



Revista de Estudos Demográficos

nº 39



FICHA TÉCNICA:

Título

Revista de Estudos Demográficos

Editor

Instituto Nacional de Estatística
Av. António José de Almeida
1000-043 LISBOA
Portugal
Telefone: 21 842 61 00
Fax: 21 844 04 01

Presidente da Direcção

Alda de Caetano Carvalho

Composto

DDP - Dep. de Difusão e Promoção

Capa e Composição Gráfica

INE - Departamento de Difusão e Clientes

Impressão

DFA - Dep. Financeiro e Administrativo

Tiragem

450 exemplares

ISSN 1645-5657

Depósito legal n.º: 185856/02

Periodicidade Semestral

Preço

€ 15,00 (IVA incluído)

DIRECÇÃO EDITORIAL:

Editor Chefe:

Maria José Carrilho - Instituto Nacional de Estatística

Editores Adjuntos:

Fernando Casimiro - Instituto Nacional de Estatística

Maria Filomena Mendes - Universidade de Évora

Conselho Editorial:

Alfredo Bruto da Costa - Universidade Católica, Lisboa

Ana Nunes de Almeida - Instituto de Ciências Sociais (ICS), Lisboa

António Barreto - Instituto de Ciências Sociais (ICS), Lisboa

Fernando Casimiro - Instituto Nacional de Estatística

Gilberta Rocha - Universidade dos Açores

Joaquim Manuel Nazareth - Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação (ISEGI), Lisboa

Jorge Arroiteia - Universidade de Aveiro

Karin Wall - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), Lisboa

Leston Bandeira - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Emprego (ISCTE), Lisboa

Maria Filomena Mendes - Universidade de Évora

Maria Ioannis Baganha - Universidade de Coimbra

Maria José Carrilho - Instituto Nacional de Estatística

Secretária:

Liliana Martins - Instituto Nacional de Estatística

Os pontos de vista expressos nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião do Instituto Nacional de Estatística. Por questões de arredondamento, os totais de alguns quadros podem não corresponder à soma das parcelas.

Serviço de Apoio ao Cliente 808 201 808

O INE na Internet

www.ine.pt

"A Educação é essencial para melhorar a qualidade de vida.

Nações Unidas, Programa de Acção do Cairo, 1994.

Apresentação

A Educação é um factor chave no desenvolvimento sustentável e um modo de promover a Igualdade de Género.

O direito à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949) e a sua importância tem sido fortemente sublinhada nas grandes conferências internacionais, quer a nível da população quer a nível individual. Acesso universal à educação com qualidade, prioridade na educação básica e na formação profissional e eliminar as disparidades entre homens e mulheres no acesso à educação são alguns dos objectivos estratégicos enumerados no capítulo dedicado à Educação, no Programa de Acção (PoA), adoptado na Conferência sobre População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em Setembro de 1994.

Estudos sobre população têm demonstrado as fortes interligações entre Educação e as mudanças demográficas e sociais. São bem conhecidas essas interligações da educação com a idade ao primeiro casamento, com os níveis de fecundidade, a morbilidade, a mortalidade e a actividade económica.

Em Dezembro de 2002, a 57ª Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas adoptou a resolução 57/254 sobre Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável a decorrer no período 2005 - 2014. A UNESCO (**United Nations Educational Scientific and Cultural Organization**), como agência líder e responsável no domínio da educação, foi nomeada como entidade para promover a Década. Os objectivos da Década integram os princípios, valores e práticas do desenvolvimento sustentável, cobrindo todos os aspectos da educação e formação. Pretende-se encorajar mudanças de comportamento que permitam criar condições para um futuro mais sustentável em termos de ambiente, viabilidade económica e justiça social para as gerações actuais e futuras.

O presente número da Revista de Estudos Demográficos (RED) versa sobre a Educação procurando, deste modo, assinalar o início da Década. Aborda um vasto conjunto de áreas tais como propostas metodológicas e de análise transversal da escolarização, exemplificadas para o Continente, e de indicadores possíveis para uma análise do fenómeno da escolaridade, sendo feita a distinção entre escolarização e escolaridade. Apresenta uma reflexão sobre a liberdade de escolha de escola e a autonomia escolar para o debate sobre a importância dos indicadores de desempenho em educação e divulga um estudo quantitativo sobre as relações entre as notas dos alunos portugueses nos exames do 12.º ano e diferentes características das suas escolas. Dá, ainda, uma panorâmica sobre a dimensão da mobilidade internacional de alunos do ensino superior. Esta nova realidade é estudada na óptica dos países de nacionalidade e acolhimento dos alunos e é desenvolvida a nível mundial, comunitário e nacional. Finalmente, um enquadramento geral do sistema educativo português, nomeadamente da medida aprendizagem e da sua importância no mercado de emprego. Estuda-se a evolução da população escolar, o abandono e as saídas precoces do sistema educativo e as taxas de retenção.

Os nossos agradecimentos endereçam-se aos autores dos artigos que integram este número da revista, estendem-se aos membros do Conselho Editorial e a outros especialistas que connosco colaboraram, dando sugestões que permitiram melhorar os trabalhos divulgados.

Maria José Carrilho

Editora Chefe

Junho 2006

Índice

Artigo 1º

Dinâmicas escolares: um exemplo de análise transversal da escolarização em Portugal
School Trends: an example of transversal analysis of schooling in Portugal

5

Mário Leston Bandeira

Artigo 2º

Liberdade de escolha, autonomia de escola e indicadores de desempenho
 "If you don't have data, you're just another person with an opinion"
School choice, school autonomy and performance indicators
 "If you don't have data, you're just another person with an opinion"

23

Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo

Artigo 3º

Mobilidade internacional no Ensino superior
International Mobility in Higher Education

37

Humberto Moreira

Artigo 4º

Educação e Formação: uma perspectiva de género
Gender perspective in Education and Training

67

Carla Silva



Dinâmicas escolares: um exemplo de análise transversal da escolarização em Portugal

Autor: Mário Leston Bandeira

Professor Associado com Agregação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE); Presidente da Associação Portuguesa de Demografia

Email: leston.bandeira@iscte.pt

Resumo:

O conjunto de movimentos que ocorrem no seio das populações escolares, aqui designados por fenómenos escolares, podem ser medidos e analisados mediante conceitos, métodos de medida e princípios idênticos aos que a análise demográfica define para o estudo dos fenómenos demográficos.

Mas existem especificidades dos fenómenos escolares que apelam a soluções metodológicas próprias da demografia escolar.

Uma dessas especificidades é a distinção que deve ser feita entre *escolarização* e *escolaridade*. A *escolarização* refere-se ao acto formal e individual da matrícula num estabelecimento de ensino, através da qual a população escolar se renova anualmente. A *escolaridade* diz respeito à actividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares.

A análise longitudinal dos fenómenos escolares pode, tal como acontece na análise dos fenómenos demográficos, ser transposta para a *análise transversal* (ou de conjuntura). Essa transposição é legitimada pelo princípio da *coorte fictícia*. Mas o princípio da *coorte fictícia* é inaplicável ao estudo da escolaridade, nos moldes em que este estudo é realizado a partir do método dos diagramas de fluxos escolares.

School Trends: an example of transversal analysis of schooling in Portugal

São apresentados métodos de análise transversal da escolarização, exemplificados com a análise da escolarização no Continente, entre 6 e 25 anos exactos, do 1º ano do ensino básico ao 12º ano do ensino secundário, durante o ano lectivo de 2001-02.

Na parte final, são referidos os indicadores possíveis de uma análise transversal da escolaridade, aplicados ao ano de 2002-03.

O objectivo deste texto metodológico é principalmente contribuir para a definição de instrumentos de medida inspirados na análise demográfica, de que resultem indicadores fiáveis e úteis à compreensão dos fenómenos escolares e do sucesso e insucesso escolares.

Palavras Chave: Demografia escolar, escolarização, análise transversal, tábua de escolarização, progressão escolar.

Abstract

The set of movements that take place in the school populations, called here of school phenomena, can be measured and analysed according to the same concepts, methods of measurement and principles as those defined by demographic analysis for the study of demographical phenomena.

But there are specificities of the school phenomena that call for methodological solutions specific to the school demography.

One of those specificities is the distinction that needs to be done between *school registration* and *school attendance*. *School registration* refers to the formal and individual act of registering in an education provider, through which the school population renovates itself every year. *School attendance* refers to school activity itself, which implies attendance to classes and assessment of school performance.

The longitudinal analysis of school phenomena can be transferred, as it happens in the analysis of demographic phenomena, to the transversal analysis (or of conjecture). This transfer is legitimised by the principle of *coorte ficticia*. But the principle of *coorte ficticia* cannot be applied to the study of school attendance, if applied in the same way as the study carried out through the method of the diagrams of school fluxes.

Methods of transversal analysis are presented, exemplified with the analysis of school registration in the Continent, between 6 and 25 years old, from Year 1 to Year 12, in the school year of 2001-02.

In the final part, we mention some possible indicators for a transversal analysis of school attendance, applied to the year of 2002-03.

The objective of this methodological text is mainly to contribute to the definition of measurement tools inspired on the demographical analysis, from which we can issue valid and useful indicators for the understanding of school phenomena and of school performance.

Key words: School demography, school registration; transversal analysis, level of schooling, school progression.

1. Demografia e população escolar

Como Alain Girard escreveu em 1970, “a instrução já não está apenas ao alcance de indivíduos ou de grupos minoritários, mais ou menos privilegiados, mas é destinada, em princípio, a todos. Ao dirigir-se a grandes números, o ensino passou para o campo da demografia”¹, criando-se, assim, a necessidade de uma demografia escolar.

O objecto principal da demografia escolar é o estudo da população escolar, a qual constitui uma sub-população, entre outras sub-populações.

Sabe-se que uma população é um conjunto de indivíduos que se renova “através do jogo dos nascimentos, dos óbitos e dos movimentos migratórios”². Sob a acção conjugada dos movimentos naturais e migratórios, as estruturas de uma população, determinadas pela idade e o sexo dos indivíduos que a constituem, são continuamente alteradas.

Os ciclos de vida individuais são comandados por uma *aritmética das idades*, com diferentes repercussões. Do ponto de vista psíquico, a personalidade individual é modificada ao longo das quatro principais idades da vida: infância, juventude, maturidade e velhice. Socialmente, os indivíduos assumem determinadas responsabilidades e obrigações e acedem a determinados direitos consoante os limiares etários atingidos. Assim, os ciclos de vida tendem a organizar-se segundo um padrão de tipo ternário: as crianças e os jovens vão à escola e divertem-se, os adultos trabalham e têm a responsabilidade de uma família, os mais velhos descansam e usufruem de um período de lazer após uma vida de trabalho.

Este padrão de ciclo de vida ternário tem a sua expressão demográfica nos chamados grupos *funcionais*, que correspondem a três grandes sub-populações: crianças e jovens com menos de 15 anos, adultos activos dos 15 aos 64 anos completos e adultos reformados com 65 e mais anos.

A categorização destes três grandes grupos etários é construída a partir da definição legal de duas idades-limite: a da escolaridade obrigatória, que termina aos 15 anos e o final da actividade profissional, que é imposto com a chegada do 65º aniversário.

Mas, deste conjunto de estruturas etárias não se podem inferir directamente os contornos da população escolar, visto que: 1) a escolaridade obrigatória, primeiro degrau da escolarização, começa aos 6 anos, o que implica a exclusão das crianças abaixo dessa idade; 2) para além dos graus de ensino incluídos na escolaridade obrigatória, existem outros graus que se prolongam até ao final do ensino superior, o que significa que muitos jovens com mais de 15 anos continuam escolarizados, pelo menos até aos 24 anos completos.

Por outro lado, muitos indivíduos economicamente activos frequentam estabelecimentos de ensino e são, por isso, simultaneamente activos e escolarizados. Na realidade, estes activos escolarizados constituem um grupo à parte, que não participa da população escolar, pela simples razão de que as populações escolares devem ser entendidas como conjuntos de indivíduos que se dedicam exclusivamente a uma actividade que é a de frequentarem um estabelecimento de ensino com vista à obtenção de formação, qualificações e diplomas que os preparem para a entrada na vida economicamente activa.

De acordo com esta definição e considerando os graus de ensino existentes, pode-se convencionar que a população em idade escolar corresponde à população dos 6 aos 25 anos exactos. É desta população que se ocupa prioritariamente a demografia escolar³.

¹ A. Girard, “Introduction”, *“Population” et l’enseignement*, (1970), Paris, Institut National d’Études Démographiques, Presses Universitaires de France, p. XVII

² Roland Pressat, 1979, *Dictionnaire de Démographie*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 39

³ Para além da população escolar, a Demografia Escolar pode e deve também interessar-se pela população dos docentes e dos quadros não docentes.

Tal como qualquer população ou sub-população, a população escolar vive e reproduz-se através de dinâmicas próprias, inerentes aos fenómenos escolares, as quais consistem numa sucessão permanente e cíclica de movimentos de entradas e de saídas individuais no sistema de ensino. Mas, enquanto a auto-reprodução da população-mãe decorre dos mecanismos naturais que asseguram a alternância e a substituição das gerações, a população escolar, para se reproduzir, depende de factores exógenos, tais como:

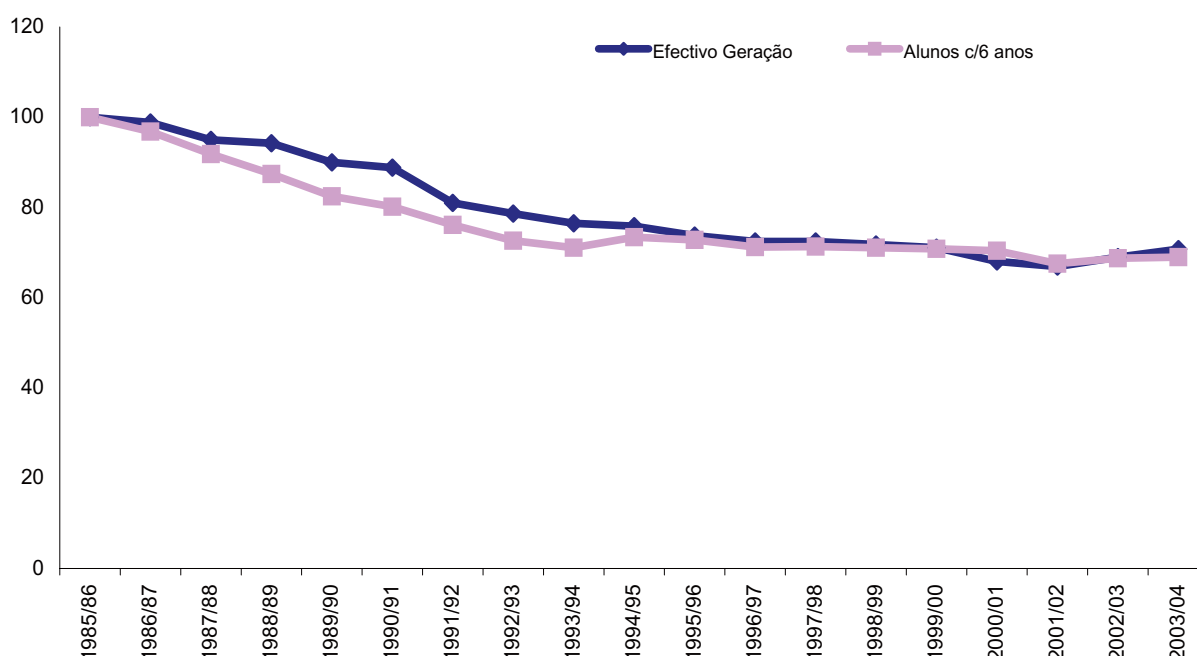
- factores demográficos;
- políticas públicas que condicionam o acesso ao ensino formal;
- propensão individual para o ensino e educação e disponibilidades das famílias para corresponder a essa propensão.

Nos países desenvolvidos, a massificação do ensino atingiu níveis muito elevados, porque quer os governos, quer as famílias coincidem no mesmo objectivo que é o de promoverem a educação e formação dos jovens, porque é consensualmente reconhecido que esse objectivo constitui condição *sine qua non* para o desenvolvimento individual, social e económico. Assim, dos três factores exógenos atrás enunciados, os factores demográficos constituem actualmente o factor-chave dos sistemas de ensino, porque, no mercado do ensino, a procura e a oferta são determinadas, em primeira instância, pelo número de crianças e de jovens disponíveis para a reprodução da população escolar, ou seja, os efectivos de crianças e jovens em idade escolar.

A evolução da população escolar, nos vários graus de ensino, depende do peso das diferentes gerações que se sucedem e, em particular, das gerações que se apresentam para frequentar o 1º ano de escolaridade, alimentando assim, pela base, o sistema de ensino e a população escolar. Em contextos de baixa fecundidade, que é aquele que caracteriza actualmente a população portuguesa, a descida do número de nados-vivos provoca a descida do número de alunos escolarizados no 1º ano (fig. 1), o que contribui para a progressiva diminuição da procura da educação. No mercado de ensino, esta baixa da procura tem óbvias consequências, a médio e a longo prazo, sobre o planeamento do sistema de ensino.

Figura 1

Efectivos iniciais das gerações e alunos com 6 anos, Continente, 1985/86 a 2003/04.
Índices base 100 = 1985



A descida do número de alunos com 6 anos em Portugal, entre 1985/86 e 2003/04, é o resultado directo da descida dos efectivos iniciais das gerações matriculadas durante esse período. Este facto é confirmado pela evolução das duas curvas da figura. No entanto, as diferenças entre efectivos iniciais e os efectivos de alunos

matriculados com 6 anos tem-se atenuado desde 1994/95, provavelmente sob a influência do acentuar da descida da mortalidade infantil e também do aumento da imigração e do reagrupamento familiar dos imigrantes⁴.

2. Fenómenos escolares e análise demográfica

O conjunto de movimentos que ocorrem no seio das populações escolares, que designaremos por fenómenos escolares, podem ser medidos e analisados mediante conceitos, métodos de medida e princípios idênticos aos que a análise demográfica define para o estudo dos fenómenos demográficos.

Existem, contudo, especificidades dos fenómenos escolares que apelam a soluções metodológicas próprias da demografia escolar.

Uma dessas especificidades é a distinção que deve ser feita entre *escolarização* e *escolaridade*. A *escolarização* refere-se ao acto formal e individual da matrícula num estabelecimento de ensino, através da qual a população escolar se renova anualmente. A *escolaridade* diz respeito à actividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares. Os resultados da avaliação de desempenhos conduzem a cisões e bifurcações nos percursos escolares dos indivíduos que se matriculam no mesmo ano lectivo no mesmo ano curricular: há alunos que são aprovados e que, por isso, progridem curricularmente e seguem em frente, mas outros podem repetir o mesmo ano curricular uma ou mais vezes ou, em última alternativa, abandonar os estudos. A análise quantitativa destes percursos, que constitui o principal objectivo do estudo demográfico da escolaridade, não será tratada neste artigo, por razões que se apresentarão a seguir.

O estudo demográfico dos fenómenos escolares obedece a um enquadramento teórico que se subordina ao conceito de *análise longitudinal*, a qual incide sobre *coortes*⁵.

Sendo um conceito central na análise demográfica, a ideia de *coorte*⁶ revela-se particularmente pertinente no estudo dos fenómenos escolares, na medida em que estes fenómenos transcorrem no tempo e são protagonizados por gerações de alunos, cujo peso demográfico, experiências de vida e experiências escolares são condicionadas por contextos educacionais, sociais, políticos, culturais e económicos específicos que contribuem para as diferenciar das outras gerações. Assim, cada geração de alunos tem a sua própria biografia escolar, a qual deve ser analisada separadamente, ao longo do tempo.

Os métodos de análise longitudinal dos fenómenos escolares podem, tal como acontece na análise dos fenómenos demográficos, ser transpostos para a *análise transversal* (ou de conjuntura). Essa transposição é legitimada pelo princípio da *coorte fictícia*. No entanto, a utilização da análise transversal está sujeita a precauções que se justificam em virtude de o objecto dessa análise ser uma soma de diferentes coortes com histórias eventualmente muito diferentes⁷.

Para além destas precauções genéricas que se aplicam principalmente ao estudo da nupcialidade, da fecundidade e das migrações, na análise transversal dos fenómenos escolares deparamos com dificuldades adicionais.

Em primeiro lugar, o princípio da *coorte fictícia* é inaplicável ao estudo da escolaridade, nos moldes em que este estudo é realizado a partir do método dos *diagramas de fluxos escolares*. Esta não-aplicação deriva da natureza do fenómeno da escolaridade, que não é um fenómeno linear no tempo, porque, tal como foi assinalado anteriormente, os percursos escolares dos alunos pertencentes a uma coorte bifurcam sempre que a progressão curricular é travada por uma ou mais repetências.

⁴ Em 2001/02, o número de alunos é mesmo superior ao efectivo inicial da respectiva geração.

⁵ A análise longitudinal dos fenómenos escolares foi apresentada e exemplificada com a análise da escolarização da geração de 1981, entre 15 e 20 anos exactos e da escolaridade, entre o início do 3º ciclo do ensino básico e o final do ensino secundário, da coorte de alunos que entraram para o 7º ano de escolaridade em 1993/94, em artigo do autor, a publicar pela revista *Análise Social*.

⁶ “O grupo demográfico, actor de uma sequência temporal e biográfica de acontecimentos é, por definição, a coorte. O elemento unificador da coorte enquanto grupo de indivíduos vocacionados para uma biografia colectiva é um acontecimento fundador, designado por acontecimento-origem. (...) O exemplo mais comum de coorte é a geração, cujo acontecimento-origem é o nascimento de indivíduos, numa determinada população, durante o mesmo ano civil.” (Mário Leston Bandeira, *Demografia: objecto, teorias e métodos*, 2004, Lisboa, Escolar Editora., p. 125)

⁷ Sobre estas questões, ver M. Leston Bandeira, op. cit., pp 161 a 164

Por outro lado, a análise transversal da escolarização poderá ser prejudicada por diferenças significativas do peso das gerações envolvidas, nos casos em que se verifiquem flutuações, a médio e a longo prazo, dos respectivos efectivos iniciais (nados-vivos).

Tendo estas limitações presentes, procede-se neste artigo à apresentação de propostas metodológicas para a análise transversal da escolarização. A título de exemplo, será analisada a escolarização no Continente⁸, entre 6 e 25 anos exactos, em 2001-02. Na parte final, serão apresentados os indicadores possíveis de uma análise transversal da escolaridade, aplicados ao ano de 2002-03⁹.

Se bem que a análise transversal da escolarização possa ter algumas limitações, a sua utilização, com as devidas precauções, torna-se indispensável por permitir que o funcionamento do sistema de ensino seja acompanhado e estudado em permanência. O objectivo deste texto metodológico é principalmente contribuir para a definição de instrumentos de medida inspirados na análise demográfica, de que resultem indicadores fiáveis e úteis à compreensão dos fenómenos escolares e do sucesso e insucesso escolares.

3. Medidas globais da escolarização

Na análise transversal da escolarização são utilizados dois tipos de medida: as medidas *globais* e as medidas *específicas*.

Por medidas *globais*, entendemos as que permitem caracterizar a distribuição dos alunos matriculados no início do ano lectivo, em cada um dos diferentes graus e ciclos de ensino, assim como a frequência da escolarização no conjunto da população e na população em idade escolar.

Quanto às medidas *específicas*, elas referem-se à frequência da escolarização em grupos que podem ser determinados apenas pela idade ou, simultaneamente, pela idade e o grau ou ciclo de ensino.

Todas estas medidas podem obviamente ser aplicadas a populações mais restritas, nomeadamente em função do sexo dos alunos ou do carácter institucional – público ou privado – do estabelecimento frequentado.

Durante o ano de 2001-02, estavam matriculados em estabelecimentos de ensino formal em Portugal Continental 1.724.361 alunos, distribuídos pelos vários graus e ciclos de ensino (quadro 1).

Quadro 1

Distribuição dos alunos escolarizados por grau e ciclo de ensino, Continente, 2001-02	
Grau e ciclo de ensino	Alunos Escolarizados
Ensino Básico 1º ciclo	471 359
Ensino Básico - 2º ciclo	248 523
Ensino Básico - 3º ciclo	347 303
Ensino Básico - total	1 067 185
Ensino Secundário (cursos gerais e cursos tecnológicos)	267 219
Ensino Superior	389 957
Total de alunos escolarizados	1 724 361

A *taxa bruta de escolarização*, que mede a frequência da escolarização por cada mil habitantes, decorre do quociente entre o efectivo de alunos escolarizados e a população total em 31 de Dezembro de 2001:

$$TBE = \frac{1.724.361}{9.851.424} \times 1.000 = 175,04 \%$$

⁸ A opção pelo território do Continente é devida ao facto de não estarem disponíveis, de maneira contínua, dados sobre alunos matriculados referentes a todo o território nacional, devido a lacunas de informação estatística relativa à Região Autónoma da Madeira.

⁹ A escolha dos anos lectivos de 2001-02 e de 2002-03 justifica-se pelo facto de serem estes os dois anos mais recentes em relação aos quais existem os dados estatísticos necessários à análise da escolarização e da escolaridade, respectivamente.

Se tomarmos como população de referência, em vez da população total, a população em idade escolar, ou seja, a população entre 6 e 25 anos exactos, obtemos uma *taxa global de escolarização* a qual é uma medida mais interessante, na medida em que corrige o efeito de estrutura por idade:

$$TGE = \frac{1.724.361}{2.349.559} \times 1.000 = 733,91 \%$$

As *taxas de escolarização por grau e ciclo de ensino* resultam do quociente entre o efectivo de alunos escolarizados em cada grau ou ciclo de ensino e o efectivo total de alunos escolarizados. São expressas em percentagem, devendo a soma das taxas relativas aos diferentes graus ser igual a 100 (quadro 2).

Quadro 2

Taxas de escolarização por grau e ciclo de ensino	
Grau e ciclo de ensino	Taxas de Escolarização (%)
Ensino Básico - 1º ciclo	27,34
Ensino Básico - 2º ciclo	14,41
Ensino Básico - 3º ciclo	20,14
Ensino Básico - total	61,89
Ensino Secundário (cursos gerais e cursos tecnológicos)	15,50
Ensino Superior	22,61

4. A tábua de escolarização

A tábua de escolarização descreve o modo como, ao longo do tempo, os alunos pertencentes a uma coorte entram, permanecem na escola e a abandonam¹⁰.

A tábua de escolarização é constituída por duas séries distintas: a série $\{E_x\}$ dos alunos escolarizados na idade x e a série $\{Ab(x, x+a)\}$ dos alunos que abandonaram a escola entre as idades x e $x+a$. A estas duas séries, pode ser acrescentada uma terceira, $\{NE_x\}$, a das crianças ou dos jovens de idade x que não estão escolarizados, a qual resulta da soma cumulada dos abandonos.

Para a construção da tábua de escolarização, tal como para a construção de qualquer outra tábua, precisamos de conhecer os valores de uma das séries. Neste caso, a escolha óbvia é a série $\{E_x\}$.

Se bem que a série $\{E_x\}$ seja equivalente à série dos sobreviventes de uma tábua de mortalidade $\{S_x\}$, de facto ela deve ser entendida como uma série de acontecimentos¹¹. Assim sendo, os valores relativos à escolarização da coorte podem ser obtidos através de taxas de escolarização por idades, que, por serem taxas de 2ª categoria¹², correspondem aos acontecimentos da tábua.

4.1. As taxas específicas de escolarização

Uma *taxa específica de escolarização por idades* mede a frequência da escolarização a tempo completo¹³, referida à matrícula num estabelecimento de ensino formal¹⁴, dos indivíduos de idade x . Para o cálculo destas taxas é necessário dispor de informação sobre os alunos de idade x matriculados no início do ano lectivo N , no ano curricular a do grau de ensino g – informação que pode ser obtida através das *Estatísticas da Educação* ou, eventualmente, de inquéritos ou da utilização de dossiers escolares – e sobre a população da mesma idade, fornecida pelos *Recenseamentos da População* ou por *Estimativas de População* por idades publicadas pelo INE.

¹⁰ Para mais pormenores acerca da tábua de escolarização, ver o artigo do autor sobre análise longitudinal da escolaridade, a publicar in *Análise Social*.

¹¹ Na tábua de mortalidade, a série dos acontecimentos refere-se aos óbitos entre as idades x e $x+a$: $\{O(x, x+a)\}$.

¹² Acerca do conceito de taxa de 2ª categoria, ver M. Leston Bandeira, op. cit., pp. 145-147.

¹³ Por tempo completo, entende-se aquele que estiver definido legalmente.

¹⁴ Excluem-se, nos ensinos básico e secundário, os cursos nocturnos e os cursos por correspondência. No ensino superior, devem ser contabilizados todos os alunos inscritos.

Havendo conhecimento dessas informações, as taxas de escolarização são obtidas através do seguinte cálculo:

$$\text{Alunos matriculados de idade } x / \text{População de idade } x^{15} \times 1.000 =$$

$$e_x = \frac{Ex}{Px} \times 1.000$$

Sabendo-se que, no Continente estavam matriculados no ensino básico, em 2001/02, 119.028 alunos com 9 anos e que a população das crianças desse território com 9 anos, segundo as *Estimativas* do INE era de 102.784, podemos calcular a taxa de escolarização aos 9 anos do seguinte modo:

$$e_9 = \frac{119.028}{102.784} \times 1.000 = 1.158\%.$$

A incongruência do valor obtido – superior a 1.000 - deve-se a disparidades entre as duas fontes de informação utilizadas: as *Estatísticas da Educação* que nos dão o número de alunos matriculados com 9 anos e as *Estimativas de População* do INE que nos informam sobre a população residente. As estimativas foram feitas com base nos resultados do Recenseamento de 2001, o que aumenta o seu grau de fidedignidade. Mas, na medida em que as informações das Estatísticas da Educação são colectados com base nos boletins de matrícula, força é colocarmos a hipótese de que uma parte das famílias, cujos filhos vão à escola, “escaparam” ao recenseamento, o que é de todo verosímil, na medida em que esse tipo de lacunas censitárias são frequentes nos casos em que uma parte da população reside no território “clandestinamente”. O que pode ter a ver, neste caso, eventualmente com famílias de imigrantes.

Assim sendo, procedeu-se à correcção das taxas obtidas para o ensino básico até aos 14 anos, adoptando-se para o efeito, a hipótese de plena escolarização dos alunos entre 6 e 14 anos completos.

As taxas de escolarização por idades relativas aos ensinos básico e secundário são apresentadas, respectivamente nos quadros 3 e 4.

Quadro 3

Taxas de escolarização, segundo a idade, no ensino básico, Continente, 2001-02 (‰)	
Idade	Taxas
6 anos	1000,00
7 anos	1000,00
8 anos	1000,00
9 anos	1000,00
10 anos	1000,00
11 anos	1000,00
12 anos	1000,00
13 anos	1000,00
14 anos	1000,00
15 anos	483,31
16 anos	205,29
17 anos	72,42
18 anos	16,32
19 anos	2,73

¹⁵ População referida à data de 31 de Dezembro.

Quadro 4

Taxas de escolarização, segundo a idade, no ensino secundário, Continente, 2001-02 (‰)	
Idade	Taxas
14 anos	42,84
15 anos	438,56
16 anos	544,56
17 anos	573,76
18 anos	323,62
19 anos	161,56
20 anos	65,68
21 anos	25,68
22 anos	8,84
23 anos	3,90
24 anos	1,66

4.2. Construção da tabela de escolarização

A partir destas séries de taxas de escolarização chegamos facilmente às tabelas de escolarização do Continente no ensino básico, entre 6 e 20 anos exactos e no ensino secundário, entre 14 e 25 anos, (quadros 5 e 6), aplicando as fórmulas seguintes:

$$- E_x = e_x$$

$$- Ab(x, x+a) = E_x - E_{x+a}$$

$$- NEx+a = Ab(x, x+a) + NEx$$

Assim, no caso da tabela relativa ao ensino secundário:

$$- E_{17} = e_{17} = 574$$

$$- Ab(17, 18) = E_{17} - E_{18} = 574 - 324 = 250$$

Quadro 5

Tábua de escolarização no ensino básico, Continente, 2001-02			
Idade	Escolarizados	Abandonos	Não-Escolarizados
Exacta x	E_x	$Ab(x, x+a)$	NEx
6 anos	1000	0	0
7 anos	1000	0	0
8 anos	1000	0	0
9 anos	1000	0	0
10 anos	1000	0	0
11 anos	1000	0	0
12 anos	1000	0	0
13 anos	1000	0	0
14 anos	1000	517	0
15 anos	483	278	517
16 anos	205	133	795
17 anos	72	56	928
18 anos	16	14	984
19 anos	3	3	997
20 anos			1000

Quadro 6

Tábua de escolarização no ensino secundário, Continente, 2001-02			
Idade	Escolarizados	Abandonos	Não-Escolarizados
Exacta x	Ex	$Ab(x, x+a)$	NE_x
14 anos	43	0	0
15 anos	439	0	0
16 anos	545	0	0
17 anos	574	250	0
18 anos	324	162	250
19 anos	162	96	412
20 anos	66	40	508
21 anos	26	17	548
22 anos	9	5	565
23 anos	4	2	570
24 anos	2	2	572
25 anos			574

$$- NE_{18} = Ab(17, 18) + NE_{17} = 250 + 0 = 250$$

Estas duas tábuas suscitam os seguintes comentários:

No ensino básico, existirá escolarização plena até à idade de 14 anos¹⁶, a qual constitui a idade-limite para a escolaridade obrigatória. Em consequência, os primeiros abandonos verificam-se apenas entre 14 e 15 anos. Mas, entre os alunos que abandonam o ensino básico, uma parte importante continuam os seus estudos no ensino secundário, o que é confirmado pela tábua de escolarização do secundário (439 alunos escolarizados aos 15 anos).

Os inconvenientes da sobreposição de gerações, que foram assinalados relativamente à análise transversal, estão patentes na série $\{Ex\}$ dos escolarizados da tábua relativa ao ensino secundário: se se tratasse de uma única geração, em princípio, o número mais elevado de escolarizados deveria ter 15 anos, que é a idade legalmente prevista para o início desse grau de ensino. Tal não acontece em 2001-02, pois as gerações de 1984 e de 1985 – 16 e 17 anos, respectivamente – apresentam níveis de escolarização superiores aos da geração de 1986 (15 anos). Quanto à escolarização dos alunos com 14 anos, ela é naturalmente menor, por se tratar de um grupo de alunos mais adiantados, que provavelmente iniciaram a sua escolarização antes dos 6 anos.

4.3. Intensidade e calendário da escolarização

Estas tábuas descrevem os processos de escolarização e de abandono do respectivo grau de ensino em 2001-02, no Continente, permitindo determinar a *intensidade* e o *calendário* da escolarização em cada grau de ensino¹⁷.

A *intensidade* é determinada pelo valor mais alto da série $\{Ex\}$:

- no ensino básico, ela é igual a 1, na medida em que todas as crianças e jovens da geração fictícia de 2001/02 estiveram escolarizados (1.000 alunos escolarizados para 1.000 crianças e jovens);
- no ensino secundário, o valor mais alto de $\{Ex\}$ é atingido aos 17 anos: 574 alunos escolarizados.

O *calendário*, que se refere à distribuição da escolarização ao longo das idades, pode ser sintetizado por um valor médio, que podemos designar por *duração média da escolarização*, o qual se calcula do seguinte modo:

$$de = \frac{\sum \{Ex\}}{I}, \text{ em que } I \text{ significa a intensidade da escolarização.}$$

¹⁶ No entanto, há que admitir que esta hipotética plena escolarização poderá também resultar das disparidades entre fontes estatísticas.

¹⁷ Acerca dos conceitos de intensidade e calendário, ver M. Leston Bandeira, op. cit., pp. 159 e 160.

Utilizando esta fórmula, teremos os seguintes valores da duração média da escolarização na idade x :

- no ensino básico:

$$de = (E_6 + E_7 + E_8 + E_9 + E_{10} + E_{11} + E_{12} + E_{13} + E_{14} + E_{15} + E_{16} + E_{17} + E_{18} + E_{19} + E_{20}) / I$$

$$= (1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 1.000 + 483 + 205 + 72 + 16 + 3) / 1.000$$

$$= 9.780 / 1.000 = 9,78 \text{ anos, o que significa que as crianças e jovens, com idades compreendidas entre 6 e 20 anos exactos, em 2001/02 estiveram escolarizados, em média, no ensino básico, 9,78 anos.}$$

- no ensino secundário:

$$de = (E_{14} + E_{15} + E_{16} + E_{17} + E_{18} + E_{19} + E_{20} + E_{21} + E_{22} + E_{23} + E_{24}) / I$$

$$= (43 + 439 + 545 + 574 + 324 + 162 + 66 + 26 + 9 + 4 + 2) / 574$$

$$= 2.191 / 574 = 3,81 \text{ anos. Entre 14 e 25 anos exactos, em 2001/02, os jovens estiveram escolarizados no ensino secundário, em média, 3,81 anos.}$$

As tábuas aqui apresentadas, assim como as taxas específicas de escolarização que serviram à sua construção, constituem uma das alternativas possíveis para a análise transversal – e também longitudinal – da escolarização. São tábuas por graus de ensino, que reconstituem os processos de entrada e saída nesses graus. O que tem interesse óbvio, mas também limitações.

De facto, havendo todo o interesse em se obter uma panorâmica dos comportamentos em matéria de escolarização, as tábuas por grau deveriam ser completadas por uma única tábua entre os 6 e os 25 anos exactos, que abrangesse todos os graus, desde o básico ao superior. Mas, no caso português, tal não é possível, por uma razão simples, mas que é inexplicável: não existem dados quanto à idade dos alunos matriculados em estabelecimentos de ensino superior¹⁸, o que torna impossível a elaboração de uma única tábua de escolarização.

5. Medidas dos percursos de escolarização

A análise transversal da escolarização pode ser completada com o estudo dos percursos de escolarização ao longo dos sucessivos anos curriculares. Para esse efeito é necessário combinar a idade com o ano curricular em que os alunos estão matriculados, calculando-se *taxas de escolarização segundo a idade e o ano curricular*.

Assim, a análise do fenómeno da escolarização pode ser aprofundada, para além do formato da tábua de escolarização atrás apresentado, se à variável idade, acrescentarmos uma nova variável que é o ano curricular de estudos. Graças a esta informação, serão identificados os diferentes grupos de escolarizados - ou seja os que pertencem à série $\{Ex\}$ da tábua de escolarização - em função dos anos de escolarização gastos por cada grupo para atingir um determinado patamar curricular.

Conhecendo, então, para além da idade dos alunos matriculados no início dum determinado ano lectivo, a distribuição desses efectivos segundo o ano curricular, calcularemos, *taxas de escolarização segundo a idade e o ano curricular* do seguinte modo:

$${}_a e_x = \text{Escolarizados de idade } x, \text{ no ano curricular } a / \text{População de idade } x^{19}$$

$${}_a e_x = \frac{{}_a E_x}{P_x} \times 1.000$$

O que, aplicado à população escolarizada com 15 anos no 10º ano de escolaridade, conduz ao cálculo da seguinte taxa:

¹⁸ A informação relativa aos alunos do ensino superior publicada pelas *Estatísticas da Educação* é extremamente "económica", limitando-se a pouco mais de meia-dúzia de quadros.

¹⁹ Nas taxas de escolarização segundo a idade e o ano curricular, pode-se escolher como população de referência o efectivo inicial de cada geração, ou seja o número total de nascimentos ocorridos no ano N, obtendo-se, deste modo, taxas segundo o efectivo inicial, que servem principalmente para se comparar a evolução da escolarização em diferentes gerações num mesmo período.

10e15

x 1.000 = 406,35 ‰.

Obtemos, assim, uma nova série de taxas de escolarização, a partir das quais distinguimos, na série {Ex} da tabela de escolarização, entre os alunos que estão mais avançados nos estudos e os alunos que estão mais atrasados.

Consideremos, pois, a série completa das taxas de escolarização, por idade e ano curricular, no Continente no ano lectivo de 2001-02 (quadros nº 7 e 8):

Quadro 7

Tábua de escolarização no ensino secundário, Continente, 2001-02										
Idade	Ano curricular									Total
Exacta x	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	
6 anos	992,27	7,73								1000,00
7 anos	35,54	957,79	6,67							1000,00
8 anos	4,19	147,23	841,37	7,20						1000,00
9 anos	1,32	32,09	148,24	735,73	82,62					1000,00
10 anos	0,92	9,91	51,43	192,80	661,02	83,93				1000,00
11 anos	0,58	4,17	16,37	77,79	202,73	625,13	73,23			1000,00
12 anos	0,32	2,63	5,54	28,77	96,52	206,88	593,04	66,31		1000,00
13 anos	0,32	2,03	2,94	9,69	48,93	105,26	229,11	540,81	60,91	1000,00
14 anos	0,27	1,24	1,42	4,33	24,46	59,61	145,49	234,69	528,50	1000,00
15 anos		1,17	0,60	1,31	7,42	23,15	72,88	136,95	239,83	483,31
16 anos			0,49	0,56	0,86	3,99	19,04	56,65	123,71	205,29
17 anos				0,43	0,19	0,60	3,32	15,94	51,94	72,42
18 anos					0,08	0,08	0,61	2,30	13,25	16,32
19 anos						0,02	0,11	0,32	2,27	2,73

Quadro 8

Taxas de escolarização segundo a idade e o ano curricular, ensino secundário, Continente, 2001-02 (‰)				
Idade	Ano curricular			Total
Exacta x	10º	11º	12º	
14 anos	42,84			42,84
15 anos	406,35	32,21		438,56
16 anos	218,33	293,04	33,19	544,56
17 anos	110,30	159,58	303,89	573,76
18 anos	42,84	83,64	197,14	323,62
19 anos	13,85	36,91	110,80	161,56
20 anos	4,26	13,15	48,27	65,68
21 anos	1,33	4,60	19,74	25,68
22 anos	0,56	1,25	7,04	8,84
23 anos	0,17	0,54	3,18	3,90
24 anos	0,09	0,24	1,33	1,66

Lendo os valores do quadro 7 na linha relativa aos 9 anos, temos os efectivos dos alunos escolarizados, com essa idade, entre o 1º e o 5º anos, sendo o valor inscrito na última coluna o valor de E_9 da tabela. Se considerarmos que a idade mínima legal para os alunos se matricularem no 4º ano é a idade de 9 anos, e lendo os valores da linha relativa a esta idade, teremos a seguinte distribuição dos alunos escolarizados com esta idade:

- 83 alunos estão adiantados 1 ano na sua escolaridade;
- 736 não estão atrasados;
- 148 estão atrasados 1 ano;
- 32 estão atrasados 2 anos.
- 1 aluno está atrasado 3 anos.

A situação curricular das gerações escolarizadas, entre 6 e 25 anos, nos ensinos básico e secundário, em 2001-02 é retrçada nos quadros 9 e 10. A geração mais velha é a de 1976 e a mais nova nasceu em 1995.

Quadro 9

Distribuição dos alunos escolarizados em 2001-02, segundo a idade e o ano curricular no ensino básico, Continente, 2001-02 (‰)														
Ano curricular	Idade													
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1º	992,27	35,54	4,19	1,32	0,92	0,58	0,32	0,32	0,27					
2º	7,73	957,79	147,23	32,09	9,91	4,17	2,63	2,03	1,24	1,17				
3º		6,67	841,37	148,24	51,43	16,37	5,54	2,94	1,42	0,60	0,49			
4º			7,20	735,73	192,80	77,79	28,77	9,69	4,33	1,31	0,56	0,43		
5º				82,62	661,02	202,73	96,52	48,93	24,46	7,42	0,86	0,19	0,08	
6º					83,93	625,13	206,88	105,26	59,61	23,15	3,99	0,60	0,08	0,02
7º						73,23	593,04	229,11	145,49	72,88	19,04	3,32	0,61	0,11
8º							66,31	540,81	234,69	136,95	56,65	15,94	2,30	0,32
9º								60,91	528,50	239,83	123,71	51,94	13,25	2,27
Total	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	1000,00	483,00	205,00	72,00	16,00	3,00

Quadro 10

Distribuição dos alunos escolarizados em 2001-02, segundo a idade e o ano curricular no ensino básico, Continente, 2001-02 (‰)											
Ano curricular	Idade										
	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos
10º	42,84	406,35	218,33	110,30	42,84	13,85	4,26	1,33	0,56	0,17	0,09
11º		32,21	293,04	159,58	83,64	36,91	13,15	4,60	1,25	0,54	0,24
12º			33,19	303,89	197,14	110,80	48,27	19,74	7,04	3,18	1,33
Total	42,84	438,56	544,56	573,76	323,62	161,56	65,68	25,68	8,84	3,90	1,66

A partir dos valores de aEx_i , é possível também quantificar, em percentagem, a distribuição dos alunos segundo a idade e o ano curricular²⁰ (quadros 11 e 12).

²⁰ Nesta distribuição não se verificam os inconvenientes - assinalados em relação às tábuas de escolarização por graus - devidos à não inclusão dos alunos escolarizados no ensino superior. O que é confirmado pela distribuição dos alunos não atrasados e atrasados (quadros 13 e 14).

Quadro 11

Distribuição dos alunos escolarizados, segundo a idade e o ano curricular no ensino básico, Continente, 2001-02 (%)														
Ano curricular	Idade													
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1º	99,23	3,55	0,42	0,13	0,09	0,06	0,03	0,03	0,03					
2º	0,77	95,78	14,72	3,21	0,99	0,42	0,26	0,20	0,12	0,24				
3º		0,67	84,14	14,82	5,14	1,64	0,55	0,29	0,14	0,12	0,24			
4º			0,72	73,57	19,28	7,78	2,88	0,97	0,43	0,27	0,27	0,60		
5º				8,26	66,10	20,27	9,65	4,89	2,45	1,54	0,42	0,26	0,50	
6º					8,39	62,51	20,69	10,53	5,96	4,79	1,94	0,82	0,50	0,74
7º						7,32	59,30	22,91	14,55	15,08	9,27	4,59	3,71	4,07
8º							6,63	54,08	23,47	28,34	27,59	22,01	14,11	11,85
9º								6,09	52,85	49,62	60,26	71,72	81,19	83,33
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Quadro 12

Distribuição dos alunos escolarizados, segundo a idade e o ano curricular no ensino secundário, Continente, 2001-02 (%)												
Ano curricular	Idade											
	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	
10º	100,00	92,65	40,09	19,22	13,24	8,57	6,49	5,18	6,33	4,49	5,54	
11º		7,35	53,81	27,81	25,84	22,84	20,03	17,93	14,09	13,86	14,49	
12º			6,10	52,96	60,92	68,58	73,49	76,89	79,58	81,65	79,97	
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A leitura em diagonal das percentagens destes quadros, a partir de baixo, mostra o peso dos diferentes grupos de escolarizados, consoante estão ou não atrasados na sua escolaridade (quadros 13 e 14):

De maneira geral, constata-se que o atraso escolar tende a aumentar com a idade. Inversamente, o aumento da idade provoca a diminuição da proporção de alunos não atrasados. Estas tendências evidenciam os efeitos da acumulação de sucessivas repetências, cujo peso e frequência se agrava com a idade. O que pode significar que os percursos escolares oferecidos pela escola não correspondem nem às expectativas nem às disponibilidades de muitos alunos. O que, para além do agravamento do insucesso escolar com a idade, pode também testemunhar a incapacidade do sistema de ensino em se adaptar às “capacidades” e expectativas dos alunos provenientes principalmente de meios sociais e familiares menos vocacionados para formas de ensino “clássicas”.

Quadro 13

“Marcha” escolar dos alunos escolarizados no ensino básico, Continente, 2001-02 (%)											
Idade Exacta x	Adiantados 1 ano	Não Atrasados	Atrasados								Total
			1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	
6 anos	0,77	99,23									100,00
7 anos	0,67	95,78	3,55								100,00
8 anos	0,72	84,14	14,72	0,42							100,00
9 anos	8,26	73,57	14,82	3,21	0,13						100,00
10 anos	8,39	66,10	19,28	5,14	0,99	0,09					100,00
11 anos	7,32	62,51	20,27	7,78	1,64	0,42	0,06				100,00
12 anos	6,63	59,30	20,69	9,65	2,88	0,55	0,26	0,03			100,00
13 anos	6,09	54,08	22,91	10,53	4,89	0,97	0,29	0,20	0,03		100,00
14 anos		52,85	23,47	14,55	5,96	2,45	0,43	0,14	0,12	0,03	100,00
15 anos			49,62	28,34	15,08	4,79	1,54	0,27	0,12	0,24	100,00
16 anos				60,26	27,59	9,27	1,94	0,42	0,27	0,24	100,00
17 anos					71,72	22,01	4,59	0,82	0,26	0,60	100,00
18 anos						81,19	14,11	3,71	0,50	0,50	100,00
19 anos							83,33	11,85	4,07	0,74	100,00

Quadro 14

“Marcha” escolar dos alunos escolarizados no ensino secundário, Continente, 2001-02 (%)											
Idade	Adiantados	Não	Atrasados								
Exacta x	1 ano	Atrasados	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos
14 anos	100,00										
15 anos	7,35	92,65									
16 anos	6,10	53,81	40,09								
17 anos		52,96	27,81	19,22							
18 anos			60,92	25,84	13,24						
19 anos				68,58	22,84	8,57					
20 anos					73,49	20,03	6,49				
21 anos						76,89	17,93	5,18			
22 anos							79,58	14,09	6,33		
23 anos								81,65	13,86	4,49	
24 anos									79,97	14,49	5,54

6. Medidas transversais da escolaridade

Tal como já foi assinalado anteriormente, a reconstituição da escolaridade de uma geração *fictícia* não é possível. Esta impossibilidade não exclui, porém, o recurso a indicadores que, com algum significado, permitam caracterizar os desempenhos escolares durante um ano lectivo, cujo conhecimento permite aferir a par e passo o funcionamento do sistema de ensino.

As *Estatísticas da Educação* publicam, além do efectivo total de alunos inscritos por ano curricular, dados relativos aos alunos que progrediram entre dois anos curriculares ou que concluíram o respectivo grau de ensino, nos ensinos básico e secundário e também ao conjunto dos alunos que repetem/abandonam, apenas no ensino básico. Estes dados permitem o cálculo de proporções, por ano curricular, dos alunos que progrediram e dos que repetiram/abandonaram²¹:

- *Proporção de progressão* = *alunos que progrediram entre a e a+1/total de alunos inscritos em a x 100*
- *Proporção de repetência/abandono* = $100 - \text{proporção de progressão}$.

Exemplificando:

$$\text{Prop. Prog. 9º ano} = \frac{90.555}{106.094} \times 100 = 85,35$$

$$\text{Prop. Repet./Ab. 9º ano} = 100 - 85,35 = 14,65$$

Quadro 15

Distribuição dos alunos que progrediram, que repetiram ou abandonaram, entre o 1º e o 12º anos de escolaridade, Continente, 2002-03			
Ano Curricular	Progressão	Repetência / Abandono	Total
1º	100,00	0,00	100,00
2º	86,92	13,08	100,00
3º	93,19	6,81	100,00
4º	91,97	8,03	100,00
5º	85,48	14,52	100,00
6º	85,84	14,16	100,00
7º	76,02	23,98	100,00
8º	83,28	16,72	100,00
9º	85,35	14,65	100,00
10º	65,11	34,89	100,00
11º	80,61	19,39	100,00
12º	55,39	44,61	100,00

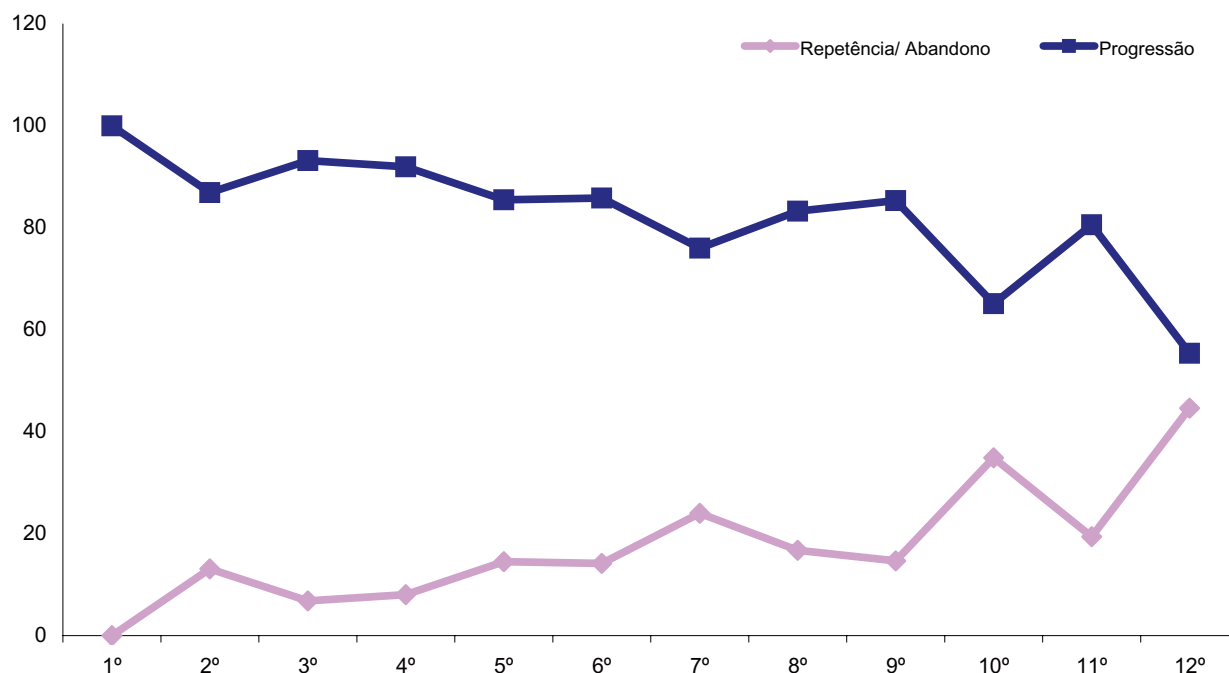
²¹ Mas não permitem o cálculo de percentagens de repetência e de percentagens de abandono, pois nos dados publicados não é feita distinção entre repetência e abandono.

No 1º ano do ensino básico não há reprovações e, por essa razão, a proporção de progressões é igual a 100²². Neste grau de ensino, a progressão é menos elevada no 7º ano, sendo, por conseguinte neste ano curricular que o insucesso escolar é mais forte²³.

Quanto ao ensino secundário, o 12º ano é o principal obstáculo à progressão escolar, sendo que neste ano terminal a proporção de repetentes/abandonos é muito elevada (44,6%).

Figura 2

Progressão, repetência ou abandonos, entre o 1º e o 12º anos, Continente, 2002-03



Conclusões

Neste trabalho procurou-se extrapolar, para o estudo das questões relativas ao ensino, conceitos, princípios e métodos próprios da análise demográfica. Este propósito encontra legitimidade no facto de os alunos que frequentam os diferentes estabelecimentos de ensino constituírem uma sub-população que é, aliás, uma das mais socialmente relevantes e também porque nesta sub-população se desenvolvem dinâmicas muito semelhantes às dinâmicas demográficas.

A fundamentação da análise transversal da escolarização, as suas limitações e também a sua utilidade foram sublinhadas na sua generalidade e também nas suas particularidades. Foram também assinalados alguns problemas relacionados com as fontes estatísticas existentes, sendo, neste aspecto, de realçar sobretudo as limitações das estatísticas relativas ao ensino superior.

A aplicação dos métodos propostos em futuras investigações mais alargadas e desenvolvidas poderá, espera-se, contribuir para uma compreensão mais rigorosa e fundamentada dos problemas do ensino em Portugal.

²² A não existência de retenção dos alunos no 1º ano presume-se que decorre de uma medida administrativa, cujo fundamento não me parece incontestável. A não ser que seja comprovado que o facto de alguns alunos - apesar de uma eventual mau desempenho escolar - não repetirem o 1º ano, contribui para o aumento das probabilidades de sucesso na sua carreira escolar.

²³ O maior insucesso no final do 7º ano, quando comparado com o dos anos anteriores e posteriores do percurso escolar no ensino básico, pode ser devido ao facto de este ano iniciar o 3º ciclo do ensino básico. Esta transição poderá criar a muitos alunos novas dificuldades, como sejam mudanças curriculares e pedagógicas inerentes à passagem de ciclo e a mudança de estabelecimento de ensino. Em todo o caso, o que mostram estes indicadores relativos à progressão no 7º ano é que parece haver neste ano um problema que, a confirmar-se através de estudos sobre um período mais longo, deve merecer a atenção dos responsáveis e agentes do sistema de ensino.

Bibliografia

Bandeira, Mário Leston

- (2004), *Demografia: objecto, teorias e métodos*, Lisboa, Escolar Editora
- (no prelo) “Demografia escolar e análise longitudinal: escolarização e escolaridade de coortes de alunos dos ensinos básico e secundário”, *Análise Social*

“*Population et l’enseignement*, (1970), Introduction d’Alain Girard, Institut National d’Études Démographiques/ Presses Universitaires de France, col. “Démographie et sciences humaines”

Pressat, Roland (1979), *Dictionnaire de Démographie*, Paris, Presses Universitaires de France

Pressat, Roland, (1983), *L’Analyse Démographique*, 4ème édition refondue et augmentée, Paris, Presses Universitaires de France

Fontes

Estimativas Provisórias da População Residente-2001, Portugal, NUTS II, NUTS III e Municípios, Instituto Nacional de Estatística, www.ine.pt

Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) – Estatísticas da Educação, anos de 2001-02 e 2002-03, giase.min-edu.pt



Liberdade de escolha, autonomia de escola e indicadores de desempenho
“If you don’t have data, you’re just another person with an opinion”¹¹

Autor: Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo

Coordenador da Formação Contínua e Serviço de Apoio a Escolas

Instituto de Educação - Universidade Católica Portuguesa

Email: rqmelo@ucp.pt

Resumo:

No presente artigo partimos da reflexão sobre a liberdade de escolha de escola e a autonomia escolar para o debate sobre a importância dos indicadores de desempenho em educação. Defendemos que os indicadores de desempenho escolar devem servir uma tripla função de: informar, responsabilizar e melhorar. Informar os pais para os auxiliar na sua escolha, responsabilizar a escola pelos seus resultados e melhorar o desempenho de todo o sistema. Aborda-se ainda a questão das notas em pauta como indicador de desempenho escolar e apresenta-se um estudo quantitativo sobre as relações entre as notas dos alunos portugueses nos exames do 12.º ano e diferentes características das suas escolas.

Palavras Chave: liberdade de escolha, accountability, escola, indicadores, nota

School choice, school autonomy and performance indicators
“If you don’t have data, you’re just another person with an opinion”¹¹

¹¹ Andreas Schleicher (OCDE)

Abstract

In this article, we discuss the importance of performance indicators in education as a condition for school choice and school autonomy. In our view, school performance indicators must accomplish three things: to inform, to account for and to improve. Inform parents and aid them on choice, turn schools accountable for their actions and improve performance throughout the school system. We then discuss student grades as a school performance indicator and present some evidence on the relations between the grades portuguese K12 students obtained in national exams and different characteristics of their schools.

Key words: School choice, accountability, school, indicators, grade

1. Introdução

Neste ano de 2006 em que se comemoram os 20 anos de Lei de Bases do Sistema Educativo, a Assembleia da República encarregou o Conselho Nacional de Educação de organizar um debate nacional sobre a educação que “*proceda à avaliação das últimas décadas e à identificação das linhas estratégicas para os próximos 10 anos*” (Resolução 4/2006, de 6 de Fevereiro).

Na sessão de apresentação do debate, que decorreu na sala do senado do Palácio de São Bento, no dia 22 de Maio, o Prof. António Nóvoa, orador convidado para o evento, escolheu algumas linhas de força para o futuro da educação em Portugal. Entre elas, encontravam-se a autonomia das escolas e a liberdade de escolha pelos pais da escola dos seus filhos.

Esta escolha não foi casual e corresponde à aceitação de que a liberdade de escolha de escola é um caminho para a melhoria da educação nacional. Ainda recentemente, o governo inglês fez aprovar no Parlamento as propostas contidas no seu Livro Branco da Educação e que, no essencial, criam possibilidades de total autonomia escolar (e.g., pela transformação das escolas estatais em fundações) e colocam os pais no centro do sistema, dando-lhes o poder de “votar com os pés”. Isto é, mudar os filhos para uma escola melhor (DES, 2005). Na mesma linha, o XVII Governo Constitucional anunciou a intenção de celebrar algumas dezenas de contratos de autonomia com escolas estatais até ao final da legislatura e o maior partido da oposição anunciou que iria apresentar na Assembleia da República um projecto de lei reforçando a autonomia da escola e o direito de escolha pelos pais.

Porque acreditamos que a autonomia escolar e a liberdade de escolha são pilares essenciais da construção de um Portugal melhor e capaz de vencer os desafios da competitividade e da coesão, vemos com agrado que o assunto chegue à tona e que seja objecto de debate.

Todavia, e este tem sido tema menos tratado, é necessário criar condições para que a autonomia e a liberdade sejam motores de melhoria e não causas de desagregação. Aliás, para os inimigos da liberdade, este é o ponto crítico da autonomia e da escolha: a sua alegada contribuição para a segregação social.

Esclareça-se que, embora não seja definitiva, a evidência existente não aponta nesse sentido. Pelo contrário, num sistema de liberdade de escolha da escola pelos pais “*parece não haver trade-off entre eficiência e equidade*” (Branco, 2002).

Porém, a questão dos riscos inerentes a um sistema de ensino baseado na autonomia das escolas e na liberdade de escolha dos pais vão muito para além da, importante, questão da coesão social e obrigam a uma intervenção pública no que toca à fiscalização e regulação do sistema.

No presente artigo procuramos lançar algum debate sobre a importância dos indicadores de desempenho escolar e a necessidade de encontrar um sistema de indicadores que sirva a tríplice função de: informar, responsabilizar e melhorar. Informar os pais para os auxiliar na sua escolha, responsabilizar a escola pelos seus resultados e melhorar o desempenho de todo o sistema.

Não se pretende fazer aqui a defesa da privatização do ensino; questão suficiente para discussão autónoma. Note-se porém que os movimentos de privatização do ensino, entendendo-se por privatização uma multiplicidade de combinações possíveis que assentam sempre na noção de serviço público de educação, são uma realidade em todo o mundo. São objecto de controvérsia e de uma discussão iminentemente ideológica entre os que querem mais Estado e os que querem menos Estado (Belfield & Levin, 2002).

2. Liberdade de escolha e autonomia de escola

2.1 A escola como projecto diferenciado

Mas todo este movimento apenas pode ser iniciado se obtivermos algum consenso quanto a um dos eixos fundamentais da discussão sobre a escola: quais são as suas finalidades; para que serve a escola? Se queremos encontrar um conjunto de indicadores que nos permitam informar, responsabilizar e melhorar, termos antes de determinar quais são os objectivos a atingir.

A sociedade portuguesa pede hoje à escola que, simultaneamente, prepare para uma profissão e para a universidade; desenvolva um espírito empreendedor e uniformize; fomente a cultura nacional e construa cidadãos do mundo; previna o uso de substâncias aditivas e crie consciência ambiental; sensibilize para as artes e inicie na tecnologia. E, como se isto não bastasse, espera-se que a escola, enquanto organização, seja um paradigma de qualidade, excelência e inovação. Como consequência, aumentou a pressão social sobre a escola que se tornou alvo de todas as críticas e objecto de receitas milagrosas. Abundam *“as explicações fáceis para todos os impasses, anátemas de todos os tipos, soluções para todos os problemas (...) obsessivamente carregada de frases feitas e braços cruzados”* (Azevedo, 2002).

Em traços gerais, à escola compete instruir e socializar. E se quanto à finalidade instrucional da escola há algum acordo, no que concerne ao seu fim socializador há divergências importantes. Pelo menos quanto à forma da sua concretização.

Nesta discussão, abundante de argumentos e actores, raramente se vê explícito que, antes de mais, o que está em causa é a cosmovisão de cada actor. Quando discutimos as finalidades da escola estamos a discutir o homem e a sua participação na sociedade; a forma como me relaciono com o outro e o papel do Estado na sociedade. *“A educação é uma construção social constituída politicamente em torno do modo de escolarização e não um processo consensual e ahistórico”* (Lemos Pires, 2000). É ilustrativa desta importante querela a discussão tido pelos Professores Mário Pinto e Vital Moreira nas páginas do jornal Público entre Julho e Dezembro de 2005 ^[1]. A questão central é o confronto entre *“pluralidade interna”* e *“pluralidade externa”* da escola. Trata-se, em suma, de saber se:

- o projecto educativo de cada escola deve ser suficientemente aberto para que nele caibam todas as diferenças (pluralidade interna) ou se, pelo contrário, a escola deve apresentar um projecto claro e estruturado onde, aceitando-se embora a diferença, cada escola defenda uma cosmovisão espelhada no seu projecto educativo (pluralidade externa);
- a liberdade de oferta educativa corresponde à liberdade de qualquer educador defender qualquer posição em qualquer escola (pluralidade interna) ou, pelo contrário, a liberdade de oferta educativa corresponde à liberdade de um grupo de educadores defender uma cosmovisão e um projecto educativo numa certa escola (pluralidade externa).

Em nossa opinião, a liberdade de educação é a liberdade de oferecer e escolher projectos educativos claros ao nível da escola. Isto é, de cada escola ser fundada num projecto educativo explícito (pluralidade externa).

Parece-nos que a defesa da posição da pluralidade interna tem como consequência que aos pais é negado o direito de escolher o projecto que entendem melhor para os seus educandos, restando-lhes esperar pelo resultado da lotaria educativa que irá sair aos filhos em cada disciplina e em cada ano de escolaridade. A pluralidade interna da escola corresponde à negação do direito fundamental das famílias de serem os primeiros responsáveis pela educação dos filhos. Mais; a tese da pluralidade interna da escola implica a inexistência de liberdade de escolha (ou, pelo menos, de uma escolha relevante) pois apenas vale a pena escolher entre realidades diferentes.

¹ Dias 12 e 18 de Julho, 1, 9 e 15 de Agosto e 6 e 19 de Dezembro.

2.2 Os limites à liberdade

Mas a liberdade de oferta e de escolha educativas, tal como as defendemos, não são liberdades absolutas. Estão evidentemente balizadas por um conjunto de obrigações que a comunidade impõe a quem pretende criar uma escola. Este conjunto de obrigações, que encontram fundamento no bem comum, são obrigações de natureza instrumental e correspondem à necessidade de criar condições para que todas as crianças e jovens adquiram um conjunto de aprendizagens formais e informais que lhes permitam participar do nosso destino colectivo.

Mas mesmo os opositores da liberdade de escolha ou da pluralidade de projectos educativos reconhecem que da escola de massas como grande desígnio nacional, as sociedades tentam evoluir para uma educação “*de qualidade para todos*” (Hutmacher, 1995), com enfoque no aluno em contexto. Aluno esse que precisa de uma escola também ela contextualizada. Temos assim a escola da comunidade e os movimentos de autonomia escolar.

2.3 A prestação de contas

Mais recentemente, e em paralelo com a obrigação do Estado de tutelar o sector da educação e promover o seu desenvolvimento, emerge hoje um movimento de responsabilização da escola pela sua acção, mediante a criação de instrumentos de avaliação das escolas e informação aos pais sobre essa avaliação, que é indiscutível e imparável (Belfield & Levin, 2002). Note-se que este movimento de responsabilização da escola, associado ao da sua autonomia, implica que o modo de controlo dos sistemas de ensino passe da mera verificação do cumprimento das regras ditadas pela hierarquia para o controlo da conformidade entre as finalidades/objectivos e os resultados da acção (Hutmacher, 1995). Ao lado dos modelos tradicionais de controlo da organização escolar por standardização de habilitações dos docentes e da prática pedagógica, começam a despontar sistemas de standardização de resultados. Um exemplo importante desta visão, ainda que num país tradicionalmente movido pelos resultados, é o programa Americano “No Child Left Behind” em que o desempenho das escolas e a possibilidade de escolha dos pais são determinados em função dos resultados dos alunos em testes estaduais.

Destes três factores – pluralidade de projectos de escola, liberdade de escolha e responsabilização da escola - resultam duas das três questões enunciadas na introdução:

- Como garantir, num sistema escolar composto por escolas autónomas e de projecto, a coesão social e o exercício pelo Estado da sua função reguladora?
- Como garantir, num sistema escolar composto por escolas autónomas e de projecto, a prestação de contas pela escola à comunidade?

Pensamos que a resposta reside na criação de **instrumentos de avaliação do desempenho das escolas** que considerem simultaneamente os fins específicos de cada escola e os fins que lhe são impostos pelo Estado.

3. Liberdade de escolha e informação

A terceira questão enunciada na introdução - como garantir, num sistema escolar composto por escolas autónomas e de projecto, que os pais têm acesso à informação necessária para a sua escolha – tem implicações de outra natureza.

A necessidade de, num sistema composto por escolas autónomas e de projecto, criar e disponibilizar informação que permita aos pais escolher a escola dos seus filhos é um dos pontos focais do livro branco da educação apresentado pelo Governo Inglês (DES, 2005).

Isto porque a educação é o que a teoria económica denomina *credence goods*. Ou seja, bens ou serviços cujos atributos relevantes não são apreensíveis pelo consumidor na altura da escolha, sendo irrelevante a sua apreensão futura. Do ponto de vista económico, um bem ou serviço existe para satisfazer necessidades e a capacidade de satisfação de necessidades depende de um conjunto de atributos desse bem ou serviço. Podemos classificar os atributos em três categorias: os que conseguimos avaliar, perceber, antes de comprar o bem ou serviço; os que só percebemos após a compra, com a utilização/consumo do bem ou serviço; e aqueles que nunca teremos possibilidade de perceber (pelo menos em tempo útil). Utilizando o exemplo de um automóvel, a estética, a potência ou o consumo são atributos percebíveis antes da compra. Já, o conforto, a durabilidade

ou a fiabilidade são atributos percepcionáveis com a utilização. Por fim, o efectivo nível de segurança passiva ou a percentagem de materiais recicláveis, nunca serão percepcionáveis. Alguns bens são caracterizados maioritariamente por atributos percepcionáveis antes da compra (um computador, por exemplo), logo passíveis de *busca* por parte do consumidor – *search goods* –, outros por atributos de experiência (por exemplo bens alimentares e grande parte dos serviços) – *experience goods* – e outros ainda por atributos não percepcionáveis directamente (serviços de advogados, de médicos, de educação, por exemplo) – *credence goods*. Neste último caso, o consumidor vai tomar as suas decisões apenas com base na credibilidade de indicadores indirectos dos atributos relevantes, sendo esse mecanismo de credibilidade essencial para a boa performance do mercado. Por esta razão, nos mercados de *credence goods* é frequentemente necessária a intervenção do Estado. No caso da educação, esta intervenção fazia-se tradicionalmente pela certificação da competência dos profissionais (standardização de habilitações) ou a determinação do modo de produção (standardização dos procedimentos). O facto de a educação ser um *credence good* é um dos fundamentos não ideológicos para a intervenção do Estado na educação - a necessidade de regulação da oferta - e que se manifesta, e.g., na proibição de oferta educativa ao público sem licenciamento estadual.

Precisamente por causa disto, todos buscamos indicadores de avaliação das escolas que nos ajudem a formar a nossa opinião sobre a dos nossos filhos (ou a que queremos para os nossos filhos) e que sejam (i) disponíveis e (ii) perceptíveis. Esta necessidade é aliás comum aos administradores dos sistemas escolares pois só feita a pré-definição de objectivos e dos indicadores será possível *pilotar* o sistema (Landsheere, 1997).

Muitos pais, tal como muitos estudiosos da eficácia dos sistemas escolares, resolvem a questão da determinação da qualidade da escola adoptando como indicador as classificações obtidas em provas nacionais pelos alunos que a frequentam.

4. A nota como medida dos resultados escolares

4.1 Limitações da nota em pauta como indicador do desempenho da escola

Em Portugal, como na generalidade dos países da OCDE, a nota em pauta é o indicador de desempenho das escolas por excelência.

Isto convém não só aos governos mas também aos pais. E a nota em pauta é de facto um indicador importante. Aliás, no caso dos pais, saliente-se que este indicador é especialmente cativante pois o que verdadeiramente lhes interessa não é tanto a qualidade da escola (que, em rigor, até lhes é indiferente), mas sim do sucesso do seu filho (que é o que verdadeiramente lhes importa). E isto pode ser perverso (Guerra, 2003). Também nos estudos internacionais sobre os sistemas escolares (e.g., PISA) a questão dos indicadores é resolvida adoptando-se como resultado pretendido a obtenção de conhecimento e como indicador desta obtenção de conhecimento a nota em pauta que os alunos obtêm em testes.

Em termos metodológicos, este seria um indicador quase que perfeito. Todavia, dois problemas se levantam. Por um lado, fica sempre por resolver a dúvida quanto à comparabilidade dos resultados (Glória Ramalho, 2003). Não é só a questão dos contextos em que os testes são elaborados e realizados, mas também a forma como, culturalmente, diferentes populações reagem aos mesmos testes.

Por outro lado, e talvez esta seja a dificuldade mais importante, esta opção metodológica tem como pressuposto que o sistema educativo se organiza para obter a melhor nota em pauta possível. Ora, como se viu supra, os objectivos de cada escola podem variar, sendo que a obtenção de conhecimento disciplinar provavelmente nem é o principal objectivo do sistema escolar como um todo. Desde o fornecimento de uma refeição quente diária à indução de comportamentos socialmente aceites, ou, na linha de Freire (1970), à perpetuação do *status quo*

social, há um número importante de objectivos da actividade da escola que não são reconduzíveis a notas em pauta. Consequentemente, medir o desempenho das escolas apenas pelas notas dos seus alunos é redutor.

Não se questiona a validade e utilidade de estudos quantitativos em que a nota em pauta é o indicador chave de resultado. Apenas se argumenta que a análise dos sistemas escolares e, em especial a análise da escola, necessita de outros indicadores. Especialmente indicadores de natureza qualitativa que tragam à superfície a relação entre o desempenho da escola e o seu projecto. Esta dificuldade de relacionar o resultado nota com características da escola é aliás bem patente nos resultados apresentados infra.

Para ilustrar as razões da nossa insatisfação com a utilização da nota em pauta como critério de avaliação do desempenho escolar, no ponto seguinte apresenta-se e trata-se alguma informação quantitativa publicitada pelo Ministério da Educação em 2004.

5. A nota em pauta: os dados ao dispor dos portugueses

5.1 Os dados

Os dados que se apresentam têm duas fontes:

- o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), ex-DAPP, que colocou na sua página da internet sob o título “Roteiro das Escolas com Ensino Secundário” (www.giase.min-edu.pt/roteiro2002_2003/index.asp), com referência a cada escola aqui analisada: (i) número de alunos no secundário por turma, (ii) número de alunos por turma, (iii) custo da actividade de ensino por aluno, (iii) média da remuneração dos docentes, e (iv) taxa de conclusão do 12.º ano;
- o Jornal Público que publicou uma lista ordenada de escolas que resultou de um tratamento estatístico efectuado pela Universidade Católica Portuguesa aos dados divulgados pelo Ministério da Educação sobre as notas de exame nacional de 12.º ano (2003) ^[2].

Saliente-se que o “Roteiro das Escolas com Ensino Secundário” contém, também, resultados dos exames nacionais por escola. Todavia, optou-se por utilizar os dados do jornal Público por não se saber quais os critérios utilizados para cálculo das médias no referido Roteiro e por se pretender utilizar a lista ordenada constante da fonte Público.

Foram recolhidos dados referentes a um universo de 340 escolas. Todas têm o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário com excepção de 57 que têm só ensino secundário. Todos os dados se referem ao ano civil 2002, com excepção do ranking que se refere ao ano lectivo 2002/2003.

Procurou-se encontrar as relações entre: (i) número de alunos por turma, (ii) taxa de conclusão do 12.º ano, (iii) média nos exames nacionais do 12º ano, (iv) posição no ranking, (v) remuneração média dos docentes e (vi) custo por aluno ano.

5.2 Os resultados

As correlações entre os indicadores seleccionados são:

Custo da actividade de ensino por aluno / média exames nacionais 12.º ano: $R = 0,111$

Custo da actividade de ensino por aluno / posição relativa no ranking de escolas: $R = -0,086$ ^[3]

Custo da actividade de ensino por aluno / taxa de conclusão do 12.º ano: $R = 0,019$

Número de alunos por turma / taxa de conclusão do 12.º ano: $R = 0,097$

² Para um tratamento mais detalhado sobre estes resultados ver o estudo de David Justino de 2004 “No silêncio somos todos iguais”.

³ Para efeitos de interpretação deste resultado, salienta-se que o ranking é decrescente: quanto melhor a posição da escola menor o valor numérico atribuído a essa posição.

Número de alunos por turma / média exames nacionais 12.º ano: $R = 0,032$

Número de alunos por turma / posição relativa no ranking de escolas: $R = -0,026$ ^[4]

Média da remuneração dos docentes / média exames nacionais 12.º ano: $R = 0,444$

Média da remuneração dos docentes / posição relativa no ranking de escolas: $R = -0,436$ ^[5]

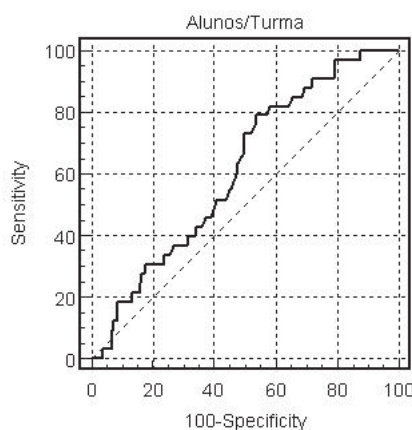
Procurando aprofundar um pouco esta análise, foi adoptada a metodologia das curvas ROC. Esta metodologia, que surge para fins militares durante a Segunda Guerra Mundial e hoje muito utilizada na medicina, procura o ponto de equilíbrio ideal (*cut-off*) entre dois factores que se relacionam entre si. Com este método procura-se determinar equilíbrios óptimos entre alguns dos factores de análise das escolas que foram considerados.

Por uma necessidade de delimitação do objecto do estudo, optou-se por efectuar aplicar esta metodologia tendo sempre como referência a média exames nacionais 12.º ano. Utilizou-se como alvo os percentis 75 e 90.

Saliente-se que, em todos os resultados, o valor preditivo negativo é mais forte que o valor preditivo positivo. Consequentemente, é mais relevante a escola não estar abaixo do ponto de equilíbrio ideal do que estar acima dele.

Número de alunos por turma / média exames nacionais 12.º ano

Relação entre o Número de Alunos por Turma e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 90 nacional



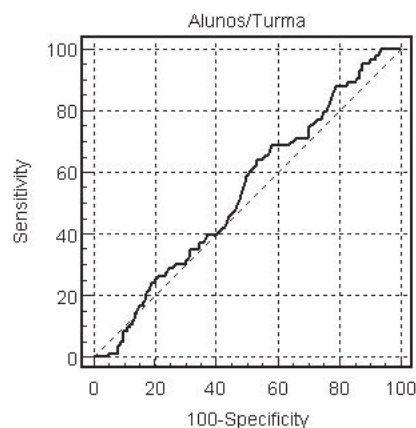
Área sob a curva ROC = 0,611 (IC a 95%: 0,556 – 0,664)
 Limiar discriminatório ideal: >22,6 (VPP 14,1%; VPN 95,2%)

O ponto de equilíbrio ideal para a escola ficar acima do percentil 90 na média exames nacionais 12.º ano é de 23 alunos/turma.

⁴ Ver nota 1.

⁵ Ver nota 1.

Relação entre o Número de Alunos por Turma e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 75 nacional

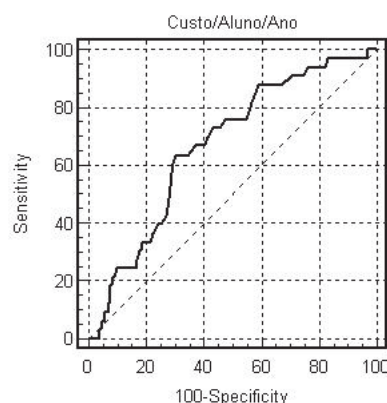


Área sob a curva ROC = 0,534 (IC a 95%: 0,479 – 0,589)

Para o percentil 75 não se encontrou qualquer relação entre o número de alunos/turma e a média nos exames nacionais de 12.º ano.

Custo da actividade de ensino por aluno / média exames nacionais 12.º ano

Relação entre o Custo Aluno Ano e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 90 nacional



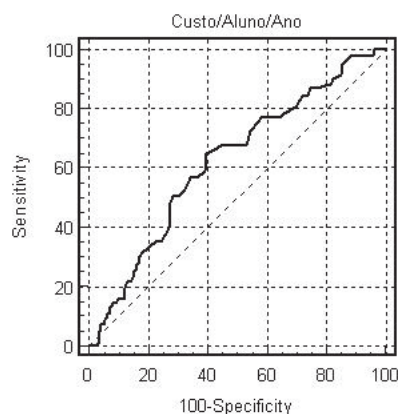
Área sob a curva ROC = 0,669 (IC a 95%: 0,615 – 0,719)

Limiar discriminatório ideal: > 108 (VPP 18,8%; VPN 94,5%)

O ponto de equilíbrio ideal para a escola ficar acima do percentil 90 na média exames nacionais 12.º ano é apresentar um custo da actividade ensino > 108.

Nenhuma escola com custo da actividade ensino inferior a 69 fica acima do percentil 90 na média de exames nacionais 12.º ano.

Relação entre o Custo Aluno Ano e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 75 nacional



Área sob a curva ROC = 0,622 (IC a 95%: 0,568 – 0,675)
 Limiar discriminatório ideal: > 101 (VPP 35,5%; VPN 83,8%)

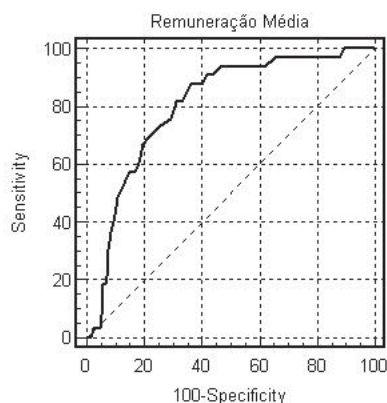
O ponto de equilíbrio ideal para a escola ficar acima do percentil 75 na média exames nacionais 12.º ano é ter um custo da actividade ensino > 101.

Nenhuma escola com custo da actividade ensino inferior a 69 fica acima do percentil 75 na média de exames nacionais 12.º ano.

Remuneração média docente / média exames nacionais 12.º ano

O ponto de equilíbrio ideal para a escola ficar acima do percentil 90 na média de exames nacionais 12.º ano é uma remuneração média docente > 101.

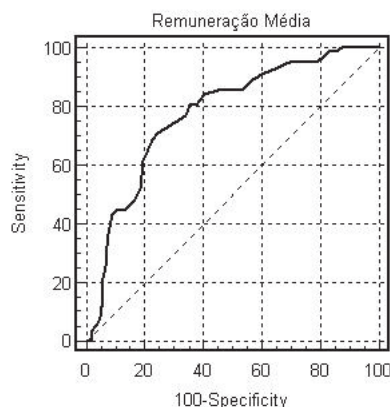
Relação entre a Remuneração Média dos Docentes da Escola e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 90 nacional



Área sob a curva ROC = 0,804 (IC a 95%: 0,757 – 0,845)
Limiar discriminatório ideal: > 101 (VPP 21,2%; VPN 97,9%)

Nenhuma escola com remuneração média docente inferior a 82 fica acima do percentil 90 na média de exames nacionais 12.º ano.

Relação entre a Remuneração Média dos Docentes da Escola e a Probabilidade de a Escola Obter uma Média de 12º Ano acima do Percentil 75 nacional



Área sob a curva ROC = 0,775 (IC a 95%: 0,727 – 0,819)
Limiar discriminatório ideal: > 103 (VPP 49,2%; VPN 88,6%)

O ponto de equilíbrio ideal para a escola ficar acima do percentil 75 na média de exames nacionais 12.º ano é uma remuneração média docente > 103.

Nenhuma escola com remuneração média docente inferior a 82 fica acima do percentil 75 na média de exames nacionais 12.º ano.

5.3. Análise dos resultados

Como comentário geral, saliente-se que os resultados obtidos pela análise dos dados utilizando o método das curvas ROC confirmam os resultados obtidos pela análise dos dados utilizando correlações. Este facto não é estranho dado que, não havendo correlações fortes, é natural que não haja valores óptimos muito determinantes.

Assim, embora o número de alunos por turma seja frequentemente apontado com um factor importante do sucesso escolar (medido por notas em pauta). Dos resultados apresentados não resulta uma correlação significativa entre os dois factores.

É certo que utilizando o método das curvas ROC foi encontrado um ponto de equilíbrio relevante para a escola ficar acima do percentil 90 na média exames nacionais 12.º ano (23 alunos/turma), mas não foi detectada qualquer relação entre o número de alunos por turma e a escola ficar acima do percentil 75 na média exames nacionais 12.º ano.

Este resultado parece indicar que o número de alunos por turma releva apenas nos limiares superiores da excelência instrucional. Todavia uma análise mais fina pode permitir-nos concluir, e.g., que as turmas mais pequenas correspondem a áreas vocacionais mais competitivas e que portanto os melhores resultados resultam da área de estudos em questão e não do número de alunos por turma.

É curioso notar que a inexistência de correlação relevante entre o número de alunos por turma e o sucesso escolar dos alunos é corroborado, para Portugal, com base nos resultados do TIMSS (West & Woessmann, 2003), sendo também referido por David Justino (2004).

Já entre a remuneração média docente e os resultados escolares dos alunos parece haver uma correlação relevante ($R = 0,444$). Na mesma linha, da análise pelas curva ROC resulta que as escolas cuja remuneração média docente está acima da média têm fortes probabilidades de ficar acima do percentil 90 na média dos exames nacionais de 12.º ano. O que é mais saliente é o facto de nenhuma escola com remuneração média docente inferior a 82 ficar acima do percentil 90 na média de exames nacionais 12.º ano.

Saliente-se que (i) estes resultados são os mais expressivos de toda a análise de dados efectuada e (ii) estes resultados devem ser confrontados com a ausência de correlação significativa entre a remuneração média docente e a taxa de conclusão do 12.º ano ($R = 0,005$).

Mas também aqui uma análise fina da realidade permite explicar, e.g., que os docentes mais bem pagos são mais graduados no concurso nacional anual para colocação de docentes pelo que podem escolher a escola onde desejam ser colocados e que, sem surpresa, poderá ser uma escola urbana com uma população estudantil que, por definição, já classifica bem nos exames.

Repete-se que não se pretende com estes dados questionar a utilidade da nota como indicador de desempenho da escola mas apenas demonstrar que, sozinho, é um indicador pobre. Não permite informar, regular e melhorar.

6. Conclusões

Partindo da bondade da autonomia da escola e da liberdade de escolha dos pais é imperioso, hoje mais que nunca, encontrarmos indicadores de desempenho da escola que permitam (i) dar informação aos pais, (ii) responsabilizar as escolas perante a sociedade e (iii) ser utilizados por/em cada escola concreta como bússola na senda da melhoria contínua. Indicadores aglomerados em instrumentos multifactoriais que permitam acabar com o monopólio da nota em pauta como única medida de desempenho escolar.

No novo contexto escolar que se defende, um contexto de escolas autónomas e de liberdade de escolha pelos pais, a avaliação da qualidade da escola pressupõe a selecção dos elementos relevantes num dado contexto escolar, a análise das características de tais elementos e a ponderação da sua importância relativa. Esta escolha dos elementos relevantes em cada contexto escolar remete para as conclusões da discussão, que se iniciou supra sobre os fins da escola. O referencial com o qual se avalia cada escola não advém de uma escola prototípica, mas da própria *ideia de escola* da escola objecto de avaliação. Esta *ideia* da escola, tenha ela origem no seu ideário fundador ou na comunidade que nela se constrói, materializa-se no projecto educativo e no currículo da escola. Até porque, como se viu, não é fácil determinar que factores causam as boas notas em pauta pelo que estas, sozinhas, permitem concluir pouco.

Referências

- AZEVEDO, Joaquim org. (2002). “*Avaliação das Escolas – consensos e divergências*”, Edições ASA, Porto.
- BELFIELD, Clive R. & Levin, Henry M. (2002). “*Education Privatisation: Causes, Consequences and Planning Implications*”, UNESCO.
- BRANCO, Fernando (2002). “*Liberdade de Educação Uma análise económica*”, retirado em 22 de Maio de 2006 de http://www.liberdade-educacao.org/associados/actividades/encontro1_fernandobranco.pdf
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2005). “*Higher Standards, Better Schools for All. More choice for parents and pupils*”, Retirado em 20 de Novembro de 2005, de <http://www.dfes.gov.uk/publications/schoolswhitepaper/pdfs/DfES-Schools%20White%20Paper.pdf>
- FREIRE, Paulo (1970). “*Pedagogia do Oprimido*”, 36ª edição, Paz e Terra.
- GUERRA, Miguel Angel Santos (2003). “*Uma Seta no Alvo*”, Edições ASA, Porto.
- HUTMACHER, Walo (1995). “*A Escola em Todos os Seus Estados: das Políticas de Sistema às Estratégias de Estabelecimento*”. Em António Nóvoa (org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações D. Quixote.
- JUSTINO, David (2004). “*No silêncio somos todos iguais*”, Gradiva, Lisboa.
- LANDSHEERE, Gilbert (1997). “*A Pilotagem dos Sistemas de Educação*”, Edições ASA
- PIRES, Eurico Lemos (2000). “*Nos Meandros do Labirinto Escolar*”, Celta, Oeiras.
- RAMALHO, Glória (2003). “*As aprendizagens no sistema educativo português: principais resultados de estudos realizados*”. In *Avaliação dos Resultados Escolares*. Edições ASA.
- WEST, Martin R. & Woessmann, Ludger (2003). “*Crowd Control: an international look at the relationship between class size and student achievement*”. In *Education Next Summer 2003*. Hoover Instituion.



Mobilidade internacional no Ensino superior

Autor: Humberto Moreira

Instituto Nacional de Estatística – Departamento de Estatísticas Sociais

Email: humberto.moreira@ine.pt

Resumo:

Nos últimos anos tem-se vindo a registar um aumento gradual da mobilidade internacional de alunos do ensino superior. Esta tendência de se procurar no estrangeiro novas oportunidades de ensino e de sistemas educativos mais desenvolvidos é uma realidade dos nossos dias à escala mundial, embora com alguns condicionalismos dependentes do grau de abertura das sociedades e Estados.

O presente artigo pretende dar uma panorâmica sobre a dimensão desta nova realidade internacional, no que se refere aos países de nacionalidade dos alunos, aos países de acolhimento, onde se situam os estabelecimentos de ensino superior, bem como à sua representatividade em termos de volume, estrutura e respectiva evolução. Esta panorâmica encontra-se desenvolvida em três níveis: mundial, comunitário e nacional, com algum detalhe relativamente a nacionalidades, sexo e níveis do ensino superior.

Palavras Chave: Ensino superior; aluno inscrito; aluno estrangeiro; nacionalidade.

**International Mobility
in Higher Education**

Abstract

During recent years a gradual increase on the international mobility of students enrolled in higher education has been noticed. This tendency to look for new education opportunities and more developed educational systems abroad is a reality of our days at a worldwide scale.

The present article intends to give an overview about the relevance of this new reality concerning the student's citizenship countries and recipient countries, place of the higher education establishments, well as their meaning in terms of volume, structure and evolution. The overview provides information at worldwide, European Union and national levels.

Key words: Higher education; student enrolled; foreign student; citizenship.

1. Nota Introdutória (contextos e circunstâncias)

A recolha e a organização dos dados estatísticos requerem, na generalidade das vezes, uma grande dose de persistência, de modo que estes se enquadrem e elucidem por forma a obter uma visão, tão nítida e detalhada quanto possível, de uma determinada realidade relativa aos nossos dias, ou de um passado próximo, e da respectiva evolução num dado período. Obviamente que, qualquer sistema, nomeadamente o estatístico, não está ao serviço de uma determinada especificidade individual, mas de uma comunidade em geral; só que, habitualmente, se espera e se procura que estas duas perspectivas sejam o mais convergentes possível.

Passando ao assunto concreto, e dado que este número da *Revista de Estudos Demográficos (RED)* é dedicado à *Educação*¹, o tema escolhido para o presente artigo relaciona-se com a mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior. Uma realidade que irá tocar cada vez mais os jovens e as famílias portuguesas e que, certamente, será intensificada com o estabelecimento do Processo de Bolonha no Espaço Europeu do Ensino Superior². Esta dinâmica de cooperação transnacional entre governos, universidades e estudantes europeus e de países terceiros, insere-se nos objectivos da Estratégia de Lisboa³, quanto à criação de factores positivos com vista ao desenvolvimento da humanidade, designadamente para a coesão económica e social das sociedades e nações. Consequente e necessariamente, ter-se-á também de avaliar os efeitos deste Processo, em que a disponibilidade e a troca de informação estatística, entre serviços de estatística, universidades e investigadores, terá um papel relevante no apoio ao seu desenvolvimento e em que a análise que se deverá exercer, a partir dos balanços resultantes da sua implementação servirá para se efectuarem os ajustamentos exigíveis.

O presente artigo, no contexto temático desta edição da *RED (n.º 39)*, procura apresentar uma visão informativa sobre a mobilidade internacional dos alunos do ensino superior: país de nacionalidade do aluno *versus* país do estabelecimento de ensino superior. O artigo desenvolve-se na óptica da situação actual ou da mais recente possível, se bem que procure também apresentar alguns dados estatísticos retrospectivos que possam permitir avaliar a evolução dos fenómenos observados.

No âmbito geográfico, tendo em conta as disponibilidades da informação estatística, os dados relativos à nacionalidade do aluno não têm quaisquer limitações, a não ser as de ordem de grandeza dos resultados, em que normalmente se dá maior ênfase aos grandes números. No entanto, todos estes dados foram obtidos através dos sistemas estatísticos do país do estabelecimento de ensino, que por sua vez disponibilizam a informação a organizações internacionais em que esses países participam, e que no caso da área da Educação são as seguintes: UNESCO⁴, OCDE⁵ e Eurostat⁶. Para os dados referenciados num contexto internacional, designadamente dos estados membros da União Europeia ou de outros países da Europa, dos Estados Unidos da América e do Japão, utilizou-se como fonte estatística o Eurostat. Quanto aos dados relativos aos estabelecimentos do ensino superior instalados em Portugal, utilizou-se o OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior⁷, como fonte estatística.

2. Globalização (fenómenos, resistências e direltos)

Os fenómenos de globalização impõem-se cada vez mais e com maior aceleração em todas as áreas da actividade humana. Somos diariamente confrontados com esta realidade, seja na comunicação social, nos movimentos migratórios, nas relações económicas ou sociais. Apercebemo-nos e sentimos, muitas vezes de forma directa, que as estruturas institucionais e locais, e até mesmo nacionais, vão ficando progressivamente mais permeáveis a estes fenómenos.

¹ Segundo o critério adoptado pela Direcção Editorial da Revista de Estudos Demográficos, de periodicidade semestral, no primeiro semestre será editado um número temático, que em 2006 é dedicado à Educação, e no segundo semestre um número generalista.

² Declaração de Bolonha, 19 de Junho de 1999, assinada pelos ministros europeus da educação dos seguintes países: Alemanha; Áustria; Bélgica; Bulgária; Dinamarca; Eslováquia; Eslovénia; Espanha; Estónia; Finlândia; França; Grécia; Hungria; Irlanda; Islândia; Itália; Letónia; Lituânia; Luxemburgo; Malta; Países Baixos; Noruega; Polónia; Portugal; Reino Unido; Roménia; República Checa; Suécia e Suíça.

³ Definida pelos Chefes de Estado e de Governo da União Europeia, na reunião de Lisboa do Conselho Europeu, em 23 e 24 de Março de 2000.

⁴ *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

⁵ Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

⁶ Serviço de Estatística da União Europeia.

⁷ Órgão delegado do Instituto Nacional de Estatística, no âmbito do Sistema Estatístico Nacional (SEN).

Veja-se os frequentes casos de deslocalização de empresas, e consequentemente o desemprego causado, que em determinadas regiões atinge largas camadas da população. Estes efeitos ou outros da mesma índole não só se repercutem apenas no imediato, mas são também geradores de restrições relativamente ao futuro, com a falta de oportunidades de emprego, nomeadamente no emprego de jovens licenciados, em determinadas áreas geográficas ou de actividades. No entanto, acontecem também face ao choque devido à intromissão de valores e fenómenos externos, mecanismos de defesa e de refluxo, que se manifestam, muitas vezes, de forma primária e corrosiva dos direitos humanos, como a xenofobia, o fundamentalismo e a intolerância religiosa, cultural ou outras.

Questionamo-nos, frequentemente, sobre a universalidade e transversalidade dos assuntos relativos ao homem, dos seus códigos de conduta, seja onde for, seja com quem for. Antiquíssima questão, que tem atravessado séculos, milénios e civilizações e que continua em aberto nos dias de hoje. Após a 2ª guerra mundial, com a criação das Nações Unidas, a **Declaração Universal dos Direitos do Homem**⁸ instituiu um conjunto de disposições a que os actuais 191 estados membros⁹ se submetem. Embora, uma vez mais, se equacione a interminável, mas obviamente inadmissível, discordância entre o consagrado e o praticado.

No âmbito dos artigos expressos na **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, como o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, e de outros relacionados com os poderes públicos, em que estes devem ser exercidos através de eleições livres, por sufrágio universal, com a salvaguarda da liberdade de voto (voto secreto), consta também o direito à educação, gratuito e universal, durante o período elementar obrigatório. Não obstante, também referenciar que o ensino técnico e profissional deva ser generalizado e que o ensino superior deva também estar aberto a todos, em função do seu mérito.

Com o finalizar do século XX e o início do século XXI, os efeitos da globalização, se bem que com alguns condicionalismos dependentes do grau de abertura dos estados, das comunidades e dos próprios indivíduos, também se fizeram e continuam a fazer sentir no ensino em geral e com maior acuidade no superior.

3. Globalização e ensino superior (*procura no exterior, políticas de oferta*)

O crescimento cada vez maior da procura de cursos por alunos universitários, em determinados países, encontra-se retratado na informação estatística disponível sobre este facto. A procura no estrangeiro de novas oportunidades de ensino e de sistemas educativos mais desenvolvidos é um empreendimento que, actualmente, à escala mundial, está no espírito de muitos jovens estudantes do ensino superior e de jovens licenciados que procuram mais elevadas qualificações académicas.

Sobre este tema, utilizando a informação estatística do **Eurostat**, para as variáveis e os anos de referência disponíveis, procurou-se apresentar alguns dados sobre os alunos no ensino superior¹⁰, particularmente os alunos estrangeiros, por sexo, inscritos nos estabelecimentos do ensino superior, de vários países da Europa, dos Estados Unidos da América e do Japão, selecção resultante das limitações inerentes à disponibilidade dos dados.

O número de alunos (nacionais e estrangeiros) do ensino superior nos países referenciados (*Quadro 1*) aumentou, entre 1998 e 2003¹¹, em termos globais, cerca de 27,9%, embora este aumento tenha maior notoriedade nas mulheres (32,8%) que nos homens (22,4%). Aliás, excepto a Alemanha e o Japão, todos os restantes países referenciados apresentaram, em 2003, uma maioria de alunas no ensino superior. No que diz respeito, unicamente, aos alunos estrangeiros inscritos em estabelecimentos do ensino superior dos países enunciados, verificou-se um aumento ainda mais significativo, no quinquénio em causa – cerca de 40,4%. Uma vez mais, este acréscimo teve maior predomínio nas mulheres (49,7%) que nos homens (33,0%).

Por países, o aumento de estrangeiros inscritos foi praticamente generalizado. A Bulgária e a Roménia foram os únicos, dos 19 países mencionados, onde se observou (1998/2003) uma variação negativa. Na maior parte dos países observaram-se acréscimos superiores a 25%. Focando apenas os países com uma população escolar

⁸ Aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948.

⁹ O último estado membro aderente foi Timor Leste (27 de Setembro de 2002) e o penúltimo, por alguma surpresa que possa causar, foi a Suíça (10 de Setembro de 2002).

¹⁰ Níveis 5 (bacharelato e licenciatura) e 6 (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento) do ISCED/*International Standard Classification of Education* – Classificação Internacional Normalizada da Educação.

¹¹ Os dados referem-se à situação em 31 de Dezembro de cada ano lectivo; p. ex. os dados identificados como de 2003 são referentes ao ano lectivo de 2003-2004, em 31 de Dezembro de 2003.

superior a 500 000 alunos inscritos no ensino superior, em 2003, destaca-se uma relevante subida de alunos de nacionalidade estrangeira no Japão (142,3%) e em Espanha (85,0%), no período 1998/2003. Em termos estruturais, verificou-se um aumento de 9,8%, na proporção de alunos estrangeiros no total de alunos no referido período; destaca-se novamente o Japão (141,0%), mas também a República Checa (115,8%). Os principais países, em 2003, por ordem decrescente, com maior proporção de alunos estrangeiros no ensino superior foram os seguintes: a Áustria (13,5%), o Reino Unido (11,2%) e a Alemanha (10,7%).

Quadro 1

Número de alunos inscritos no ensino superior, total e estrangeiros, em 1998 e 2003, por país do estabelecimento de ensino e sexo.										
País	Sexo	Total de inscritos 1998	Total de inscritos 2003	Total - Variação	Estrangeiros inscritos 1998	Estrangeiros inscritos 2003	Estrangeiros - Variação	Estrangeiros - Proporção 1998	Estrangeiros - Proporção 2003	Variação Estrutural
República Checa	HM	202 291	287 013	41,9%	4 074	12 474	206,2%	2,0%	4,3%	115,8%
	H	106 246	141 560	33,2%	2 586	6 410	147,9%	2,4%	4,5%	86,0%
		52,5%	49,3%		63,5%	51,4%				
	M	96 045	145 453	51,4%	1 488	6 064	307,5%	1,5%	4,2%	169,1%
Dinamarca	HM	183 274	201 746	10,1%	11 022	18 120	64,4%	6,0%	9,0%	49,3%
	H	81 573	84 902	4,1%	4 558	8 326	82,7%	5,6%	9,8%	75,5%
		44,5%	42,1%		41,4%	45,9%				
	M	101 701	116 844	14,9%	6 464	9 794	51,5%	6,4%	8,4%	31,9%
Alemanha	HM	2 097 694	2 242 397	6,9%	171 150	240 619	40,6%	8,2%	10,7%	31,5%
	H	1 122 446	1 133 315	1,0%	94 217	121 934	29,4%	8,4%	10,8%	28,2%
		53,5%	50,5%		55,0%	50,7%				
	M	975 248	1 109 082	13,7%	76 933	118 685	54,3%	7,9%	10,7%	35,7%
Espanha	HM	1 746 170	1 840 607	5,4%	29 000	53 639	85,0%	1,7%	2,9%	75,5%
	H	820 176	862 526	5,2%	14 651	23 598	61,1%	1,8%	2,7%	53,2%
		47,0%	46,9%		50,5%	44,0%				
	M	925 994	978 081	5,6%	14 349	30 041	109,4%	1,5%	3,1%	98,2%
Irlanda	HM	142 774	181 557	27,2%	6 904	10 201	47,8%	4,8%	5,6%	16,2%
	H	67 465	80 402	19,2%	3 222	5 070	57,4%	4,8%	6,3%	32,0%
		47,3%	44,3%		46,7%	49,7%				
	M	75 309	101 155	34,3%	3 682	5 131	39,4%	4,9%	5,1%	3,7%
Itália	HM	1 869 082	1 913 352	2,4%	23 206	36 137	55,7%	1,2%	1,9%	52,1%
	H	846 440	837 099	-1,1%	11 597	15 787	36,1%	1,4%	1,9%	37,6%
		45,3%	43,8%		50,0%	43,7%				
	M	1 022 642	1 076 253	5,2%	11 609	20 350	75,3%	1,1%	1,9%	66,6%
Lituânia	HM	96 371	167 606	73,9%	363	689	89,8%	0,4%	0,4%	9,1%
	H	38 276	66 997	75,0%	271	456	68,3%	0,7%	0,7%	-3,9%
		39,7%	40,0%		74,7%	66,2%				
	M	58 095	100 609	73,2%	92	233	153,3%	0,2%	0,2%	46,2%
Hungria	HM	254 693	390 453	53,3%	6 636	12 226	84,2%	2,6%	3,1%	20,2%
	H	117 122	169 090	44,4%	3 945	6 574	66,6%	3,4%	3,9%	15,4%
		46,0%	43,3%		59,4%	53,8%				
	M	137 571	221 363	60,9%	2 691	5 652	110,0%	2,0%	2,6%	30,5%
Áustria	HM	300 736	229 802	-23,6%	28 447	31 101	9,3%	9,5%	13,5%	43,1%
	H	158 405	108 024	-31,8%	14 838	14 956	0,8%	9,4%	13,8%	47,8%
		52,7%	47,0%		52,2%	48,1%				
	M	142 331	121 778	-14,4%	13 609	16 145	18,6%	9,6%	13,3%	38,7%
Eslovénia	HM	68 126	101 458	48,9%	571	963	68,7%	0,8%	0,9%	13,2%
	H	30 509	44 421	45,6%	351	482	37,3%	1,2%	1,1%	-5,7%
		44,8%	43,8%		61,5%	50,1%				
	M	37 617	57 037	51,6%	220	481	118,6%	0,6%	0,8%	44,2%
Finlândia	HM	250 047	291 664	16,6%	4 331	7 361	70,0%	1,7%	2,5%	45,7%
	H	116 244	135 652	16,7%	2 584	3 937	52,4%	2,2%	2,9%	30,6%
		46,5%	46,5%		59,7%	53,5%				
	M	133 803	156 012	16,6%	1 747	3 424	96,0%	1,3%	2,2%	68,1%
Suécia	HM	280 712	414 657	47,7%	12 579	25 523	102,9%	4,5%	6,2%	37,4%
	H	122 831	167 566	36,4%	5 592	11 067	97,9%	4,6%	6,6%	45,1%
		43,8%	40,4%		44,5%	43,4%				
	M	157 881	247 091	56,5%	6 987	14 456	106,9%	4,4%	5,9%	32,2%
		56,2%	59,6%		55,5%	56,6%				

Quadro 1

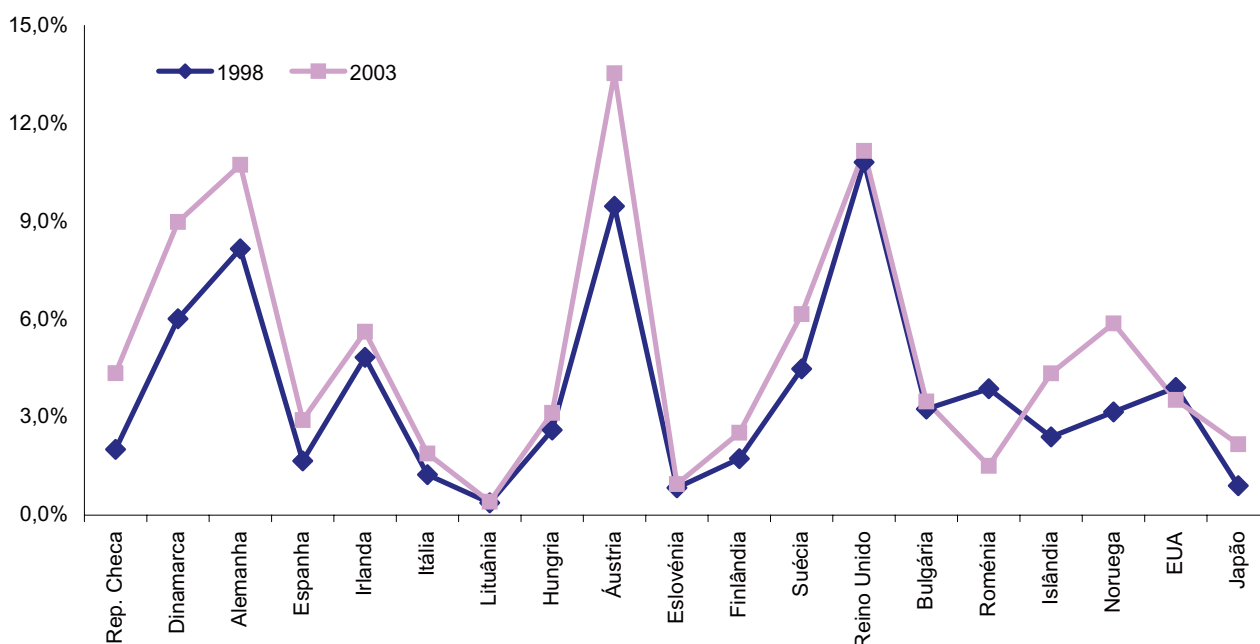
Número de alunos inscritos no ensino superior, total e estrangeiros, em 1998 e 2003, por país do estabelecimento de ensino e sexo.

Pais	Sexo	Total de inscritos 1998	Total de inscritos 2003	Total - Variação	Estrangeiros inscritos 1998	Estrangeiros inscritos 2003	Estrangeiros - Variação	Estrangeiros - Proporção 1998	Estrangeiros - Proporção 2003	Variação Estrutural
Reino Unido	HM	1 938 423	2 287 833	18,0%	209 513	255 233	21,8%	10,8%	11,2%	3,2%
	H	917 556	1 008 853	10,0%	113 024	131 888	16,7%	12,3%	13,1%	6,1%
		47,3%	44,1%		53,9%	51,7%				
	M	1 020 867	1 278 980	25,3%	96 489	123 345	27,8%	9,5%	9,6%	2,0%
Bulgária	HM	260 487	230 513	-11,5%	8 460	8 025	-5,1%	3,2%	3,5%	7,2%
	H	101 784	108 804	6,9%	5 099	4 687	-8,1%	5,0%	4,3%	-14,0%
		39,1%	47,2%		60,3%	58,4%				
	M	158 703	121 709	-23,3%	3 361	3 338	-0,7%	2,1%	2,7%	29,5%
Roménia	HM	360 590	643 911	78,6%	13 956	9 730	-30,3%	3,9%	1,5%	-61,0%
	H	180 480	294 238	63,0%	8 401	5 447	-35,2%	4,7%	1,9%	-60,2%
		50,1%	45,7%		60,2%	56,0%				
	M	180 110	349 673	94,1%	5 555	4 283	-22,9%	3,1%	1,2%	-60,3%
Islândia	HM	8 100	13 347	64,8%	194	580	199,0%	2,4%	4,3%	81,4%
	H	3 242	4 850	49,6%	65	201	209,2%	2,0%	4,1%	106,7%
		40,0%	36,3%		33,5%	34,7%				
	M	4 858	8 497	74,9%	129	379	193,8%	2,7%	4,5%	68,0%
Noruega	HM	183 026	212 395	16,0%	5 790	12 474	115,4%	3,2%	5,9%	85,7%
	H	79 237	85 518	7,9%	2 774	6 410	131,1%	3,5%	7,5%	114,1%
		43,3%	40,3%		47,9%	51,4%				
	M	103 789	126 877	22,2%	3 016	6 064	101,1%	2,9%	4,8%	64,5%
EUA	HM	11 012 637	16 611 711	50,8%	430 786	586 316	36,1%	3,9%	3,5%	-9,8%
	H	4 907 271	7 202 116	46,8%	250 287	329 266	31,6%	5,1%	4,6%	-10,4%
		44,6%	43,4%		58,1%	56,2%				
	M	6 105 366	9 409 595	54,1%	180 499	257 050	42,4%	3,0%	2,7%	-7,6%
Japão	HM	3 963 658	3 984 400	0,5%	35 700	86 505	142,3%	0,9%	2,2%	141,0%
	H	2 196 201	2 168 879	-1,2%	19 286	44 899	132,8%	0,9%	2,1%	135,7%
		55,4%	54,4%		54,0%	51,9%				
	M	1 767 457	1 815 521	2,7%	16 414	41 606	153,5%	0,9%	2,3%	146,8%
Total	HM	25 218 891	32 246 422	27,9%	1 002 682	1 407 916	40,4%	4,0%	4,4%	9,8%
	H	12 013 504	14 704 812	22,4%	557 348	741 395	33,0%	4,6%	5,0%	8,7%
		47,6%	45,6%		55,6%	52,7%				
	M	13 205 387	17 541 610	32,8%	445 334	666 521	49,7%	3,4%	3,8%	12,7%
		52,4%	54,4%		44,4%	47,3%				

Fonte: Eurostat

Figura 1

Proporção dos alunos estrangeiros no ensino superior



3.1 Alguns países específicos (evolução e heterogeneidade)

Ainda tendo como base a informação estatística disponibilizada pelo Eurostat, seleccionaram-se alguns países, para os quais existiam dados disponíveis, e analisou-se, para o período de 1998 a 2003, a evolução dos alunos estrangeiros inscritos no ensino superior, bem como da respectiva composição em termos de nacionalidades. Entre os países seleccionados, como se pode verificar nos quadros e gráficos seguintes, os Estados Unidos da América contam, em termos de volume, mas não em proporcionalidade, com o número mais elevado de estudantes estrangeiros no ensino superior, 586 316 indivíduos, em 2003, contra 430 786, em 1998. Como também já se constatou, a tendência crescente de alunos estrangeiros inscritos em estabelecimentos do ensino superior na maior parte dos países da Europa, dos EUA e do Japão é um facto, embora nos países agora referidos existam ritmos diferentes de crescimento. No âmbito dos seis países retratados, para o período referenciado, o Japão é o país que apresenta, em percentagem, a maior variação média (20,8%), seguido pela Espanha com uma variação média de 13,4%.

Quadro 2

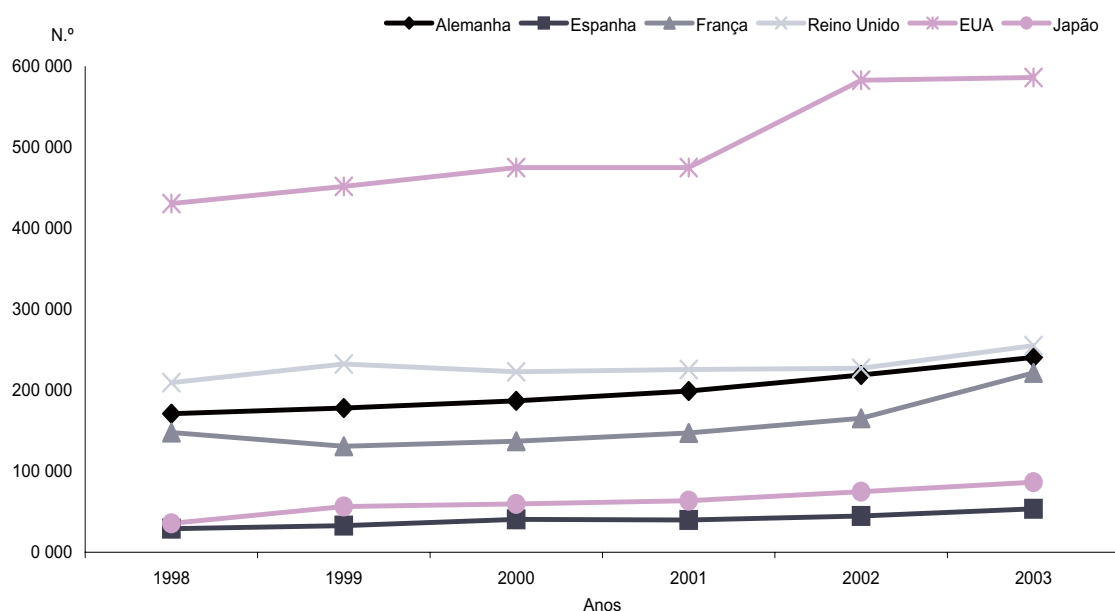
Quadro 2

Número de alunos (homens e mulheres) estrangeiros inscritos no ensino superior, de 1998 a 2003, por país do estabelecimento de ensino.												
País	1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
Alemanha	171 150	4,1%	178 196	5,0%	187 033	6,5%	199 132	10,0%	219 039	9,9%	240 619	7,1%
Espanha	29 000	13,6%	32 954	23,5%	40 689	-1,8%	39 944	12,3%	44 860	19,6%	53 639	13,4%
França	148 000	-11,5%	130 952	4,7%	137 085	7,5%	147 402	12,2%	165 437	33,9%	221 567	9,4%
Reino Unido	209 513	11,0%	232 538	-4,1%	222 936	1,2%	225 722	0,7%	227 273	12,3%	255 233	4,2%
EUA	430 786	4,9%	451 934	5,1%	475 169	0,0%	475 169	22,7%	582 992	0,6%	586 316	6,7%
Japão	35 700	58,4%	56 552	5,6%	59 691	6,6%	63 637	17,7%	74 892	15,5%	86 505	20,8%

Fonte: Eurostat

Figura 2

Alunos estrangeiros inscritos no ensino superior



Relativamente à composição dos alunos estrangeiros por nacionalidades, cada país apresenta as suas próprias características. Normalmente, existe alguma reciprocidade relevante, entre o país de acolhimento e o país de origem, com os processos históricos de interacção cultural, particularmente no aspecto linguístico e de convivência. Este tipo de experiências facilita, com mais ou menos intensidade, as relações de cooperação na área da educação, se bem que, também não se pode deixar de mencionar as relações de proximidade e de outros condicionalismos geográficos, bem como a promoção dos países de acolhimento e das próprias instituições universitárias de renome internacional para fomentar e captar a procura de alunos de determinados países estrangeiros.

Nos países seleccionados (Alemanha, Espanha, França, Reino Unido, Estados Unidos da América e Japão), os dados estatísticos disponíveis, como seguidamente se pode verificar, demonstram estas teses. À parte a China, que geralmente aparece no conjunto dos primeiros 20 países de nacionalidade de alunos estrangeiros, em 5 destes 6 países referidos, mas mesmo assim, com maior preponderância no Japão, as restantes nacionalidades enquadram-se nos anteriores pressupostos. O caso específico da China, na sua transversalidade, é notório dado que ocupa os primeiros lugares no ranking das nacionalidades estrangeiras, mas também pela acentuada variação média no quinquénio em causa.

A **Alemanha** caracteriza-se por uma forte procura de cursos do ensino superior de alunos oriundos da Europa Central e do Leste, destacando-se a Bulgária, a Ucrânia e a Roménia com uma forte evolução positiva, entre 1998 e 2003. No entanto, no âmbito da UE-15¹², destacam-se os alunos estrangeiros provenientes da Itália, Grécia, Áustria, França e Espanha. Em 2003, Portugal ocupa o 32º lugar na ordem dos países estrangeiros com mais alunos inscritos.

A **Espanha**, como país de acolhimento, por vínculos históricos e culturais, recebe muitos alunos do ensino superior dos países da América Central e do Sul, embora não seja de menosprezar os alunos originários de Marrocos e de alguns países da União Europeia, designadamente de Portugal. No quinquénio de 1998 a 2003, o número de alunos portugueses em Espanha quase triplicou. A proximidade com Espanha e as maiores facilidades de ingresso no ensino superior serão, possivelmente, factores que contribuem para esta situação.

Relativamente à frequência de estrangeiros no ensino superior em **França**, destacam-se alunos provenientes da África magrebina (Marrocos, Argélia e Tunísia), mas também da África subsahariana, como o Senegal, os

¹² União Europeia formada por 15 estados membros, anterior a 1 de Maio de 2004.

Camarões, a Costa do Marfim e outros. Saliente-se também o caso do Líbano, país do Médio Oriente com alguma influência francesa.

O **Reino Unido** caracteriza-se por alguma variedade de origens dos alunos universitários, os continentes Europa, Ásia, América e África encontram-se representados nos 20 primeiros países de nacionalidade. Na Europa, evidenciam-se os seguintes países: Grécia, Alemanha, França e Irlanda; na Ásia: China, Índia, Malásia e Japão; América: EUA e Canadá e em África, países que foram antigas colónias britânicas, como a Nigéria, o Zimbabué e o Quênia. Portugal, no ano de 2003, ocupa o 24º lugar no ranking das nacionalidades estrangeiras.

As universidades americanas mais prestigiadas sempre procuraram atrair os melhores, entre os melhores, jovens licenciados de universidades alemãs, francesas e inglesas, inicialmente (antes, durante e logo após a 2ª guerra mundial) e, posteriormente, de outros países dentro e fora da Europa. Esta procura situava-se, essencialmente, na formação de doutorandos e investigadores. Presentemente, tanto da parte do governo ou embaixadas, como das universidades, encoraja-se os estudantes estrangeiros a ingressarem no ensino superior (licenciatura, mestrado ou doutoramento) dos **Estados Unidos da América**. Como se pode verificar no quadro apresentado, a transnacionalidade do ensino superior nos EUA é bastante diversificada. As quatro primeiras nacionalidades no ranking dos alunos estrangeiros pertencem a países asiáticos (China, Índia, República da Coreia e Japão), seguidos de dois países limítrofes: o Canadá e o México, e após estes outros países da Ásia, Europa, África e América Latina. Em 2003, encontravam-se inscritos 881 portugueses nos estabelecimentos do ensino superior dos EUA, o que correspondia ao 79º lugar na escala mundial.

No entanto, os Estados Unidos da América não são apenas um país receptor de alunos estrangeiros do ensino superior, mas também emissor. Em quatro dos países seleccionados, os estudantes americanos aparecem nos vinte primeiros lugares das nacionalidades estrangeiras, com destaque no Reino Unido que detêm o 3º lugar, em 2003, com 13 647 alunos.

Por último, a referência ao **Japão**, onde a atracção pelo ensino superior deste país se faz mais sentir nos países do mesmo continente, com especial impacto junto da China e da Coreia (Sul). Aliás, como já foi referido anteriormente, no lote dos países seleccionados, o Japão foi onde ocorreu um maior acréscimo relativo de alunos estrangeiros nos seus estabelecimentos de ensino superior, entre 1998 e 2003. Os países onde esta variação foi mais significativa foram os seguintes: Bangladesh (26,0%), Vietname (24,6%) e China (15,7%) que, em termos de volume se situa no topo dos alunos estrangeiros inscritos no ensino superior japonês. Quanto a Portugal, em 2003, com apenas 31 alunos inscritos no Japão, configurava o 61º lugar na escala dos países estrangeiros.

Quadro 3

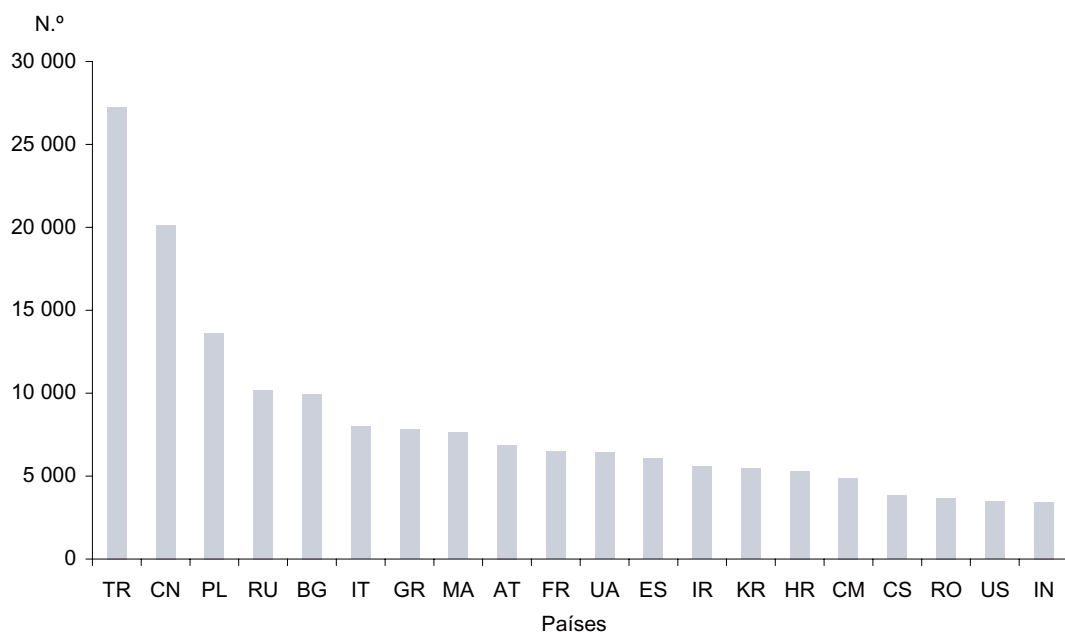
Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, na Alemanha.

Pais de nacionalidade (Designação/Código)		1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
Turquia	TR	26 043	2,1%	26 583	-0,1%	26 556	0,1%	26 580	2,1%	27 131	0,4%	27 253	0,9%
China	CN	5 017	6,7%	5 355	21,9%	6 526	39,6%	9 109	54,5%	14 070	43,1%	20 141	33,2%
Polónia	PL	6 827	14,8%	7 840	13,2%	8 872	14,3%	10 137	16,8%	11 844	15,1%	13 629	14,8%
Federação da Rússia	RU	4 667	14,8%	5 360	21,3%	6 501	15,0%	7 475	19,2%	8 913	14,3%	10 185	16,9%
Bulgária	BG	1 782	30,5%	2 326	43,8%	3 344	51,2%	5 055	45,7%	7 364	35,3%	9 960	41,3%
Itália	IT	6 818	4,7%	7 136	2,9%	7 343	3,3%	7 588	2,6%	7 782	2,8%	8 003	3,3%
Grécia	GR	8 491	-2,0%	8 317	-1,1%	8 224	-2,5%	8 017	-0,3%	7 993	-2,4%	7 798	-1,7%
Marrocos	MA	5 120	5,8%	5 416	8,6%	5 882	6,9%	6 285	10,7%	6 960	9,4%	7 616	8,3%
Áustria	AT	6 776	0,1%	6 781	-2,8%	6 588	0,0%	6 588	4,8%	6 901	-0,3%	6 880	0,3%
França	FR	6 341	1,0%	6 403	0,7%	6 449	0,6%	6 488	2,1%	6 625	-1,9%	6 499	0,5%
Ucrânia	UA	1 661	36,1%	2 260	33,8%	3 023	30,4%	3 942	32,1%	5 206	23,4%	6 425	31,1%
Espanha	ES	5 223	5,3%	5 501	2,6%	5 646	3,7%	5 855	1,6%	5 951	2,1%	6 077	3,1%
Irão (República Islâmica)	IR	8 876	-7,5%	8 213	-10,0%	7 394	-12,4%	6 479	-7,0%	6 024	-7,2%	5 590	-8,8%
Coreia (República da)	KR	4 958	-1,5%	4 883	1,7%	4 965	-2,3%	4 853	6,2%	5 153	6,1%	5 466	2,0%
Croácia	HR	4 298	7,1%	4 603	6,9%	4 922	4,4%	5 137	2,9%	5 285	0,6%	5 319	4,4%
Camarões	CM	2 291	29,5%	2 966	22,3%	3 628	14,1%	4 141	7,8%	4 464	9,7%	4 896	16,7%
Sérvia e Montenegro	CS	4 313	0,5%	4 334	-5,2%	4 110	-1,0%	4 068	-2,3%	3 976	-4,1%	3 814	-2,4%
Roménia	RO	1 407	17,0%	1 646	21,7%	2 004	22,5%	2 454	25,6%	3 082	19,9%	3 695	21,3%
Estados Unidos da América	US	4 044	-5,8%	3 809	-3,9%	3 661	-3,8%	3 523	-3,5%	3 400	2,0%	3 469	-3,0%
Índia	IN	899	11,7%	1 004	27,7%	1 282	10,1%	1 412	55,5%	2 196	56,1%	3 429	32,2%

Fonte: Eurostat

Figura 3

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - Alemanha, 2003



Quadro 4

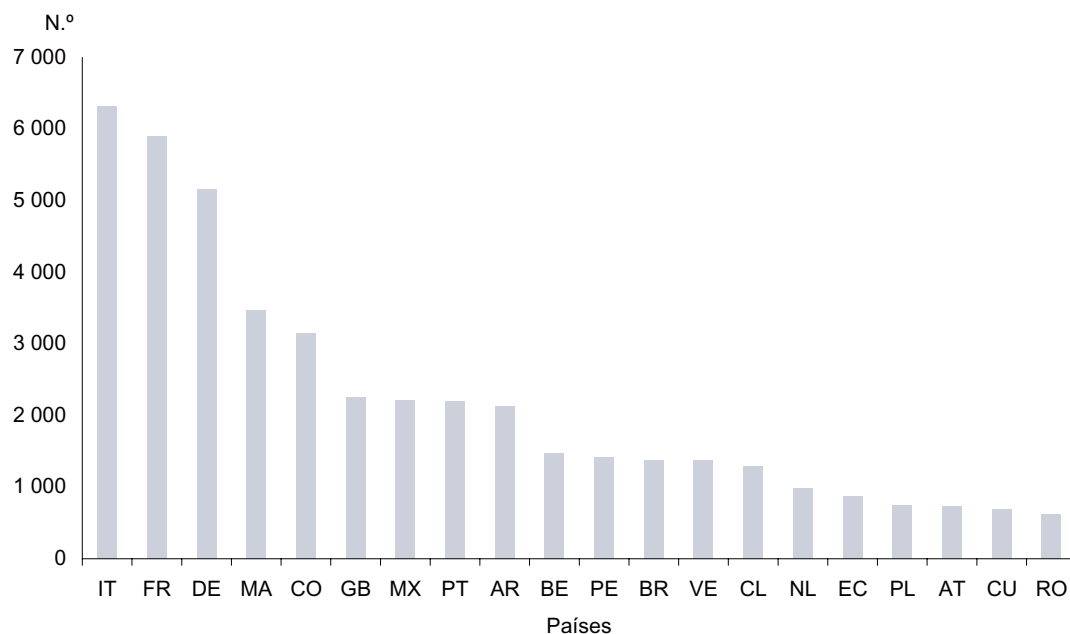
Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, em Espanha.

País de nacionalidade (Designação/Código)		1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
Itália	IT	2 886	23,1%	3 553	28,7%	4 572	10,9%	5 071	13,1%	5 733	10,1%	6 314	17,2%
França	FR	3 894	6,1%	4 130	10,9%	4 582	6,6%	4 885	9,3%	5 340	10,5%	5 899	8,7%
Alemanha	DE	3 221	4,6%	3 370	15,1%	3 879	8,5%	4 208	6,9%	4 499	14,6%	5 154	9,9%
Marrocos	MA	1 968	14,7%	2 258	39,2%	3 144	-8,5%	2 877	13,4%	3 263	6,3%	3 468	13,0%
Colômbia	CO	623	28,3%	799	44,7%	1 156	21,0%	1 399	50,6%	2 107	49,2%	3 144	38,8%
Reino Unido	GB	2 347	-4,9%	2 231	19,2%	2 660	-11,2%	2 363	-4,5%	2 257	-0,2%	2 253	-0,3%
México	MX	911	14,3%	1 041	38,8%	1 445	-15,0%	1 228	28,1%	1 573	40,4%	2 209	21,3%
Portugal	PT	760	38,4%	1 052	-14,4%	900	61,7%	1 455	23,6%	1 798	22,6%	2 204	26,4%
Argentina	AR	988	10,6%	1 093	40,6%	1 537	-27,5%	1 115	18,0%	1 316	61,4%	2 124	20,6%
Bélgica	BE	927	9,4%	1 014	23,3%	1 250	0,0%	1 250	4,5%	1 306	12,6%	1 471	10,0%
Perú	PE	716	9,1%	781	38,7%	1 083	-14,6%	925	18,4%	1 095	29,3%	1 416	16,2%
Brasil	BR	547	44,8%	792	39,1%	1 102	-9,0%	1 003	18,7%	1 191	15,4%	1 374	21,8%
Venezuela	VE	596	29,7%	773	41,5%	1 094	-27,8%	790	34,1%	1 059	29,2%	1 368	21,3%
Chile	CL	457	19,0%	544	40,4%	764	2,6%	784	6,6%	836	55,0%	1 296	24,8%
Holanda	NL	793	-2,1%	776	21,3%	941	-6,6%	879	7,2%	942	3,7%	977	4,7%
Equador	EC	131	19,1%	156	48,7%	232	7,8%	250	78,4%	446	95,1%	870	49,8%
Polónia	PL	85	102,4%	172	94,2%	334	31,4%	439	20,3%	528	41,9%	749	58,0%
Áustria	AT	492	11,4%	548	15,7%	634	-0,8%	629	-1,6%	619	17,1%	725	8,4%
Cuba	CU	516	9,1%	563	39,3%	784	-51,3%	382	1,8%	389	75,6%	683	14,9%
Roménia	RO	91	95,6%	178	61,8%	288	20,1%	346	24,6%	431	44,5%	623	49,3%

Fonte: Eurostat

Figura 4

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - Espanha, 2003



Quadro 5

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, em França.

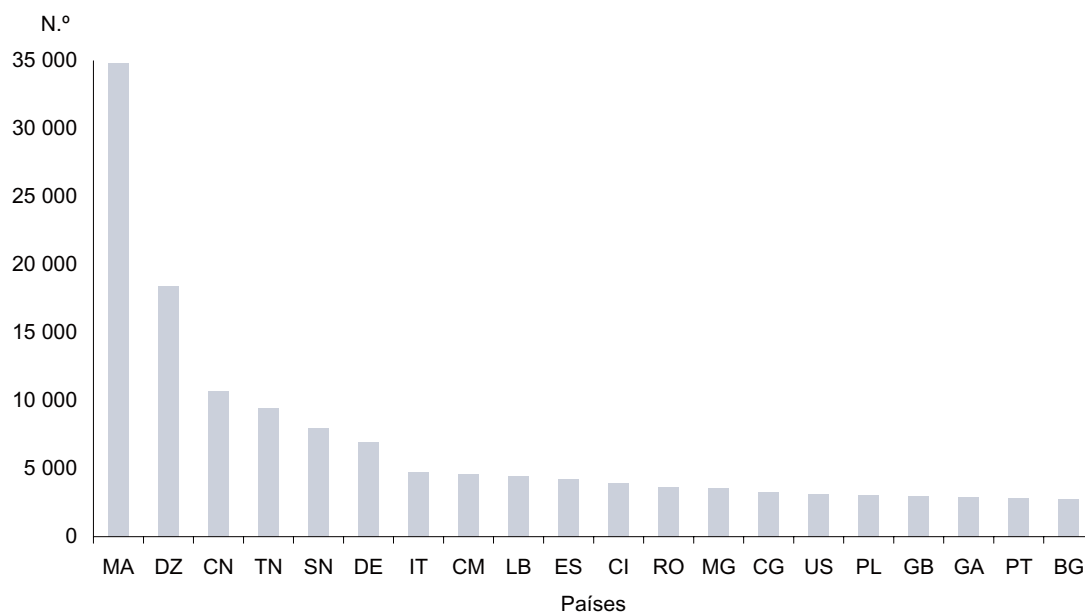
Pais de nacionalidade (Designação/Código)		1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
Marrocos	MA	17 518	7,6%	18 849	11,7%	21 048	15,4%	24 284	21,5%	29 504	18,0%	34 826	14,8%
Argélia	DZ	16 074	-9,4%	14 559	-7,0%	13 539	-7,1%	12 572	11,8%	14 056	31,1%	18 432	3,9%
China	CN	1 081	78,9%	1 934	9,2%	2 111	45,3%	3 068	78,5%	5 477	94,7%	10 665	61,3%
Tunísia	TN	5 042	n.a.	75	n.a.	62	n.a.	58	n.a.	7 843	20,0%	9 409	20,0%
Senegal	SN	3 255	n.a.	97	n.a.	117	n.a.	122	n.a.	6 123	30,3%	7 978	30,3%
Alemanha	DE	5 187	-0,5%	5 162	5,3%	5 436	-2,7%	5 287	-0,2%	5 276	30,9%	6 908	6,6%
Itália	IT	3 608	4,7%	3 777	4,6%	3 950	-5,8%	3 722	2,4%	3 813	24,3%	4 740	6,0%
Camarões	CM	3 333	-2,5%	3 249	0,9%	3 279	1,1%	3 315	7,5%	3 563	29,4%	4 612	7,3%
Líbano	LB	2 482	-1,0%	2 457	1,8%	2 500	11,9%	2 798	15,0%	3 219	37,3%	4 420	13,0%
Espanha	ES	3 408	3,8%	3 537	6,3%	3 761	-0,3%	3 749	-11,3%	3 325	26,2%	4 197	4,9%
Costa do Marfim	CI	1 998	1,1%	2 019	16,0%	2 342	10,2%	2 581	17,6%	3 036	30,2%	3 954	15,0%
Roménia	RO	1 837	7,3%	1 971	15,2%	2 271	24,4%	2 825	14,0%	3 220	13,1%	3 642	14,8%
Madagáscar	MG	2 029	3,8%	2 107	10,1%	2 319	1,6%	2 355	18,1%	2 782	27,4%	3 544	12,2%
Congo	CG	2 275	-3,9%	2 187	0,5%	2 197	3,0%	2 263	11,3%	2 518	29,5%	3 261	8,1%
Estados Unidos da América	US	2 283	4,6%	2 388	5,3%	2 515	-5,7%	2 371	4,2%	2 470	25,6%	3 103	6,8%
Polónia	PL	1 461	16,7%	1 705	8,7%	1 854	9,7%	2 034	11,6%	2 269	34,5%	3 052	16,2%
Reino Unido	GB	3 411	-6,4%	3 192	-1,4%	3 147	-13,5%	2 721	-6,5%	2 545	17,8%	2 998	-2,0%
Gabão	GA	1 546	4,4%	1 614	10,0%	1 776	9,4%	1 943	14,6%	2 227	28,6%	2 864	13,4%
Portugal	PT	3 468	-2,9%	3 367	-9,7%	3 041	-6,4%	2 845	-5,4%	2 692	5,1%	2 828	-3,9%
Bulgária	BG	1 093	25,0%	1 366	15,6%	1 579	18,4%	1 869	20,1%	2 244	22,8%	2 755	20,4%

Nota: Face às anomalias detectadas em alguns valores das séries (Tunísia e Senegal), não se calcularam as respectivas variações.

Fonte: Eurostat

Figura 5

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - França, 2003



Quadro 6

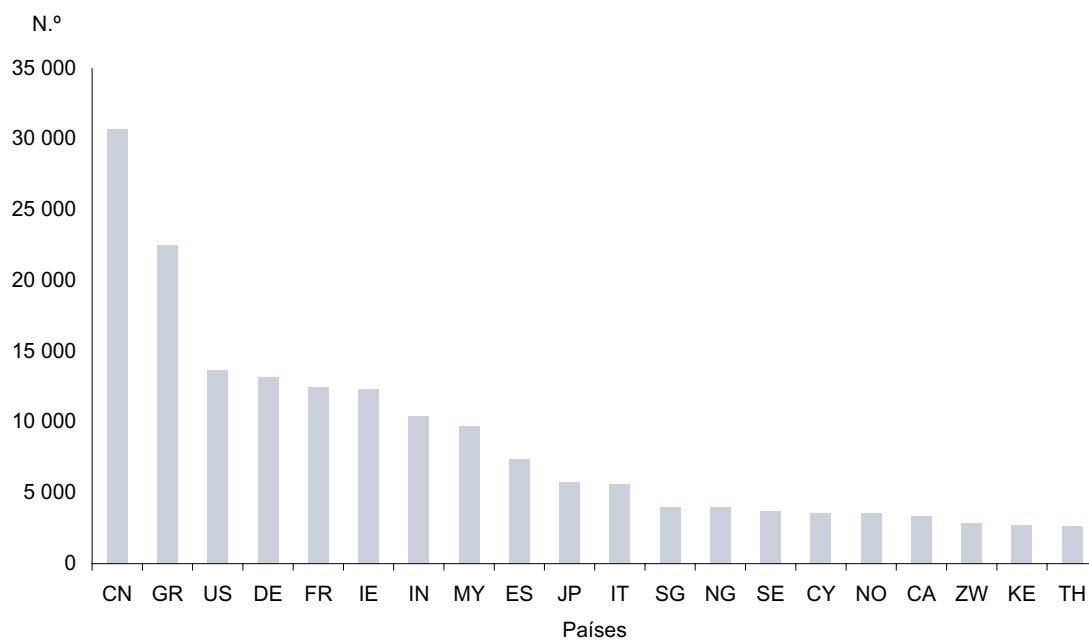
Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, no Reino Unido.

País de nacionalidade (Designação/Código)	1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
China <i>CN</i>	2 877	47,7%	4 250	44,9%	6 158	68,7%	10 388	68,3%	17 483	75,5%	30 690	61,0%
Grécia <i>GR</i>	25 267	19,5%	30 186	-2,9%	29 297	-2,2%	28 640	-11,9%	25 228	-10,9%	22 485	-1,7%
Estados Unidos da América <i>US</i>	9 717	20,1%	11 671	-4,3%	11 169	5,4%	11 771	4,3%	12 274	11,2%	13 647	7,3%
Alemanha <i>DE</i>	12 915	9,5%	14 146	-4,8%	13 466	-0,6%	13 388	-6,4%	12 530	4,9%	13 145	0,5%
França <i>FR</i>	12 574	9,7%	13 795	-9,3%	12 514	-0,1%	12 496	-2,9%	12 135	2,9%	12 488	0,1%
Irlanda <i>IE</i>	16 359	-1,0%	16 192	-11,4%	14 343	-14,8%	12 217	-3,0%	11 845	3,9%	12 305	-5,3%
Índia <i>IN</i>	3 112	26,0%	3 922	1,0%	3 962	8,6%	4 302	39,8%	6 016	73,2%	10 422	29,7%
Malásia <i>MY</i>	17 197	-24,8%	12 924	-19,9%	10 351	-11,2%	9 193	-2,0%	9 011	7,8%	9 715	-10,0%
Espanha <i>ES</i>	6 852	12,0%	7 673	-2,3%	7 494	-2,8%	7 287	0,3%	7 308	1,1%	7 390	1,7%
Japão <i>JP</i>	5 350	16,4%	6 230	-1,1%	6 163	0,7%	6 206	-7,5%	5 741	-0,2%	5 729	1,7%
Itália <i>IT</i>	5 196	15,2%	5 988	0,4%	6 013	1,2%	6 086	-7,5%	5 631	0,1%	5 638	1,9%
Singapura <i>SG</i>	5 982	0,7%	6 022	-12,2%	5 285	-12,4%	4 628	-16,4%	3 870	3,0%	3 988	-7,5%
Nigéria <i>NG</i>	1 920	14,0%	2 188	-1,6%	2 152	10,6%	2 381	21,8%	2 900	36,0%	3 943	16,1%
Suécia <i>SE</i>	2 982	28,4%	3 828	4,7%	4 009	1,2%	4 059	-5,5%	3 835	-4,2%	3 674	4,9%
Chipre <i>CY</i>	3 276	9,7%	3 593	-1,0%	3 558	5,0%	3 737	-2,3%	3 652	-2,2%	3 570	1,8%
Noruega <i>NO</i>	3 656	17,5%	4 296	-5,3%	4 070	-4,7%	3 879	-7,1%	3 603	-1,5%	3 548	-0,2%
Canadá <i>CA</i>	2 893	15,5%	3 342	-6,4%	3 129	-2,7%	3 046	1,7%	3 098	8,6%	3 364	3,4%
Zimbábue <i>ZW</i>	956	42,7%	1 364	35,0%	1 841	25,7%	2 314	15,7%	2 678	6,4%	2 850	25,1%
Quênia <i>KE</i>	2 115	13,4%	2 399	-4,0%	2 303	6,3%	2 448	0,2%	2 454	10,3%	2 707	5,3%
Tailândia <i>TH</i>	2 672	3,0%	2 753	-7,4%	2 549	6,7%	2 720	-11,0%	2 420	9,5%	2 650	0,2%

Fonte: Eurostat

Figura 6

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - Reino Unido, 2003



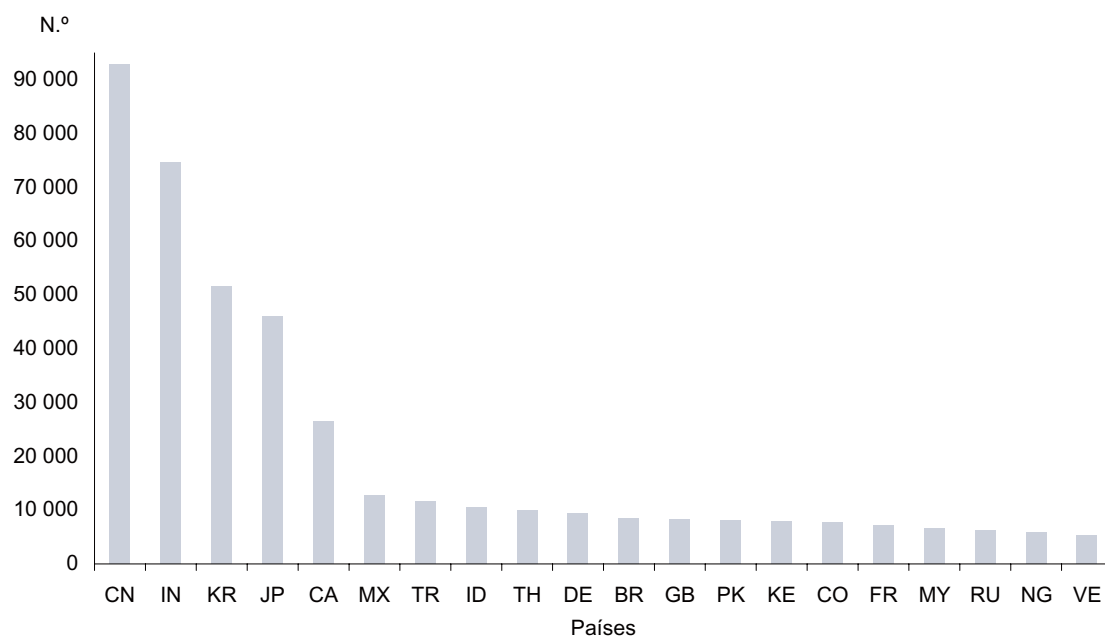
Quadro 7

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, nos Estados Unidos da América.

País de nacionalidade (Designação/Código)	1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
China <i>CN</i>	42 031	11,7%	46 949	7,1%	50 281	3,4%	51 986	21,6%	63 211	46,8%	92 774	18,1%
Índia <i>IN</i>	30 270	14,0%	34 504	13,3%	39 084	21,3%	47 411	41,0%	66 836	11,6%	74 603	20,2%
Coreia (República da) <i>KR</i>	38 390	-6,0%	36 085	5,4%	38 026	4,2%	39 624	23,8%	49 046	5,0%	51 519	6,5%
Japão <i>JP</i>	42 134	1,4%	42 719	1,3%	43 270	-6,8%	40 328	16,1%	46 810	-1,8%	45 960	2,0%
Canadá <i>CA</i>	19 737	6,1%	20 939	3,8%	21 735	0,9%	21 925	20,9%	26 514	0,0%	26 513	6,3%
México <i>MX</i>	8 556	3,7%	8 875	10,3%	9 792	-5,5%	9 254	35,3%	12 518	2,3%	12 801	9,2%
Turquia <i>TR</i>	8 128	6,2%	8 632	8,0%	9 324	2,2%	9 526	26,9%	12 091	-4,1%	11 601	7,9%
Indonésia <i>ID</i>	11 889	-6,0%	11 177	-6,7%	10 432	-3,3%	10 083	15,2%	11 614	-10,2%	10 432	-2,2%
Tailândia <i>TH</i>	13 507	-14,9%	11 497	-11,8%	10 139	-4,3%	9 703	19,6%	11 606	-14,0%	9 982	-5,1%
Alemanha <i>DE</i>	8 332	5,7%	8 808	2,7%	9 047	-2,9%	8 784	9,4%	9 613	-3,2%	9 302	2,3%
Brasil <i>BR</i>	6 249	18,6%	7 412	7,1%	7 939	-3,4%	7 672	16,9%	8 972	-6,5%	8 388	6,6%
Reino Unido <i>UK</i>	6 744	6,0%	7 148	3,2%	7 376	-4,3%	7 059	19,2%	8 414	-1,0%	8 326	4,6%
Paquistão <i>PK</i>	5 210	4,3%	5 436	3,7%	5 638	6,9%	6 026	43,4%	8 644	-6,0%	8 123	10,5%
Quênia <i>KE</i>	3 890	17,0%	4 552	15,3%	5 247	3,0%	5 403	31,4%	7 097	10,8%	7 862	15,5%
Colômbia <i>CO</i>	3 889	19,3%	4 641	24,9%	5 795	1,2%	5 867	37,5%	8 068	-3,7%	7 771	15,9%
França <i>FR</i>	5 363	7,1%	5 745	10,5%	6 349	-0,6%	6 308	17,3%	7 401	-2,4%	7 223	6,4%
Malásia <i>MY</i>	13 066	-18,6%	10 639	-21,3%	8 377	-19,3%	6 761	9,4%	7 395	-10,8%	6 595	-12,1%
Federação da Rússia <i>RU</i>	5 750	5,8%	6 084	6,6%	6 485	-8,3%	5 948	13,0%	6 722	-7,2%	6 238	2,0%
Nigéria <i>NG</i>	2 180	21,5%	2 648	25,6%	3 325	-0,4%	3 313	35,8%	4 499	29,3%	5 816	22,3%
Venezuela <i>VE</i>	4 235	11,6%	4 725	0,1%	4 731	-4,4%	4 525	24,4%	5 627	-5,2%	5 333	5,3%

Fonte: Eurostat

Figura 7

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - Estados Unidos da América, 2003


Quadro 8

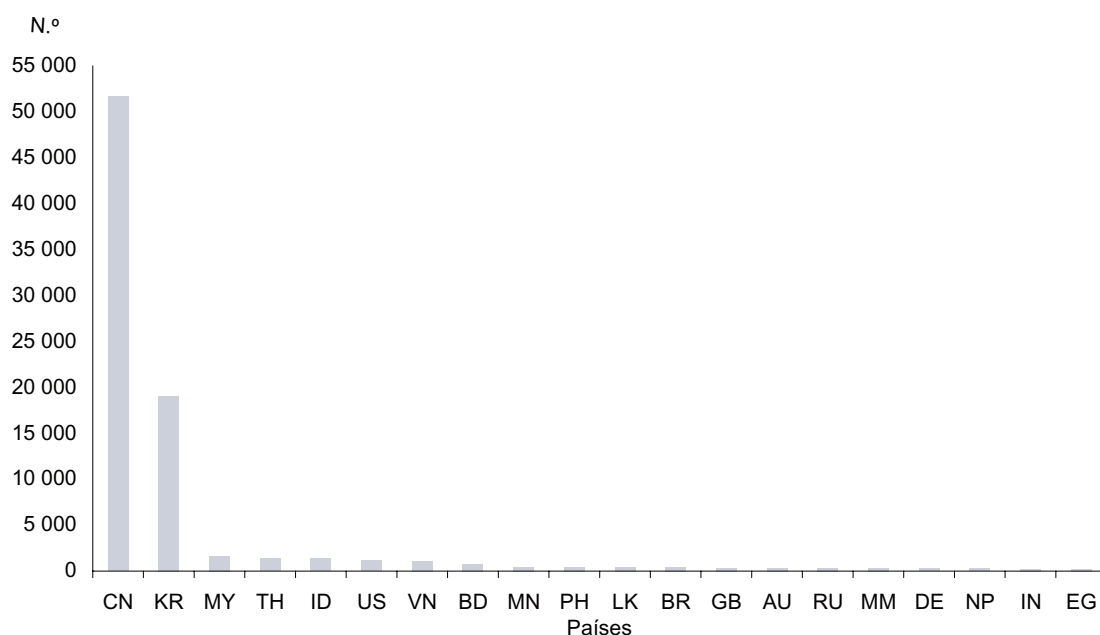
Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior, de 1998 a 2003, no Japão.

País de nacionalidade (Designação/Código)	1998	Variação	1999	Variação	2000	Variação	2001	Variação	2002	Variação	2003	Variação média
China <i>CN</i>	25 418	0,9%	25 655	9,4%	28 076	13,8%	31 955	28,9%	41 180	25,4%	51 656	15,7%
Coreia (República da) <i>KR</i>	18 359	-0,2%	18 330	-0,5%	18 237	-1,8%	17 905	5,6%	18 899	0,9%	19 062	0,8%
Malásia <i>MY</i>	2 044	-4,1%	1 960	-0,2%	1 956	-10,7%	1 747	-7,7%	1 613	-0,1%	1 612	-4,5%
Tailândia <i>TH</i>	867	9,6%	950	7,3%	1 019	12,6%	1 147	9,4%	1 255	10,8%	1 390	9,9%
Indonésia <i>ID</i>	998	3,2%	1 030	11,0%	1 143	8,0%	1 235	4,7%	1 293	6,9%	1 382	6,8%
Estados Unidos da América <i>US</i>	1 055	-4,8%	1 004	7,3%	1 077	-1,0%	1 066	8,4%	1 156	1,6%	1 175	2,3%
Vietname <i>VN</i>	365	18,4%	432	22,9%	531	21,7%	646	34,2%	867	26,0%	1 092	24,6%
Bangladesh <i>BD</i>	688	2,6%	706	7,6%	760	-3,4%	734	4,1%	764	-0,9%	757	2,0%
Mongólia <i>MN</i>	153	75,2%	268	-10,1%	241	23,2%	297	18,9%	353	22,7%	433	26,0%
Filipinas <i>PH</i>	408	-2,2%	399	7,8%	430	2,1%	439	0,7%	442	-4,1%	424	0,9%
Sri Lanka <i>LK</i>	246	1,2%	249	11,6%	278	21,2%	337	7,4%	362	16,9%	423	11,7%
Brasil <i>BR</i>	368	1,4%	373	-0,5%	371	2,4%	380	-0,5%	378	9,0%	412	2,3%
Reino Unido <i>GB</i>	259	13,9%	295	8,1%	319	9,7%	350	-0,3%	349	6,0%	370	7,5%
Austrália <i>AU</i>	364	-4,7%	347	2,3%	355	-9,0%	323	-7,4%	299	13,4%	339	-1,1%
Federação da Rússia <i>RU</i>	240	2,9%	247	3,6%	256	9,8%	281	13,5%	319	4,1%	332	6,8%
Myanmar <i>MM</i>	214	13,1%	242	2,9%	249	9,6%	273	7,0%	292	12,7%	329	9,0%
Alemanha <i>DE</i>	195	32,3%	258	-5,4%	244	5,3%	257	2,3%	263	1,9%	268	7,3%
Nepal <i>NP</i>	142	11,3%	158	20,9%	191	17,3%	224	26,3%	283	-7,1%	263	13,7%
Índia <i>IN</i>	180	1,1%	182	7,1%	195	3,6%	202	-1,5%	199	20,6%	240	6,2%
Egipto <i>EG</i>	142	21,1%	172	-5,2%	163	25,2%	204	16,7%	238	-1,3%	235	11,3%

Fonte: Eurostat

Figura 8

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) do ensino superior - Japão, 2003



Quadro 9

Alunos estrangeiros (países da UE-15) inscritos em estabelecimentos do ensino superior de outros países (UE-15), em 2003.

Saldo (diagonal)		Alunos estrangeiros (países da UE-15) inscritos em estabelecimentos de ensino superior de outros países da UE-15.															
Nacionalidade (designação/código)	Total	Bélgica	Dinamarca	Alemanha	Grécia	Espanha	França	Irlanda	Itália	Luxemburgo (1)	Holanda	Áustria	Portugal	Finlândia	Suécia	Reino Unido	
Total	276 472	20 715	2 798	47 235	138	27 065	31 822	3 910	11 074	580	10 057	13 896	2 481	1 586	12 952	90 163	
		7,5%	1,0%	17,1%	0,05%	9,8%	11,5%	1,4%	4,0%	0,2%	3,6%	5,0%	0,9%	0,6%	4,7%	32,6%	
Bélgica	BE	10 256	21	1 063	6	1 471	2 670	65	155	136	1 987	70	72	28	205	2 307	
	3,7%		0,2%	10,4%	0,1%	14,3%	26,0%	0,6%	1,5%	1,3%	19,4%	0,7%	0,7%	0,3%	2,0%	22,5%	
Dinamarca	DK	4 343	35	-1 545	659	1	316	20	41	1	87	65	5	41	995	1 737	
	1,6%	0,8%		15,2%	0,02%	7,3%	7,8%	0,5%	0,9%	0,02%	2,0%	1,5%	0,1%	0,9%	22,9%	40,0%	
Alemanha	DE	42 056	450	706	5 179	73	5 154	6 908	474	1 189	5 252	5 657	306	292	2 416	13 145	
	15,2%	1,1%	1,7%		0,2%	12,3%	16,4%	1,1%	2,8%	0,1%	12,5%	13,5%	0,7%	0,7%	5,7%	31,3%	
Grécia	GR	42 434	516	40	7 798	-42 296	401	2 444	49	7 979	4	151	238	21	39	269	22 485
	15,3%	1,2%	0,1%	18,4%		0,9%	0,9%	5,8%	0,1%	18,8%	0,01%	0,4%	0,6%	0,05%	0,1%	0,6%	53,0%
Espanha	ES	21 931	1 039	150	6 077	1	5 134	4 197	241	298	7	745	309	485	102	890	7 390
	7,9%	4,7%	0,7%	27,7%	0,005%		19,1%	1,1%	1,4%	0,03%	3,4%	1,4%	2,2%	0,5%	4,1%	33,7%	
França	FR	41 268	11 428	179	6 499	6	5 899	-9 446	499	651	301	326	394	1 177	126	1 295	12 488
	14,9%	27,7%	0,4%	15,7%	0,01%	14,3%		1,2%	1,6%	0,7%	0,8%	1,0%	2,9%	0,3%	3,1%	30,3%	
Irlanda	IE	14 148	40	48	511	0	320	644	-10 238	15	1	56	37	12	27	132	12 305
	5,1%	0,3%	0,3%	3,6%	0%	2,3%	4,6%		0,1%	0,01%	0,4%	0,3%	0,1%	0,2%	0,9%	87,0%	
Itália	IT	34 646	2 185	115	8 003	25	6 314	4 740	154	-23 572	43	320	6 149	167	107	686	5 638
	12,5%	6,3%	0,3%	23,1%	0,1%	18,2%	13,7%	0,4%		0,1%	0,9%	17,7%	0,5%	0,3%	2,0%	16,3%	
Luxemburgo (1)	LU	6 176	1 288	1	1 963	0	21	1 726	8	23	-5 596	18	294	54	2	5	773
	2,2%	20,9%	0,02%	31,8%	0,0%	0,3%	27,9%	0,1%	0,4%		0,3%	4,8%	0,9%	0,03%	0,1%	12,5%	
Holanda	NL	9 734	2 764	101	1 880	4	977	658	57	100	3	323	104	47	50	630	2 359
	3,5%	28,4%	1,0%	19,3%	0,04%	10,0%	6,8%	0,6%	1,0%	0,03%		1,1%	0,5%	0,5%	6,5%	24,2%	
Áustria	AT	10 274	47	31	6 880	3	725	485	26	175	0	131	3 622	8	32	388	1 343
	3,7%	0,5%	0,3%	67,0%	0,0%	7,1%	4,7%	0,3%	1,7%	0,0%	1,3%		0,1%	0,3%	3,8%	13,1%	
Portugal	PT	10 449	618	33	1 945	2	2 204	2 828	15	71	47	141	52	-7 968	19	148	2 326
	3,8%	5,9%	0,3%	18,6%	0,02%	21,1%	27,1%	0,1%	0,7%	0,4%	1,3%	0,5%		0,2%	1,4%	22,3%	
Finlândia	FI	8 664	40	119	946	4	462	366	97	84	0	137	145	17	-7 078	4 054	2 193
	3,1%	0,5%	1,4%	10,9%	0,0%	5,3%	4,2%	1,1%	1,0%	0,0%	1,6%	1,7%	0,2%		46,8%	25,3%	
Suécia	SE	7 828	31	829	839	6	548	818	73	120	0	103	207	19	561	5 124	3 674
	2,8%	0,4%	10,6%	10,7%	0,1%	7,0%	10,4%	0,9%	1,5%		1,3%	2,6%	0,2%	7,2%		46,9%	
Reino Unido	GB	12 265	234	425	2 172	7	2 253	2 998	2 132	173	3	603	175	91	160	839	77 898

Fonte: Eurostat

(1) Ano de referência 2000

3.2 Intra União Europeia (inter-fluxos: país de nacionalidade/acolhimento)

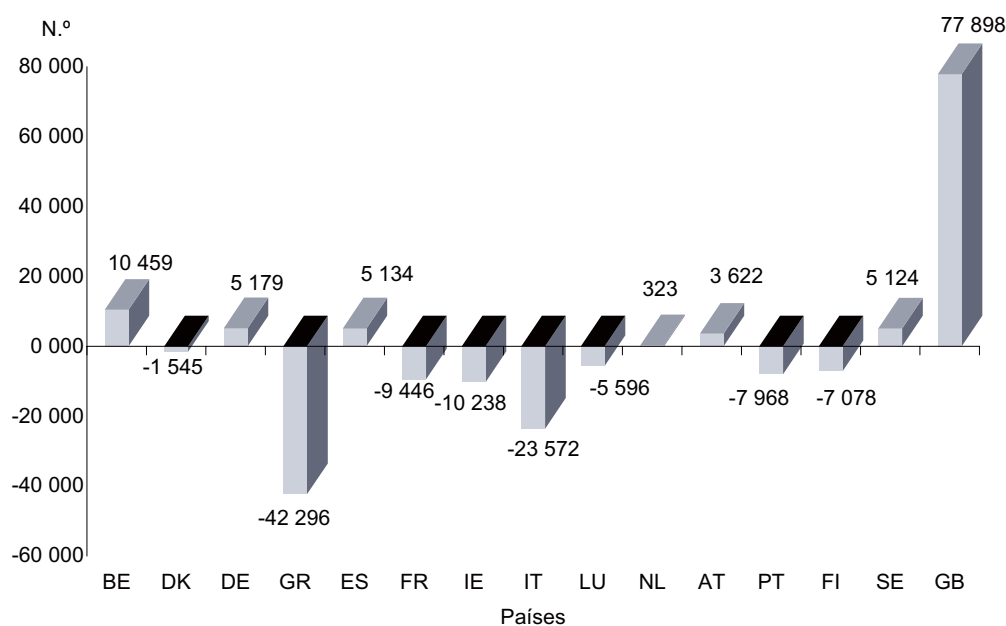
As experiências já mencionadas anteriormente, também se fizeram sentir no interior da União Europeia, formada em 2003 por 15 estados membros. De acordo com os dados estatísticos, relativos a este ano, disponibilizados pelo Eurostat, verificam-se diferenças consideráveis nos vários fluxos dos alunos universitários entre o país de nacionalidade e o país do estabelecimento de ensino.

O país de acolhimento, em termos de ensino superior, com o valor mais elevado de alunos nacionais de outros países da UE-15, é o Reino Unido (90 163), em segundo lugar segue-se a Alemanha (47 235) e em terceiro a França (31 822). Em posição oposta, no último lugar, situa-se a Grécia, quase com um valor residual (138), em penúltimo o Luxemburgo¹³ (580) e em antepenúltimo a Finlândia (1 586). Portugal ocupa 12º lugar no ranking dos países de acolhimento, com 2 481 alunos de outros países da UE-15 inscritos no ensino superior.

Na confrontação entre países de acolhimento e países de nacionalidade, a diferenciação é bastante evidente. Pela óptica dos saldos positivos¹⁴ encontra-se em primeiro lugar, com manifesto impacto, o Reino Unido (77 898); seguidamente, mas com um valor mais reduzido encontra-se a Bélgica (10 459); ainda com saldo positivo, mas com valores muito próximos entre si, situam-se a Alemanha (5 179), a Espanha (5 134) e a Suécia (5 124). Por fim, ainda no lote dos positivos, aparece a Holanda (323). Do lado dos saldos negativos, o valor mais negativo observa-se na Grécia (-42 296), seguido da Itália (-23 572) e da Irlanda (-10 238). Em 2003, no contexto da UE-15, o balanço (saldo positivo ou negativo), entre os países de acolhimento e os de nacionalidade, mostrou que o número de países de acolhimento (mais receptores) é menor que o dos países de nacionalidade (mais emissores).

Figura 9

**Saldo dos alunos estrangeiros (países da UE-15) inscritos em estabelecimentos de ensino superior de outros países da UE-15
(País de acolhimento=País de nacionalidade)**



Ainda no âmbito da análise país de acolhimento *versus* país de nacionalidade, utilizando classes de frequência definidas, a partir dos quartis, segundo a ordenação crescente dos valores obtidos pelo cruzamento das respectivas variáveis, elaborou-se um quadro síntese quanto às interações entre nacionalidades e cursos superiores no estrangeiro. Globalmente, no conjunto dos estados membros da UE em 2003, o Reino Unido é o país de preferência da maior parte dos alunos do ensino superior quando optam por estudar noutros Estados Membros. Esta forte atractividade é quase exclusiva para os irlandeses (87,0%) e de maioria absoluta para os

¹³ Dados referentes a 2000 (último ano disponível).

¹⁴ Diferença entre o n.º de alunos estrangeiros (UE-15) inscritos e o n.º alunos nacionais inscritos fora do país (UE-15).

gregos (53,0%). Onde a preferência pelo Reino Unido é menos valorizada, ocorre no Luxemburgo, Áustria e Itália. Pela Alemanha (2ª maior escolha na UE-15), optam principalmente austríacos (67,0%), luxemburgueses (31,8%), espanhóis (27,7%) e italianos (23,1%). A França (3ª posição no ranking dos países de acolhimento da UE-15) é a primeira escolha dos britânicos (24,4%), dos belgas (26,0%) e também dos portugueses (27,1%) e

Quadro 10

Alunos estrangeiros (países da UE-15) inscritos em estabelecimentos do ensino superior de outros países da UE-15 (classe de frequência relativa), em 2003.				
País de nacionalidade (UE-15)	País do estabelecimento de ensino superior			
	Classes de frequência (%) de alunos estrangeiros inscritos (UE-15)			
	0,00% - 0,34%	0,35% - 1,39%	1,40% - 10,49%	10,50% - 86,97%
UE-15 (Total)	Grécia; Luxemburgo.	Dinamarca; Portugal; Finlândia.	Bélgica; Espanha; França; Irlanda; Itália; Holanda; Áustria; Alemanha; Reino Unido. Suécia.	
Bélgica	Dinamarca; Grécia; Finlândia.	Irlanda; Itália; Luxemburgo; Áustria; Portugal.	Alemanha; Suécia.	França; Espanha; Holanda; Reino Unido.
Dinamarca	Grécia; Luxemburgo; Portugal.	Bélgica; Irlanda; Itália; Finlândia.	Espanha; França; Holanda; Áustria.	Alemanha; Suécia; Reino Unido.
Alemanha	Grécia; Luxemburgo.	Bélgica; Irlanda; Portugal; Finlândia.	Dinamarca; Itália; Suécia.	Espanha; França; Holanda; Áustria; Reino Unido.
Grécia	Dinamarca; Irlanda; Luxemburgo; Portugal; Finlândia.	Bélgica; Espanha; Holanda; Áustria, Suécia.	França.	Alemanha; Itália; Reino Unido.
Espanha	Grécia; Luxemburgo.	Dinamarca; Irlanda; Itália; Finlândia.	Bélgica; Holanda; Áustria; Portugal; Suécia.	Alemanha; França; Reino Unido.
França	Grécia; Finlândia.	Dinamarca; Itália; Luxemburgo; Holanda; Áustria.	Irlanda; Portugal; Suécia.	Alemanha; Bélgica; Espanha; Reino Unido.
Irlanda	Bélgica; Dinamarca; Grécia; Itália; Luxemburgo; Áustria; Portugal; Finlândia.	Holanda; Suécia.	Alemanha; Espanha; França.	Reino Unido.
Itália	Dinamarca; Grécia; Luxemburgo; Finlândia.	Irlanda; Holanda; Portugal.	Bélgica; Suécia.	Alemanha; Espanha; França; Áustria; Reino Unido.
Luxemburgo	Dinamarca; Grécia; Espanha; Irlanda; Holanda; Finlândia; Suécia.	Itália; Portugal.	Áustria.	Bélgica; Alemanha; França; Reino Unido.
Holanda	Grécia; Luxemburgo.	Dinamarca; Irlanda; Itália; Áustria; Portugal; Finlândia.	Espanha; França; Suécia.	Bélgica; Alemanha; Reino Unido.
Áustria	Dinamarca; Grécia; Irlanda; Luxemburgo; Portugal; Finlândia.	Bélgica; Itália; Holanda.	Espanha; França; Suécia.	Alemanha; Reino Unido.
Portugal	Dinamarca; Grécia; Irlanda; Finlândia.	Itália; Luxemburgo; Holanda; Áustria; Suécia.	Bélgica.	Alemanha; Espanha; França; Reino Unido.
Finlândia	Grécia; Luxemburgo; Portugal.	Bélgica; Dinamarca, Irlanda, Itália.	Alemanha, Espanha; França; Holanda; Áustria.	Suécia; Reino Unido.
Suécia	Grécia; Luxemburgo; Portugal.	Bélgica; Irlanda; Holanda.	Espanha; França; Itália; Áustria; Finlândia.	Dinamarca; Alemanha; Reino Unido.
Reino Unido	Grécia; Luxemburgo.	Portugal; Finlândia.	Bélgica; Itália; Dinamarca; Holanda; Áustria; Suécia.	Alemanha; Espanha; França; Irlanda.

Fonte: Eurostat.

a segunda escolha para os luxemburgueses, não obstante apresentar um valor percentual elevado (27,9%). Quanto aos finlandeses, a escolha recai maioritariamente (46,8%) pelos estabelecimentos do ensino superior na Suécia.

4. Alunos estrangeiros em Portugal (*origens/destinos diferentes, saldo positivo*)

Como já foi mencionado anteriormente, observa-se uma tendência de crescimento, praticamente generalizada, nos países com maior desenvolvimento económico e social, relativamente aos alunos estrangeiros inscritos nos respectivos estabelecimentos do ensino superior. Pelo que, gradualmente, se reforça a intervenção estrutural dos alunos não nacionais na população escolar do ensino superior destes países. Portugal enquadra-se entre os países referidos, embora não atinja os valores percentuais verificados no Reino Unido, Alemanha, ou outros, mas excede esse tipo de valores verificados, como p. ex. em Espanha, Itália e outros mais países.

A evolução em Portugal, verificada no período de 1997 a 2004, mostra algumas oscilações pontuais, mas a tendência crescente, como se pode observar, é claramente expressa: 8,5% positivos no total, dos 8,6% nos homens e 8,5% nas mulheres. Aliás, esta tendência para o acréscimo é, manifestamente, mais significativa do que a relativa aos alunos portugueses inscritos no ensino superior para o mesmo período, respectivamente, 1,1%, 1,2% e 1,1%. Em termos estruturais, em 1997, os alunos portugueses inscritos no ensino superior representavam 97,2%, contra 2,8% de estrangeiros; enquanto que, esta proporcionalidade, em 2004, se situava nos 95,5% e 4,5%, respectivamente.

Os dados estatísticos disponibilizados pelo OCES apresentam alguns problemas de consistência, no período de 1997 a 2004, relativamente à identificação da variável *país de nacionalidade*¹⁵ dos alunos. Embora para a maioria dos anos mencionados este problema seja perfeitamente residual, p. ex. 0,02% em 2003, mas já no que se refere ao ano de 1998 o valor da ausência da informação estatística sobre a nacionalidade atinge os 2,05%. Sendo assim, os dados sobre a nacionalidade devem ser interpretados de uma forma próxima da totalidade da notação estatística sobre a população de alunos do ensino superior em Portugal.

¹⁵ Nomenclatura de países: Norma Internacional – Códigos para a representação dos nomes dos países (Iso alpha 2), uso obrigatório no SEN, versão de 2005 (v. *anexo*).

Quadro 11

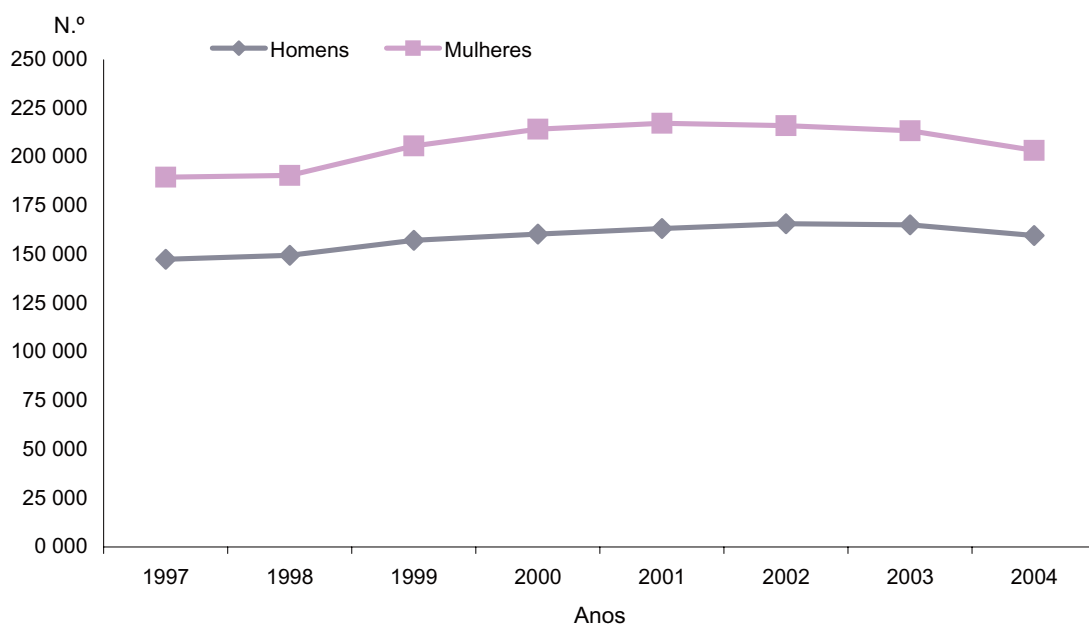
Evolução dos alunos inscritos (nacionais e estrangeiros) no ensino superior, em Portugal, entre 1997 e 2004: valores e estrutura (%).

País de Nacionalidade	Sexo	1997	Taxa anual (%)	1998	Taxa anual (%)	1999	Taxa anual (%)	2000	Taxa anual (%)	2001	Taxa anual (%)	2002	Taxa anual (%)	2003	Taxa anual (%)	2004	Taxa média (%)
Total geral	HM	347 473	2,7	356 790	4,8	373 745	3,7	387 703	2,3	396 601	1,1	400 831	-1,4	395 063	-3,6	380 937	1,4
	H	152 684	3,1	157 346	3,3	162 524	2,5	166 661	2,3	170 488	2,0	173 971	-0,2	173 567	-2,7	168 884	1,5
	M	194 789	2,4	199 444	5,9	211 221	4,6	221 042	2,3	226 113	0,3	226 860	-2,4	221 496	-4,3	212 053	1,3
Total/países	HM	347 252	0,7	349 828	6,7	373 393	3,6	386 897	2,4	396 086	0,4	397 823	-0,7	394 996	-3,7	380 353	
		99,94		98,05		99,91		99,79		99,87		99,25		99,98		99,85	
	H	152 622	1,2	154 457	5,1	162 396	2,4	166 301	2,3	170 199	2,0	173 657	-0,1	173 540	-2,8	168 658	
		99,96		98,16		99,92		99,78		99,83		99,82		99,98		99,87	
	M	194 630	0,4	195 371	8,0	210 997	4,5	220 596	2,4	225 887	-0,8	224 166	-1,2	221 456	-4,4	211 695	
		99,92		97,96		99,89		99,80		99,90		98,81		99,98		99,83	
Portugal	HM	337 357	0,9	340 369	6,7	363 129	3,3	374 986	1,6	380 909	0,3	382 071	-0,8	378 908	-4,1	363 343	1,1
		97,2		97,3		97,3		96,9		96,2		96,0		95,93		95,5	
	H	147 589	1,4	149 700	5,1	157 348	2,0	160 555	1,8	163 444	1,5	165 856	-0,3	165 332	-3,3	159 818	1,2
		96,7		95,1		96,8		96,3		95,9		95,3		95,3		94,6	
	M	189 768	0,5	190 669	7,9	205 781	4,2	214 431	1,4	217 465	-0,6	216 215	-1,2	213 576	-4,7	203 525	1,1
		97,5		95,6		97,4		97,0		96,2		95,3		96,4		96,0	
Estrangeiro	HM	9 895	-4,4	9 459	8,5	10 264	16,6	11 965	26,8	15 177	3,8	15 752	2,1	16 088	5,7	17 010	8,5
		2,8		2,7		2,7		3,1		3,8		4,0		4,1		4,5	
	H	5 033	-5,5	4 757	6,1	5 048	14,9	5 800	16,5	6 755	15,5	7 801	5,2	8 208	7,7	8 840	8,6
		3,3		3,1		3,1		3,5		4,0		4,5		4,7		5,2	
	M	4 862	-3,3	4 702	10,9	5 216	18,2	6 165	36,6	8 422	-5,6	7 951	-0,9	7 880	3,7	8 170	8,5
		2,5		2,4		2,5		2,8		3,7		3,5		3,6		3,9	
Não especificado	HM	221		6 962		352		806		515		3 008		67		584	
		0,07		2,05		0,10		0,21		0,14		0,79		0,02		0,16	
	H	62		2 889		128		360		289		314		27		226	
		0,04		1,93		0,08		0,22		0,18		0,19		0,02		0,14	
	M	159		4 073		224		446		226		2 694		40		358	
		0,08		2,14		0,11		0,21		0,10		1,25		0,02		0,18	

Nota: Não especificado (nacionalidade desconhecida); Total/países (Total geral-Não especificado).

Fonte: OCES

Figura 10

Alunos portugueses do ensino superior (distribuição por sexo)


Na óptica da distribuição por sexo dos alunos do ensino superior, ao longo da série cronológica considerada, verifica-se que os nacionais portugueses do sexo feminino encontram-se sempre em maioria ao longo da série. Este domínio do sexo feminino não é tão expressivo no que se refere aos alunos estrangeiros: em determinados anos da série o número de alunos supera o número de alunas.

Segundo o Eurostat, os alunos de nacionalidade portuguesa inscritos em estabelecimentos do ensino superior no estrangeiro cifrava-se em 12 169 indivíduos¹⁶, no ano de referência 2004. Apesar de não se dispor de informação para a totalidade dos países (eventualmente poderão ter alguma importância, países como o Brasil e o Canadá), é de supor que não atinja os 17 010 alunos estrangeiros inscritos¹⁷ em cursos do ensino superior em Portugal, para o mesmo ano lectivo. Deste modo, o nosso país surge como um ponto de encruzilhada (placa giratória) entre o norte e o sul do hemisfério. Os alunos portugueses procuram cursos universitários, prioritariamente no Reino Unido, França, Alemanha, Espanha e EUA, enquanto que Angola, Cabo Verde, Brasil e Moçambique são os principais países de nacionalidade dos alunos estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal.

Quadro 12

Quadro 12

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades*) inscritos no ensino superior, em Portugal, de 1997 a 2004: valores e taxas anuais.																	
País de Nacionalidade (designação/código)		1997	Taxa anual (%)	1998	Taxa anual (%)	1999	Taxa anual (%)	2000	Taxa anual (%)	2001	Taxa anual (%)	2002	Taxa anual (%)	2003	Taxa anual (%)	2004	Taxa média (%)
Angola	AO	2 028	4,1	2 111	7,0	2 258	20,1	2 711	17,4	3 183	5,8	3 367	4,8	3 527	20,7	4 258	11,4
Cabo Verde	CV	1 077	23,6	1 331	19,2	1 587	30,7	2 075	20,3	2 497	20,6	3 011	16,8	3 516	9,1	3 835	20,0
Brasil	BR	1 085	-3,5	1 047	20,6	1 263	8,9	1 375	10,9	1 525	15,4	1 760	4,7	1 842	-2,5	1 796	7,8
Moçambique	MZ	873	-15,2	740	4,9	776	9,8	852	26,1	1 074	-0,7	1 066	8,3	1 155	16,5	1 345	7,1
França	FR	998	-30,3	696	31,5	915	-1,5	901	45,6	1 312	-10,6	1 173	-0,1	1 172	-13,4	1 015	3,0
São Tomé e Príncipe	ST	277	8,3	300	11,0	333	17,7	392	12,5	441	12,5	496	8,9	540	7,6	581	11,2
Espanha	ES	249	8,8	271	31,7	357	37,0	489	-6,7	456	6,4	485	1,0	490	15,7	567	13,4
Venezuela	VE	470	-12,1	413	4,1	430	7,7	463	33,7	619	-3,9	595	-7,7	549	-8,2	504	1,9
Alemanha	DE	289	-10,7	258	26,7	327	-2,1	320	-1,6	315	-2,9	306	1,0	309	21,0	374	4,5
Guiné-Bissau	GW	398	-17,6	328	22,3	401	-23,2	308	16,9	360	-3,3	348	29,9	452	-20,4	360	0,7
Guiné	GN	114	125,4	257	-30,7	178	42,7	254	-25,2	190	41,1	268	-36,2	171	12,9	193	18,6
Itália	IT	73	52,1	111	15,3	128	39,8	179	-29,6	126	32,5	167	-5,4	158	17,1	185	17,4
EUA	US	302	-10,3	271	2,2	277	8,3	300	-13,0	261	89,7	495	-56,4	216	-15,7	182	0,7
África do Sul	ZA	101	-16,8	84	23,8	104	-3,8	100	97,0	197	-4,6	188	-5,9	177	-0,6	176	12,7
Canadá	CA	280	-2,9	272	-8,1	250	-4,0	240	-0,8	238	-15,5	201	-12,9	175	-21,1	138	-9,3
Reino Unido	GB	79	0,0	79	15,2	91	-1,1	90	-6,7	84	8,3	91	-1,1	90	18,9	107	4,8
Timor-Leste	TP	14	42,9	20	-20,0	16	762,5	138	-1,4	136	68,4	229	-38,0	142	-24,6	107	112,8
Polónia	PL	7	314,3	29	-6,9	27	22,2	33	100,0	66	19,7	79	-16,5	66	53,0	101	69,4
Suíça	CH	17	5,9	18	27,8	23	26,1	29	93,1	56	10,7	62	16,1	72	30,6	94	30,0
Roménia	RO	9	77,8	16	62,5	26	50,0	39	-2,6	38	26,3	48	39,6	67	26,9	85	40,1

* Ano de referência 2004.

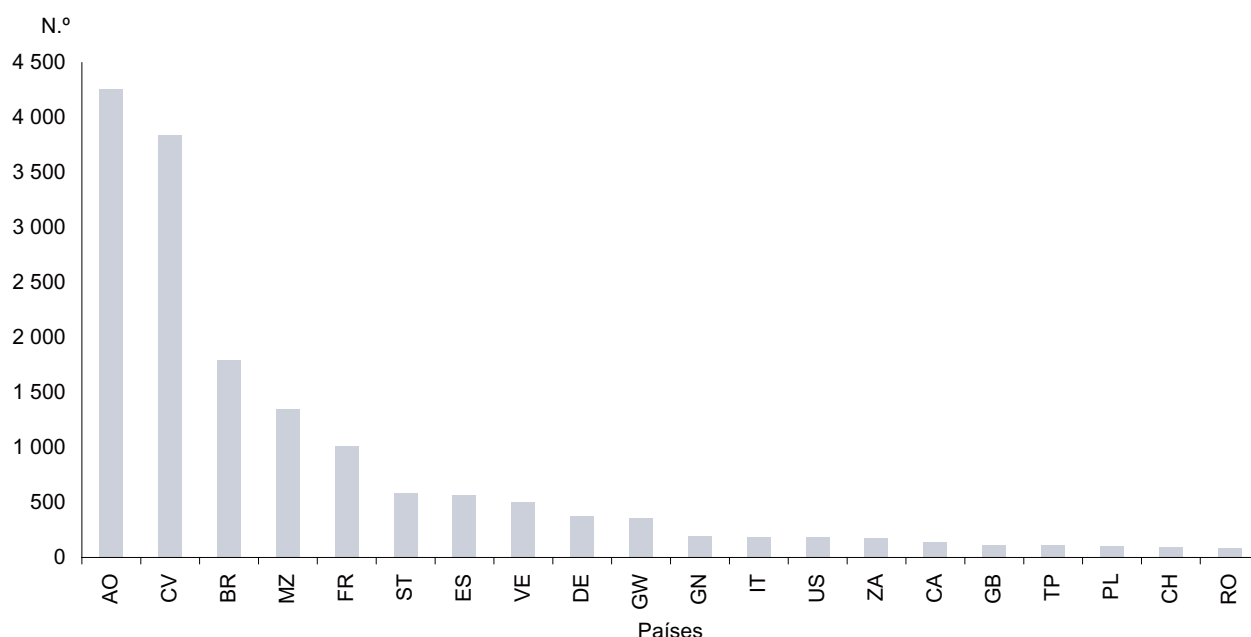
Fonte: OCES.

¹⁶ Informação estatística circunscrita aos países da Europa, Estados Unidos da América e Japão.

¹⁷ Fonte estatística: OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior.

Figura 11

Alunos estrangeiros (20 maiores nacionalidades) inscritos no ensino superior - Portugal, 2004



O desdobramento dos dados estatísticos dos alunos do ensino superior pelos níveis 5 (bacharelato e licenciatura) e 6 (mestrado, doutoramento, e pós-doutoramento) do ISCED mostra que, no período de referência, a grande maioria dos alunos do ensino superior está situada no nível 5. Introduzindo nestes dados a variável nacionalidade, observa-se algumas diferenças ligeiras entre os alunos nacionais e não nacionais. No caso dos alunos portugueses, a predominância dos alunos inscritos em cursos de bacharelato ou licenciatura é elevada, embora, em termos proporcionais, com uma leve tendência decrescente; em 1997, o nível 5 representava cerca de 97,2% dos alunos do ensino superior, contra 95,3%, em 2004. Aliás, pode-se confirmar esta tendência na comparação da média das taxas de crescimento do período citado; enquanto que o nível 5 apresenta uma evolução de 0,8%, a correspondente ao nível 6 é claramente superior (8,7%).

Quanto aos alunos estrangeiros, a disparidade proporcional entre os níveis 5 e 6 não é tão intensa. Em 1997, os alunos inscritos no nível 5 representavam 95,6% do total e, em 2004, esta proporção situava-se nos 92,1%. À semelhança dos alunos portugueses, mas ainda com maior notoriedade, a média do crescimento anual, entre 1997 e 2004, foi também superior no nível 6 (16,4%), comparativamente aos 2,0% do nível 5.

Na continuidade do já focado anteriormente sobre os países dos estabelecimentos de ensino superior, adoptou-se a mesma configuração sobre os países da nacionalidade dos alunos estrangeiros inscritos nos estabelecimentos de ensino superior em Portugal. Assim, apresenta-se um quadro síntese com as 20 principais nacionalidades, segundo a respectiva ordem de grandeza, para o ano de referência de 2004, bem como a série cronológica respectiva, neste caso um pouco mais dilatada, dado que o período de referência decorre entre 1997 e 2004.

Neste universo de observação, com excepção para o Canadá, a tendência geral é para uma evolução positiva, embora os vários países apresentem valores díspares entre si. Timor-Leste que detém a maior média de variações anuais, mas apresenta um baixo número de observações, o que se deve ter em conta quando se trata de variações percentuais.

Em síntese, verifica-se um balanço positivo de Portugal como país de acolhimento face a país de nacionalidade de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior no estrangeiro, situação já anteriormente demonstrada. Contudo no âmbito da UE, no cruzamento de dados entre país de acolhimento e de nacionalidade, nomeadamente com França, Alemanha e Espanha encontra-se numa posição desfavorável, uma vez que são mais os portugueses que estudam nestes países do que os respectivos nacionais a estudarem em Portugal.

4.1 Algumas nacionalidades específicas (reflexos da lusofonia)

O nosso país, de forma análoga ao que sucede em outros países que protagonizaram a expansão ultramarina, como França, Espanha e Reino Unido, é procurado maioritariamente por alunos estrangeiros do ensino superior provenientes de países lusófonos. Esta preponderância não só se tem mantido, como se tem vindo a acentuar

Quadro 13

Evolução dos alunos inscritos (estrangeiros/países lusófonos) no ensino superior (ISCED 5 e 6), em Portugal, entre 1997 e 2004.

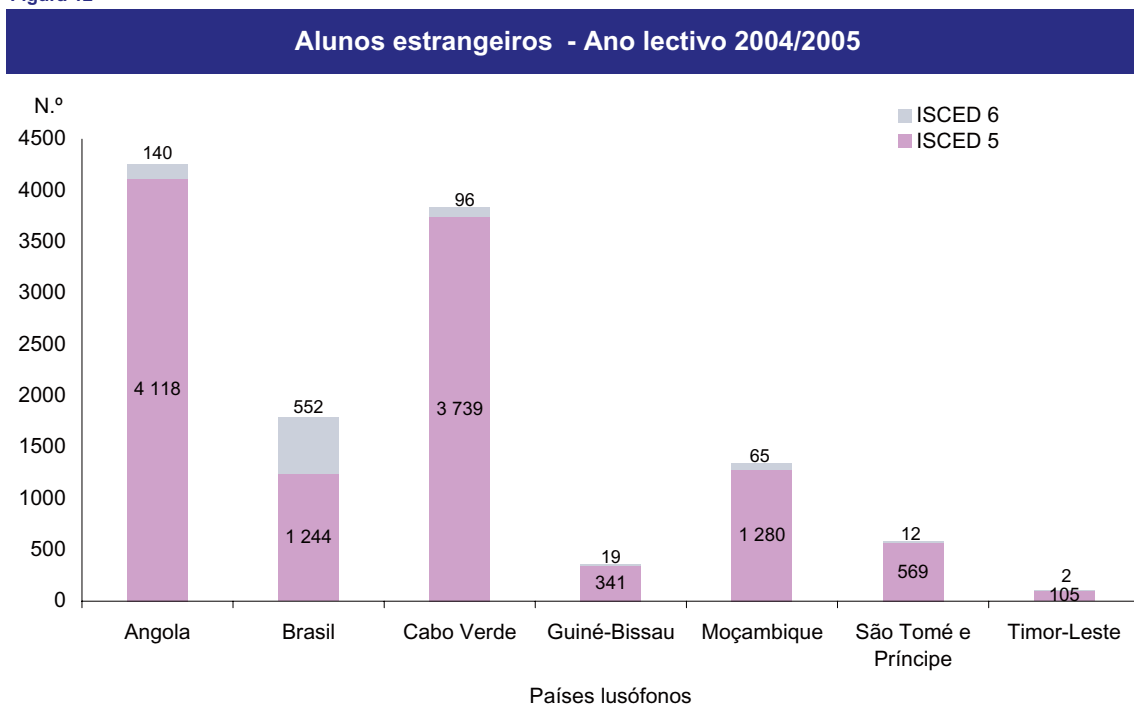
País de Nacionalidade	ISCED	1997	Taxa anual (%)	1998	Taxa anual (%)	1999	Taxa anual (%)	2000	Taxa anual (%)	2001	Taxa anual (%)	2002	Taxa anual (%)	2003	Taxa anual (%)	2004	Taxa média (%)
Estrangeiros	5 e 6	9 895	-4,4	9 459	8,5	10 264	16,0	11 911	27,4	15 177	3,8	15 752	2,1	16 088	5,7	17 010	8,5
	5	9 461	-5,6	8 929	-37,8	9 510	18,3	11 203	25,3	14 270	18,4	14 529	-14,1	14 730	9,4	15 671	2,0
	6	434	22,1	530	24,8	754	38,6	708	3,1	907	34,4	1 223	-11,6	1 358	3,6	1 339	16,4
Países lusófonos*	5 e 6	5 763	2,0	5 877	12,9	6 634	18,3	7 851	17,4	9 216	11,5	10 277	8,7	11 174	9,9	12 282	11,5
		58,2%		62,1%		64,6%		65,9%		60,7%		65,2%		69,5%		72,2%	
	5	5 444	1,3	5 514	10,9	6 114	20,6	7 373	16,7	8 605	9,8	9 451	8,3	10 238	11,3	11 396	11,3
		57,5%		61,8%		64,3%		65,8%		60,3%		65,0%		69,5%		72,7%	
	6	319	13,8	363	43,3	520	-8,1	478	27,8	611	35,2	826	13,3	936	-5,3	886	17,1
		73,5%		68,5%		69,0%		67,5%		67,4%		67,5%		68,9%		66,2%	
Angola	5 e 6	2 028	4,1	2 111	7,0	2 258	20,1	2 711	17,4	3 183	5,8	3 367	4,8	3 527	20,7	4 258	11,4
		20,5%		22,3%		22,0%		22,8%		21,0%		21,9%		21,9%		25,0%	
	5	1 924	3,1	1 983	8,7	2 155	21,8	2 624	15,8	3 038	6,1	3 222	4,9	3 379	21,9	4 118	11,7
		20,3%		22,2%		22,7%		23,4%		21,3%		22,2%		22,9%		26,3%	
	6	104	23,1	128	-19,5	103	-15,5	87	66,7	145	0,0	145	2,1	148	-5,4	140	7,3
		24,0%		24,2%		13,7%		12,3%		16,0%		11,9%		10,9%		10,5%	
Brasil	5 e 6	1 085	-3,5	1 047	20,6	1 263	8,9	1 375	10,9	1 525	15,4	1 760	4,7	1 842	-2,5	1 796	7,8
		11,0%		11,1%		12,3%		11,5%		10,0%		11,2%		11,4%		10,6%	
	5	959	-1,3	947	5,3	997	10,9	1 106	11,2	1 230	2,1	1 256	0,9	1 267	-1,8	1 244	3,9
		10,1%		10,6%		10,5%		9,9%		8,6%		8,6%		8,6%		7,9%	
	6	126	-20,6	100	166,0	266	1,1	269	9,7	295	70,8	504	14,1	575	-4,0	552	33,9
		29,0%		18,9%		35,3%		38,0%		32,5%		41,2%		42,3%		41,2%	
Cabo Verde	5 e 6	1 077	23,6	1 331	19,2	1 587	30,7	2 075	20,3	2 497	20,6	3 011	16,8	3 516	9,1	3 835	20,0
		10,9%		14,1%		15,5%		17,4%		16,5%		19,1%		21,9%		22,5%	
	5	1 060	21,5	1 288	20,9	1 557	30,6	2 033	20,1	2 442	20,8	2 951	15,8	3 417	9,4	3 739	19,9
		11,2%		14,4%		16,4%		18,1%		17,1%		20,3%		23,2%		23,9%	
	6	17	152,9	43	-30,2	30	40,0	42	31,0	55	9,1	60	65,0	99	-3,0	96	37,8
		3,9%		8,1%		4,0%		5,9%		6,1%		4,9%		7,3%		7,2%	
Guiné-Bissau	5 e 6	398	-17,6	328	22,3	401	-23,2	308	16,9	360	-3,3	348	29,9	452	-20,4	360	0,7
		4,0%		3,5%		3,9%		2,6%		2,4%		2,2%		2,8%		2,1%	
	5	387	-19,6	311	24,8	388	-21,6	304	14,8	349	-6,3	327	27,5	417	-18,2	341	0,2
		4,1%		3,5%		4,1%		2,7%		2,4%		2,3%		2,8%		2,2%	
	6	11	54,5	17	-23,5	13	-69,2	4	175,0	11	90,9	21	66,7	35	-45,7	19	35,5
		2,5%		3,2%		1,7%		0,6%		1,2%		1,7%		2,6%		1,4%	
Moçambique	5 e 6	873	-15,2	740	4,9	776	9,8	852	26,1	1 074	-0,7	1 066	8,3	1 155	16,5	1 345	7,1
		8,8%		7,8%		7,6%		7,2%		7,1%		6,8%		7,2%		7,9%	
	5	840	-18,2	687	0,3	689	15,4	795	24,5	990	-0,2	988	10,5	1 092	17,2	1 280	7,1
		8,9%		7,7%		7,2%		7,1%		6,9%		6,8%		7,4%		8,2%	
	6	33	60,6	53	64,2	87	-34,5	57	47,4	84	-7,1	78	-19,2	63	3,2	65	16,3
		7,6%		10,0%		11,5%		8,1%		9,3%		6,4%		4,6%		4,9%	
São Tomé e Príncipe	5 e 6	277	8,3	300	11,0	333	17,7	392	12,5	441	12,5	496	8,9	540	7,6	581	11,2
		2,8%		3,2%		3,2%		3,3%		2,9%		3,1%		3,4%		3,4%	
	5	255	9,0	278	12,6	313	19,8	375	12,3	421	14,0	480	9,4	525	8,4	569	12,2
		2,7%		3,1%		3,3%		3,3%		3,0%		3,3%		3,6%		3,6%	
	6	22	0,0	22	-9,1	20	-15,0	17	17,6	20	-20,0	16	-6,3	15	-20,0	12	-7,5
		5,1%		4,2%		2,7%		2,4%		2,2%		1,3%		1,1%		0,9%	
Timor-Leste	5 e 6	14	42,9	20	-20,0	16	762,5	138	-1,4	136	68,4	229	-38,0	142	-24,6	107	112,8
		0,1%		0,2%		0,2%		1,2%		0,9%		1,5%		0,9%		0,6%	
	5	14	42,9	20	-25,0	15	806,7	136	-0,7	135	68,1	227	-37,9	141	-25,5	105	118,4
		0,1%		0,2%		0,2%		1,2%		0,9%		1,6%		1,0%		0,7%	
	6	0	0,0	0		1	100,0	2	-50,0	1	100,0	2	-50,0	1	100,0	2	33,3
		0,0%		0,0%		0,1%		0,3%		0,1%		0,2%		0,1%		0,1%	

Nota: Países lusófonos (proporção face aos Estrangeiros).

Fonte: OCES.

ao longo do período de referência dos dados estatísticos disponibilizados. Em 1997, os alunos do ensino superior provenientes dos **países lusófonos** representavam cerca de 58,2% dos alunos estrangeiros, ao passo que em 2004 a proporção em causa já atingia a percentagem de 72,7.

Figura 12



Esta realidade enquadra-se, de certo modo, nos objectivos da CPLP¹⁸ os quais visam a cooperação entre os seus Estados Membros nas mais diversas áreas, mas de forma destacada e prioritária, nas áreas da educação e da ciência e tecnologia como factores de desenvolvimento, consolidação e afirmação da CPLP. Com este encontro e convivência académica de alunos do ensino superior, falantes da mesma língua, vem à memória e permitam-me a transcrição de uma passagem (*Livro do Desassossego*) do poeta Fernando Pessoa: **“Minha pátria é a língua portuguesa”**.

Por nacionalidades, em 2004, os angolanos são a nacionalidade estrangeira mais numerosa dos alunos do ensino superior em Portugal, representando 25,0% do total de estrangeiros, logo seguidos pelos cabo-verdianos (22,5%). No entanto, em relação aos alunos estrangeiros inscritos no nível 6 do ISCED (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento), os brasileiros ocupam o primeiro lugar no ranking das nacionalidades estrangeiras. Em termos de evolução, entre 1997 e 2004, Timor-Leste detém a maior média das taxas de variação anual no total dos níveis 5 e 6 do ISCED e para o nível 5, mas em termos de frequências absolutas os valores continuam bastante baixos: 107 no total, dos quais 105 para o nível 5 do ISCED e 2 para o nível 6. Comparativamente à Guiné-Bissau, penúltimo no ranking dos países lusófonos, respectivamente com os valores 360, 341 e 19 alunos inscritos, os observados em Timor-Leste face a este último país são bastante diminutos.

¹⁸ Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – criada em 17 de Julho de 1996 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e, a partir de 20 de Maio de 2002, por Timor-Leste.

Quadro 14

Alunos estrangeiros inscritos no ensino superior, em 1997 e 2004, pelas principais nacionalidades não lusófonas e sexo

País de nacionalidade (designação/código)	Sexo	Ano lectivo 1997/1998						Ano lectivo 2004/2005						Evolução (%) níveis ISCED e nacionalidades 1997/2004		
		ISCED 5/6	ISCED 5		ISCED 6		ISCED 5/6	ISCED 5		ISCED 6		ISCED 5/6	ISCED 5	ISCED 6		
			N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%					
França	FR	HM	998	986	98,8	12	1,2	1 015	975	96,1	40	3,9	1,7	-1,1	233,3	
		H	367	361	98,4	6	1,6	390	372	95,4	18	4,6	6,3	3,0	200,0	
			36,8%	36,6%		50,0%		38,4%	38,2%		45,0%					
		M	631	625	99,0	6	1,0	625	603	96,5	22	3,5	-1,0	-3,5	266,7	
			63,2%	63,4%		50,0%		61,6%	61,8%		55,0%					
Espanha	ES	HM	249	239	96,0	10	4,0	567	513	90,5	54	9,5	127,7	114,6	440,0	
		H	132	129	97,7	3	2,3	289	266	92,0	23	8,0	118,9	106,2	666,7	
			53,0%	54,0%		30,0%		51,0%	51,9%		42,6%					
		M	117	110	94,0	7	6,0	278	247	88,8	31	11,2	137,6	124,5	342,9	
			47,0%	46,0%		70,0%		49,0%	48,1%		57,4%					
Venezuela	VE	HM	470	466	99,1	4	0,9	504	488	96,8	16	3,2	7,2	4,7	300,0	
		H	241	239	99,2	2	0,8	239	232	97,1	7	2,9	-0,8	-2,9	250,0	
			51,3%	51,3%		50,0%		47,4%	47,5%		43,8%					
		M	229	227	99,1	2	0,9	265	256	96,6	9	3,4	15,7	12,8	350,0	
			48,7%	48,7%		50,0%		52,6%	52,5%		56,3%					
Alemanha	DE	HM	289	280	96,9	9	3,1	374	355	94,9	19	5,1	29,4	26,8	111,1	
		H	100	95	95,0	5	5,0	150	139	92,7	11	7,3	50,0	46,3	120,0	
			34,6%	33,9%		55,6%		40,1%	39,2%		57,9%					
		M	189	185	97,9	4	2,1	224	216	96,4	8	3,6	18,5	16,8	100,0	
			65,4%	66,1%		44,4%		59,9%	60,8%		42,1%					
Guiné	GN	HM	114	109	95,6	5	4,4	193	185	95,9	8	4,1	69,3	69,7	60,0	
		H	79	75	94,9	4	5,1	124	118	95,2	6	4,8	57,0	57,3	50,0	
			69,3%	68,8%		80,0%		64,2%	63,8%		75,0%					
		M	35	34	97,1	1	2,9	69	67	97,1	2	2,9	97,1	97,1	100,0	
			30,7%	31,2%		20,0%		35,8%	36,2%		25,0%					
Itália	IT	HM	73	65	89,0	8	11,0	185	148	80,0	37	20,0	153,4	127,7	362,5	
		H	45	41	91,1	4	8,9	98	81	82,7	17	17,3	117,8	97,6	325,0	
			61,6%	63,1%		50,0%		53,0%	54,7%		45,9%					
		M	28	24	85,7	4	14,3	87	67	77,0	20	23,0	210,7	179,2	400,0	
			38,4%	36,9%		50,0%		47,0%	45,3%		54,1%					
EUA	US	HM	302	298	98,7	4	1,3	182	168	92,3	14	7,7	-39,7	-43,6	250,0	
		H	138	135	97,8	3	2,2	92	81	88,0	11	12,0	-33,3	-40,0	266,7	
			45,7%	45,3%		75,0%		50,5%	48,2%		78,6%					
		M	164	163	99,4	1	0,6	90	87	96,7	3	3,3	-45,1	-46,6	200,0	
			54,3%	54,7%		25,0%		49,5%	51,8%		21,4%					
África do Sul	ZA	HM	101	100	99,0	1	1,0	176	172	97,7	4	2,3	74,3	72,0	300,0	
		H	40	39	97,5	1	2,5	78	78	100,0	0	0,0	95,0	100,0	-100,0	
			39,6%	39,0%		100,0%		44,3%	45,3%		0,0%					
		M	61	61	100,0	0	0,0	98	94	95,9	4	4,1	60,7	54,1	n.a.	
			60,4%	61,0%		0,0%		55,7%	54,7%		100,0%					

Quadro 14

Alunos estrangeiros inscritos no ensino superior, em 1997 e 2004, pelas principais nacionalidades não lusófonas e sexo

País de nacionalidade (designação/código)	Sexo	Ano lectivo 1997/1998						Ano lectivo 2004/2005						Evolução (%) níveis ISCED e nacionalidades 1997/2004		
		ISCED 5/6	ISCED 5		ISCED 6		ISCED 5/6	ISCED 5		ISCED 6		ISCED 5/6	ISCED 5	ISCED 6		
			N.º	%	N.º	%		N.º	%	N.º	%					
Canadá	CA	HM	280	279	99,6	1	0,4	138	133	96,4	5	3,6	-50,7	-52,3	400,0	
		H	129	128	99,2	1	0,8	61	60	98,4	1	1,6	-52,7	-53,1	0,0	
			46,1%	45,9%		100,0%		44,2%	45,1%		20,0%					
		M	151	151	100,0	0	0,0	77	73	94,8	4	5,2	-49,0	-51,7	n.a.	
			53,9%	54,1%		0,0%		55,8%	54,9%		80,0%					
Reino Unido	GB	HM	79	72	91,1	7	8,9	107	92	86,0	15	14,0	35,4	27,8	114,3	
		H	38	34	89,5	4	10,5	58	50	86,2	8	13,8	52,6	47,1	100,0	
			48,1%	47,2%		57,1%		54,2%	54,3%		53,3%					
		M	41	38	92,7	3	7,3	49	42	85,7	7	14,3	19,5	10,5	133,3	
			51,9%	52,8%		42,9%		45,8%	45,7%		46,7%					
Polónia	PL	HM	7	7	100,0	0	0,0	101	94	93,1	7	6,9	1342,9	1242,9	n.a.	
		H	2	2	100,0	0	0,0	54	49	90,7	5	9,3	2600,0	2350,0	n.a.	
			28,6%	28,6%		n.a.		53,5%	52,1%		71,4%					
		M	5	5	100,0	0	0,0	47	45	95,7	2	4,3	840,0	800,0	n.a.	
			71,4%	71,4%		n.a.		46,5%	47,9%		28,6%					
Suíça	CH	HM	17	17	100,0	0	0,0	94	93	98,9	1	1,1	452,9	447,1	n.a.	
		H	5	5	100,0	0	0,0	31	30	96,8	1	3,2	520,0	500,0	n.a.	
			29,4%	29,4%		n.a.		33,0%	32,3%		100,0%					
		M	12	12	100,0	0	0,0	63	63	100,0	0	0,0	425,0	425,0	n.a.	
			70,6%	70,6%		n.a.		67,0%	67,7%		0,0%					
Roménia	RO	HM	9	6	66,7	3	33,3	85	37	43,5	48	56,5	844,4	516,7	1500,0	
		H	3	1	33,3	2	66,7	37	14	37,8	23	62,2	1133,3	1300,0	1050,0	
			33,3%	16,7%		66,7%		43,5%	37,8%		47,9%					
		M	6	5	83,3	1	16,7	48	23	47,9	25	52,1	700,0	360,0	2400,0	
			66,7%	83,3%		33,3%		56,5%	62,2%		52,1%					

Fonte: OCES.

n.a.: Não aplicável.

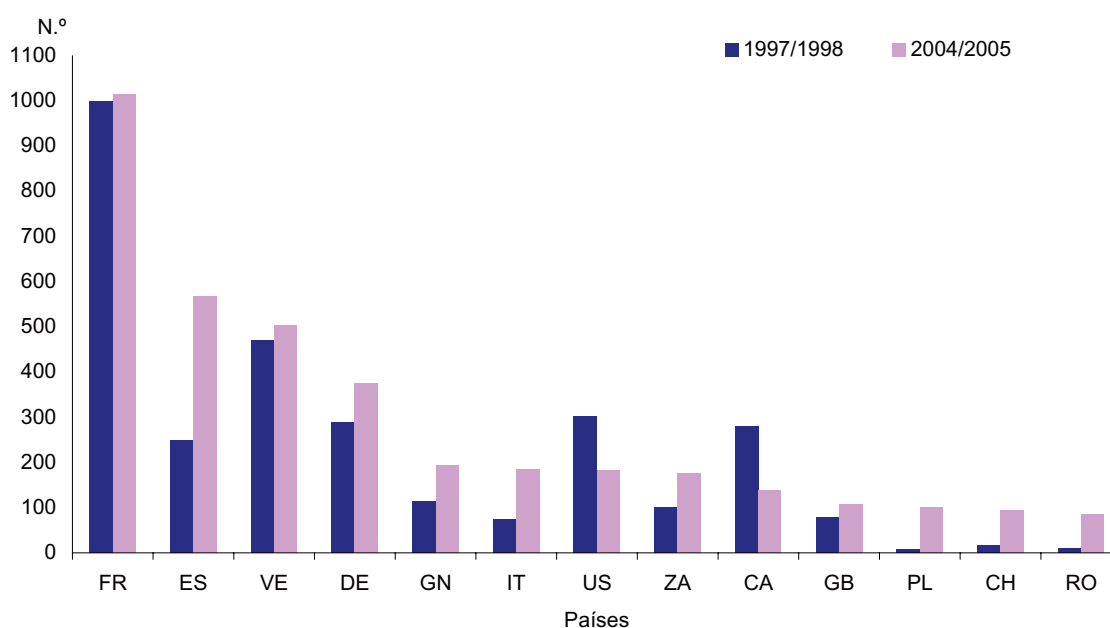
4.2 Outras nacionalidades (consequências da emigração portuguesa)

Ainda no âmbito das 20 principais nacionalidades de alunos estrangeiros, segundo a informação estatística disponível para o ano lectivo de 2004/2005, e que, inclusive, representam mais de 94% dos estudantes estrangeiros do ensino superior, serão feitas algumas análises relativamente às restantes nacionalidades extra países lusófonos. Neste contexto, a França aparece como o país de nacionalidade com maior representação em termos de alunos (1 015), seguida da Espanha (567) da Venezuela (504) e da Alemanha (374). Observa-se que na generalidade deste grupo de países não lusófonos, trata-se de **países de emigração portuguesa**, pelo que se poderá equacionar o ensino superior em Portugal como um dos significativos elos de ligação com as comunidades portuguesas no estrangeiro.

A segunda geração de emigrantes, que entretanto adquiriu a nacionalidade do país de destino, incentivada por uma próxima identificação étnica e cultural e pela vontade dos seus progenitores no sentido da sua promoção económica e social, de sobremaneira no país de origem, faz com os jovens universitários procurem os estabelecimentos de ensino superior portugueses para continuarem a sua carreira académica. Aliás, é frequente que as famílias de emigrantes estimulem este tipo de mobilidade tendo em conta o reagrupamento familiar no sentido inverso. Em primeiro lugar, promove-se a frequência do ensino superior dos seus descendentes no país de origem, para que futuramente aí possam entrar no mercado de trabalho e, mais tarde, os próprios progenitores ao atingirem a idade de reforma regressem também a Portugal e, deste modo, consigam manter a proximidade e a unidade da família.

Figura 13

Alunos estrangeiros inscritos no ensino superior, nos anos lectivos 1997/1998 e 2004/2005, pelos principais países nacionalidades não lusófonas



Passando à análise individual dos países não lusófonos, incluídos no grupo das 20 principais nacionalidades estrangeiras, tal como já foi mencionado, grande parte (França, Espanha, Venezuela, Alemanha, Estados Unidos da América, África do Sul, Canadá, Reino Unido e Suíça) corresponde a países de destino da emigração portuguesa. Os restantes enquadram-se no âmbito da União Europeia (Itália e Polónia) ou são países candidatos (Roménia), com a adesão prevista para 2007, espaço europeu em que se fomenta o intercâmbio universitário e as oportunidades de aprendizagem em outros estados membros. Neste grupo de países, o caso de certo modo excepcional, relaciona-se com a Guiné, país do continente africano, e que *a priori* não vislumbra qualquer justificação para a grandeza dos dados estatísticos disponibilizados. Eventualmente, tendo em conta alguma ambivalência da designação, poderá ter existido algum desvio de interpretação relativamente à Guiné-Bissau.

Na sequência dos mesmos parâmetros dos pontos já tratados no presente artigo, tomando como períodos de referência o primeiro e o último anos lectivos da série cronológica, nomeadamente quanto à evolução dos fenómenos, convém salientar que grandes taxas de crescimento relativo (%) não correspondem a grandes crescimentos reais (n.º), dado que os valores do ano base são bastante reduzidos, situação idêntica a outros casos anteriormente mencionados. Exceptuando estes casos ainda não devidamente consolidados, realça-se o exemplo da Espanha com uma taxa de crescimento bastante elevada de alunos inscritos nos estabelecimentos de ensino superior em Portugal.

Quanto à distribuição por sexo, relativamente aos últimos dados estatísticos disponíveis, na maior parte destes países (França, Venezuela, Alemanha, EUA, África do Sul, Canadá, Suíça e Roménia) há mais alunas do que alunos no ensino superior. No que se refere aos níveis educativos, na quase totalidade destes países o número de alunos inscritos no nível 5 (bacharelato e licenciatura) supera o número de alunos do nível 6 (mestrado, doutoramento, e pós-doutoramento) da ISCED, a única excepção é a Roménia; embora a Itália e o Reino Unido apresentem valores proporcionais um tanto mais elevados: 20% e 14% respectivamente. Na generalidade, a evolução dos alunos inscritos no nível 6, em termos percentuais, é superior à do nível 5, pelo que a tendência para o prolongamento da vida académica é uma constatação, tanto para os estudantes nacionais, como para os estrangeiros.

Anexos:

Nomenclatura de países (ISO alpha 2) – Norma internacional: códigos para a representação dos nomes dos países.

Bibliografia:

OCES Observatório da Ciência e do Ensino Superior. *Alunos inscritos (1990 – 2003)*. Julho de 2004.

EUROSTAT. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Luxembourg 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa [organizador] *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* 2ª Edição: Setembro de 2002.

ARROTEIA, Jorge Carvalho, *O ensino superior em Portugal: origens e percursos*. Universidade de Aveiro, 1996.

MCTES, Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior. *A Estratégia de Lisboa e o Processo de Bolonha*.

NOMENCLATUARA DE PAISES E NACIONALIDADES
(Códigos para a representação dos nomes dos países - Iso alpha 2)

EUROPA		ÁFRICA (cont.)		AMÉRICA CENTRAL E DO SUL (cont.)	
Código	Designação	Código	Designação	Código	Designação
FR	França	TD	Chade	BZ	Belize
NL	Países Baixos	CV	Cabo Verde	HN	Honduras
DE	Alemanha	SN	Senegal	SV	El Salvador
IT	Itália	GM	Gâmbia	NI	Nicarágua
GB	Reino Unido	GW	Guiné-Bissau	CR	Costa Rica
IE	Irlanda	GN	Guiné	PA	Panamá
DK	Dinamarca	SL	Serra Leoa	AI	Anguila
GR	Grécia	LR	Libéria	CU	Cuba
PT	Portugal	CI	Costa do Marfim	KN	São Cristóvão e Nevis
ES	Espanha	GH	Gana	HT	Haiti
BE	Bélgica	TG	Togo	BS	Bahamas
LU	Luxemburgo	BJ	Benin	TC	Turcos e Caicos (Ilhas)
MC	Mónaco	NG	Nigéria	DO	República Dominicana
IS	Islândia	CM	Camarões	VI	Ilhas Virgens (Est.Unidos)
NO	Noruega	CF	Centro-Africana (Rep.)	AG	Antígua e Barbuda
SE	Suécia	GQ	Guiné Equatorial	DM	Dominica
FI	Finlândia	ST	São Tomé e Príncipe	KY	Ilhas Caimão
LI	Liechtenstein	GA	Gabão	JM	Jamaica
AT	Áustria	CG	Congo	LC	Santa Lúcia
CH	Suíça	CD	Congo (Rep. Democrática)	VC	São Vicente e Granadinas
FO	Ilhas Faroe	RW	Ruanda	VG	Ilhas Virgens (Britânicas)
AD	Andorra	BI	Burundi	BB	Barbados
GI	Gibraltar	SH	Santa Helena	MS	Monserrate
VA	Santa Sé (Vaticano)	AO	Angola	TT	Trindade e Tobago
MT	Malta	ET	Etiópia	GD	Granada
SM	São Marino	ER	Eritreia	AW	Aruba
TR	Turquia	DJ	Jibuti	AN	Antilhas Holandesas
EE	Estónia	SO	Somália	CO	Colômbia
LV	Letónia	KE	Quênia	VE	Venezuela
LT	Lituânia	UG	Uganda	GY	Guiana
PL	Polónia	TZ	Tanzânia, Rep. Unida da	SR	Suriname
CZ	República Checa	SC	Seichelles	EC	Equador
SK	Eslováquia	IO	Território Britânico do Oceano Índico	PE	Perú
HU	Hungria	MZ	Moçambique	BR	Brasil
RO	Roménia	MG	Madagáscar	CL	Chile
BG	Bulgária	MU	Maurícias	BO	Bolívia
AL	Albânia	KM	Comores	PY	Paraguai
UA	Ucrânia	YT	Mayotte	UY	Uruguai
BY	Bielorrússia	ZM	Zâmbia	AR	Argentina
MD	Moldávia	ZW	Zimbábue	FK	Ilhas Falkland (Malvinas)
RU	Rússia (Federação da)	MW	Malawi	GS	Geórgia do Sul e Ilhas Sandwich do Sul
SI	Eslovénia	ZA	África do Sul		
HR	Croácia	NA	Namíbia		
BA	Bósnia e Herzegovina	BW	Botswana		
CS	Sérvia e Montenegro	SZ	Suazilândia		
MK	Macedónia (Ant.República Jugoslava da)	LS	Lesoto		
CY	Chipre				
ÁFRICA		AMÉRICA DO NORTE		ÁSIA	
MA	Marrocos	US	Estados Unidos da América	GE	Geórgia
DZ	Argélia	CA	Canadá	AM	Arménia
TN	Tunísia	GL	Gronelândia	AZ	Azerbaijão
LY	Líbia (Jamahiriya Árabe da)	PM	São Pedro e Miquelon	KZ	Cazaquistão
EG	Egipto	MX	México	TM	Turquemenistão
SD	Sudão	BM	Bermudas	UZ	Usbequistão
MR	Mauritânia	PR	Porto Rico	TJ	Tajiquistão
ML	Mali			KG	Quirziquistão
BF	Burkina Faso			LB	Líbano
NE	Níger			SY	Síria (Rep. Árabe da)
				IQ	Iraque
				IR	Irão (Rep. Islâmica do)
				IL	Israel
				PS	Territ. Palestino Ocupado
				JO	Jordânia
				SA	Arábia Saudita

NOMENCLATURA DE PAISES E NACIONALIDADES

(Continuação)

ÁSIA (cont.)		ÁSIA (cont.)		AUSTRÁLIA, OCEÂNIA , (cont.)	
KW	Kuwait	MN	Mongólia	MP	Ilhas Marianas do Norte
BH	Barém	CN	China (Rep. Pop. da)	PF	Polinésia Francesa
QA	Catar	KP	Coreia (Rep.Pop.Dem. da)	FM	Micronésia (Est. Fed. da)
AE	Emiratos Árabes Unidos	KR	Coreia (República da)	MH	Ilhas Marshal
OM	Omã	JP	Japão	PW	Palau
YE	Iémen	TW	Taiwan (Prov. da China)	AS	Samoa Americana
TP	Timor Leste	HK	Hong-Kong	GU	Guam
AF	Afeganistão	MO	Macau	UM	Ilhas Menores dos EUA
PK	Paquistão	AUSTRÁLIA, OCEÂNIA , out. terr.		CC	Ilhas Cocos ou Keeling
IN	Índia	AU PG NR NZ SB TV NC WF KI PN FJ VU TO WS	Austrália Papuásia-Nova Guiné Nauru Nova Zelândia Ilhas Salomão Tuvalu Nova Caledónia Wallis e Futuna (Ilha) Kiribati Pitcairn Ilhas Fiji Vanuatu Tonga Samoa	CX	Ilhas Cristmas
BD	Bangladesh			HM	Ilhas Heard ou McDonald
MV	Maldivas			NF	Ilhas Norfolk
LK	Sri Lanka			CK	Ilhas Cook
NP	Nepal			NU	Ilhas Niue
BT	Butão			TK	Ilhas Tokelau
MM	Myanmar			AQ	Antárctica
TH	Tailândia			BV	Ilhas Bouvet
LA	Laos (Rep.Pop.Dem. do)				
VN	Vietname				
KH	Camboja (Kampuchea)				
ID	Indonésia				
MY	Malásia				
BN	Brunei Darussalam				
SG	Singapura				
PH	Filipinas				
				000	Apátrida



Educação e Formação: uma perspectiva de género

Gender perspective in
Education and Training

Autora: Carla Silva

Instituto Nacional de Estatística – Departamento de Recolha de Informação

E-mail: carla.silva@ine.pt

Resumo:

O presente estudo pretende fazer um enquadramento geral do sistema educativo português, nomeadamente da medida aprendizagem, sobretudo dirigida aos jovens, e da sua importância no mercado de emprego. Estudam-se o abandono e as saídas precoces do sistema educativo bem como as taxas de retenção.

Analisa-se a evolução da população escolar no Continente, bem como alguns indicadores sobre educação e formação, ressaltando as disparidades por género.

As fontes utilizadas para o presente estudo foram os Recenseamentos Gerais da População 1991 e 2001, as estatísticas da Educação e uma análise exploratória do Relatório anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na aprendizagem no ano de 2004 elaborado pelo IEFP.

Palavras Chave: Educação, aprendizagem, abandono escolar precoce, retenção, disparidade de género.

Abstract

The present article presents a general framework of the educational system in Portugal, with a focus on learning, in particular among young persons, as well as its effect on labour market. The early school leavers and the retention rates are considered.

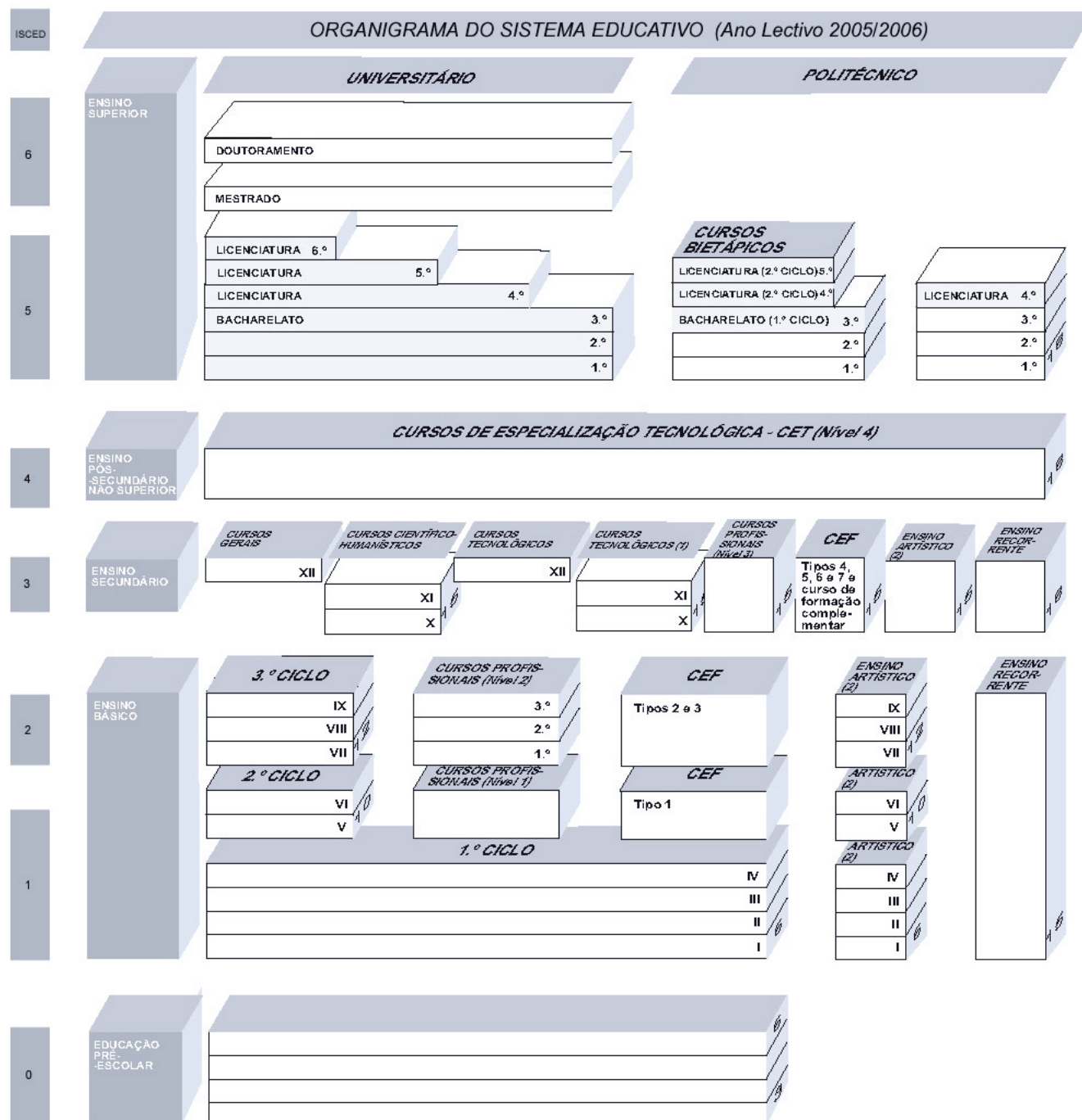
It provides the trends of scholar population and some indicators on education and training. The gender disparities are highlighted.

The Population Census and the Educational Statistics are the main sources of the information used. An explanatory analyses of the Annual Report developed by Employment and Vocational Training Institute about the integration in labour market of the trainees is also used.

Key words: Education, training, early school leavers rate, retention rates, gender disparities.

1. O Sistema Educativo Português

O Estado reconhece a todos o direito à educação e à cultura (Constituição da República Portuguesa, artº. 73º.), bem como ao ensino (CRP, artº.. 74º.). A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro) assegura a igualdade de oportunidades para ambos os sexos (Artº. 3º., alínea j). O sistema oficial de educação tem a seguinte composição¹, que se pode esquematizar através de um Organograma.



(1) Portaria 550-A/2004, de 21 de Maio.

(2) Ensino Artístico Especializado - em regime integrado.

(3) ISCED - International Standard Classification of Education.

¹ A aprovação e entrada em vigor da nova Lei de Bases introduzirá algumas alterações na organização do sistema educativo.

A Classificação Internacional Normalizada da Educação, comumente denominada por ISCED, ou seja, International Standard Classification of Education, é um instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas, onde distingue sete níveis educativos, nomeadamente:

ISCED 0 – Ensino pré-escolar;

ISCED 1 – Ensino básico (1º. e 2º. ciclo);

ISCED 2 – Ensino básico (3º. ciclo);

ISCED 3 – Ensino secundário;

ISCED 4 – Ensino pós-secundário;

ISCED 5 – Ensino superior (bacharelato e licenciatura);

ISCED 6 – Ensino superior (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento).

a) Educação Pré-Escolar

Nos termos da Lei Quadro² para este ensino “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

ISCED 0 – Ensino pré-escolar

É um ensino facultativo e gratuito na rede pública (dos 3 anos de idade até ao inícios da escolaridade obrigatória, por norma os 6 anos);

b) Ensino Básico

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo³, o ensino básico é universal obrigatório e gratuito, tem duração de **nove anos** lectivos, estrutura-se em três ciclos de ensino sequenciais, devendo ingressar neste ensino todas as crianças residentes no território nacional, que completem os 6 anos de idade até 15 de Setembro. O ensino básico tem entre outros os seguintes objectivos gerais⁴: “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;”

ISCED 1 – Ensino básico (1º. e 2º. ciclo) – Universal obrigatório e gratuito (com duração de 9 anos lectivos);

- 1º. Ciclo – que compreende **quatro anos** de escolaridade, com idades normais de frequência dos 6 aos 9 anos, proporcionando um ensino globalizante da responsabilidade de um único professor, auxiliado por outros professores especializados em áreas específicas;
- 2º. Ciclo – com idade normal de frequência dos 10 aos 11 anos, compreende **dois anos** de escolaridade, organizados em áreas interdisciplinares de formação básica da responsabilidade de um professor por área;

² Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro

³ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

⁴ Alíneas a) e b), do Artigo 7º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro

ISCED 2 – Ensino básico (3º. ciclo) – com idades normais de frequência dos 12 aos 14 anos, compreende **três anos** de escolaridade, desenvolve o currículo respectivo no regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra diversas áreas vocacionais no ano terminal do ciclo.

A conclusão com aproveitamento do 3º ciclo do ensino básico confere o direito a um diploma que certifica o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos⁵.

Existem ofertas de formação equivalentes em termos académicos, criadas em atenção a situações de risco de abandono escolar precoce, ou dificuldades de integração no currículo do ensino regular que oferecem vias alternativas ao cumprimento da escolaridade obrigatória. Estas ofertas de formação são mais orientadas para a formação profissional, como é o caso dos cursos nível 1 e 2 de instituições de Segurança Social e Escolas Profissionais, e os Cursos de Educação e Formação, organizados em escolas do ensino regular.

c) Ensino Secundário

ISCED 3 – Ensino Secundário – este nível de ensino consolida a diversificação e especialização dos percursos educativos e formativos, oferecendo alternativas de educação e formação, cujo teor dominante pode ser de formação geral, vocacional, artística ou profissional.

Neste nível, o ensino é em regra organizado por disciplina e tendencialmente sujeito a provas de avaliação externa, compreende **três anos** de escolaridade, sendo a sua organização curricular predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, ou para o ingresso no mundo do trabalho.

No que se refere ao ensino secundário regular, existem quatro tipos básicos de ofertas formativas⁶:

1. Cursos Científico-Humanísticos, concebidos para preparar o prosseguimento de estudos de nível superior, estão organizados por áreas de estudo: - Ciências e Tecnologias, Ciências Socio-económicas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas e Literaturas e Artes Visuais.

2. Cursos Tecnológicos, orientados na perspectiva de qualificar para a inserção no mercado do trabalho, permitem ainda o prosseguimento de estudos em níveis superiores do sistema educativo. Conferem para além da certificação profissional de nível 3, também uma certificação académica do ensino secundário. Existem dez cursos tecnológicos: - Construção Civil e Edificações, Electrotecnia e Electrónica, Informática, Design de Equipamentos, Multimédia, Administração, Marketing, Ordenamento do Território e Ambiente, Acção Social e Desporto.

3. Cursos Artísticos Especializados tendo como objectivo proporcionar formação de elevada qualidade nas áreas da música, dança e artes visuais. Estes cursos podem ser mais orientados para o prosseguimento de estudos ou na dupla perspectiva de qualificar para a inserção no mercado do trabalho e para o prosseguimento de estudos.

4. Cursos Profissionais, concebidos com o objectivo primário da qualificação inicial dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho, conferem também certificação académica equivalente ao ensino secundário, o que permite o prosseguimento de estudos.

Ensino Recorrente

Esta modalidade de ensino integra o subsistema da educação de adultos, permitindo a obtenção de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino regular⁷. Assegura assim, uma segunda oportunidade de acesso à escolaridade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que abandonaram precocemente o sistema educativo e aos que o procuram por razões de promoção profissional ou cultural. É oferecida a possibilidade da realização dos estudos em horário pós-laboral, sendo assegurado o paralelismo de níveis de ensino e tipologias das certificações, de modo a dar equivalência às existentes no ensino formal regular.

⁵ Está projectado o seu alargamento para 12 anos de escolaridade.

⁶ Oferta regulamentada pelo Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março

⁷ Quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos estabelecido no Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de FEV.

Ensino Profissional

A oferta nacional de formação inicial, tem dupla certificação académica e profissional:

- Cursos Profissionais, que pretendem dar uma resposta à procura local do mercado de emprego de técnicos qualificados intermédios (nível 3), tendo por este motivo sido sempre privilegiadas, as iniciativas privadas de promoção deste tipo de formação em articulação com o mercado local de emprego.

- Cursos de Educação e Formação de Jovens, que constituem uma alternativa ao ensino regular para a frequência da escolaridade de 6, 9 ou 12 anos, oferecendo simultaneamente, a qualificação escolar e profissional necessárias para a entrada no mundo do trabalho, têm como objectivo a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional da população portuguesa jovem, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados.

- Cursos de Especialização Tecnológica, constituem formações pós-secundárias de nível académico não superior, surgem como resposta aos novos desafios da empregabilidade e integração com os sistemas de educação e formação comunitários.

- Cursos de Educação e Formação para Adultos: (EFA), são uma oferta integrada de Educação e Formação para adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que possuam baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, correspondendo à escolaridade básica de 9, 6 e 4 anos e aos níveis 2 e 1 de qualificação profissional. Têm como objectivo elevar os níveis de habilitação escolar e as qualificação profissional da população portuguesa adulta, através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida.

Quanto aos Níveis de Qualificação Profissional ⁸o Conselho das Comunidades Europeias definiu como sendo cinco níveis, que são os seguintes:

- ✓ **Nível 1** – Execução de um trabalho simples implicando um nível elementar de conhecimentos técnicos e capacidades práticas;
- ✓ **Nível 2** – Execução de uma actividade bem determinada implicando a capacidade de utilização de instrumentos e técnicas com ela relacionadas;
- ✓ **Nível 3** – Execução de um trabalho técnico implicando responsabilidades de enquadramento e coordenação;
- ✓ **Nível 4** – Execução autónoma de uma trabalho técnico implicando responsabilidades de concepção e/ou de direcção e/ou de gestão;
- ✓ **Nível 5** – Execução autónoma de uma actividade profissional assalariada ou independente, implicando o domínio dos fundamentos científicos da profissão.

Quanto às *Modalidades de Formação* existe a formação sem equivalência escolar e a formação com equivalência escolar, assim sendo:

- SEM equivalência escolar são nomeadamente os cursos de:

Qualificação inicial, Qualificação e Reconversão Profissional; têm como objectivo proporcionar, a jovens e adultos, a aquisição de competências técnicas, sociais e relacionais, com vista ao desempenho de profissões qualificadas favorecedoras do aumento da empregabilidade e facilitadoras da integração ou reintegração na vida activa;

Especialização Tecnológica; têm como objectivo aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos, no domínio da formação profissional de base, desenvolver competências pessoais e profissionais, bem como permitir o prosseguimento de estudos;

Reciclagem, Actualização, Aperfeiçoamento; têm como objectivo melhorar o desempenho profissional de jovens e adultos, respondendo adequadamente às mudanças tecnológicas e organizacionais;

⁸ Tem como base o Decreto-Lei n.º. 95/92, de 23 de Maio e o Decreto Regulamentar 68/94, de 26 de Novembro.

Especialização Profissional; têm como objectivo desenvolver e aprofundar competências técnicas, sociais e relacionais dos trabalhadores qualificados, em áreas específicas do seu desempenho profissional;

Formação de Activos Qualificados; têm como objectivo prevenir e combater o desemprego, preparando os activos qualificados, com qualificações de nível superior ou intermédia, para o desenvolvimento de competências transversais e técnicas, permitindo-lhes uma melhor adaptação às actividades profissionais e facilitando a sua integração no mercado de trabalho.

- COM equivalência escolar são nomeadamente os cursos de:

Aprendizagem – Formação Profissional em Alternância – tem como objectivo qualificar jovens, de forma a facilitar a sua integração na vida activa, através de perfis de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais; aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência na empresa.

d) Ensino Pós Secundário não Superior

ISCED 4 – Ensino pós-secundário - Este ensino organiza-se através da oferta de Cursos de Especialização Tecnológica (CET), formações pós-secundárias não superiores a desenvolver na mesma área, ou em área de formação afim àquela em que o aluno obteve qualificação profissional de nível 3. Os CET visam aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais adequadas ao exercício profissional qualificado. A conclusão com sucesso de um CET confere um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) no nível 4 de qualificação profissional.

e) Ensino Superior

ISCED 5 – Ensino superior (bacharelato e licenciatura) - O subsistema de Ensino Superior representa o nível mais elevado da oferta de ensino formal, tendo como condição de acesso a prévia titularidade de um diploma do ensino secundário ou do pós-secundário. Na sequência da adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, está a iniciar-se uma profunda reestruturação curricular, do sistema de avaliação e dos graus académicos do ensino nacional. A idade normal de frequência situa-se nos 18 anos, estando o seu limite superior dependente da duração do plano de estudos, que no sistema ainda em vigor pode variar de 3 a 6 anos para o primeiro e segundo graus académicos (Bacharelato e Licenciatura), a que se podem seguir no mínimo 2 + 3 anos para a obtenção respectivamente dos graus de Mestre e de Doutor após a obtenção do grau de Licenciatura.

ISCED 6 – Ensino superior (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento) – Quanto ao ensino superior universitário está legislada a sua autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar.

A Idade Normal de Frequência de cada *Ciclo* de Estudo é definida dentro dos seguintes parâmetros:

Quadro 1

Idade Normal de Frequência	
Ciclo de Estudos	Idade Normal (anos)
Educação Pré-Escolar	3 – 5
Ensino Básico – 1º. Ciclo	6 – 9
Ensino Básico – 2º. Ciclo	10 – 11
Ensino Básico – 3º. Ciclo	12 – 14
Ensino Secundário	15 – 17
Ensino Superior	18 – 22

Fonte: GIASE

2. Breve caracterização da população escolar no Continente

Os números nos Recenseamentos de 1991 e 2001

Menos Jovens em Idade Escolar.

Na década de noventa, a população de Portugal Continental perdeu cerca de 390.000 indivíduos em idade “normal” de frequência dos níveis de ensino básico e secundário. A população portuguesa está a envelhecer, como consequência dos baixos níveis de fecundidade e de mortalidade. Os indivíduos com idades avançadas são cada vez mais numerosos enquanto que o número de jovens se reduz progressivamente.

Quadro 2

População residente, por grupos de idades, Continente - Censos 1991 e 2001				
Idades	1991	2001	Diferença (absoluta)	Taxa de variação (%)
6 - 9 anos	494 495	406 428	-88 067	-18
10 - 11 anos	277 757	213 368	-64 389	-23
12 - 14 anos	457 871	330 128	-127 743	-28
15 - 17 anos	484 535	372 523	-112 012	-23
Total: 6 – 17 anos	1 714 658	1 322 447	-392 211	-23
População Total	9 375 926	9 869 343	493 417	5

Fonte: INE, XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População

Nota: Os efectivos populacionais apresentados não estão ajustados das taxas de cobertura avaliadas para cada recenseamento, através dos Inquéritos de Qualidade

A importância dos decréscimos populacionais não é, contudo, a mesma em todas as faixas etárias em virtude, sobretudo, do efeito da variação dos nascimentos. De facto, este acontecimento demográfico registou até 1995 uma evolução decrescente (ainda que entre 1990 e 1993 esse decréscimo tivesse sido pouco sensível), seguindo-se um período de cinco anos (de 1996 a 2000) em que o número de nascimentos aumentou.

Tanto homens como mulheres apresentam baixos níveis de escolaridade.

Quadro 3

Nível Escolar da População Residente no Continente (%) - Censos 2001			
Grau de instrução	Homens	Mulheres	Total
Nenhum	12,2	16,2	14,2
Básico	60,7	56,5	58,6
1º ciclo	34,9	35,3	35,1
2º ciclo	13,8	11,4	12,6
3º ciclo	12,0	9,8	10,9
Secundário	16,4	14,9	15,6
Médio	0,8	0,7	0,8
Superior	9,9	11,7	10,8
Bacharelato	1,9	2,4	2,2
Licenciatura	7,2	8,6	7,9
Mestrado	0,5	0,5	0,5
Doutoramento	0,3	0,2	0,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: INE, XIV Recenseamento Geral da População

A proporção de mulheres sem nenhum grau de instrução continua a ser mais elevada que a dos homens, reflectindo o maior número das mulheres mais idosas, consequência da sua maior longevidade. Com efeito, a taxa de analfabetismo (indivíduos com 10 e mais anos) era de 6,3% para os homens e 11,5% para as mulheres (9,0% para o total de homens + mulheres). Em contrapartida, as mulheres representam mais de metade da população habilitada com o ensino superior.

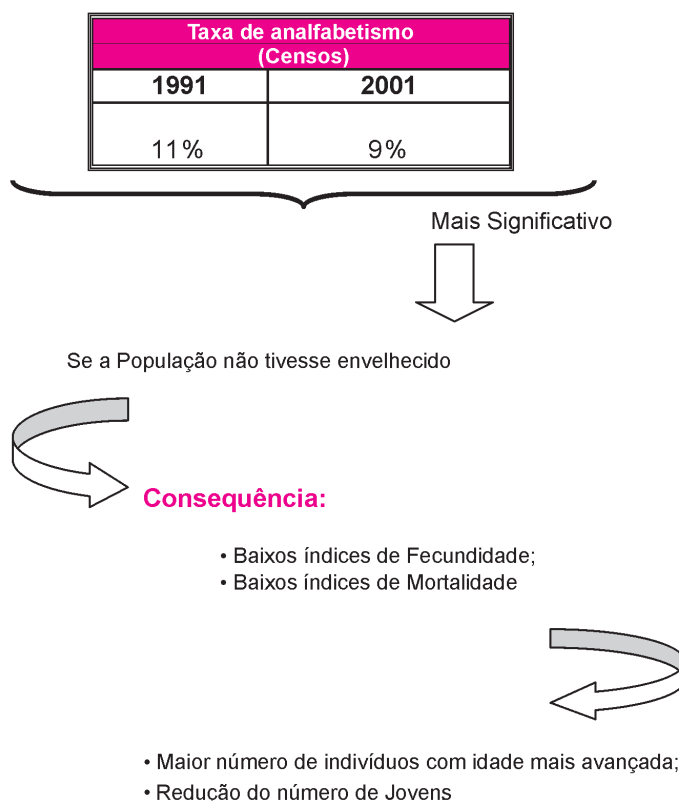
A participação das mulheres no emprego, segundo o nível de educação completo, aumentou consideravelmente mais do que homens entre 1991 e 2001⁹ (61% contra um decréscimo de 14% entre os homens com o ensino básico; 147% contra 0,5% relativamente ao ensino secundário; 199% contra 1% no ensino superior). Deste modo, o peso das mulheres com o ensino básico completo entre a população empregada passou de 27% para 41% entre 1991 e 2001, tendo-se verificado um aumento da mesma ordem no ensino secundário (de 27% para 46%), percentagens já semelhantes ao seu peso no emprego total.

Mas é em relação ao ensino superior - factor chave de progresso e de criação de uma sociedade baseada no conhecimento - que a alteração foi mais profunda, uma vez que o peso das mulheres com licenciatura completa na população empregada ultrapassa já o dos homens. Em 1991, as mulheres representavam apenas 47% dos licenciados, enquanto em 2001 a sua importância chegava aos 55% e a tendência é que o seu peso continue a crescer muito mais rapidamente do que o dos homens.

Em 1991, as mulheres licenciadas constituíam a maioria dos empregados apenas nas Ciências da Educação e Formação de Professores (85%), Letras e Ciências Religiosas (72%), Ciências Exactas Naturais (72%) e Ciências Médicas (55%).

O analfabetismo nos Jovens é Insignificante.

⁹ Censos 2001, INE



O envelhecimento da população explica a lenta descida da taxa de analfabetismo em Portugal. A taxa de analfabetismo tem como referência a idade a partir da qual um indivíduo que acompanhe o percurso normal do sistema de ensino deve saber ler e escrever. Considera-se que essa idade corresponde aos 10 anos, idade equivalente à conclusão do ensino básico primário. No Continente, a referida taxa registou um decréscimo entre 1991 e 2001: passou de 11% para 9 %. Esse decréscimo teria, contudo, sido mais significativo se, em paralelo, a população não tivesse envelhecido.

Com efeito, é precisamente nas idades acima dos 65 anos que as percentagens de indivíduos sem qualquer nível de ensino são mais elevadas. No caso dos grupos etários mais jovens tais valores são praticamente insignificantes. Enquanto que, em 1991, o número de pessoas com menos de quinze anos era cerca de uma vez e meia superior ao número de pessoas com 65 ou mais anos, em 2001, a situação inverteu-se: o número de idosos ultrapassou o número de jovens.

A elevada proporção de indivíduos sem qualquer nível de ensino, observada na população mais idosa, é ainda mais importante no caso do *sexo feminino*: cerca de uma em cada duas mulheres com 75 ou mais anos não possuem qualquer nível de ensino, enquanto que no caso dos *homens* essa proporção é de cerca de um em cada três.

Quadro 4

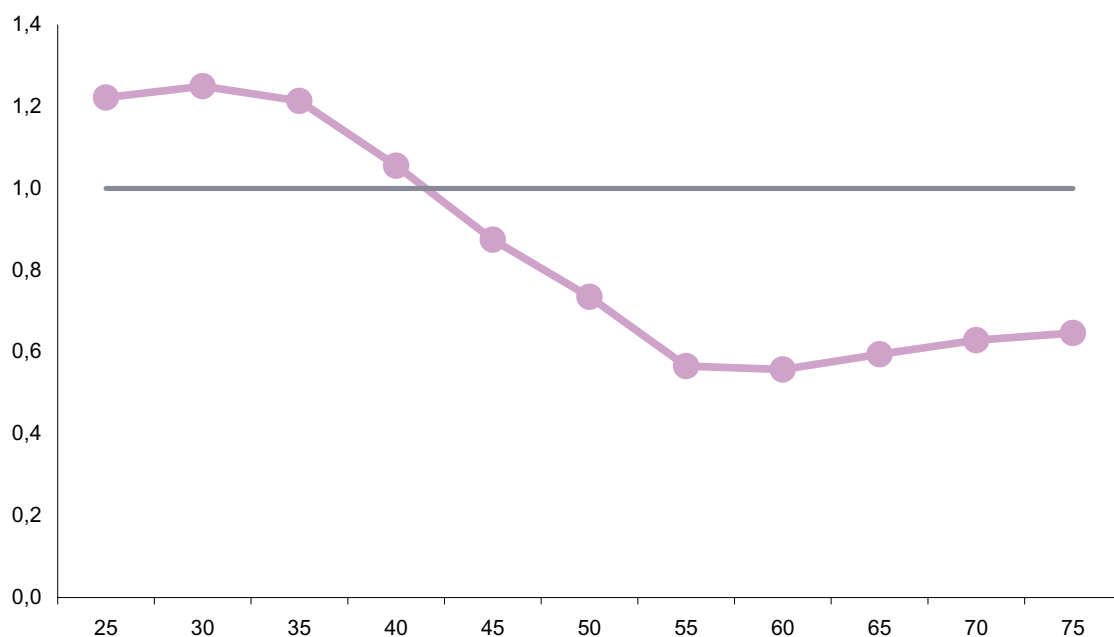
Percentagem de indivíduos sem qualquer nível de ensino por grupos etários e por sexo, Continente - Censos 2001

	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	65-69	70-74	75+
Homens	1,1	1,5	1,7	1,9	2,1	2,5	4,3	13,1	18,8	23,4	31,5
Mulheres	0,9	1,2	1,4	1,8	2,4	3,4	7,6	23,5	31,6	37,2	48,7
Total	1,0	1,3	1,5	1,8	2,2	2,9	5,9	18,3	25,2	30,3	40,1

Fonte: INE, XIV Recenseamento Geral da População

Figura 3

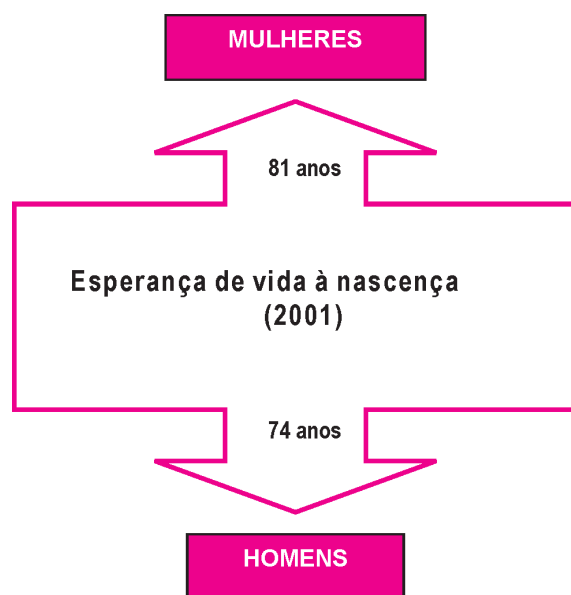
Rácio de homens-mulheres sem qualquer nível de ensino, por idade, Continente - Censos 2001



Fonte: INE, XIV Recenseamento Geral da População

É também nas idades mais avançadas, cada vez mais expressivas, que a representatividade estatística das mulheres é maior: com 65 ou mais anos, por cada 100 mulheres existiam cerca de 72 homens, em 2001. Esta supremacia estatística das mulheres nas idades avançadas deve-se ao facto de a mortalidade ser menos intensa no sexo feminino (por exemplo, em 2001, a esperança de vida à nascença foi de 81 anos no caso das mulheres e de 74 anos no caso dos homens, mantendo-se recentemente estes valores).

Assim, e porque o envelhecimento reforça as parcelas menos instruídas da população (os mais velhos, e dentro deste grupo, as mulheres), os progressos na educação, por mais importantes que tenham sido na última década, não se reflectem com a mesma intensidade nos indicadores globais de educação, como é o caso da taxa de analfabetismo.



3. Abandono e saídas do sistema educativo

Para melhor enquadrar o fenómeno do abandono escolar devemos ter bem presentes os seguintes conceitos:

Quadro 5

Conceitos e Taxas de Abandono e Saídas do Ensino Educativo			
	Conceitos	1991*	2001
ABANDONO	Indivíduos em idade de escolaridade obrigatória que abandonaram a escola antes de completar o 9º ano de escolaridade, por cada 100 indivíduos dos 10 aos 15 anos.	8,10%	1,70%
SAÍDA ANTECIPADA	Indivíduos que saíram da escola antes de completar a escolaridade obrigatória (9º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos	54,10%	24,60%
SAÍDA PRECOCE	Indivíduos que saíram da escola antes de completar o secundário (12º ano), por cada 100 indivíduos dos 18 aos 24 anos.	63,70%	44,80%

* Entenda-se, em 1991, por 9º ano de escolaridade o último ano do Ensino Secundário Unificado e por Secundário o Secundário Complementar. Note-se ainda que, tendo a Lei de Bases do Sistema Educativo passado a ter efeito sobre, unicamente, os alunos que se matricularam após o ano lectivo 1987/88, em bom rigor, no ano 1991, todos aqueles que não frequentavam a escola para além do actual 6º ano de escolaridade não a abandonaram.

Fonte: INE, XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População

O abandono escolar é uma realidade grave que pode conduzir ao trabalho infantil, criar situações de exclusão social e marcar, em diferentes aspectos, os jovens para toda a sua vida futura. Existem vários programas integrados, de combate ao abandono escolar, envolvendo a escola, as famílias e a comunidade.

A saída antecipada de jovens do sistema educativo sem escolaridade adequada e sem formação profissional implica uma deficiente inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Como se observa no quadro seguinte, a percentagem de população que concluiu o ensino secundário é, em Portugal claramente inferior à da média comunitária. Esta situação verificando-se para a população menos jovem atinge igualmente grupos etários mais jovens.

Todos os cidadãos têm direito à igualdade de oportunidades, nomeadamente no que respeita ao acesso e ao sucesso na educação e na formação. Importa não esquecer os problemas que enfrentam os grupos mais desprotegidos e carenciados da sociedade: as pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, as que vivem em regiões distantes dos centros de aprendizagem, as que se confrontam com dificuldades de conciliação entre a aprendizagem e as responsabilidades profissionais e familiares.

Quadro 6

Saídas Precoces – Portugal e U.E15 - 2001														
	UE15	B	DK	D	EL	E	F	I	L	NL	A	P	FIN	S
Homens	22%	15%	17%	12%	20%	35%	15%	30%	19%	17%	10%	52%	13%	11%
Mulheres	17%	12%	17%	13%	13%	22%	12%	23%	17%	14%	11%	38%	8%	10%
Total	19%	14%	17%	13%	17%	29%	14%	26%	18%	15%	10%	45%	10%	11%

Fonte: EUROSTAT

Nota: Não estão disponíveis os dados da Irlanda e do Reino Unido

As saídas precoces do sistema educativo em Portugal são as mais elevadas da União Europeia, multiplicam por três a média comunitária e afectam sobretudo os homens (52% contra 38% nas mulheres).

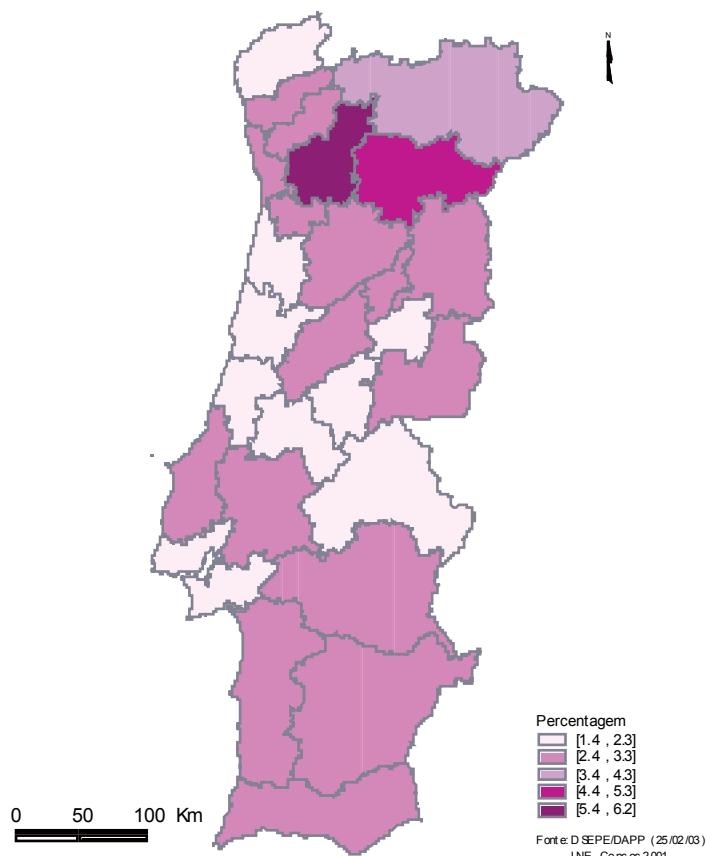
As consequências do abandono escolar são diversas e muito graves. Atira os jovens que abandonaram a escola para:

- Empregos precários;
- Situações de marginalização;
- Exclusão social;
- Reproduz as desigualdades sociais e prejudica o objectivo do país de aumentar os níveis de produtividade da nossa economia.

Abandono (%): Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Figura 5

Taxa de abandono escolar (%), Portugal, 2001

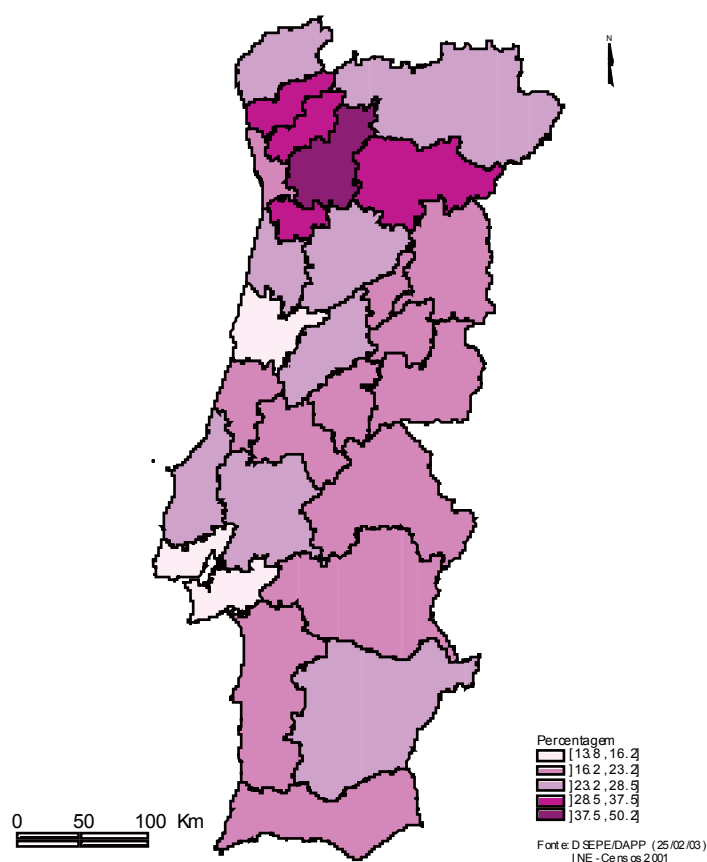


Segundo o Ministério da Educação baseado nos Censos, na década de noventa os níveis de abandono escolar baixaram significativamente. Em Portugal esta situação, que correspondia a 12,5% da população dos 10 aos 15 anos em 1991, passou para 2,7% em 2001. Se existem zonas do Continente português onde os níveis do abandono escolar são praticamente inexistentes em 2001, em outras o diagnóstico não é tão favorável. Neste último grupo merecem destaque as regiões do Tâmega e do Douro, nomeadamente os concelhos de Mondim de Basto, de Resende, de Mesão Frio, de Cinfães e de Marco de Canaveses, onde pelo menos 8% das crianças em idade de escolaridade obrigatória não concluíram o 3º ciclo nem se encontravam a frequentar a escola, em 2001.

Saída Antecipada (%): Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Figura 6

Taxa de saída antecipada (%), Portugal, 2001

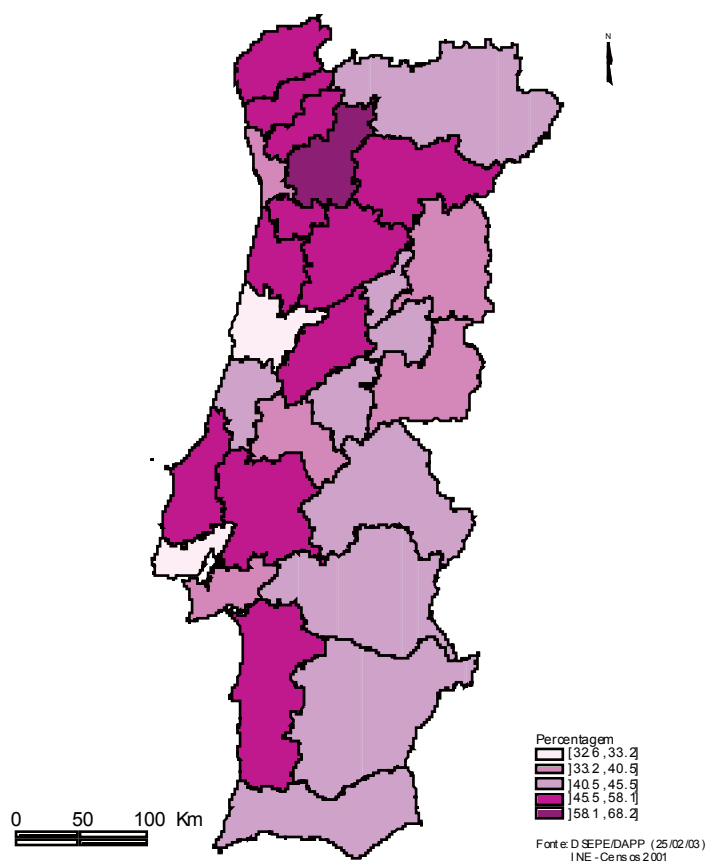


Em 2001 aproximadamente 1/4 da população residente no Continente com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos não concluiu o 3º ciclo nem se encontrava a frequentar a escola. Os níveis mais baixos de saída escolar antecipada encontram-se fundamentalmente nas regiões de Lisboa e do Centro, com os concelhos de Oeiras e do Entroncamento a ocuparem as duas primeiras posições. Em contrapartida, o Norte do Continente regista os valores mais altos. Nesta região destaca-se a zona do Tâmega, onde metade dos indivíduos dos 18 aos 24 anos não completaram o 3º ciclo nem se encontravam a frequentar a escola. Os valores mais elevados observam-se nos concelhos de Lousada, de Paços de Ferreira, de Felgueiras, de Cinfães e de Baião.

Saída Precoce (%): Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

Figura 7

Taxa de saída precoce (%), Portugal, 2001



Em 2001 perto de metade dos indivíduos dos 18 aos 24 anos (44%), residentes no Continente, não concluíram o ensino secundário nem se encontravam a frequentar a escola. A incidência deste indicador não é, contudo, semelhante em todas as regiões do território. Nos concelhos de Oeiras, de Coimbra e de Lisboa, os melhor posicionados, aproximadamente 1 em cada 4 indivíduos dos 18 aos 24 anos saiu da escola sem ter concluído o ensino secundário. Em contrapartida, existem zonas, localizadas fundamentalmente no Norte (Tâmega, Ave, Cavado e Entre Douro e Vouga), onde a maioria dos indivíduos dos 18 aos 24 anos não tinha completado o secundário e não se encontrava a frequentar a escola, em 2001. Deste grupo podem destacar-se os concelhos de Lousada, de Baião, de Paços de Ferreira e de Felgueiras, com níveis de saída escolar precoce superiores a 70%.

4. Retenções no Sistema de Ensino

A Retenção é definida como a percentagem dos efectivos escolares que permanecem, por razões de insucesso ou de tentativa voluntária de melhoria de qualificações, no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), em relação à totalidade de alunos que iniciaram esse mesmo ensino.

No conjunto do território Continental a maioria dos concelhos apresenta taxas de retenção próximas do valor médio do continente, havendo, contudo, a registar a existência de regiões em que predominam valores ligeiramente inferiores ou superiores a essa média. Ocasionalmente, e em número reduzido, surgem concelhos com valores muito acima da média. As situações mais positivas verificam-se num conjunto alargado de concelhos da região Centro e em alguns do Alto Minho, que registam valores relativamente baixos e inferiores ao valor médio para o continente. Pelo contrário, as situações mais negativas ocorrem em concelhos dos distritos da Vila Real, Bragança, Guarda, Portalegre, Évora e Beja. Registe-se ainda que ao contrário de outros indicadores, as áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto não se destacam positivamente em relação ao resto do país.

O fosso entre homens e mulheres no que toca à escolaridade tem tendência para aumentar no futuro. Assim o indiciam os indicadores relativos ao abandono escolar precoce (32% entre as raparigas face a 49% entre os rapazes, no 1º trimestre de 2004), as taxas de conclusão do ensino secundário (68% entre as raparigas e 60% entre os rapazes no ano lectivo de 1997/98).

5. Taxas de Escolarização e níveis de ensino - os números do Ministério da Educação

Seguidamente vamos enquadrar-nos na realidade Portuguesa quanto à evolução, em termos percentuais da escolarização das pessoas, entendendo como Taxa de Escolarização por Idade a relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente, em cada uma das idades.

A relação percentual entre *população escolar* (segundo o recenseamento anual de alunos matriculados) e a *população residente* (segundo os Censos e as estimativas intercensitárias do Instituto Nacional de Estatística), para cada idade, não deveria ser superior a 100%. Na prática, uma vez que estamos a trabalhar com dados provenientes de fontes diferentes (ME/GIASE e INE) e referentes a momentos diferentes, o cálculo conduz-nos, para algumas idades, a valores superiores. Nestes casos apresentaremos o valor máximo, teoricamente admissível: 100%.

Quadro 7

Taxa Real de Escolarização, Segundo o nível de Educação/Ensino, Público e Privado, por Ano Lectivo (%)						
Ano Lectivo	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Ensino Secundário	Ensino Superior ⁽¹⁾
		1º. Ciclo	2º. Ciclo	3º. Ciclo		
1985/86	26,7	100,0	60,7	41,0	17,8	6,0
1986/87	30,2	100,0	62,7	41,2	19,5	6,5
1987/88	34,0	100,0	67,5	44,7	23,7	7,1
1988/89	37,9	100,0	66,9	49,5	24,0	7,7
1989/90	41,7	100,0	69,2	54,0	28,2	9,2
1990/91	47,1	100,0	71,7	58,3	31,0	10,8
1991/92	51,7	100,0	78,5	65,5	40,1	12,4
1992/93	52,7	100,0	81,4	66,4	43,7	17,7
1993/94	54,2	100,0	87,8	72,2	49,1	19,6
1994/95	53,8	100,0	85,2	77,9	51,5	18,8
1995/96	55,7	100,0	88,1	80,8	58,8	20,3
1996/97	60,1	100,0	89,1	82,5	59,4	23,4
1997/98	65,9	100,0	87,3	82,7	59,1	24,5
1998/99	68,6	100,0	88,7	83,5	58,6	24,0
1999/00	71,6	100,0	87,4	83,9	58,8	24,9
2000/01	74,8	100,0	87,0	86,8	62,5	26,1
2001/02	76,3	100,0	86,0	84,4	59,7	26,3
2002/03	76,4	100,0	86,7	82,5	58,9	27,1
2003/04	77,1	100,0	86,9	82,0	58,0	27,3

⁽¹⁾ De 1985/86 a 1987/88 inclui os alunos do Ensino Médio

Fonte: GIASE - Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, Séries Cronológicas, Alunos 1985-2005

No que se refere à escolarização podemos observar que a Educação Pré-escolar é cada vez mais significativa, com dados preliminares para 2004/5 de 77,2, triplicando face a 1985/86. No 1º. Ciclo, dada a sua obrigatoriedade é notória a sua obtenção, verificam-se também aumentos significativos para o 2º., 3º. Ciclo e Ensino Secundário, apesar de a partir do ano lectivo 2000/2001 verificar-se uma ligeira diminuição, com tendência a atenuar.

A subida da taxa de escolarização no ensino superior é claramente expressiva ascendendo a 27,3% no ano lectivo de 2003/04, contra 6,0% em 1985/86.

6. Educação e formação de jovens

Tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, bem como o alargamento da escolaridade para 12 anos, foram criados os cursos de educação e formação, constituindo uma oportunidade de certificação escolar de 6, 9 ou 12 anos e simultaneamente uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3.

Os cursos de Educação e Formação de Jovens têm como objectivo a recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional da população portuguesa jovem, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados.

São destinatários desta modalidade de formação:

- candidatos à procura do 1.º emprego ou novo emprego,
- com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos, que abandonaram ou estão em risco de abandonar o sistema regular de ensino e
- com uma habilitação escolar entre o 1.º ciclo do Ensino Básico (4.º ano de escolaridade) ou inferior e o ensino secundário (12.º ano de escolaridade).

Através dos Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e dos Cursos de Especialização Tecnológica adquire-se certificação profissional e escolar. Na sequência da implementação dos Cursos de Educação e Formação, criados ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, verificou-se um alargamento desta oferta educativa, a nível nacional surgindo muitas questões e dúvidas sobre os Cursos de Educação e Formação (CEF): os diferentes percursos, as condições de acesso, estrutura curricular, prosseguimento de estudos, diferentes certificações, ... Contudo, a consulta do Despacho n.º 453/2004 e a documentação de apoio disponibilizada pela Direcção Geral de Formação Vocacional e Direcção Regional de Educação do Norte será importante para quem necessitar de aprofundar este tema.

Tendo presente o elevado número de jovens em situação de abandono escolar e em transição para a vida activa, nomeadamente dos que entram precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional, bem como o alargamento da escolaridade para 12 anos, foram criados os cursos de educação e formação, constituindo uma oportunidade de certificação escolar de 6, 9 ou 12 anos e simultaneamente uma qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3.

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho. Quando as situações o aconselharem, poderá ser autorizada, pelo Director Regional de Educação competente, a frequência dos cursos a jovens com idade inferior a 15 anos. Estes cursos funcionam em escolas públicas, escolas privadas, centros de formação profissional e outras entidades acreditadas. Existem 7 percursos de formação, mais o Curso de Formação Complementar. As condições de acesso, a duração, os níveis de qualificação escolar e profissional que conferem, são apresentados no organograma seguinte.

A Aprendizagem visa qualificar candidatos ao primeiro emprego, de forma a facilitar a sua integração na vida activa, através de perfis de formação que contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais, aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência na empresa através de uma formação prática em contexto de trabalho. No caso dos cursos devidamente regulamentados, esta medida pode conferir uma dupla certificação, escolar e profissional. Assim, os diplomados saídos da Aprendizagem obtêm uma certificação profissional relativa a uma formação de nível 1,2,3 ou 4 associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 2º e ao 3º Ciclos do Ensino Básico ou ao Ensino Secundário e com possibilidades de prosseguimento de estudos no ensino superior.

O grupo-alvo desta medida são os candidatos ao primeiro emprego que tenham ultrapassado a idade limite da escolaridade obrigatória e que não atingiram, preferencialmente, o limite etário dos 25 anos.

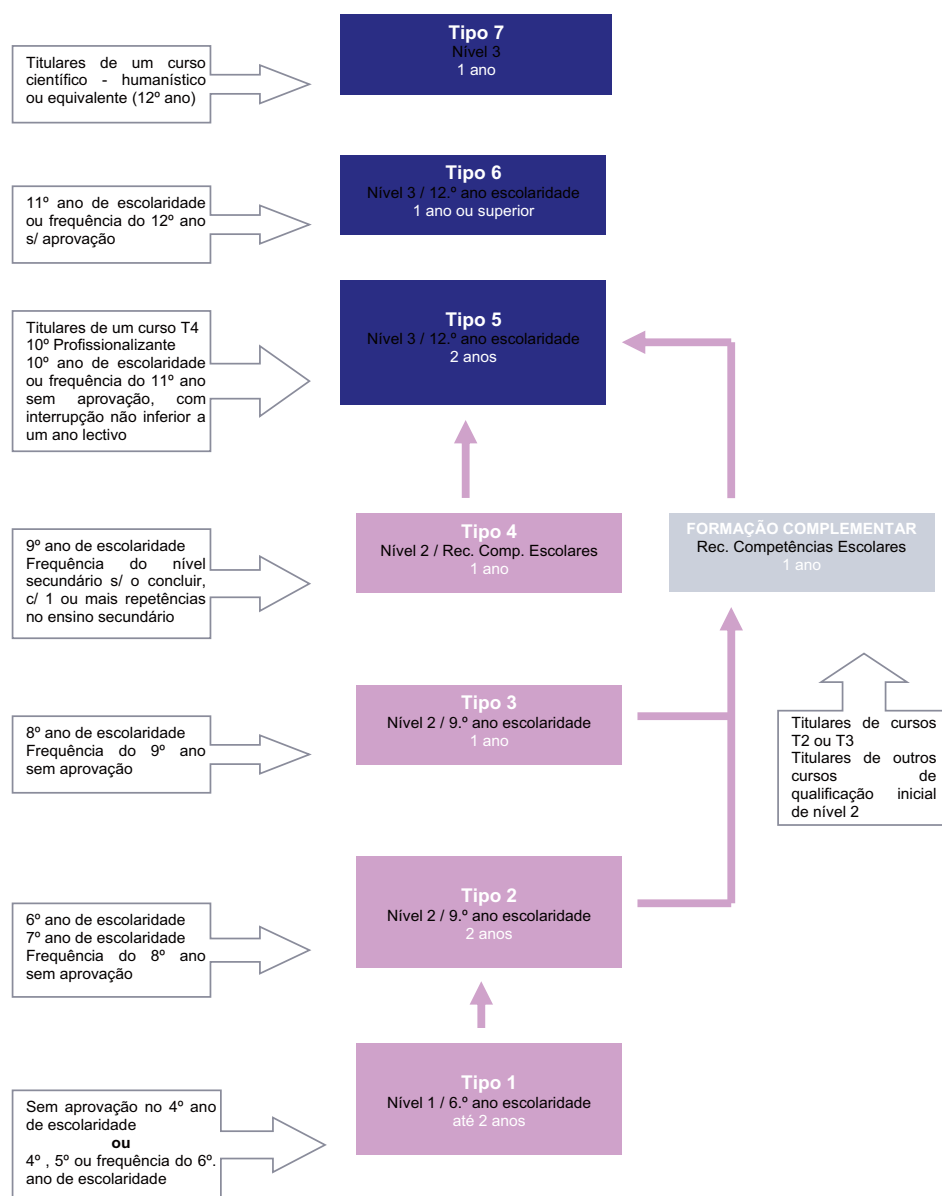
O leque de áreas de formação é alargado podendo participar na Aprendizagem todas as entidades que desenvolvam uma actividade dirigida à produção de bens ou serviços.

No conjunto das medidas de Formação Profissional do IEFP, a Aprendizagem é a medida que apresenta um maior número de abrangidos (entre 2001 e 2003 a média anual de abrangidos foi de 22 004) e um maior volume de formação (média de 1005 horas anuais, entre 2001 e 2003¹⁰).

Tendo como objectivo caracterizar e analisar o processo de transição dos beneficiários da medida Aprendizagem - Formação Profissional Inicial em Alternância - identificar o motivo da opção por esta via de ensino - foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº205/96, de 25 de Outubro e está incluída na Directriz 4 do Plano Nacional de Emprego. Faz parte de um conjunto de medidas de reforço da formação inicial de jovens que permitem a dupla certificação tendo em conta os elevados níveis de abandono escolar precoce em Portugal.

O jovem que pretende entrar no mercado de trabalho com formação, pode fazê-lo frequentando, numa escola pública ou privada, um curso que o prepara para uma profissão e, caso pretenda, para prosseguir os estudos.

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO



¹⁰ Fonte: Indicadores de Actividade - Formação Profissional - IEFP-DPL

7.0 Ensino e a Formação Profissional

Quadro 8

Alunos matriculados no ensino secundário, por cursos gerais e profissionais								
	Cursos Gerais				Cursos Profissionais - Nível 3			
	1991	%	2001	%	1991	%	2001	%
Homens	73 222	45,2	98 707	43,3	3 182	49,4	16 156	52,7
Mulheres	88 648	54,8	129 472	56,7	3 257	50,6	14 512	47,3
Total	161 870	100,0	228 179	100,0	6 439	100,0	30 668	100,0

Fonte: INE, XIII e XIV Recenseamentos Gerais da População

De 1991 para 2001 verificou-se um aumento das matriculas por parte do sexo masculino nos cursos Profissionais nível 3, (49.4% para 52.7%), relativamente ao sexo feminino verificou-se uma diminuição de 3.3 pontos percentuais (p.p.). Paralelamente, verifica-se um aumento de 1.9 p.p. de mulheres matriculadas nos cursos gerais de 1991 para 2001, uma das justificações possíveis para esta evolução é o seu prosseguimento nos estudos superiores.

Os dados disponíveis apontam para uma muito baixa taxa de participação da população em idade activa em educação e formação. Apenas 3,2% em 2003, sendo essa percentagem de 3,4% para as mulheres e 3% para os homens¹¹. Mesmo tomando em consideração os dados do Inquérito Comunitário à Formação Profissional Contínua ¹²referentes à percentagem de TPCO (trabalhadores por conta de outrem) que participa na formação profissional, não se vai além dos 17%, sendo igual a percentagem para mulheres e homens.

A Formação e o Mercado de Trabalho

O IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), divulga um Relatório anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho de utentes que participaram na Aprendizagem, inserido no Sistema Global de avaliação de medidas de emprego, tendo como objectivo caracterizar e analisar o processo de transição dos beneficiários desta medida. A informação disponibilizada resulta da inquirição, via postal, efectuada no período compreendido entre Janeiro e Dezembro, aos utentes que terminaram acções de formação inseridas no Sistema de Aprendizagem, da responsabilidade dos Centros de Formação de Gestão Directa, Centros de Formação de

Quadro 9

Números referentes à medida aprendizagem		
	2004	2005
Ex-formandos	4 063	3 744
Número de respostas obtidas	1 560	1 039
Taxa global de resposta	38%	28%.

Fonte: IEFP

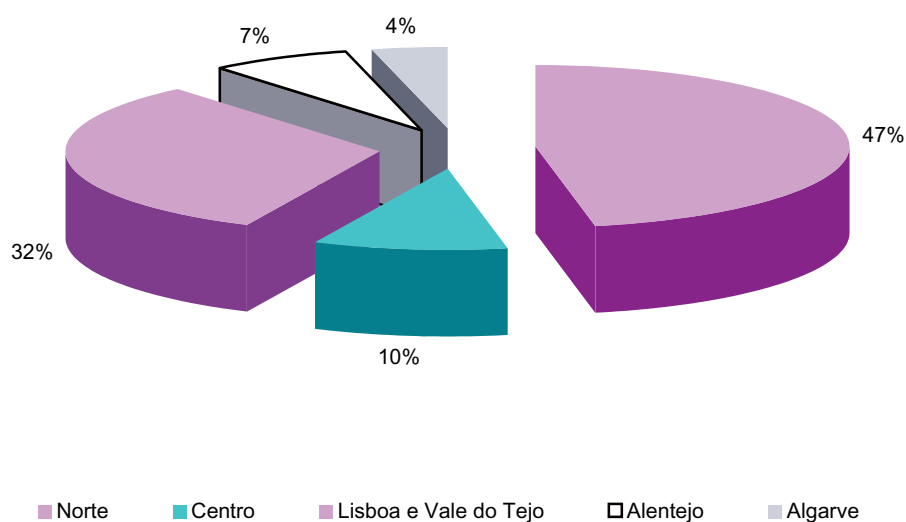
¹¹ Fonte: Inquérito ao Emprego, INE

¹² Eurostat

Gestão Participada e Centros de Emprego, do Continente. A metodologia seguida foi a de inquirir os formandos 3 meses após a conclusão da Medida.

Figura 9

Distribuição geográfica dos inquiridos, NUTS II, 2004



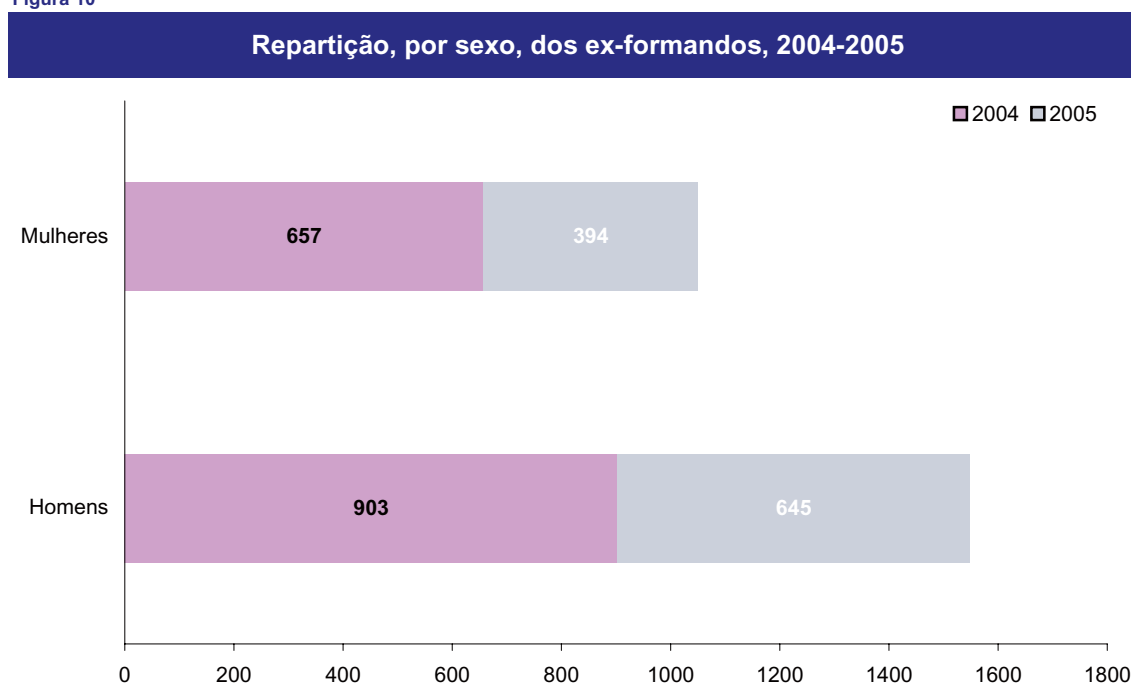
Fonte: Relatório IAPMEI, 2004

A maior parte dos inquiridos reside na região do Norte, Lisboa e Vale do Tejo, que perfazem 79%, sendo a região do Centro que surge em terceiro lugar com 10% dos indivíduos.

Caracterização dos indivíduos inquiridos:

Os Ex-formandos que responderam aos inquéritos são na sua maioria, do sexo masculino com 57,9% em 2004 e 62% em 2005.

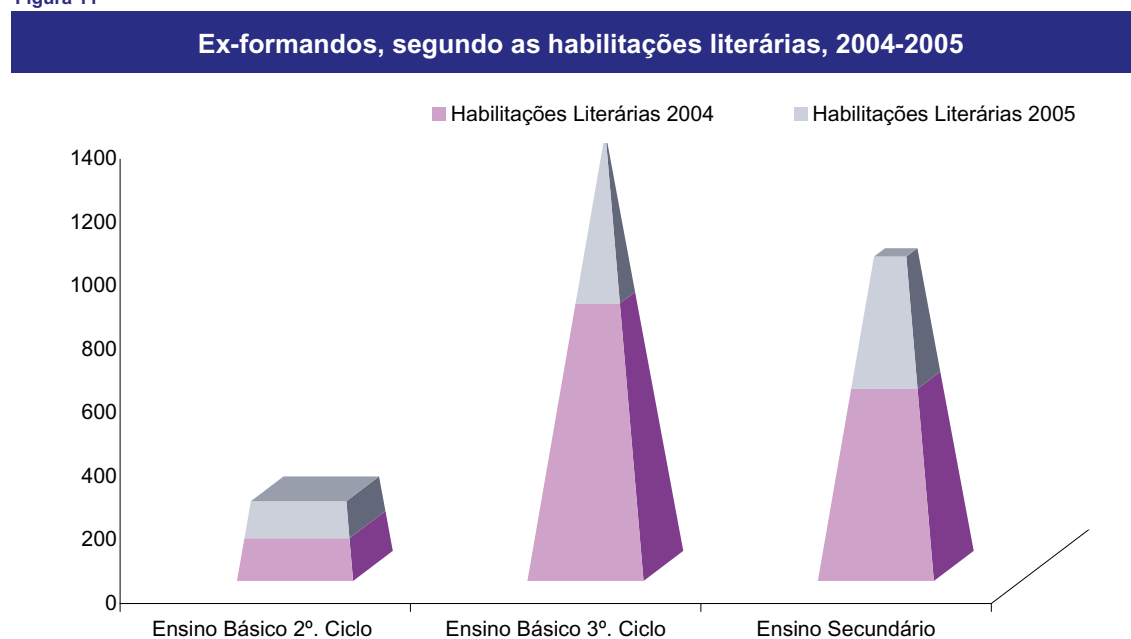
Figura 10



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004-2005

No que se refere às habilitações literárias os Ex-formandos que responderam aos inquéritos possuem na sua maioria o equivalente ao 3º. Ciclo com 54,2% em 2004 e 50,3% em 2005, apesar de também se verificar uma elevada expressão do nível secundário.

Figura 11



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004

No relatório anual de 2004 verifica-se um maior peso de formandos do género masculino nos Centros de Gestão Profissional de Gestão Participada (CGP) enquanto que os formandos do género feminino se concentram em 94,5% dos casos nos cursos organizados directamente pelo IEFP, quer através dos Centros de Entidades Externas credenciadas para o efeito (CTE) quer através dos Centros de Formação Profissional de gestão directa do IEFP (CGD). A este fenómeno não será alheia a distribuição das áreas de formação dos cursos pelas entidades ligada à escolha das áreas de formação de acordo com o género dos inquiridos.

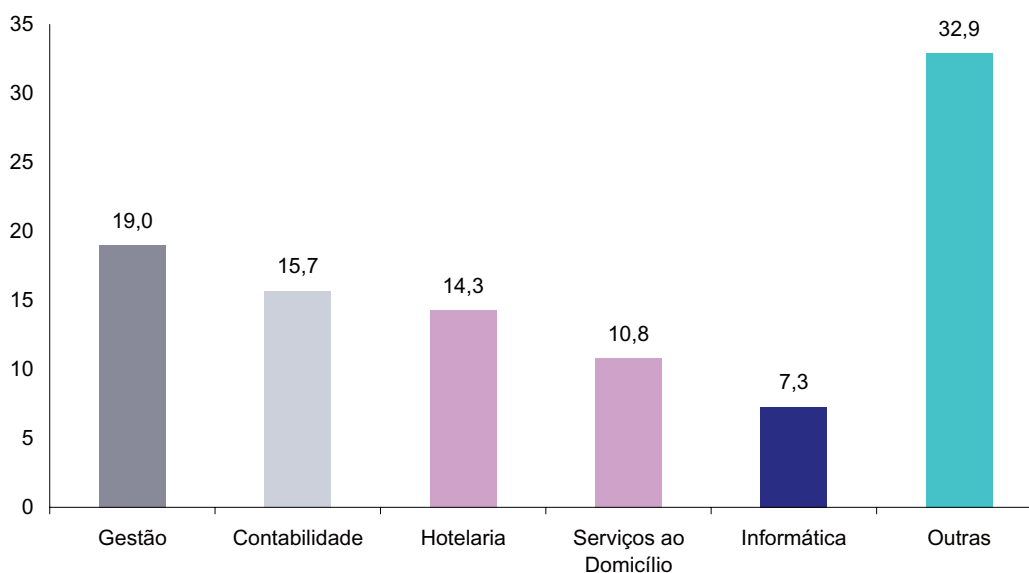
Relativamente às áreas dos cursos de formação desenvolvidos pelas entidades verifica-se que as cinco áreas com maior número de inquiridos são: “ciências informáticas” (12,5%), “metalurgia e metalomecânica” (11,5%), “electricidade e energia” (10,1%), “gestão e administração” (9,5%), e “contabilidade e fiscalidade” (9%).

Quanto à opção de área de formação por género vejamos as cinco primeiras prioridades de cada grupo.

Os inquiridos do género feminino distribuem-se pela “gestão e administração” (19%), “contabilidade” (15,7%), “hotelaria e restauração” (14,3%) e “serviços ao domicílio” (10,8%), totalizando 59,8%. A quinta prioridade cabe às “ciências informáticas” com 7,3%

Figura 12

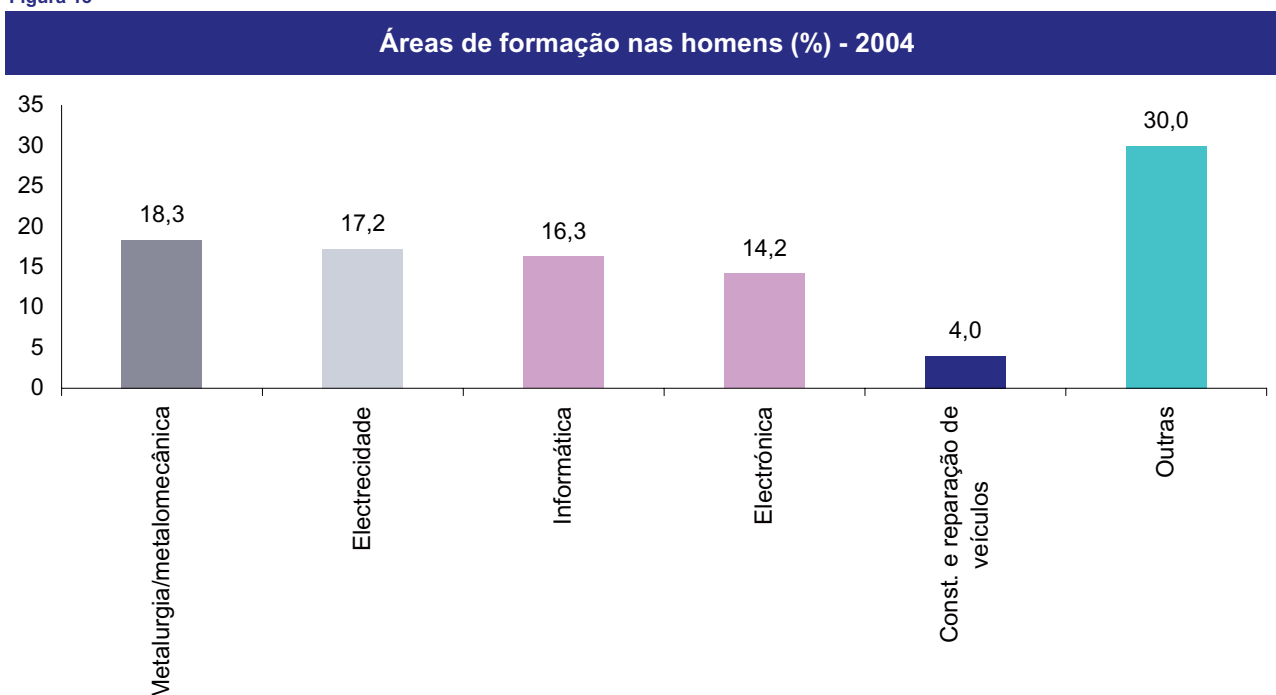
Áreas de formação nas mulheres (%) - 2004



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004

Os inquiridos do género masculino revelaram opções quase diametralmente opostas. Do primeiro ao quinto lugar a “metalurgia e a metalomecânica” com 18,3%, a “electricidade e energia” com 17,2%, as “ciências informáticas” com 16,3%, a “electrónica e automação” com 14,2% e, finalmente, a grande distância das quatro primeiras áreas, a “construção e reparação de veículos e motores” com 4%.

Figura 13



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004

Após a análise dos valores no relatório anual de 2004 concluíram que a distribuição dos ex-formandos inquiridos do género masculino por área de formação é ligeiramente mais concentrada que a dos inquiridos do género feminino; Enquanto as ex-formandas optaram em 67,1% dos casos por cursos do sector terciário, os seus colegas do masculino optam em 54,4% dos casos por áreas pertencentes ao sector secundário.

As ciências informáticas é a única área comum no grupo das cinco com maior número de inquiridos, apesar de na distribuição dos formandos destes cursos por género se detectar uma larga vantagem por parte do género masculino (24,6% de mulheres contra 75,4% de homens).

As áreas em que a representação dos dois géneros se encontra mais equilibrada são os “audiovisuais”, o “comércio”, as “finanças”, os “materiais” e a “produção agrícola e animal”. A média de formandos destas cinco áreas é de 44%, não pertencendo, por conseguinte, nenhuma delas ao grupo das áreas prioritárias. A distribuição por género nestes cursos é, em média, de 35% para um género e de 65% para outro. Nos “audiovisuais”, nos “materiais” e na “produção agrícola” o número de homens situa-se na média dos 65%. Já no “comércio” e nas “finanças, banca e seguros” são as mulheres a conseguirem atingir esse valor.

Não se encontram mulheres na área “artesanato” mas, somente, inquiridos do género masculino em número fraco.

Na “construção civil” verifica-se que os formandos do género feminino representam 14,3% do número total dos formandos. Em valores absolutos 4 mulheres e 24 homens frequentaram os cursos desta área.

Na “metalurgia e metalomecânica” a maioria dos ex-formandos inquiridos que concluíram cursos nesta área são homens (165). Todavia, regista-se a presença de 14 inquiridos do género feminino.

Nos cuidados de beleza apesar da esmagadora maioria de formandos pertencer género feminino (94,7%) dois formandos do género masculino saíram aprovados em cursos desta área.

A análise anterior e sobretudo as conclusões têm que ser cuidadosas devido ao diminuto número de efectivos populacionais envolvidos.

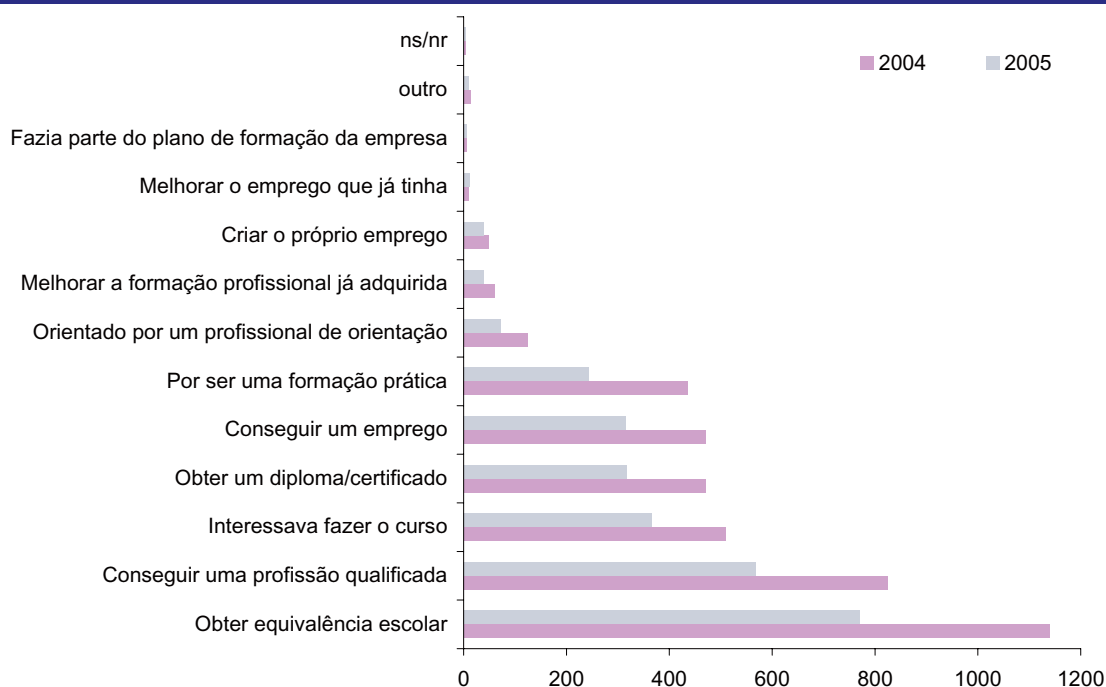
Motivo da frequência ou da não frequência nos cursos

Os ex-formandos foram questionados sobre o motivo da sua frequência nos cursos de formação profissional tendo apresentado várias respostas a esta questão.

Os destinatários desta Medida são jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos que, na maior parte dos casos, abandonam precocemente o sistema escolar com vista à obtenção de uma alternativa que contemple a futura inserção no mercado de trabalho. Daí que se compreenda que os principais motivos invocados para a frequência destes cursos sejam a obtenção de equivalência escolar logo seguida pelo objectivo em conseguir uma profissão qualificada. A opção por esta modalidade de formação, traduzida nos motivos assinalados, revela o desajustamento do sistema escolar regular face a este público, que anseia uma componente mais prática e voltada para o mundo do trabalho, preferencialmente, embora sem abdicar da qualificação escolar.

Figura 14

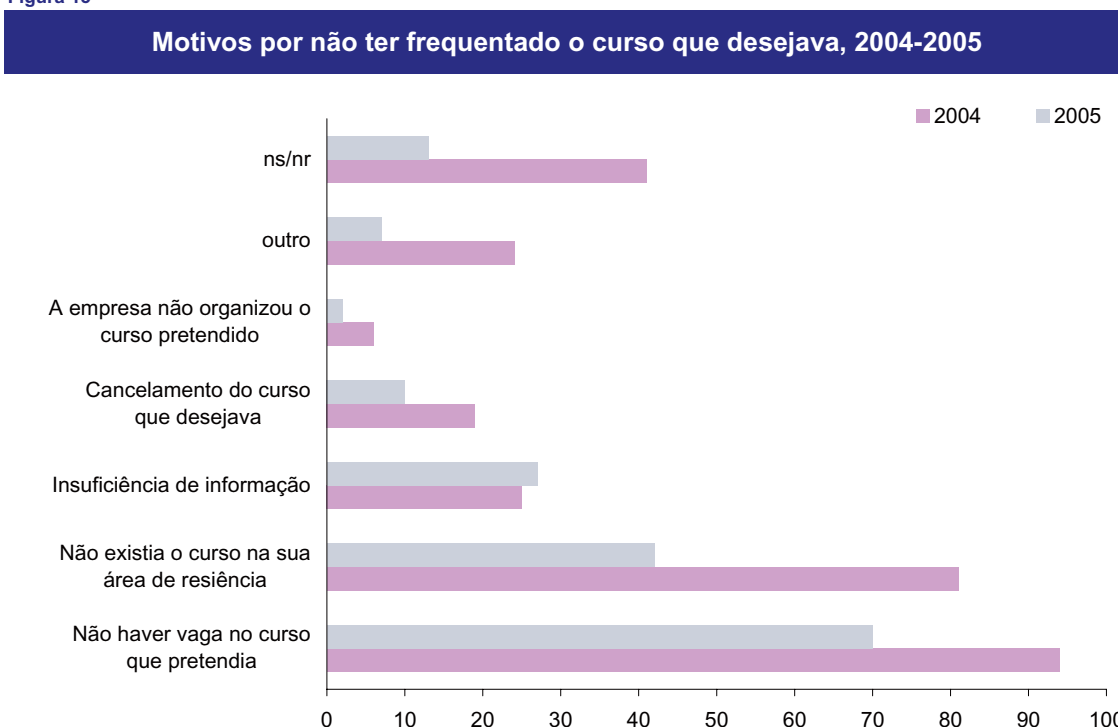
Motivos de frequência do curso de formação profissional, 2004-2005



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004-2005

O leque da oferta de formação disponível parece satisfatório, dado que apenas 19% dos inquiridos assinalou não ter frequentado o curso que desejava. Deste grupo, 32% justificam com o facto de não terem tido vaga no curso pretendido e 28% referem que aquele não existia na área da sua residência.

Figura 15



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004-2005

Dificuldades de Obtenção de emprego após o curso

O segundo maior obstáculo referido pelos Ex-formandos é o da *Falta de emprego na área do curso de formação* o que indicia um certo desajustamento existente entre a formação desenvolvida e as reais necessidades de mercado. Contudo, se se atender à fraca mobilidade geográfica da mão-de-obra no país, pode entender-se esta dificuldade como inerente ao facto de que a formação desta modalidade é, em larga medida, sectorial e de âmbito nacional (sobretudo a que é promovida pelos Centros de Gestão Participada) enquanto que a procura de emprego é realizada nas regiões de residência dos ex-formandos, o que faz sobressair estes desajustamentos.

Quanto à *Falta de experiência profissional como sendo também uma das principais dificuldades de obtenção de emprego após o curso*, prende-se, essencialmente, com o facto de estarmos perante um público jovem, que procura o primeiro emprego e que não consegue projectar a formação prática adquirida como uma mais-valia em termos de experiência na profissão procurada. Se associarmos este factor, embora com expressão pouco significativa que é o *Desconhecimento do curso pelas empresas* concluíram que é premente existir um melhor acompanhamento após a formação, para se verificar uma maior eficácia na integração na vida activa.

Caracterização do emprego actual após o curso e a forma de obtenção

Figura 16



Fonte: Relatório IAPMEI, 2004

No relatório de 2004 poderemos analisar as trajectórias de inserção na vida activa onde foi tida em consideração a situação profissional de empregados após a formação. Com vista a caracterizar o emprego, esteve por base a resposta ao inquérito sobre a situação profissional actual (no momento da inquirição), a que responderam como estando na situação de empregado 632 inquiridos.

A caracterização destes inquiridos evidencia que a maioria são homens (63,1%) e a idade de obtenção do emprego actual oscilou entre os 18 e os 21 anos, com um pico mais acentuado nos 19 anos (26,6%). A maior parte destes inquiridos estão localizados na região Norte (44,8%) e na região de Lisboa e Vale do Tejo (34,7%).

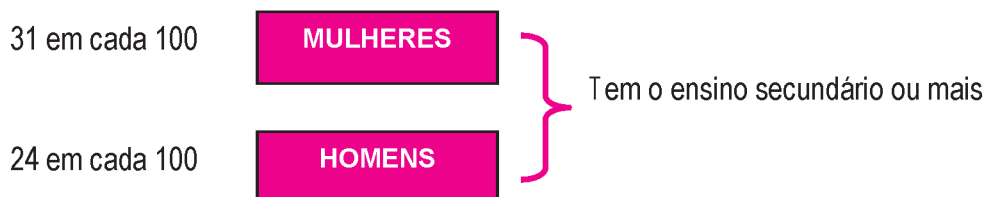
De entre os que conseguiram arranjar emprego, os conhecimentos pessoais foram em 52,1% dos casos o meio preferencial de obtenção do emprego. A empresa onde fez a formação aparece como segundo meio de obtenção (22%), e mais distanciada surge a inscrição numa empresa (11,8%). Assim, predominam as relações informais sobre as institucionais para a obtenção de emprego.

A Formação de Activos Qualificados tem por objectivo prevenir e combater o desemprego, preparando os activos qualificados, com qualificações de nível superior ou intermédia, para o desenvolvimento de competências transversais e técnicas, permitindo-lhes uma melhor adaptação às actividades profissionais e facilitando a sua integração no mercado de trabalho. Denota-se que as mulheres são mais encaminhadas para estas acções de formação profissional dirigidas a desempregados (por exemplo, 67% dos participantes na formação profissional para desempregados, sendo 72% no caso FORDESQ (Formação para Desempregados Qualificados), uma medida de formação profissional destinada a desempregados licenciados).

¹³ Estudo de avaliação intercalar do POEFDS, Relatório Final, Outubro de 2003, Quaternaire Portugal e CIES

Na Administração Pública, existe sobrerrepresentação das mulheres na formação profissional já que, entre 2000 e 2002, 65% dos participantes eram mulheres, quando o seu peso na Administração Central era de 59%. ¹³O problema é que, apesar do seu nível educacional e do acesso à formação profissional (ainda que insuficiente face às necessidades), as mulheres continuam a ser menos reconhecidas profissionalmente do que os homens. A discrepância entre o seu índice de habilitações e o índice de qualificações é superior à que se verifica entre os trabalhadores do sexo masculino, 31 em cada 100 mulheres tem o ensino secundário ou mais, sendo que a mesma relação é de 24 para 100 no caso dos homens. No entanto, 71 em cada 100 homens são qualificados, quando isso acontece apenas para 53 mulheres em cada 100.

Índice de Habilitações



Índice de Qualificações



Conclusão:

Verifica-se uma vantagem efectiva na obtenção de equivalências escolares associada aos cursos de formação inicial, os quais permitem obter graus de escolaridade superiores aos iniciais. Contudo, deverá ser considerado como maior benefício do sistema Aprendizagem em alternância a facilidade de acesso dos formandos ao mercado de trabalho.

Em termos de preferências os cursos de carácter geral são maioritariamente seleccionados pelas mulheres, pois são quem normalmente segue os estudos ao nível superior. Os homens tendem a eleger os cursos tecnológicos, ou seja, seguem uma via predominantemente activa.

Os dados nacionais permitem observar que Portugal ocupa, no domínio das saídas precoces das escolas, uma posição desfavorável e persistem os baixos níveis de qualificação, o que representa o desafio de tornar o ensino secundário mais atractivo, com maior reconhecimento social e capaz de responder às necessidades presentes e futuras da sociedade portuguesa. A intenção manifestada pelo Governo de estender a escolaridade obrigatória para 12 anos, a concretizar até 2010, relançou o debate em torno dos problemas associados com o abandono escolar.

Um dos problemas evidenciados pela análise comparada dos dados de 1991 e 2001 decorre da diminuição da população escolar, tendência já registada na última década e que se prevê continuar nos próximos anos. O ensino secundário será um dos níveis mais afectados, tornando-se urgente reforçar as medidas de combate ao insucesso escolar e à saída precoce do sistema educativo, no quadro da Reforma já anunciada.

Um segundo problema revela-se pela persistência das elevadas taxas de analfabetismo. Se é certo que o fenómeno é de carácter residual entre as gerações mais jovens, não será menos certo que entre as populações mais idosas, com maior expressão nas mulheres e nas regiões mais pobres os níveis mantêm-se preocupantes, ainda que empolados pelo aumento da esperança de vida. A persistência de baixos níveis de qualificação comparativamente aos nossos parceiros europeus agiganta a expressão do desafio de tornar o ensino secundário mais atractivo, com maior reconhecimento social e capaz de responder às necessidades presentes e futuras da sociedade portuguesa.

Sendo o ensino superior um factor chave de progresso, são actualmente as mulheres que possuem maior grau académico face aos homens, mas este factor não se reflecte em termos de igualdade de oportunidades de emprego.

Sendo certo que a Aprendizagem visa qualificar jovens para lhes facilitar a inserção na vida activa, a empregabilidade constitui uma preocupação primordial remetendo-nos para o modo como decorreu essa inserção. Assim, após a conclusão dos cursos de formação profissional ao nível da aprendizagem, os ex-formandos que conseguiram arranjar emprego, foram os conhecimentos pessoais o meio preferencial de obtenção do emprego, predominando as relações informais sobre as institucionais para a obtenção do mesmo.

Em termos globais a formação nas suas componentes de formação científico-tecnológica e de formação prática é positiva, no entanto, será necessário proceder a um ajustamento das matérias curriculares ou no modo como são transmitidas às necessidades do mercado de emprego.

Referências Bibliográficas

ARROTEIA, Jorge Carvalho, Universidade de Aveiro (2002) - Seminário: Censos 2001 “Aspectos económicos e sociais da população nos Censos 2001”;

EUROSTAT, (2001), Statistiques sociales européennes Démographie, *Population et Conditions Sociales*, thème 3, Luxembourg;

FERNANDES, Ana Paula, Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) – Relatório Anual sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na aprendizagem no Ano de 2004, *Maio de 2005*;

FENPROF, “Reforma do Ensino Secundário - Linhas orientadoras da Revisão Curricular”, Fevereiro de 2003;

GIASE, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Sistema Educativo Português- “Descrição sumária referente ao ano lectivo de 2004/05 e 2005/06”;

GIASE, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Séries Cronológicas – Alunos 1985-2005;

GIASE, Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo – Recenseamento escolar 2005/6;

IEFP, Departamento de Planeamento Estratégico, Direcção dos Serviços de Estudos, Núcleo de Acompanhamento e Coordenação de Estudos, “Informação Síntese sobre os processos de integração no mercado de trabalho dos utentes que participaram na aprendizagem no Ano de 2005”, Fevereiro de 2006;

INE, Perfil do Género, Educação e Formação;

INE, *Recenseamentos Gerais da População 1991 e 2001*, Instituto Nacional de Estatística, Departamento de Estatísticas Censitárias e da População, Lisboa;

Justino David, Reforma do Ensino Secundário – “Linhas orientadoras da revisão curricular”, Novembro de 2002;

Ministério da Educação, Retratos Territoriais, Componentes do Sistema Educativo, População Escolar. <http://www.giase.min-edu.pt/retratos/index.asp>