser decisiva para a monitorização do sistema, para informar sobre os constrangimentos ao seu bom funcionamento e traçar as linhas que permitam um desenvolvimento equilibrado e uma maior eficácia face aos desafios assumidos.

As provas de aferição e os exames nacionais têm constituído elementos essenciais nesse processo, mas só poderão cumprir cabalmente esta missão se houver estabilidade nos níveis de exigência e na composição matricial das provas.

Para o desenvolvimento destes instrumentos de monitorização do sistema, após os esforços de lançamento e consolidação que vêm sendo desenvolvidos, o CNE recomenda que se aposte na sua estabilização e na transparência e comparabilidade dos resultados.

Validação social e pedagógica das metas de aprendizagem

As metas de aprendizagem definidas no ano transacto, além de poderem contribuir para a regulação das práticas, também poderão dar um valioso contributo

para a estabilização e desenvolvimento do processo de elaboração das provas nacionais.

Reforça-se a este propósito a recomendação do CNE sobre a importância da validação social e pedagógica das metas definidas, sugerindo o recurso a uma monitorização rigorosa que conduza a uma melhor harmonização e unidade na formulação dos referenciais por disciplina.

3. A orientação escolar e profissional

Uma função estratégica na qualificação

A orientação escolar e profissional deve desempenhar um papel estratégico na elevação dos níveis de qualificação da população portuguesa, ao facilitar o acesso à informação sobre a oferta de educação e formação disponível e ajudar jovens e adultos na construção de uma identidade pessoal e vocacional. Deve também desempenhar uma função muito relevante nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, acompanhando e alicerçando a construção de percursos formativos e profissionais. A expansão e diversificação das alternativas de formação e a procura por parte de novos públicos exigem uma presença mais próxima dos serviços de orientação, quer nas escolas, quer noutras estruturas da comunidade, que a indefinição do sector tem vindo a prejudicar.

O CNE recomenda a definição de uma política geral para a orientação escolar e profissional que possa reforçar as estruturas já instaladas e integrar as necessidades decorrentes da expansão e diversificação do sistema de educação e formação, tendo em conta os seguintes critérios:

- Favorecer a aquisição da capacidade de orientação ao longo da vida
- Facilitar o acesso de jovens e adultos aos serviços de orientação
- Desenvolver a qualidade e flexibilidade na prestação de serviços de orientação vocacional, atendendo à natureza dos destinatários

- Definir uma política de recrutamento de profissionais de orientação que reconheça a natureza especializada do aconselhamento vocacional
- Equilibrar o rácio psicólogo/alunos e reduzir a dispersão geográfica do atendimento
- Incentivar a coordenação e cooperação dos diversos intervenientes a nível nacional, regional e local

4. Ensino superior

Sustentar mudanças e melhorias sistémicas

O CNE tem vindo a acompanhar o impacto da reforma do ensino superior no sentido de percepcionar as reais mudanças e melhorias sistémicas introduzidas e o modo como se está a processar a reorganização do sistema. É ainda cedo para antecipar todos os efeitos e implicações das reformas introduzidas, sendo certo que a grave crise financeira que se atravessa pode fazer perigar a aplicação das reformas gizadas, criando novos constrangimentos às instituições de ensino superior difíceis de superar.

O novo modelo de governo das instituições encontra-se generalizado e deve merecer o benefício do tempo para alicerçar a sua experiência. É importante que não sejam efectuadas alterações legislativas antes de uma avaliação criteriosa sobre a forma como as instituições se adaptaram a este novo quadro de referência, incluindo a utilização feita, ou não, das oportunidades que o mesmo oferece.

O processo de acreditação de cursos e a avaliação das instituições de ensino superior é essencial a uma maior credibilização do sistema, pelo que deve prosseguir sem quaisquer interrupções. Os seus resultados constituirão as bases para a reconfiguração do sistema, tendo em atenção que tal reconfiguração não deve ter como objectivo único a racionalização dos custos ou dos investimentos, muito embora tal constitua um benefício em si mesmo, mas atender à melhoria da qualidade do ensino, às necessidades do tecido económico, à

formação de massa crítica, sendo construída a partir da realidade das instituições já existentes e da sua evolução recente.

O CNE tem acompanhado o debate existente na sociedade portuguesa e no espaço europeu sobre a realização de consórcios e fusões tendo em vista a criação de excelência e de massa crítica. Já no Estado da Educação 2010 era defendida a necessidade de reconfiguração da rede de instituições e oferta de cursos, recomendação que se mantém. Os consórcios e fusões deverão partir de processos negociados pelas instituições que os propõem. O CNE irá acompanhar as boas práticas já existentes nesta área.

Dados os constrangimentos demográficos em Portugal, o cumprimento da meta europeia de 40% de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos em 2020 exige um esforço continuado por parte das instituições de integração das novas gerações e de capacidade de captação de novos públicos. Nesse sentido, a transição do ensino secundário para o ensino superior necessita de ser melhor articulada no plano curricular, de modo a garantir a preparação adequada dos alunos para o prosseguimento com sucesso dos estudos escolhidos.

Por outro lado, a diversificação das ofertas de formação existentes e o seu modo de organização são condições essenciais para que se verifique aumento de diplomados, devendo o seu desenvolvimento ser objecto de avaliação e aperfeiçoamento. A sustentabilidade do Contrato de Confiança celebrado com as instituições de ensino superior público e a sua monitorização são, assim, imprescindíveis, a par do incentivo devido ao ensino superior privado para que este se possa associar, também, ao esforço nacional a realizar.

Referências Bibliográficas

A3ES-MCTES (2011). *Plano de Actividades para 2011*. <http://www.a3es.pt/pt/plano-de-actividades>

Alonso, L. et al (2000). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: ANEFA

ANQ (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ

ANQ (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades*. Setembro. <http://www.anq.gov.pt/> [Acedido em 30.06.2011]

Bairrão, J. & Almeida, I.C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Ministério da Educação

Carneiro, R. (coord.) (2009). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ

Carneiro, R. (coord.) (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: ANQ

CEDEFOP (2011). *Statistics and indicators/employment and knowledge*
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/statistics-and-indicators/employment-and-knowledge.aspx>

CNE (1999). Parecer n.º 3/1999 – Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Diário da República*. II Série de 17 de Fevereiro

CNE (2011). Recomendação nº 3/2011. A Educação dos 0 aos 3 anos. *Diário da República*. II série, de 21 de Abril

CNPCJR (2011). *Relatório Anual de Actividades das CPCJ no ano de 2010*. Lisboa: Comissão Nacional de Protecção das Crianças e Jovens em Risco

Comissão Europeia (2010). *The Erasmus Programme, 2008/2009. A statistical overview*. Bruxelas: Direcção Geral da Educação e Cultura

Comissão Europeia (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training (2010/2011). Indicators and benchmarks*. Bruxelas: Direcção Geral da Educação e Cultura

Conselho Consultivo do Plano Tecnológico (2006) *Relatório de Progresso do Plano Tecnológico de 2006* de 04 de Novembro

Conselho da Europa (2008). *Recommendations and Guidelines to promote community living for children with disabilities and deinstitutionalisation, as well as to help families to take care of their disabled child at home*. Strasbourg: Conselho da Europa

Constante, M. et al (2002). *Educação especial no ensino particular: os normativos, os números*. [Texto policopiado]. Lisboa: Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo

DGES (2010). *Acesso ao Ensino Superior. Dez Anos de Concurso Nacional, 2000-2009*. Lisboa: DGES

DGES (2011). *Concurso Nacional de Acesso: 2010 em Números*. Lisboa: Direcção de Serviços de Acesso ao Ensino Superior

DGES (2011). *Provas de Ingresso 2011. Ensino Superior Privado. Guias do Ensino Superior*. Nº 81. (Colecção Digitalizada). DGES

DGES (2011). *Provas de Ingresso 2011. Ensino Superior Público. Guias do Ensino Superior*. Nº 80. (Colecção Digitalizada). DGES

DGIDC (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos – Documento Estratégico*. Lisboa: DGIDC

DGIDC (2007). *Centros de Recursos para a Inclusão: Reorientação das Escolas Especiais*. Lisboa: DGIDC.

DGIDC (2009). *Educação Inclusiva: da retórica à prática - Relatório do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: DGIDC

DGIDC (2010). *Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2009/2010*. Lisboa: DGIDC

DGIDC (2010). *Relatório TEIP 2009/2010*. Lisboa: DGIDC

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special Education Across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. www.european-agency.org/

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Intervenção Precoce na Infância – Progressos e Desenvolvimentos 2005-2010*. Bruxelas: EADSNE

EUROSTAT (2010). Population and social conditions. *Statistics in focus*. 45/2010
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-10-045/EN/KS-SF-10-045-EN.PDF [Acedido em 15.09.2011]

Eurostat (database) - Portal de Estatísticas da União Europeia. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>

Eurydice (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

Ferreira et al (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de Resultados*. Lisboa: GAVE

GEP (2009) *Inquérito ao Impacte das Acções de Formação Profissional nas Empresas 2005-2007*.
<http://www.gep.mtss.gov.pt/estatistica/formacao/index.php>

GEP (2010). *Folha Informativa*. n.º 4, Abril. (www.cartasocial.pt)

GEP. *Carta Social. Rede de Serviços e equipamentos*. www.cartasocial.pt

GEPE (2009). *Educação em Números. Portugal - 2009*. Lisboa: GEPE

GEPE (2010). *Educação em Números. Portugal - 2010*. Lisboa: GEPE

GEPE (2011). *Estatísticas da Educação 2009/2010. Jovens*. Lisboa: GEPE

GEPE (2011). *Estatísticas da Educação 2009/2010. Adultos*. Lisboa: GEPE

GEPE (2011). *Estatísticas da Educação 2009/2010*. Lisboa: GEPE

GEPE (2011) *Relatório Actividades de Enriquecimento Curricular 2010/2011*. Lisboa: GEPE

GEPE (2011). *Modernização Tecnológica das Escolas 2009-2010*. Lisboa: GEPE

GEPE; INE (2009). *50 Anos de Estatísticas da Educação*, vols. I, II e III. Lisboa: GEPE e INE

GGF (2008). *Orçamento por acções 2008. Execução Orçamental*. Lisboa: GGF

GGF (2009). *Orçamento por acções 2009. Execução Orçamental*. Lisboa: GGF

GGF (2010). *Investimentos do Plano do ME (Cap.º 50) em Números 2003-2009*. Lisboa: GGF

GGF (2010). *Orçamento por acções 2010. Dotações Iniciais*. Lisboa: GGF

GGF (2010). *PIDACC 2009 – Despesa Efectiva. Regionalização*. Lisboa: GGF

GGF (2011). *Orçamento por acções 2011. Dotações Iniciais*. Lisboa: GGF

Gomes, M.C. e Simões, F. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ

Gomes, M.C. et al (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV

GPEARI (2009). *RAIDES - Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*.
www.gpeari.mctes.pt

GPEARI (2010). *A Procura de Emprego dos Diplomados com Habilitação Superior 2010 - Relatório VII* (Outubro) www.gpeari.mctes.pt

GPEARI (2010). *Inscritos no ensino superior (2008/2009): Informação sócio-económica*.
www.gpeari.mctes.pt

GPEARI (2010). *Vagas, inscritos e diplomados no ensino superior*. (Agosto). www.gpeari.mctes.pt

GPEARI (2011). *Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior, 2001 a 2009*.
www.gpeari.mctes.pt

- GPEARI** (2011). *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior. Relatório VIII (Dezembro 2010)*. www.gpearl.mctes.pt
- IGE** (2011). *Organização do ano lectivo 2010-2011*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação
- IGFSS** (2009). *Conta da Segurança Social 2008*. Lisboa: IGFSS
- IGFSS** (2010). *Conta da Segurança Social 2009*. Lisboa: IGFSS
- INE** (2009). *Estimativas Provisórias de população residente – Portugal, NUTS II, NUTS III e Municípios – 2008*. Lisboa: INE
- INE** (2011). *Inquérito ao Emprego*. www.ine.pt
- INR** (2010). *Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência (Estudo)*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação
- Leitão et al** (2001). *Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA
- MCTES** (2010). *Contrato de Confiança no Ensino Superior para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014*. MCTES, Setembro
- OCDE** (2000, 2003, 2006, 2009) *Programme for International Student Assessment (PISA)*. www.pisa.oecd.org/
- OCDE** (2005). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE
- OCDE** (2010). *Education at a glance 2010*. Paris: OECD
- OCDE** (2010). *PISA 2009 Results*. www.oecd.org/edu/pisa/2009
- OCDE** (2011). *Education at a glance 2011*. Paris: OCDE (www.oecd.org/edu/eag2011)
- OCDE** (2011). *PISA in Focus*. Nº1. OCDE. <http://www.oecd.org/dataoecd/37/0/47034256.pdf>
- OEI** (2008). *Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários*. Madrid: OEI
- POPH** (2010). *Relatório Anual de Execução 2009*. Lisboa: Programa Operacional Potencial Humano
- PORDATA**. *Base de Dados Portugal Contemporâneo*. www.pordata.pt
- RBE** (2011). *Informação Estatística*. Lisboa: RBE
- Ruivo, J. B. & Almeida, I.C.** (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ruivo, JB. (coord.)** (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- SEF** (2009). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilos*. Lisboa: SEF
- SEF** (2011). *SEFSTAT - Portal de Estatística*. <http://sefstat.sef.pt/>
- Silva, I. et al (org.)** (2002). *Educação e Formação de Adultos: factor de desenvolvimento e competitividade*. Lisboa: ANEFA
- Unesco Institute for Statistics**. <http://www.uis.unesco.org/Pages/default.aspx>
- União Europeia** (2009). *Conclusões do Conselho de 12 de Maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020»)* (2009/C 119/02). *Jornal Oficial da União Europeia*, 28 de Maio
- World Health Organization;The World Bank Group** (2011). *World report on disability 2011*. Malta: World Health Organization

Glossário

Ama

É a pessoa que, por conta própria e mediante remuneração, cuida de uma ou mais crianças, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais.

Catálogo Nacional de Qualificações

É um instrumento de regulação da oferta formativa de dupla certificação das qualificações nacionais de nível não superior que integra referenciais de qualificação únicos para a formação (formação de adultos e formação contínua, numa primeira fase) e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (CRVCC)

Actualmente integrados nos Centros Novas Oportunidades.

Centros Novas Oportunidades (CNO)

São unidades orgânicas da iniciativa de entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas no âmbito da resposta às necessidades de qualificação da população adulta. Compete-lhes o encaminhamento de adultos para ofertas de educação e formação ou para o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida, para efeitos escolares e/ou profissionais.

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 – é um instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. CITE 0 – Educação Pré-escolar ; CITE 1 – Primeira Etapa do Ensino Básico; CITE 2 – Segunda Etapa do Ensino Básico; CITE 3 – Ensino Secundário; CITE 3C: programas de nível 3 que não são concebidos para permitir o acesso directo ao ensino superior; CITE 4 – Ensino Pós-secundário Não Superior; CITE 5 – Primeira Etapa do Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado); CITE 6 – Segunda Etapa do Ensino Superior (doutoramento).

Crescimento efectivo

Diferença entre os efectivos populacionais em dois momentos do tempo. O crescimento efectivo ou acréscimo populacional pode ser calculado pela adição do saldo natural e do saldo migratório: $AP(0,t) = P_t - P_0 = SN(0,t) + SM(0,t)$; $P(t)$ - População no momento t ; P_0 - População no momento 0; $SN(0,t)$ - Saldo Natural entre os momentos 0 e t ; $SM(0,t)$ - Saldo Migratório entre os momentos 0 e t .

Curso Científico-Humanístico

Curso de ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos de nível superior que atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 3.

Curso de Aprendizagem

Curso de formação profissional inicial, em alternância, dirigido a jovens com idade inferior a 25 anos e que concluíram o 9º ano de escolaridade ou frequentaram o ensino secundário sem o terem concluído. Confere diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Curso de Educação e Formação

Curso destinado a jovens com idade superior a 15 anos que lhes permite concluir o 3º ciclo do ensino básico ou o 12º ano de escolaridade, através de um percurso flexível, concretizando um projecto profissional, sem prejuízo do prosseguimento de estudos.

Curso de Educação e Formação de Adultos

Oferta de educação e formação para adultos que pretendam elevar as suas qualificações. Estes cursos desenvolvem-se através de percursos de dupla certificação, ou de habilitação escolar 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 ou desejem obter uma qualificação profissional. Certificam habilitação académica e/ou profissional conforme o tipo de percurso prosseguido.

Curso de Formação Profissional

Programa estruturado de formação que visa proporcionar a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento necessários para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, com objectivos, metodologia, duração e conteúdos programáticos bem definidos. Consideram-se os cursos organizados e/ou realizados pela empresa/ entidade, bem como os organizados e/ou realizados por outras entidades públicas ou privadas, mas em que participaram pessoas a exercer actividade na empresa. Os seminários, conferências ou palestras não se integram nesta categoria.

Curso Geral

Destina-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).

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. Ainda existem a funcionar cursos profissionais que atribuem o nível 2 de qualificação profissional e 9º ano de escolaridade, mas são todos referentes à saída profissional de “Instrumentista”.

Curso Tecnológico

Destina-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. Atribui diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4. Estes cursos, tal como os Cursos Gerais, permitem também o prosseguimento de estudos no ensino superior (universitário ou politécnico).

Diferenciação positiva

Flexibilização e modulação das prestações em função dos rendimentos, das eventualidades sociais e de outros factores, nomeadamente de natureza familiar, social laboral e demográfica (art.º 11.º da Lei n.º 32/2002, de 20 de Dezembro, que aprova as Bases da Segurança Social).

Dupla certificação

O reconhecimento de competências para exercer uma ou mais actividades profissionais e de uma habilitação escolar, através de um diploma.

Educação e formação profissional

O mesmo que “Formação Profissional”.

A formação com objectivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais actividades profissionais.

Ensino Artístico Especializado

Curso que proporciona formação nas áreas das “Artes Visuais”, “Audiovisuais”, “Dança” ou “Música”. Os cursos de “Dança” e “Música” são vocacionados para o prosseguimento de estudos e podem ser frequentados em regime integrado (todas as componentes de formação leccionadas na mesma escola) ou articulado (componentes de formação geral e algumas disciplinas da formação específica leccionadas numa escola secundária e restantes disciplinas da formação específica e componente

de formação técnica/artística em estabelecimento de ensino artístico especializado). Os cursos de “Música” podem ainda ser frequentados em regime supletivo, o que significa que as disciplinas de ensino artístico são leccionadas num estabelecimento de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações que os alunos possuam. Atribuem diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 3. Os cursos de “Artes Visuais”, “Audiovisuais” são orientados na dupla perspectiva de inserção no mundo do trabalho e de prosseguimento de estudos e atribuem diploma de conclusão de nível secundário e qualificação de nível 4.

Ensino Geral

O mesmo que “Ensino Regular”.

Ensino Recorrente

Curso de nível básico ou secundário que corresponde a uma vertente de educação de adultos e que constitui 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 que proporcionam uma segunda oportunidade de formação, permitindo conciliar a frequência de estudos com a actividade profissional e conferindo os mesmos diplomas do ensino regular.

Ensino Regular

O mesmo que “Ensino Geral”.

Conjunto de actividades de ensino ministradas 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. Entidade formadora certificada - a entidade com personalidade jurídica, dotada de recursos e capacidade técnica e organizativa para desenvolver processos associados à formação, objecto de avaliação e reconhecimento oficiais de acordo com o referencial de qualidade estabelecido para o efeito.

Erasmus

Foi estabelecido em 1987 e é um programa interuniversitário de apoio à mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior, entre estados membros da União Europeia e estados associados, que permite realizar estudos, estágios e docência noutro país por um período de tempo entre 3 e 12 meses.

ESCS

Índice do estatuto económico, social e cultural do PISA – Este índice foi criado com base nas seguintes variáveis: Índice internacional socioeconómico de estatuto ocupacional (ISEI); o nível habilitacional mais elevado dos pais dos alunos, convertido em anos de escolaridade; o índice de riqueza familiar; o índice de recursos educacionais da família; o índice de bens familiares relacionados com a cultura “clássica”.

Esperança média de vida

Número médio de anos que restam para viver a um indivíduo que atinja a idade exacta x , mantendo-se as condições de mortalidade observadas no momento. Uma particularização desta noção é a esperança de vida à nascença, que corresponde à duração média de vida de um indivíduo.

Eurostat

Gabinete de Estatísticas da União Europeia situado no Luxemburgo.

Eurydice

É uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos.

Formação certificada

A formação desenvolvida por entidade formadora certificada para o efeito ou por estabelecimento de ensino reconhecido pelos ministérios competentes. Formação contínua - a actividade de educação e formação empreendida após a saída do sistema de ensino ou após o ingresso no mercado de trabalho que permita ao indivíduo aprofundar competências profissionais e relacionais, tendo em vista o exercício de uma ou mais actividades profissionais, uma melhor adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais e o reforço da sua empregabilidade.

Formação inicial

A actividade de educação e formação certificada que visa a aquisição de saberes, competências e capacidades indispensáveis para poder iniciar o exercício qualificado de uma ou mais actividades profissionais.

Formações Modulares

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. Confere certificado de qualificações que discrimina as unidades de competência (UC) ou unidades de formação de curta duração (UFCD) concluídas com aproveitamento. A validação final de um percurso de formação é feita no âmbito de um Centro Novas Oportunidades inserido em estabelecimentos de ensino público ou privado com autonomia pedagógica, em escolas profissionais ou em centros de formação profissional de gestão directa ou participada.

Formação Profissional

O mesmo que “Educação e Formação Profissional”.

Formação Profissional Contínua

Formação que engloba todos os processos formativos organizados e institucionalizados, subsequentes à formação profissional inicial, visando a valorização e actualização profissionais, a adaptação dos trabalhadores e das empresas às mudanças tecnológicas e organizacionais, o reforço da empregabilidade e a competitividade das empresas.

Idade ideal (idade normal)

Considera-se aqui, à semelhança do conceito utilizado pelo INE e pelo GEPE na publicação *50 Anos de Estatísticas da Educação (2009)*, como idades expectáveis para a frequência dos diferentes ciclos de estudo, as seguintes: Educação pré-escolar, 3-5; 1º ciclo, 6-9; 2º ciclo, 10-11; 3º ciclo, 12-14; ensino secundário, 15-17.

Índice de envelhecimento

Relação existente entre o número de idosos e a população jovem. É habitualmente expresso em número de residentes com 65 ou mais anos por 100 residentes com menos de 15 anos. População com 65 e + anos/população dos 0 -14 anos x 100.

Modalidade de formação

A organização da formação definida em função de características específicas, nomeadamente objectivos, destinatários, estrutura curricular, metodologia e duração.

Nativos

Alunos nascidos no país em avaliação ou aqueles em que pelo menos um dos progenitores nasceu no país.

Níveis de formação ou qualificação profissional

De acordo com o Jornal Oficial das Comunidades Europeias, nº L199/565, existem cinco níveis de formação ou qualificação profissional: *Nível I* (iniciação profissional); *Nível II*; *Nível III*; *Nível IV* e *V* (nível superior).

NUT

A **Nomenclatura de Unidade Territorial Estatística de Portugal** reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis - **NUTS I, NUTS II e NUTS III**:

NUTS I - Portugal Continental; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

NUTS II - Portugal Continental: Norte; Centro; Lisboa; Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira

NUTS III – **Norte**: Alto Trás-os-Montes; Ave; Cávado; Douro; Entre Douro e Vouga; Grande Porto; Minho-Lima; Tâmega. **Centro**: Baixo Mondego; Baixo Vouga; Beira Interior Norte; Beira Interior Sul; Cova da Beira; Dão-Lafões; Médio Tejo; Oeste; Pinhal Interior Norte; Pinhal Interior Sul; Pinhal Litoral; Serra da Estrela.

Lisboa: Grande Lisboa; Península de Setúbal.

Alentejo: Alentejo Central; Alentejo Litoral; Alto Alentejo; Baixo Alentejo; Lezíria do Tejo. **Algarve**:

Algarve. **Região Autónoma dos Açores**: Região Autónoma dos Açores. **Região Autónoma da Madeira**: Região Autónoma da Madeira.

PERE

Programas específicos de recuperação da escolaridade dinamizados na Região Autónoma dos Açores por um período de dois anos que terminou no ano lectivo de 2008/09. Estes programas funcionaram em simultâneo com o Programa Oportunidade, definido em 2001 e reformulado em 2010 (ver Programa Oportunidade).

População activa (população média activa)

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).

Primeira geração

Alunos e pais nascidos em outro país (OCDE, 2007).

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 Oportunidade

Programa específico de recuperação da escolaridade aplicado na Região Autónoma dos Açores desde 2001, destinado a alunos que estão num percurso de elevado insucesso, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos de idade e a frequentar o ensino básico. Inclui, a partir 2010, quatro subprogramas: Oportunidade I, II, III e Oportunidade Profissionalizante (Portaria n.º 53/2010 de 4 de Junho de 2010, da Secretaria Regional da Educação e Formação).

Qualificação

Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação alcançado quando um organismo competente determina que um indivíduo possui os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas. (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Qualificação profissional

Competências profissionais que permitem exercer um conjunto de actividades profissionais. São adquiridas mediante a formação ou através da experiência e podem ser formalmente reconhecidas.

Reconhecimento, validação e certificação de competências

Processo que permite a indivíduo com, pelo menos, 18 anos de idade o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Referencial de Competências-Chave (RCC)

O RCC de nível básico constitui o documento orientador e de referência para todos os profissionais das ofertas de educação e formação de adultos coordenadas pela ANEFA e estrutura-se em unidades de competência, respetivos critérios de evidência, em quatro áreas direccionadas primordialmente para a vida: Linguagem e Comunicação; Matemática para a Vida; Tecnologias da Comunicação e Informação e Cidadania e Empregabilidade. O RCC de nível secundário e o respectivo Guia de Operacionalização constituem as matrizes fundadoras do desenvolvimento dos processos de RVCC deste nível de qualificação, estando o RCC organizado em unidades de competência e respectivos critérios de evidência, para as três áreas de competências-chave: Sociedade, Tecnologia e Ciências; Cultura, Língua e Comunicação e Cidadania e Profissionalidade.

Saída escolar precoce

Indicador que identifica a percentagem da população do grupo etário 18-24 que tendo concluído o 3.º ciclo do Ensino Básico (*lower secondary*) não se encontra a frequentar um curso de ensino ou formação profissional. Corresponde ao indicador internacional de *early school leavers*.

Segunda geração

Alunos nascidos no país em avaliação, mas cujos progenitores nasceram em outro país.

Taxa de actividade

Taxa que permite definir a relação entre a população activa e a população em idade activa (população com 15 e mais anos de idade). [T.A. (%) = (População activa / População com 15 e mais anos de idade) x 100]

Taxa de emprego

Taxa que permite definir a relação entre a população empregada e a população em idade activa (população com 15 e mais anos de idade). [(População empregada / População residente com 15 e mais anos) x 100].

Taxa de escolarização

Relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade), e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos.

Taxa de escolarização por idade

Relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente dos mesmos níveis etários

Taxa de feminidade (feminidade = feminilidade, *in* Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

Relação percentual entre a população do sexo feminino e a população total.

Taxa de transição/conclusão

Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano lectivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano lectivo. Usa-se a designação “taxa de conclusão” quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino, ou seja, no 9º e no 12º anos.

Taxa de variação ou variação relativa

Crescimento percentual entre dois momentos (pode ser + ou -) = $(Pt - P0) / P0 \times 100$ 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.

UE19

Integra quinze países da União Europeia — Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Dinamarca, Irlanda, Reino Unido, Grécia, Portugal, Espanha, Áustria, Finlândia e Suécia — mais quatro países do leste europeu, membros da OCDE, ainda candidatos à integração na UE: República Checa, Hungria, Polónia e Eslováquia.

UE25

A partir de 1 de Maio de 2004, integra os quinze países da UE anteriormente referidos a que se juntam dez novos membros: Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa.

UE27

Em 1 de Janeiro de 2007, a UE25 passa a integrar mais dois novos membros: Bulgária e Roménia.

UOE

Base de dados de estatísticas da educação de UNESCO/OCDE/EUROSTAT.

www.oecd.org/education/database

Vias de conclusão do ensino secundário

Percursos individuais de conclusão do ensino secundário, destinados a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos que tenham frequentado, sem concluir, percursos formativos de nível secundário, desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo já extintos ou em processo de extinção, até ao limite de 6 disciplinas por ano por concluir. Podem constituir *Vias Escolares* (conclusão, através de exames em três épocas, de disciplinas dos cursos científico-humanísticos ou profissionais), através de ou *Módulos de Formação correspondentes a Referenciais de Formação inscritos no Catálogo Nacional de qualificações* (realização de unidades de competência (UC) da formação de base e/ou de unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação tecnológica, dos referenciais de formação integrados no Catálogo Nacional de qualificações, independentemente da natureza do cursos de origem).

Siglas

- A3ES** Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
- AEC** Actividades de Enriquecimento Curricular
- AEE** Área Económica Europeia
- ANEFA** Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANQ** Agência Nacional para a Qualificação
- APPA** Associações portuguesas de pais e amigos
- ASE** Acção Social Escolar
- BP** Banco de Portugal
- CE** Centros de Emprego
- CEB** Ciclo do Ensino Básico
- CEDEFOP** Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CEF** Cursos de Educação e Formação
- CERCI** Cooperativas de solidariedade social
- CET** Cursos de Especialização Tecnológica
- CITE** Classificação Internacional Tipo da Educação (ver glossário)
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNO** Centro Novas Oportunidades
- CNPCJR** Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Risco
- CP** Curso Profissional
- CPCJ** Comissões de Protecção de Crianças e Jovens
- DEB** Departamento da Educação Básica
- DGES** Direcção-Geral do Ensino Superior
- DGIDC** Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (ME)
- DGFV** Direcção Geral de Formação Vocacional
- DGO** Direcção-Geral do Orçamento
- DIMAS** Inquérito Estatístico aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior
- DRE** Direcção Regional de Educação
- DREA** Direcção Regional de Educação do Alentejo
- DREALG** Direcção Regional de Educação do Algarve
- DREC** Direcção Regional de Educação do Centro
- DRELVT** Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
- DREN** Direcção Regional de Educação do Norte
- EADSNE** European Agency for Development in Special Needs Education
- ECTS** Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos
- EE** Estado da Educação
- EFP** Ensino e Formação Profissionais
- ESCS** Economic, Social and Cultural Status (Índice do Estatuto Económico, Social e Cultural do PISA)
- EU** European Union
- EUR PPC** Euro Paridade de Poder de Compra
- FCT** Fundação para a Ciência e Tecnologia
- FSE** Fundo Social Europeu
- GAVE** Gabinete de Avaliação Educacional
- GEP** Gabinete de Estratégia e Planeamento (MTSS)
- GEPE** Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (ME)
- GGF** Gabinete de Gestão Financeira (Ministério da Educação)
- GPEARI** Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (MCTES)
- H** Homens
- HM** Homens e Mulheres
- I&D** Investigação e Desenvolvimento
- IEFP** Instituto do Emprego e Formação Profissional (MTSS)
- IGE** Inspeção-Geral da Educação
- IGFSS** Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social (MTSS)
- INE** Instituto Nacional de Estatística

INO Iniciativa Novas Oportunidades
INR Instituto Nacional para a Reabilitação
IPI Intervenção Precoce na Infância
IPSS Instituições Particulares de Solidariedade Social
ISCTE Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
JNE Júri Nacional de Exames
LBSE Lei de Bases do Sistema Educativo
M Mulheres
MAI Ministério da Administração Interna
MCTES Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME Ministério da Educação
MFAP Ministério das Finanças e da Administração Pública
MK Ex-República Jugoslava da Macedónia
MST Mathematics , Science and Technology (Matemática, Ciência e Tecnologia)
MTSS Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NO Noruega
NUT Nomenclatura de Unidade Territorial (para Fins Estatísticos)
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEI Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU Organização das Nações Unidas
OTES Observatório de Estudantes do Ensino Secundário
OV Orientação Vocacional
PALOP Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PAP Prova de Aptidão Profissional
PARES Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais
PCT Projecto Curricular de Turma
PE Projecto Educativo
PERE Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade (Região Autónoma dos Açores)
PEV Projecto de Exploração Vocacional
PIB Produto Interno Bruto
PISA Programme for International Student Assessment
POPH Programa Operacional Potencial Humano
PORDATA Base de Dados Portugal Contemporâneo
POV Programa de Orientação Vocacional
PPC Paridade de Poder de Compra

PT Portugal
PTT Plano de Trabalho de Turma
QCA III Quadro Comunitário de Apoio III
QEQ Quadro Europeu de Qualificações
QNQ Quadro Nacional de Qualificações
QREN Quadro de Referência Estratégico Nacional
RAIDES Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
RBE Rede de Bibliotecas Escolares
RVCC Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEF Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SNIFI Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância
SPO Serviços de Psicologia e Orientação
TEIP Territórios de Intervenção Prioritária
TK Turquia
UE União Europeia

UE 27 (países membros):

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
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

UIS UNESCO Institute for Statistics
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
VLD Visto de Longa Duração



Conselho Nacional de
Educação

