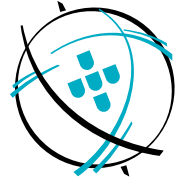


# Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI



**CNE**  
CONSELHO  
NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO

Seminários  
e Colóquios

# ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI



As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Título: Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI

[Textos do Seminário realizado no Auditório da Universidade de Évora – Colégio do Espírito Santo a 7 de abril de 2015]

Edição: Conselho Nacional de Educação

Direção: José David Justino (Presidente do Conselho Nacional de Educação)

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

Organização e edição: Marina Peliz e Sílvia Ferreira

Coleção: Seminários e Colóquios

Edição Eletrónica: novembro de 2015

ISBN: 978-972-8360-93-1

© CNE – Conselho Nacional de Educação  
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa  
Telefone: 217 935 245  
Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)  
Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

## SUMÁRIO

Nota prévia	6
<i>Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação</i> Manuel Miguéns	
Abertura	12
<i>Presidente do Conselho Nacional de Educação</i> José David Justino	
Conferência: O sistema de acesso	15
Acesso e ingresso: Notas sobre o presente e reflexões sobre o futuro	16
Virgílio Meira Soares	
Painel: Acesso e mobilidade	26
Acesso ao ensino superior: As preferências e a consistência das escolhas dos estudantes	27
Orlanda Tavares	
Mobilidade geográfica e acesso ao ensino superior: Padrões e determinantes	39
Carla Sá	
Painel: Acesso e desempenho académico	45
Uma avaliação do processo de seleção de candidatos ao ensino superior	46
Isabel Vieira	
“Inflação” de notas e o seu impacto no acesso ao Ensino Superior	54
Gil Nata & Tiago Neves	
Democratização versus Massificação: Um olhar do acesso ao sucesso	68
Diana Dias	

<b>Painel: Perspetivas das instituições e dos estudantes</b>	<b>78</b>
<b>António Cunha</b>	<b>79</b>
<b>Acesso ao ensino superior: desafios para o séc. XXI</b>	<b>84</b>
<b>Joaquim Mourato</b>	
<b>Acesso ao ensino superior</b>	<b>97</b>
<b>João Redondo</b>	
<b>Perspetivas dos estudantes</b>	<b>106</b>
<b>Daniel Freitas</b>	
<b>Desafios do acesso ao ensino superior em Portugal</b>	<b>112</b>
<b>Alberto Amaral</b>	
<b>Encerramento</b>	<b>127</b>
<i>Secretário de Estado do Ensino Superior</i>	
<b>José Ferreira Gomes</b>	

NOTA PRÉVIA

Manuel Miguéns<sup>1</sup>

O Conselho Nacional de Educação dedicou, ao longo dos anos, uma especial atenção às políticas de ensino superior, realizou inúmeros debates e audições e emitiu diversos pareceres e recomendações sobre os mais variados temas. A autonomia e governo das instituições, a avaliação da qualidade e acreditação de cursos e instituições, os modelos de financiamento, ação social, a diversificação do sistema, o sucesso e insucesso dos estudantes, as implicações do chamado “Processo de Bolonha” e o estatuto legal das instituições, estão entre os temas que o Conselho debateu e apreciou.

A evolução do sistema de ensino superior tem trazido para o debate público outros temas com particular interesse, como por exemplo, os critérios de seleção dos estudantes portugueses e as tendências recentes da mobilidade dos estudantes.

Dos 50 000 estudantes que frequentavam o ensino superior nos finais da década de 1970, Portugal passou a registar perto de 400 000 estudantes, em 2011/2012. Contudo, esse valor tem vindo a decrescer e em 2013/2014 encontravam-se inscritos no ensino superior 362 200 estudantes. Dados recentes evidenciam ainda que cerca de 8600 dos estudantes, inscritos em 2011 pela primeira vez no ensino superior, abandonaram o sistema um ano mais tarde. A realidade traduzida por estes indicadores representa um desafio novo para um sistema que pretende melhorar os níveis de qualificação da população portuguesa. Quando comparada com a média europeia (36,8%), a percentagem da população com ensino superior fica aquém em 7,6 pp. Face à meta definida pela União Europeia no Programa “Educação e Formação 2020” que pretende atingir, pelo menos, 40% dos cidadãos com idades compreendidas entre os 30 a 34 anos, a distância ainda é maior.

Com a realização do seminário “Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI”, organizado em parceria com a Universidade de Évora, o

---

<sup>1</sup> Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Conselho Nacional de Educação procurou promover uma reflexão alargada com base em resultados de investigação e estimular o diálogo e o debate plural e construtivo entre especialistas de diversas instituições de ensino superior e dirigentes das organizações representativas do setor.

A publicação das atas deste seminário, realizado em abril de 2015, permite disponibilizar à sociedade um significativo conjunto de textos, de estudos e reflexões em torno da consolidação do sistema de acesso ao ensino superior, da mobilidade geográfica e interinstitucional dos estudantes, das relações entre o acesso e o desempenho académico dos estudantes, para além de se dar a conhecer as perspetivas das instituições – universidades e politécnicos públicos e privados, agência de acreditação A3ES e associações académicas<sup>2</sup>.

Na sua intervenção de abertura, o Presidente do Conselho Nacional de Educação salienta uma preocupação relativa às expectativas e aspirações dos estudantes quando da tomada de decisão de candidatura ao ensino superior. Alerta o Presidente do CNE para a necessidade de se evitarem insucessos, frustrações e abandonos, através da disponibilização pelo Estado da informação e orientação dos cidadãos sobre as oportunidades e os riscos correspondentes a cada escolha, não podendo as instituições ignorar as dinâmicas sociais que sustentam as mudanças no mercado de trabalho.

Virgílio Meira Soares, que dirigiu a Comissão Nacional de Acesso, descreve os principais marcos da evolução do sistema de acesso ao ensino superior, enumera algumas limitações que a Lei de Bases do Sistema Educativo impõe e pondera os caminhos e orientações possíveis para uma eventual mudança do regime em vigor.

O sistema de acesso ao ensino superior português condiciona as escolhas dos estudantes que são ponderadas em função das vagas disponíveis

---

<sup>2</sup> O texto da comunicação “Acesso ao Ensino Superior: Pensar a transição e a adaptação vivenciadas pelos estudantes” de Leandro Almeida da Universidade do Minho não foi disponibilizado, mas a respetiva apresentação poderá ser consultada em <<http://www.cnedu.pt/pt/iniciativas/seminarios-e-conferencias/1008-materiais-do-seminario-acesso-ao-ensino-superior-desafios-para-o-seculo-xxi>>.



(*numerus clausus*) e do sucesso académico. Orlanda Tavares e Carla Sá analisam estas escolhas com base em dados qualitativos e quantitativos referentes às preferências, padrões e determinantes de mobilidade geográfica. Analisam ainda o grau de consistência das escolhas dos candidatos em relação à área de estudos, ao tipo de instituição e à área geográfica. Para além de discutirem eventuais efeitos que a eliminação dos *numerus clausus* poderia ter no sistema de acesso ao ensino superior, as autoras propõem que as decisões políticas e institucionais decorram de uma articulação de esforços no sentido de anular as distorções identificadas na oferta e procura de ensino superior em Portugal.

Tendo em vista responder à questão – como assegurar que cada vaga disponível é ocupada pelo candidato com maior potencial de sucesso académico? –, Isabel Vieira analisa a ligação entre a nota de candidatura e o sucesso académico de estudantes da Universidade de Évora. Neste estudo de avaliação do processo de seleção de candidatos ao ensino superior, a autora conclui que as notas de graduação do ensino superior estão mais correlacionadas com as classificações internas da escola secundária do que com as classificações dos exames nacionais.

No texto sobre “Inflação de notas e o seu impacto no acesso ao ensino superior”, Gil Nata e Tiago Neves salientam a forma como o acesso ao ensino superior é afetado por desigualdades de natureza cultural, económica e processual. Os autores problematizam, por um lado, as diferenças sistemáticas que se registam na atribuição de notas internas comparativamente às notas obtidas nos exames nacionais e, por outro, o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar ocupado na lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior. E concluem que os dados disponíveis sobre as classificações de candidatura ao ensino superior evidenciam uma distorção injusta e preocupante que exige correção.

Diana Dias aborda os conceitos de democratização e massificação no acesso ao ensino superior, analisa dados da OCDE e do Eurostat sobre as taxas de conclusão do ensino secundário, sobre “o índice de estudante no ensino superior” e sobre o benefício económico dos diplomados em

Portugal, para concluir que, apesar dos progressos verificados na expansão do sistema, há um longo caminho a percorrer no que respeita à equidade no acesso e no sucesso.

O capítulo seguinte, que integra as posições institucionais, abre com o texto de António Cunha, Presidente do CRUP, que propõe uma reflexão cuidada sobre a questão do *numerus clausus*, na sequência do que é aconselhado num estudo recente da European University Association. Além disso, considera que a questão do acesso ao ensino superior passa pela melhoria da qualidade da formação no ensino secundário, pela garantia de níveis de exigência adequados nos exames do secundário e pelos apoios sociais que permitam aos estudantes carenciados frequentarem o ensino superior.

O Presidente do CCISP, Joaquim Mourato, parte da evolução do nosso regime de acesso e de uma perspetiva comparada dos diversos sistemas de acesso na Europa para uma apresentação de possíveis cenários alternativos, considerando que se deve atender sobretudo aos interesses do País e dos estudantes e não aos das instituições, sendo imperativo atual a expansão do acesso ao ensino superior.

João Redondo, Presidente da APESP, faz uma breve resenha do que foi o acesso ao ensino superior nos últimos quarenta anos e considera que o atual regime, tal como os anteriores, foi pensado para uma situação de elevada procura e oferta reduzida, avançando com um conjunto de propostas que incluem o desaparecimento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, nos moldes atualmente em vigor, cabendo a cada instituição assumir perante a sociedade as exigências que entenda como adequadas.

A perspetiva dos estudantes é apresentada por Daniel Freitas, Presidente da Federação Académica do Porto, que se manifesta contra qualquer medida que contribua para hierarquizar os subsistemas universitário e politécnico do ensino superior e defende a existência de um concurso nacional de acesso com a realização de provas específicas de âmbito nacional, a definição de padrões mínimos de exigência nas disciplinas específicas e a valorização dos percursos do ensino secundário no cálculo

da classificação de candidatura ao ensino superior. Termina com um conjunto de questões, nomeadamente, sobre a relação do acesso com o ensino a distância e com a proliferação dos MOOC (*Massive Open Online Courses*).

O Presidente da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), Alberto Amaral, antevê uma crise sem precedentes no ensino superior português, caracterizada pela falta de estudantes e que afetará todo o sistema. Analisa algumas características do sistema de ensino superior português, como o padrão regionalizado de recrutamento de estudantes por parte das universidades portuguesas, mesmo quando se consideram as maiores de Lisboa e Porto ou os cursos de grande atratividade como medicina. Destaca, também, a assimetria de escolhas entre o litoral e o interior do País, quando os estudantes de Lisboa e Porto se candidatam em primeira opção para as instituições do respetivo distrito e os candidatos dos distritos do interior optam maioritariamente por preferir uma instituição fora do seu distrito. Recorre a projeções demográficas recentes e a efeitos decorrentes das dificuldades económicas e da emigração para sustentar a ideia de que haverá uma significativa redução do número de candidatos que torna necessário delinear estratégias para responder a este desafio, cuja pressão maior será exercida sobre o ensino politécnico público e sobre as instituições privadas.

A presente publicação encerra com o texto da intervenção do Secretário de Estado do Ensino Superior que refere a melhoria do desempenho do País no ensino superior, conforme demonstram diversos indicadores, e discute a forma como o fim do crescimento exponencial do número de candidatos ao ensino superior, verificado no início deste século, influencia o modo como vemos hoje o nosso sistema de acesso e a procura de novos públicos. Aponta os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TESP) como uma oportunidade para muitos estudantes e para as Instituições Politécnicas e a necessidade de se diversificar a oferta educativa, garantindo qualidade e adaptabilidade perante os candidatos, as famílias e os empregadores.

ABERTURA

José David Justino<sup>1</sup>

É assinalável o processo de expansão do ensino superior nas últimas três décadas. Ao aumento da quantidade da oferta educativa e à sua progressiva diferenciação correspondeu a maior democratização do acesso e a massificação da frequência. Porém, nem sempre essa expansão correspondeu à dupla satisfação dos objetivos de um desenvolvimento equilibrado assente na satisfação das aspirações dos alunos e das suas famílias e na produção de qualificações que correspondessem às necessidades de desenvolvimento económico e cultural da sociedade portuguesa.

Se é certo que o ensino superior deverá satisfazer a procura de qualificações representadas pelas expectativas e aspirações dos alunos, não poderá ignorar as dinâmicas sociais que sustentam mudanças profundas no mercado de trabalho. É neste contexto que caberá ao Estado a responsabilidade de informar e orientar o cidadão comum sobre as oportunidades e os riscos correspondentes a cada escolha que é feita. A decisão, em última instância, é sempre do aluno, mas só é uma opção responsável quando ele dispõe de toda a informação relevante para a tomada de decisão. O princípio da equidade na formação superior das novas gerações passa não só pela identificação dos percursos escolares com maior potencial de realização pessoal, mas, por outro lado e simultaneamente, por aqueles que correspondam às necessidades e às oportunidades que a sociedade portuguesa venha a gerar no futuro.

Por isso, a escolha de um curso ou de um estabelecimento de ensino superior torna-se tão decisiva que pode determinar tanto a satisfação da escolha, quanto o insucesso, o abandono e a frustração de um objetivo mal ponderado. Neste contexto ganha especial relevância o modelo de acesso ao ensino superior dado que é este que enquadra essas decisões. Sabemos que não existem modelos completamente satisfatórios, mas será irresponsável ignorar as limitações e, em alguns casos, as perversões que o

---

<sup>1</sup> Presidente do Conselho Nacional de Educação.

atual modelo tem vindo a revelar. São esses problemas que pretendemos identificar e compreender, recorrendo aos contributos inestimáveis de pessoas que conhecem muito bem como evoluíram os normativos nas últimas décadas e àqueles que através da investigação têm vindo a identificar insuficiências e desvios a que urge dar resposta.

A todos os que voluntariamente se associaram a este debate o meu reconhecimento antecipado. À Universidade de Évora que tão bem nos acolheu o meu agradecimento na pessoa da Magnífica Reitora.

Conferência  
O SISTEMA DE ACESSO

Presidente da Mesa – Miguel Faria

## ACESSO E INGRESSO – NOTAS SOBRE O PRESENTE E REFLEXÕES SOBRE O FUTURO

Virgílio Meira Soares<sup>1</sup>

O texto que se segue não é um trabalho de investigação e, sendo versão escrita de uma Apresentação oral, pretende, essencialmente, introduzir algumas reflexões resultantes da experiência colhida ao longo de dezoito anos na direção das Comissões que tinham a seu cargo definir as regras do acesso e ingresso ao ensino superior em Portugal, nos termos definidos pela legislação.

Os regimes de acesso e ingresso foram sendo modificados ao longo dos últimos quarenta anos em função das conjunturas dos momentos e das opções políticas dos vários ministros. A profusão da legislação dá-nos conta da evolução e é excelentemente analisada por Magalhães, Amaral e Tavares<sup>2</sup>. Não é objetivo nosso entrar de novo nessa discussão, mas parece conveniente lembrar algumas das medidas legislativas produzidas que constituem marcos importantes na evolução desses regimes, limitando, em alguns casos, opções hoje em discussão. Na tabela 1 apresentam-se alguns dos marcos importantes e os seus aspetos críticos.

Tabela 1. Marcos importantes no regime de acesso e ingresso (contingente geral, em particular).

Ano	Assunto	Medida(s) relevantes
1975	Serviço cívico	
1977	Criação de Ano Propedêutico	Aprovação no Ano Propedêutico e em duas disciplinas nucleares
1986	Aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo	Artigo 12.º (Acesso) 1 - Têm acesso ao ensino superior: a) Os indivíduos habilitados com um curso

<sup>1</sup> Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> António Magalhães, Alberto Amaral & Orlanda Tavares, (2009), Equity, Access and Institutional Competition, *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.



Ano	Assunto	Medida(s) relevantes
		<p>secundário, ou equivalente, que, cumulativamente, façam prova de capacidade para a sua frequência;</p> <p>b) Os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo aquela habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência.</p> <p>2 - A prova ou provas de capacidade referidas no número anterior são de âmbito nacional e específicas para cada curso ou grupo de cursos afins.</p> <p>(...)</p> <p>4 - O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.</p>
1988	Criação da Prova Geral de Acesso	<p>PGA não eliminatória + Fixação facultativa de habilitações específicas pelas IES's<sup>3</sup> + Prova(s) facultativas introduzidas e realizadas pelas IES's.</p> <p>Classificação do ensino secundário tida em conta.</p>
1992	Introdução da prova de aferição + prova(s) específica obrigatória(s)	<p>Provas específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nacionais, escritas e não eliminatórias</li> <li>• organizadas pelas IES's</li> </ul> <p>Classificação do ensino secundário tida em conta.</p>
1996	Fim do regime com provas específicas, organizadas e realizadas pelas IES's.	<p>Exigência do exame nacional do ensino secundário da disciplina base do curso de ensino secundário de que é titular e com que se candidata;</p> <p>Realização dos exames nacionais do ensino secundário das disciplinas específicas fixadas para o par estabelecimento/curso a que se candidatava o estudante e neles ter obtido a classificação mínima fixada (decisão deixada às IES's)</p> <p>Obtenção, na nota de candidatura, da</p>

<sup>3</sup> IES – Instituição de Ensino Superior

Ano	Assunto	Medida(s) relevantes
1997	Alteração à LBSE <sup>4</sup> Definição concreta de princípios orientadores dos regimes de acesso. Lei 64/97 de 19 de Setembro Artigo 12.º	classificação mínima fixada pelas IES's, de acordo com exigência por estas fixadas (que podia não ser nenhuma).  1- Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência. 2 - O Governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, em obediência aos seguintes princípios: a) Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades; (...) c) Universalidade de regras para cada um dos subsistemas de ensino superior; d) Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais(...) e) Utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação; f) Coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se; g) Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concursos de natureza local; h) Realização das operações de candidatura pelos serviços da administração central e regional da educação. 3- Nos limites definidos pelo número anterior, o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de seleção e seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da

<sup>4</sup> LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

<b>Ano</b>	<b>Assunto</b>	<b>Medida(s) relevantes</b>
		competência dos estabelecimentos de ensino superior. (...) 5- Têm igualmente acesso ao ensino superior os indivíduos maiores de 25 anos que, não estando habilitados com um curso do ensino secundário ou equivalente, e não sendo titulares de um curso do ensino superior, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência. 6 - O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.
1998	Aprovação do atual regime	A desenvolver adiante.
2003	Introdução de nota mínima para as provas de ingresso	95 pontos.
2007	Fixação pelo governo das regras para acesso a Medicina	Primeira decisão dispensando a escolha das IES's.
2009 e 2014	Fixação pelo governo de provas obrigatórias para determinados cursos	Segunda e terceiras decisões, dispensando (ou quase!) a escolha das IES's.

Discute-se atualmente a eventual necessidade de proceder a alterações no regime atual.

Antes de passarmos à discussão das várias possibilidades, relembramos os artigos da legislação, atualmente em vigor, que têm sofrido as maiores críticas e sugestões (DL 296-A/98, de 28/9):

#### **Artigo 7.º**

##### **Condições de candidatura**

Só pode candidatar-se à matrícula e inscrição no ensino superior o estudante que satisfaça cumulativamente as seguintes condições:

- a) Ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente;
- b) Fazer prova de capacidade para a frequência do ensino superior.

### **Artigo 18.º**

#### **Elenco de provas de ingresso**

1 — O elenco de provas de ingresso é fixado pela CNAES, sob proposta das instituições de ensino superior.

2 — O elenco de provas de ingresso pode ser organizado em subelencos por áreas de estudo.

### **Artigo 19.º**

#### **Concretização das provas de ingresso**

A CNAES decide acerca da forma de realização das provas de ingresso, podendo:

- a) Elaborar e realizar, sob a sua direção, provas expressamente destinadas a esse fim;
- b) Utilizar exames nacionais do ensino secundário, sempre que entenda que os mesmos satisfazem os objetivos que se pretendem alcançar com as provas de ingresso.

### **Artigo 20.º - A**

#### **Substituição das provas**

1 — Para os estudantes titulares de cursos não portugueses legalmente equivalentes ao ensino secundário português, as provas de ingresso fixadas nos termos do artigo 20.º podem ser substituídas por exames finais de disciplinas daqueles cursos que satisfaçam cumulativamente as seguintes condições:

- a) Terem âmbito nacional;
- b) (Revogado.)
- c) Referirem-se a disciplinas homólogas das provas de ingresso.

2 — Consideram-se homólogas as disciplinas que, ainda que com denominações diferentes, tenham nível e objetivos idênticos e conteúdos similares aos do programa da prova de ingresso que visam substituir.

3 — Cabe a cada estabelecimento de ensino superior decidir, através do seu órgão legal e estatutariamente competente, acerca da aplicação do previsto no n.º 1 a um ou mais dos seus cursos.

(...)

5 — Os estudantes que pretendam beneficiar do disposto no presente artigo não podem recorrer às provas de ingresso a que se refere o artigo 19.º quando tenham realizado exames de disciplinas homólogas dessas provas que satisfaçam o disposto no n.º 1.

(...)

Esta legislação e a sua aplicação têm levantado algumas questões, surgindo várias afirmações e/ou aspirações, de que se destacam:

- Cada IES deve poder escolher os seus alunos (presume-se que fixaria, elaboraria e corrigiria também as provas de ingresso).
- A classificação do ensino secundário não deveria ser considerada para efeitos de ingresso.
- A colocação dos estudantes é feita muito tarde por culpa da organização dos exames do ensino secundário.

- Só há, ainda, exames finais do secundário por causa do regime de acesso.
- Os candidatos que obtiveram a sua aprovação em ensino secundário estrangeiro deveriam submeter-se às mesmas regras que os candidatos que obtiveram a aprovação em Portugal.
- O facto de o governo fixar notas mínimas para o ingresso é atentar contra a autonomia das IES's.

Algumas destas afirmações são simplesmente falsas, mas outras são compreensíveis e merecem discussão aprofundada, devendo ter-se em atenção que a legislação em vigor está balizada pela LBSE, o que limita o que se pretende se não se conseguir um consenso sobre o que realmente se pretende.

Vejamos algumas das limitações impostas pela LBSE:

- ✓ Coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se; nos limites definidos [pelo número anterior], o processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de seleção e seriação dos candidatos ao ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior é da competência dos estabelecimentos de ensino superior.
- ✓ Carácter nacional do processo de candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior público, sem prejuízo da realização, em casos devidamente fundamentados, de concursos de natureza local e realização das operações de candidatura pelos serviços da administração central e regional da educação.
- ✓ Valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais e utilização obrigatória da classificação final do ensino secundário no processo de seriação;
- ✓ Democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades.

Estas disposições legais levam-nos a refletir sobre a viabilidade das aspirações referidas. Com efeito, há limitações que só podem ser eliminadas com uma alteração da LBSE, mas outras há que dependem, em grande parte, da real vontade das IES's e seus docentes para as pôr em prática, para além de outros fatores que lhes são alheios. Vejamos alguns exemplos das dificuldades:

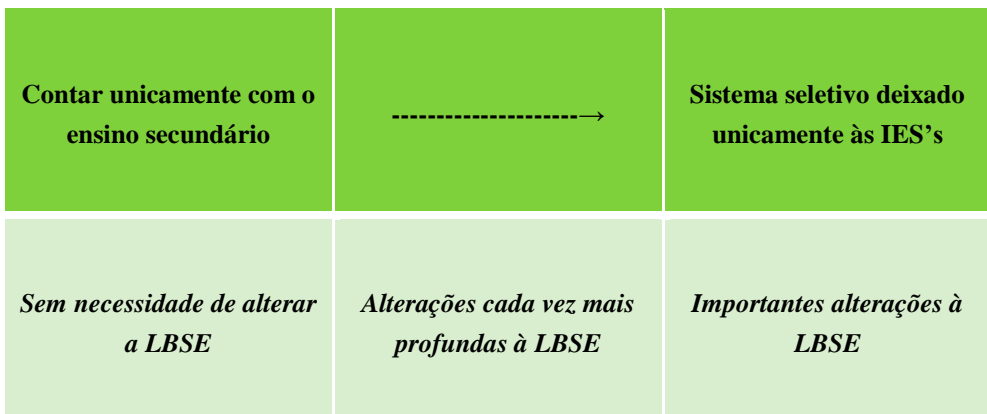
- ✓ Nenhuma disposição obriga a que se utilizem os exames finais do ensino secundário como provas de ingresso. Mas, se eles deixarem de existir, estarão as IES's dispostas a organizar exames a nível nacional, ou regional, evitando a sua proliferação? O passado demonstra que não é fácil.
- ✓ A existência de três fases é um absurdo, do ponto de vista das IES's; porém, as correções dos exames finais do ensino secundário têm regras que não se compadecem com grandes reduções nos prazos. Depois de muito esforço e conversações, conseguiu-se antecipar a entrada dos candidatos da primeira fase, em duas semanas.
- ✓ Concorde-se, ou não, com a existência de exames finais do ensino secundário, é incompreensível que continuemos a encontrar enormes disparidades entre as classificações da avaliação contínua e dos exames. Como é incompreensível que pouco, ou nada, se tenha feito para resolver este problema, para além da publicação dos resultados, que servem para, muitas vezes injustamente, se "classificarem" escolas. A introdução de nota mínima de ingresso acaba, pois, por ser um resultado natural.
- ✓ A imposição de disciplinas específicas para o ingresso em certos cursos, pode ser considerada como um atentado forte à autonomia das IES's. Mas estas sempre usaram essa autonomia, tendo em vista garantir a qualidade dos seus estudantes, ou agiram motivadas pela escassez de candidatos, baixando a exigência?

A estas questões, podemos acrescentar a existência de contingentes e regimes especiais. Se alguns se justificam plenamente, outros dificilmente se justificam nos dias de hoje, mas mantêm-se há muitos anos, por falta de coragem política, apesar dos pareceres favoráveis à sua eliminação ou

redução. Para ser claro, direi que não me refiro aos maiores de 23 anos (apesar das críticas aos procedimentos adotados), ou outros recentemente criados, em resultado de criação de vias paralelas. Refiro-me aos casos contemplados no DL 383-A/99, de 2 de outubro.

Qualquer alteração *profunda* no atual regime enfrentará, necessariamente, dificuldades em virtude dos constrangimentos impostos pela LBSE. Desde o extremo de só se considerarem para efeitos de ingresso as classificações do ensino secundário, até ao extremo oposto de deixar às IES's a definição do ingresso em cada uma delas, há um leque variado de opções que implica maiores ou menores alterações à LBSE. Esquemáticamente e de modo simplificado podemos resumir a situação na figura 1.

Figura 1.



Alterar, ou não, a LBSE envolve opções políticas e compromissos que envolvem os vários atores, não sendo prudente fazer sugestões específicas sem se conhecerem essas opções, aspeto essencial na construção de um modelo. No entanto, é possível, tendo consciência das dificuldades na aplicação de qualquer modelo, sugerir algumas características essenciais na idealização desse modelo:

- ✓ Garantia de equidade (não igualitarismos e sim igualdade de oportunidades);

- ✓ Estabilidade (que tem acompanhado a aplicação do atual modelo, apesar da sua complexidade).
- ✓ Simplicidade das regras e da sua aplicação, para permitir garantir transparência e evitar a criação de casos de exceção, que confundem os candidatos e a população, para além de serem fonte de injustiças, justificadas por razões por vezes incompreensíveis (ou não!);

Tendo em mente a necessidade de garantir as características essenciais acabadas de referir, não é indiferente a metodologia a seguir. O hábito de se fazerem propostas quase finais nos gabinetes e, depois de serem elaborados os projetos legislativos, ouvir os agentes envolvidos não é democraticamente incorreto, mas há procedimentos igualmente democráticos que envolvem uma maior participação (a democracia não é só votar de quatro em quatro anos: exige participação e decisões informadas), dando maior legitimidade a quem decide. De qualquer modo, um possível método a seguir envolveria vários passos:

- ✓ Indispensável compromisso político<sup>5</sup> em termos de princípios, permitindo estabilidade;
- ✓ Se necessário, alterar a LBSE para fixar objetivos realistas que irão guiar os passos seguintes;
- ✓ Discussão com as partes envolvidas (ensino secundário e IES's, principalmente);
- ✓ Estudo de aplicabilidade do modelo desenhado;
- ✓ Elaboração de legislação.

Parece ser geralmente aceite que a condição de acesso deve ser a aprovação num curso do ensino secundário, não havendo grande oposição aos regimes que incluem candidatos que não possuem grau do ensino secundário e prestam provas próprias de capacidade para a frequência no ensino superior.

---

<sup>5</sup> Num momento em que tanto se fala de compromissos, sem que se consiga obtê-los, seria bom lembrar que a hipótese de um Pacto para a Educação foi proposta, em 1996, pelo então Ministro Marçal Grilo, mas não foi aceite por quem agora tanto fala em consensos. Infelizmente em matéria de falta de compromissos, não há inocentes. E eles são bem necessários na Educação.



Parece, também, ser aceite que as IES's devem ter uma palavra decisiva a dizer sobre os alunos que entendem dever aceitar.

Mas é neste ponto que se dividem as opiniões e se levantam as dificuldades:

- Os alunos completam o ensino secundário muito tarde e os resultados só são conhecidos em fins de julho (1.<sup>a</sup> fase) ou agosto/setembro (2.<sup>a</sup> fase). Como é que vamos fazer provas, atempadamente? Antes de eles terminarem o secundário? Quando e como?
- A prova deverá ser eliminatória, ou deve servir só para seriação?
- Como é que evitamos a proliferação de exames?
- Se as IES's se coordenarem, como o devem/podem fazer? Como vão mobilizar os docentes para elaborar, vigiar e corrigir as provas?
- As provas podem confinar-se a entrevistas?
- A colocação será feita como e por quem? Não esquecer que um candidato pode concorrer a vários pares/cursos estabelecimentos: E ninguém (do público em geral) vai aceitar que essa hipótese seja extinta.

Em conclusão: o fundamental é ter claro o que se pretende atingir e só depois adotar o modelo mais adequado. É indesejável esperar que o regime sirva propósitos antagónicos ou que seja usado para atingir objetivos, políticos ou outros, alheios ao que foi acordado como essencial.

**Painel**  
**ACESSO E MOBILIDADE**

Presidente da Mesa – Carlos Videira

## ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: AS PREFERÊNCIAS E A CONSISTÊNCIA DAS ESCOLHAS DOS ESTUDANTES

Orlanda Tavares<sup>1</sup>

### Introdução

Em termos europeus, os critérios de acesso ao ensino superior são diversificados. Se, em alguns países, basta o estudante ter sucesso no ensino secundário para ficar automaticamente elegível para um curso ou instituição à sua escolha (Acesso livre – *Open Access*), na maioria dos países europeus os estudantes são candidatos a uma vaga no ensino superior, sujeita a um sistema de *numerus clausus*, e são selecionados ora de acordo com o seu desempenho no ensino secundário, ora nos exames nacionais, ora ainda na combinação dos dois. Há, ainda, países que combinam o acesso livre com o estabelecimento de *numerus clausus*, isto é, os estudantes têm acesso livre à maioria dos cursos e instituições, exceto alguns, como é o caso da Medicina ou das *Grandes Écoles* em França.

Em Portugal, o sistema de acesso ao ensino superior é seletivo, regulado pelo sistema de *numerus clausus*, pelo que as escolhas dos estudantes não são livres mas ponderadas em função das vagas disponíveis e do sucesso académico (no ensino secundário e nos exames nacionais específicos para cada área de estudo). Nesta apresentação, e partindo de dados gerados simultaneamente por estudos qualitativos e quantitativos, procura-se, por um lado, elencar os fatores que influenciam as preferências dos estudantes e, por outro, perceber o grau de consistência das escolhas em relação à área de estudos, ao tipo de instituição e à área geográfica.

Assim, numa primeira parte, faz-se uma breve descrição dos sistemas de acesso ao ensino superior na Europa, baseada no relatório da European Commission (2014), no sentido de se situar Portugal; numa segunda parte, apresenta-se o acesso ao ensino superior em Portugal, fazendo uma breve

---

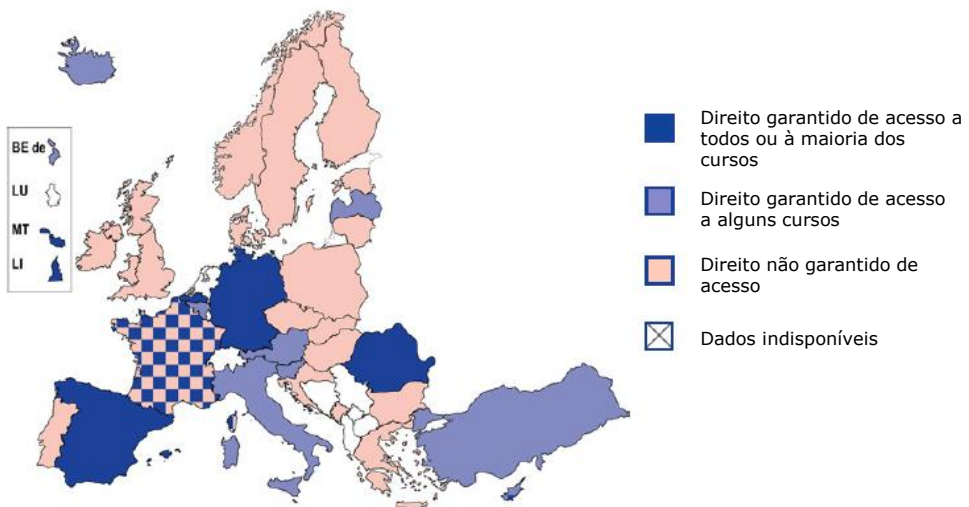
<sup>1</sup> CIPES (Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior) e A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior).

alusão à sua história recente; numa terceira parte, apresentam-se alguns dados recolhidos por estudos qualitativos referentes às preferências dos estudantes; e, por último, apresentam-se os dados recolhidos por um estudo quantitativo relativo à consistência das escolhas dos estudantes. Com base nesta informação, discute-se os eventuais efeitos que a eliminação dos *numerus clausus* poderia ter no sistema de acesso ao ensino superior português.

## O acesso ao ensino superior na Europa

De acordo com o relatório da European Commission (2014), no que diz respeito ao direito de admissão ao ensino superior, os sistemas europeus não são homogêneos. Pelo contrário, as culturas e práticas nacionais são bastante diversificadas e heterogêneas, como mostra a figura 1.

Figura 1. Direito de admissão ao ensino superior para os diplomados do ensino secundário (2012/13).



Fonte: Eurydice, 2014

Assim, nos diferentes países europeus, o direito de admissão ao ensino superior dos estudantes que terminam o ensino secundário nem sempre é

garantido. Se, por um lado, há sistemas que garantem o acesso livre – ou *open access* – a todos ou à maioria dos cursos e instituições, há, por outro, sistemas bastante seletivos que não garantem o acesso, pelo que o estudante tem de candidatar-se a uma vaga regulada pelo sistema de *numerus clausus*. Há, ainda, países cujos sistemas são simultaneamente livres e seletivos, na medida em que garantem o acesso livre a alguns cursos mas não a todos. Para alguns cursos, como a Medicina, esses sistemas mistos impõem, também, limitações quantitativas (*numerus clausus*).

No entanto, a distinção entre os sistemas de acesso livre e os sistemas seletivos não é muito clara. Em Espanha, por exemplo, embora a legislação estabeleça o direito garantido de acesso ao ensino superior, na prática as universidades selecionam os estudantes de acordo com uma ‘nota de entrada’, a qual combina o sucesso no ensino secundário e o sucesso nos exames de ingresso das universidades. Por outras palavras, o direito de admissão é formalmente um direito garantido, mas na prática há seleção.

No caso da França, o sistema de acesso ao ensino superior é misto: existe o direito garantido de acesso às universidades, exceto às altamente seletivas ‘Grandes Écoles’, aos institutos universitários especializados em tecnologia e aos cursos de ensino superior para técnicos.

Portugal tem um sistema de acesso ao ensino superior seletivo, regulado pelo sistema de *numerus clausus*, pelo que as preferências e escolhas dos estudantes não são livres mas ponderadas em função das vagas (limitadas quantitativamente) e do sucesso académico (no ensino secundário e nos exames nacionais específicos para cada área de estudo).

## O acesso ao ensino superior em Portugal

Em Portugal, até aos anos 70, o ensino superior era um sistema elitista, com apenas 7% de participação bruta à data da revolução de abril de 1974, e as qualificações gerais da população eram bastante baixas. A partir dos anos 70, iniciou-se a expansão do ensino superior. Um dos objetivos dessa expansão era o de aumentar a dispersão geográfica das instituições de

ensino superior. Essa expansão deu-se pela criação da rede de institutos politécnicos e pela criação de condições favoráveis à abertura do sector privado. Todavia, o sector privado acabou por se concentrar nas grandes regiões urbanas, com maior densidade populacional, deixando a descoberto as regiões do interior, onde a baixa procura não permitia a sua sustentabilidade. Com efeito, a cobertura regional do país acabou por acontecer muito mais pela via da rede dos politécnicos.

Em meados dos anos 90, o decréscimo do número de candidatos e o excesso da oferta fizeram crescer a preocupação com a estabilidade do sistema, sobretudo das instituições de ensino superior com localizações mais periféricas. Hoje, o sistema de ensino superior é um sistema binário: nele encontramos universidades e politécnicos, públicos e privados e escolas independentes. Além disso, a oferta educativa é, também, bastante diferenciada, pelo que os estudantes dispõem de um vasto leque de cursos pelos quais podem optar.

O regime geral de acesso, no concurso nacional de acesso ao ensino superior público, determina que os estudantes se candidatem ao ensino superior com uma classificação que resulte da ponderação das notas de ensino secundário e das notas nos exames nacionais específicos da área de estudos a que concorre. A candidatura está sujeita a limitações quantitativas decorrentes do número de vagas fixado anualmente.

Para além das limitações quantitativas, também o género, o estatuto socioeconómico, o *background* cultural e o perfil académico dos estudantes têm sido apontados por vários estudos como fatores que limitam as preferências e as escolhas dos estudantes (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). Neste sentido, um estudante oriundo de famílias com um capital cultural alto tinha, segundo dados do *Eurostudent*, uma probabilidade de ingressar no ensino superior dez vezes maior do que um estudante oriundo de famílias de baixo capital cultural (Magalhães, Tavares & Amaral, 2009). Além disso, estudantes com melhor desempenho académico anterior têm maior probabilidade de ir para a universidade e para o curso que realmente preferem. Finalmente, a

probabilidade de escolher uma instituição universitária aumenta com o rendimento e com a educação dos pais (Tavares et al., 2008).

## As preferências dos estudantes

Partindo de um estudo qualitativo, com 60 estudantes de primeiro ano, dos cursos de Ciências Farmacêuticas, Engenharia Informática e Artes, de universidades e politécnicos públicos e privados, da região do Porto (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013), as preferências dos estudantes parecem ser fortemente influenciadas pelas representações que os estudantes têm do mercado de trabalho e do ensino superior.

A análise dos dados recolhidos sugere que os estudantes representam o mercado de trabalho, em geral, como um meio difícil, com poucas oportunidades de emprego, sobretudo para os não graduados. Com efeito, os estudantes tendem a desenvolver a preferência pelo ingresso no ensino superior a partir da ideia segundo a qual o mercado de trabalho exige, hoje mais do que no passado, mais qualificações. O ingresso no ensino superior é representado, neste sentido, como um meio para os estudantes se qualificarem e adquirirem vantagem competitiva na luta por empregos. Em geral, a obtenção de um grau académico foi representada como um investimento, na maior parte dos casos económico, que terá o retorno esperado. Estudar para ter um grau académico é, assim, entendido como um esforço que compensa, também, em termos económicos. A generalidade dos estudantes, embora reconheça a dificuldade inerente ao mercado de trabalho em geral, considera que as qualificações de nível superior irão oferecer-lhes vantagem competitiva na luta por empregos. A única exceção é a dos estudantes de Artes, os quais ponderam, sobretudo os do subsistema privado, emigrar para outros mercados onde a sua qualificação seja mais valorizada.

O modo como o ensino superior é representado, pela maioria dos estudantes, parece influenciar as suas preferências pelas diferentes instituições. Estabelecendo uma hierarquia entre o público e o privado e entre o universitário e o politécnico, a maioria dos estudantes parece preferir os primeiros aos segundos e, mesmo os que frequentam os

segundos, apesar de exaltarem as vantagens das suas instituições, reconhecem que preferiam as que ocupam o topo da hierarquia. Esta hierarquia foi construída, essencialmente, a partir das ideias de prestígio social associadas a cada subsistema e foram interiorizadas do seu ambiente social, dos contactos que estabeleceram com os outros considerados significativos. As vantagens associadas ao ensino superior e ao grau académico foram, por ordem decrescente: a possibilidade de obterem maiores e melhores oportunidades de emprego (mais enfatizada pelos estudantes de Engenharia Informática); a possibilidade de obterem conhecimentos especializados (mais enfatizada pelos estudantes de Artes); a possibilidade de obterem estatuto e reconhecimento social (privilegiada sobretudo pelos estudantes de Ciências Farmacêuticas e Farmácia); e, finalmente, a possibilidade de obterem rendimentos elevados (enfatizada sobretudo pelos estudantes de Engenharia Informática). Para além dos diferentes perfis académicos, as vantagens associadas ao ensino superior também sofreram a influência do género, pelo que as raparigas tendem a associar o ensino superior mais aos conhecimentos e os rapazes mais aos rendimentos elevados.

Quando questionados sobre as razões que os levam a preferir ingressar no ensino superior em vez de no mercado de trabalho, numa determinada instituição em vez de outra e ainda num curso específico em vez de outro, os estudantes apontam, maioritariamente, como principais, a empregabilidade, a proximidade e a vocação, respetivamente. Por conseguinte, os estudantes consideram que ingressar no ensino superior aumenta consideravelmente as suas hipóteses de obtenção de um emprego estável e bem remunerado; preferem a instituição de ensino superior mais próxima porque não conseguiriam suportar os custos de estudar numa instituição longe de casa; e escolhem o curso de acordo com aquilo que consideram ser a sua vocação, largamente construída no ambiente sociocultural em que se insere, de acordo com os recursos culturais disponibilizados pela família e por outros considerados significativos.



## A consistência das escolhas

As preferências dos estudantes manifestam-se nas escolhas, embora nem tudo o que o estudante escolhe corresponda ao que realmente prefere (Tavares, 2013). Um modo aproximado de se aceder às preferências dos estudantes poderá ser o da análise da consistência das escolhas. Presume-se, neste sentido, que quanto maior a consistência das escolhas, maior a probabilidade de elas corresponderem às reais preferências dos estudantes.

Para perceber até que ponto os estudantes fazem escolhas consistentes, analisou-se a informação presente na base de dados do acesso ao ensino superior referente aos seis pares curso/instituição indicados no boletim de candidatura de cada estudante. Sabendo que os estudantes que se candidatam ao ensino superior público preenchem as suas preferências num máximo de seis alternativas possíveis de pares curso/instituição, este indicador tem, como limite máximo, o número de candidatos vezes seis. A consistência das escolhas é medida em função do número de candidatos com apenas um dado tipo de instituição, uma dada área CNAEF ou uma determinada área geográfica no seu conjunto de escolhas/preferências, a dividir pelo número total de candidatos que escolheram aquele tipo de instituição, de área CNAEF ou de área geográfica em pelo menos uma das opções.

As escolhas e preferências dos estudantes que ingressam no ensino superior parecem consistentes no que diz respeito ao tipo de instituição. A análise dos números (Tabela 1) revela que, em 2013, a maioria dos estudantes escolheu, em todas as suas preferências, cursos universitários ao passo que os conjuntos de escolhas que indicam apenas cursos oferecidos por Institutos Politécnicos é menos de um quarto, tendência que se tem vindo a verificar e a intensificar desde 2008.

No que se refere às áreas de estudo, as escolhas parecem um pouco mais inconsistentes, excetuando os casos da Saúde, das Artes e das Engenharias e Técnicas afins. As áreas menos escolhidas de modo consistente são as de Serviços de Segurança, Indústrias Transformadoras e Informática.

Tabela 1. Percentagem de candidatos com apenas um dado tipo de instituição (universidade/instituto politécnico) no seu conjunto de escolhas/preferências a dividir pelo número total de candidatos que escolheram aquele tipo de instituição em pelo menos uma das opções.

Sector	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Politécnico	25%	26%	27%	27%	24%	24%
Universidade	46%	50%	52%	54%	56%	57%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

Tabela 2. Consistência das preferências - Número total de candidatos com cursos de apenas uma dada área de estudos no seu conjunto de escolhas/preferências a dividir pelo número total de candidatos que escolheram cursos daquela área em pelo menos uma das suas opções.

cnaef	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Formação profs/formadores e C. Educ.	13%	14%	15%	14%	14%	12%
Artes	34%	39%	41%	45%	45%	45%
Humanidades	9%	11%	12%	12%	12%	12%
Ciências sociais e do comportamento	6%	8%	10%	10%	11%	11%
Informação e jornalismo	8%	8%	10%	10%	9%	10%
Ciências empresariais	17%	18%	17%	18%	20%	19%
Direito	18%	20%	20%	22%	22%	22%
Ciências da Vida	6%	8%	10%	9%	11%	11%
Ciências físicas	4%	3%	4%	5%	5%	5%
Matemática e estatística	4%	5%	6%	7%	7%	6%
Informática	2%	3%	4%	4%	3%	3%
Engenharia e técnicas afins	24%	25%	25%	27%	28%	30%
Indústrias transformadoras	2%	2%	2%	2%	2%	2%
Arquitetura e construção	15%	18%	18%	16%	16%	16%
Agricultura, silvicultura e pescas	4%	4%	7%	6%	6%	12%
Ciências veterinárias	14%	17%	19%	19%	20%	23%
Saúde	41%	44%	45%	48%	46%	48%
Serviços sociais	8%	9%	8%	9%	9%	9%
Serviços pessoais	19%	21%	22%	24%	25%	24%
Serviços de transporte	8%	10%	11%	15%	18%	20%
Proteção do ambiente	2%	3%	3%	2%	3%	3%
Serviços de segurança	4%	4%	4%	4%	1%	2%
Desconhecido ou não especificado				1%	3%	3%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

Relativamente ao distrito de localização das instituições, os dois distritos onde ficam os maiores centros urbanos do país, Lisboa e Porto, são os que revelam um grau de consistência mais elevado (ver Tabela 3). Em 2013, as Regiões Autónomas dos Açores (19%) e da Madeira (28%), embora com um grau de consistência menor, também apresentam dos valores mais altos, por razões de insularidade.

Tabela 3. Consistência das preferências – Número total de candidatos com instituições localizadas apenas num dado distrito no seu conjunto de escolhas/preferências a dividir pelo número total de candidatos que escolheram instituições localizadas naquele distrito em pelo menos uma das suas opções.

<b>Distrito</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
Aveiro	6%	8%	7%	8%	10%	9%
Beja	7%	6%	7%	6%	8%	6%
Braga	12%	15%	18%	18%	17%	17%
Bragança	6%	6%	7%	6%	6%	6%
Castelo Branco	5%	5%	5%	6%	6%	6%
Coimbra	11%	12%	13%	13%	14%	15%
Évora	7%	8%	8%	9%	9%	8%
Faro	18%	19%	19%	17%	17%	15%
Guarda	4%	3%	3%	3%	2%	3%
Leiria	11%	12%	11%	11%	12%	11%
Lisboa	33%	35%	38%	39%	40%	41%
Portalegre	4%	4%	5%	5%	5%	6%
Porto	21%	24%	25%	27%	27%	28%
Santarém	7%	8%	9%	9%	9%	8%
Setúbal	7%	8%	9%	8%	6%	6%
Viana do Castelo	8%	9%	8%	8%	7%	7%
Vila Real	7%	8%	9%	9%	9%	8%
Voseu	8%	8%	9%	10%	8%	9%
RA Açores	21%	18%	16%	16%	14%	19%
RA Madeira	29%	28%	29%	27%	24%	28%

Fonte: Base de dados do Acesso ao Ensino Superior (2014)

## Discussão

O sistema de acesso ao ensino superior é um sistema seletivo, regulado por *numerus clausus*. A seletividade do sistema coloca, inevitavelmente, algumas questões relativas à igualdade de oportunidades de acesso. Será que os estudantes têm igualdade de oportunidades de acesso?

Parecem existir, ainda, desigualdades de oportunidades na distribuição dos estudantes pelos subsistemas de ensino e pelos diferentes cursos. Há, nas representações sociais dos estudantes, também elas construídas a partir dos sistemas de inculcação social precoce, instituições e cursos claramente mais prestigiados e mais inacessíveis do que outros, bem como cursos que dão acesso a profissões melhor remuneradas do que outros. Em desvantagem encontram-se os estudantes que, apesar de terem acesso ao ensino superior, não têm acesso a toda e qualquer instituição e a todo e qualquer curso.

Por um lado, os politécnicos públicos parecem constituir-se como escolas refúgio (Seixas, 1991), no sentido em que tendem a aparecer, nas representações dos estudantes, como instituições com menor prestígio do que as universidades, surgindo mais como instituições de segunda escolha (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). O valor das diferentes formações parece depender da seletividade e do valor dos empregos a que dão acesso. Assim, o sistema de ensino superior português parece vítima dos efeitos da divisão hierárquica entre o ‘puro’ e o ‘aplicado’, divisão que é, na óptica de Bourdieu, “uma forma transformada da hierarquia social entre o ‘intelectual’ e o ‘manual’” (Bourdieu, 1987, p. 106).

Por outro lado, as instituições privadas não garantiram a igualdade pela regionalização, pois concentraram-se no litoral e apostaram nos cursos de menor investimento económico. O ensino privado concentra-se no litoral, nas zonas mais afluentes, de maior procura, deixando a descoberto as zonas do interior ou de menor densidade populacional (Correia, Amaral & Magalhães, 2002). Acresce, ainda, o facto de o sector privado se ter empenhado, sobretudo, na criação de cursos de baixo investimento económico, tais como gestão e humanidades, precisamente os que exigem menos investimento em infraestruturas (Magalhães, 2001).

Sabendo que os estudantes parecem preferir as universidades públicas a todos os outros subsistemas, algumas áreas de estudo mais seletivas (como a saúde e, em particular, a Medicina, por exemplo) e as áreas geográficas próximas da sua residência, quais seriam, então, os possíveis efeitos da eliminação dos *numerus clausus*?

A eliminação dos *numerus clausus* talvez viesse reforçar as tendências verificadas atualmente. Assim, e partindo da consistência das escolhas dos estudantes, se não existissem limitações quantitativas (i) as universidades públicas, provavelmente, concentrariam a maioria dos estudantes e os politécnicos públicos, bem como o sector privado, teriam francos problemas de atratividade; (ii) as áreas de estudo mais seletivas provavelmente ficariam sobrelotadas, perdendo rapidamente o seu estatuto de bem posicional (Marginson, 1998); (iii) as áreas geográficas do interior tenderiam a ficar desertificadas, dado que os estudantes parecem escolher, consistentemente, os grandes centros urbanos.

## Referências

- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: o caso português*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Magalhães, A. M. (2001) *Higher Education Dilemmas and the Quest For Identity: politics, knowledge and education in an era of transition*. Enschede: University of Twente Press.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Marginson, S. (1998). Competition and Diversity in the Reformed Australian Higher Education System. In L. V. Meek & F. Q. Wood (Eds.), *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform* (pp. 81-96). Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

- Seixas, A. M. (1991). “Escolas Modelo” ou “Escolas Refúgio”: Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior. Coimbra: Tese de Mestrado.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students’ preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' preferences and needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.

## MOBILIDADE GEOGRÁFICA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PADRÕES E DETERMINANTES<sup>1</sup>

Carla Sá<sup>2</sup>

São muitas as escolhas que os estudantes fazem no final do ensino secundário: escolhem uma formação numa instituição universitária ou politécnica, a instituição que vão frequentar e o curso que vão tirar. Mas há outras decisões tomadas em simultâneo e que vão uma pouco além da esfera da sua educação e formação, embora muito relacionadas com estas. Os candidatos ao ensino superior, quase sempre jovens a viver o seu processo de transição para a vida adulta, optam entre viver autonomamente ou continuar a viver na casa dos pais, por exemplo. A própria localização da instituição de ensino superior, determinando o acesso aos mais diversos mercados (de arrendamento e de trabalho, por exemplo) e a atividades culturais e de lazer é também objeto de escolha por parte dos estudantes. Há uma inegável dimensão espacial subjacente às escolhas que os estudantes fazem quando transitam do ensino secundário para o ensino superior, que está muito relacionada com a distribuição espacial das instituições que oferecem cursos de ensino superior.

Onde estão, então, as instituições de ensino superior? Apesar de a expansão do ensino superior ter sido inicialmente orientada por objetivos claros em matéria de garantia da diversificação geográfica e igualdade no acesso a este nível de ensino, na prática a expansão geográfica foi conseguida graças sobretudo à expansão da rede pública de institutos politécnicos. A rede privada de ensino superior, que muitos acreditavam poder vir a ser o motor da expansão acabou mais concentrada ainda que a rede pública. Chegamos, então, ao momento atual com uma distribuição geográfica das instituições de ensino superior que reproduz a distribuição da população e da atividade económica. Ao mesmo tempo, temos um sistema de ensino superior marcado pelo excesso de oferta que atingiu as

---

<sup>1</sup> Esta comunicação segue as linhas principais da comunicação com o mesmo título apresentada nas Conferências *Questões-chave da Educação: Acesso ao Ensino Superior*, promovidas pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, em 12 e 13 de novembro de 2014.

<sup>2</sup> Universidade do Minho, NIPE e CIPES.

instituições de ensino superior públicas, facto que pode vir a colocar algumas instituições numa posição de fragilidade, o que pode por em causa a diversidade regional e a equidade no acesso.

Estes factos têm suscitando um interesse crescente na identificação e explicação de padrões de comportamento associados à dimensão espacial das escolhas dos estudantes que se reflete na sua mobilidade geográfica no momento do acesso ao ensino superior. Tem sido dada especial atenção às escolhas feitas no momento da candidatura ao ensino superior público, o que decorre acima de tudo da disponibilidade de informação existente, resultante do carácter centralizado assumido pelo processo de candidatura, não havendo informação equivalente disponível para o ensino privado.

A análise dos fluxos de estudantes de cada região de proveniência em direção às várias instituições de ensino superior existentes constitui uma forma interessante de identificar padrões de comportamento dos estudantes no que à mobilidade geográfica diz respeito. Os fluxos podem ser calculados e, conseqüentemente, estas matrizes podem ser construídas para indicadores alternativos. O número de candidatos ao ensino superior originários de cada região que escolhem uma dada instituição na sua primeira opção e o número de alunos de cada região que efetivamente se matricula numa instituição têm sido os indicadores preferidos para esta análise. A par dos indicadores, na análise das matrizes de fluxos pode ser tomada a perspectiva das regiões de origem ou a das instituições de ensino superior de destino. Da combinação destas duas perspectivas com os dois indicadores usados resultam análises de várias dimensões da mobilidade.

Quando analisados os candidatos em primeira opção na perspectiva da região de origem, é possível perceber a predisposição para a mobilidade dos candidatos ao ensino superior. Alguns factos interessantes emergem da análise dos fluxos. Primeiro, o destino principal dos estudantes é quase sempre uma instituição do próprio distrito (constituindo exceções os distritos da Guarda e de Viana do Castelo). Nos casos em que há mais do que uma instituição no distrito, estas partilham os primeiros lugares em termos de peso relativo, havendo uma preferência pelas universidades que assim aparecem como preferidas relativamente aos institutos politécnicos.



Segundo, nos distritos de Santarém, de Setúbal e das regiões do Alentejo e do Algarve, logo a seguir à instituição local, os estudantes preferem sempre as universidades de Lisboa. Terceiro, as universidades dos Açores, da Madeira, do Minho e do Porto são o destino preferido de cerca de metade dos candidatos da própria região; no caso de Lisboa, quase dois terços dos estudantes tem como primeira opção uma das universidades do próprio distrito.

Já se a mesma perspetiva é adotada mas para os alunos matriculados, podemos tirar conclusões sobre a mobilidade efetiva, observada. Os principais padrões encontrados são muito semelhantes aos padrões identificados para a primeira opção dos candidatos, tornando-se alguns ainda mais evidentes. Por exemplo, entre os alunos matriculados do Porto, cerca de dois terços inscreve-se numa instituição do distrito do Porto (universidade ou instituto politécnico); nos casos dos distritos de Coimbra e de Lisboa, essa percentagem sobe para cerca de três quartos.

Quando os candidatos em primeira opção são analisados do ponto de vista da instituição de ensino superior de destino é possível identificar áreas de recrutamento *potenciais*. Nos dados recentes observam-se áreas de recrutamento *potenciais* marcadamente regionais: o distrito que mais peso tem nas primeiras escolhas dos candidatos é sempre aquele onde a instituição está localizada, sendo esse peso quase sempre maior ou igual a 50%.

Identificam-se áreas de recrutamento *efetivas* quando se analisam os fluxos de alunos matriculados na perspetiva da instituição de ensino superior de destino. Mais uma vez, ao nível das áreas de recrutamento *efetivas* o distrito onde está localizada é o que mais peso tem no recrutamento de cada uma das instituições.

Estes resultados gerais aplicam-se às várias áreas de estudo (considerando áreas de ensino e formação de acordo com a classificação CNAEF 2-dígitos), havendo, no entanto, alguma variabilidade no que respeita à sua intensidade. Por exemplo, apesar da orientação para o distrito de localização e distritos limítrofes se manter, as áreas de recrutamento *potencial* e *efetiva* das instituições quando são considerados apenas os

cursos na área da Saúde apresentam-se menos orientadas para a região de localização da instituição de ensino superior.

Apesar de ser legítimo pensarmos que estes padrões são os esperados num contexto como o atual dominado por uma crise económica que tem afetado a capacidade de muitas famílias para suportar os custos materiais associados à mobilidade, estes não constituem de todo novidade no cenário nacional. Na verdade, pelo menos desde 2001, ano para o qual a análise de fluxos foi também efetuada, estes padrões parecem vir a desenhar-se, não sendo encontradas grandes diferenças, em termos gerais, sobretudo no que respeita às instituições e regiões que maior e menor grau de concentração espacial da procura apresentam.

Uma vez identificados estes padrões de mobilidade, ou de imobilidade geográfica dos estudantes, para melhor descrevermos aquilo que se observa na realidade, importa procurar as razões e as explicações que os justificam, o que nos leva para a esfera dos determinantes da mobilidade. Embora menos estudados para o caso português, há já algum conhecimento neste domínio e que está a servir de base a trabalhos mais exaustivos que se estão a desenvolver neste momento no âmbito da mobilidade dos estudantes do ensino superior. Importa sempre reter que associada a esta questão da mobilidade está uma decisão que os jovens adultos, candidatos ao ensino superior, tomam no momento da sua candidatura: a decisão de ficar a viver em casa dos pais ou, alternativamente, passar a viver de forma mais autónoma, numa localização próxima da instituição de ensino superior que vão frequentar.

Entre os principais determinantes conta-se a distância. A distância enquanto fator dissuasor da mobilidade geográfica tem sido revelada por vários estudos realizados para os mais diversos países, não constituindo Portugal uma exceção a este respeito. São muitos os custos que a distância implica, para além dos custos materiais que são talvez os mais evidentes. É um facto que quanto maior a distância a percorrer mais elevado é o custo de transporte, regra geral, mas também maior é o tempo gasto em viagens (sejam diárias, no caso dos estudantes manterem a sua residência, sejam semanais, no caso de estudantes que optem por viver próximo da

instituição de ensino superior). Para além disso, os estudantes possuem, normalmente, mais informação relativamente às instituições de ensino superior mais próximas da sua área de residência, onde muitas vezes estudam e trabalham pessoas que fazem parte do seu círculo de relações pessoais, instituições essas que muitas vezes até visitam no âmbito de atividades promovidas em conjunto pela escola secundária que frequentam e as instituições de ensino superior. Acresce ainda que, estando este fator distância muitas vezes associado à saída da casa dos pais, implica uma saída da sua residência habitual e da sua esfera habitual de relações pessoais, obrigando os estudantes a estabelecer novas relações e uma nova rede social de apoio, o que tem um custo pessoal associado.

Essa saída da casa dos pais, imposta muitas vezes pela distância, obriga ao pagamento de uma renda de habitação que de outra forma não existiria. As despesas com habitação constituem uma parcela importante, com um peso não negligenciável no orçamento dos estudantes deslocados. De acordo com os resultados do estudo *Eurostudent* 2008-2011, as despesas com a habitação representam cerca de um quarto dos custos que os estudantes que não vivem com os pais têm de suportar.

A qualidade da instituição não aparece como um fator determinante para explicar a mobilidade geográfica, sugerindo que o motivo de investimento, decorrente da teoria do capital humano, não parece estar presente nas decisões dos estudantes, no que à mobilidade diz respeito. Importa aqui fazer algumas ressalvas. Primeiro, isto não quer dizer que não haja diferenças de qualidade entre as instituições de ensino superior, apenas quer dizer que essas diferenças não parecem determinar as decisões dos estudantes. Segundo, os estudos até então realizados são globais, não tendo em consideração a oferta das instituições por áreas de estudo. É possível que haja diferenças na qualidade percebida pelos estudantes de acordo com a área de estudos, ou até mesmo ao nível do curso, e que essas tenham impacto nas escolhas dos estudantes. Terceiro, os estudos feitos para outros países não são consistentes a este nível, tendo este mesmo resultado sido encontrado para a Holanda, por exemplo, parecendo estar associado a uma certa indistinção na qualidade das instituições resultante da sua forma de financiamento. Já em países como o Reino Unido e os EUA a qualidade

surge normalmente como um motivo principal das escolhas dos estudantes.

Estes determinantes identificados em estudos anteriores merecem uma análise mais exaustiva e detalhada, bem como outros potenciais determinantes devem ser explorados. Ainda assim, parece haver alguns sinais que merecem uma reflexão aprofundada.

Neste momento, são já visíveis distorções regionais ao nível da oferta e da procura de ensino superior. Não podemos dissociá-las da resistência à mobilidade no espaço nacional evidenciada pelos candidatos ao ensino superior. Há algumas justificações possíveis que podem ser sugeridas para debate. Os mecanismos de apoio financeiro aos estudantes parecem ser insuficientes para que estes e as suas famílias possam suportar os custos adicionais associados à mobilidade. Os próprios estudantes parecem não valorizar e incorporar no seu processo de tomada de decisão as possíveis diferenças de qualidade entre as instituições de ensino superior. Algumas medidas têm já sido postas em prática neste sentido, mas os seus efeitos ainda são difíceis de mensurar e avaliar. As instituições de ensino superior e os decisores de política devem pois desenvolver um trabalho conjunto no sentido de aliviar e, progressivamente, anular essas distorções, que deverá ser apoiada numa análise mais detalhada e exaustiva dos determinantes da mobilidade dos estudantes no espaço.

Painel  
ACESSO E DESEMPENHO ACADÉMICO

Presidente da Mesa – Pedro Dominginhos

## UMA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE SELEÇÃO DE CANDIDATOS AO ENSINO SUPERIOR

Isabel Vieira<sup>1</sup>

O estudo apresentado foi desenvolvido em coautoria com dois colegas da Universidade de Évora, Carlos Vieira e Luís Raposo, em que avaliamos a eficácia do processo de seleção de candidatos ao ensino superior público em Portugal.

Debatemos neste encontro o acesso ao ensino superior e os desafios que neste âmbito se colocam no século XXI. Trata-se de um tema extremamente relevante pois a participação no ensino superior tem implicações muito significativas a nível pessoal, institucional e nacional. Para os indivíduos, um diploma de ensino superior é uma chave que abre a possibilidade de uma vida profissional mais satisfatória e mais bem remunerada. O acesso ao ensino superior é tão importante em termos de dignidade individual que foi consagrado, há quase 70 anos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 26.º refere: “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”. Para as instituições de ensino superior, um processo de seleção eficaz promove a eficiente afetação de recursos financeiros cada vez mais escassos e permite tirar o máximo proveito dos processos de ensino e de aprendizagem. Finalmente, para os países, a taxa de participação no ensino superior é um determinante fundamental da capacidade competitiva internacional. Este nível de ensino é tão importante que a estratégia de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo da União Europeia (mais conhecida como Estratégia Europa 2020) definiu como um dos cinco objetivos para 2020 aumentar para pelo menos 40% a percentagem de graduados com 30 a 34 anos em cada país. Está pois justificada a diferentes níveis a importância da análise do processo de seleção de candidatos ao ensino superior e a preocupação com esta matéria evidenciada pelo Conselho Nacional de Educação.

---

<sup>1</sup> Universidade de Évora.

Quando pensamos na necessidade de reformar o sistema de acesso, devemos estabelecer os princípios básicos que qualquer sistema deve garantir. Pensamos que os principais são a transparência, a equidade e a eficácia. Um sistema transparente tem regras amplamente e atempadamente divulgadas e claras para todos. Um sistema que promove a equidade garante que candidatos com iguais condições têm iguais oportunidades de ingresso. Um sistema eficaz promove a seleção dos mais capazes.

As duas primeiras condições, transparência e equidade, podem ser cumpridas com modelos muito distintos de acesso ao ensino superior:

- Modelos baseados apenas em exames de admissão, como acontece na China, na Coreia do Sul ou na Grécia;
- Modelos onde estes exames são um dos critérios (não necessariamente o mais determinante), como na África do Sul, Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Suécia, Turquia, Portugal ou Espanha;
- Modelos de seleção com condições alternativas, e normalmente definidas a nível institucional, como acontece na Austrália, Canadá ou México.

Quando são utilizados exames ou testes de admissão, estes podem focar-se na avaliação de aptidões ou de conhecimentos. Embora os segundos sejam mais comuns, ambos têm críticos e defensores. Os testes de aptidão são normalmente defendidos por quem considera mais importante a identificação do talento e a necessidade de democratizar o acesso e diversificar o corpo estudantil. São criticados por quem defende que não existe uma forma objetiva de avaliar aptidões. Os testes de conhecimentos são defendidos com argumentos relacionados com critérios de objetividade e excelência académica. São criticados por tenderem a perpetuar vantagens socioeconómicas. De facto, muitos estudos mostram que quando as famílias têm capacidade para financiar um ensino secundário de qualidade, e quando podem proporcionar ambientes intelectualmente mais estimulantes, os jovens conseguem obter notas mais elevadas nestes testes.

Em Portugal, os exames de avaliação de conhecimentos, elaborados a nível nacional e aplicados a todos os estudantes, continuam a ser utilizados como um dos critérios de seleção. Em termos históricos, mais do que a realização de exames para avaliação de conhecimentos, talvez o aspeto mais significativo neste contexto seja a introdução de limitações quantitativas à entrada no ensino superior. Estas começaram em 1977, com a instauração do sistema de *numerus clausus*. Não existia até então qualquer limite ao número de estudantes que ingressavam no ensino superior. Até 1974, a entrada era garantida pela aprovação (ou dispensa) num exame de admissão realizado por cada instituição. Em 1975 e 1976, o acesso ao ensino superior estava dependente do cumprimento do Serviço Cívico Estudantil. Atualmente, para participar no Concurso Nacional de Acesso é necessário ter completado a escola secundária e ter obtido pelo menos 95 pontos (em 200) em cada um dos exames nacionais requeridos pelas instituições de ensino superior para cada curso. A fórmula de cálculo da nota de candidatura é determinada por cada instituição, respeitando um conjunto de regras definidas pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Os princípios atualmente estabelecidos exigem que as notas médias finais dos três anos de ensino secundário tenham uma valorização de pelo menos 50% (10º e 11º anos contam 60% e o 12º ano conta 40%), que as notas obtidas nos exames finais requeridos pelas instituições de ensino superior para cada curso tenham uma valorização de pelo menos 35%, e que os pré-requisitos específicos (se existirem) não pesem mais de 15%.

Das três condições acima enunciadas como desejáveis para qualquer sistema de seleção de candidatos ao ensino superior, a mais difícil de verificar é a eficácia. Qual a melhor forma de assegurar que cada vaga disponível no ensino superior público é ocupada pelo candidato com maior potencial de sucesso académico? A resposta a esta questão não é fácil, mas podemos tentar analisá-la indiretamente, observando a ligação entre a classificação de acesso (a nota de candidatura) e o sucesso académico, medido pela nota de licenciatura.

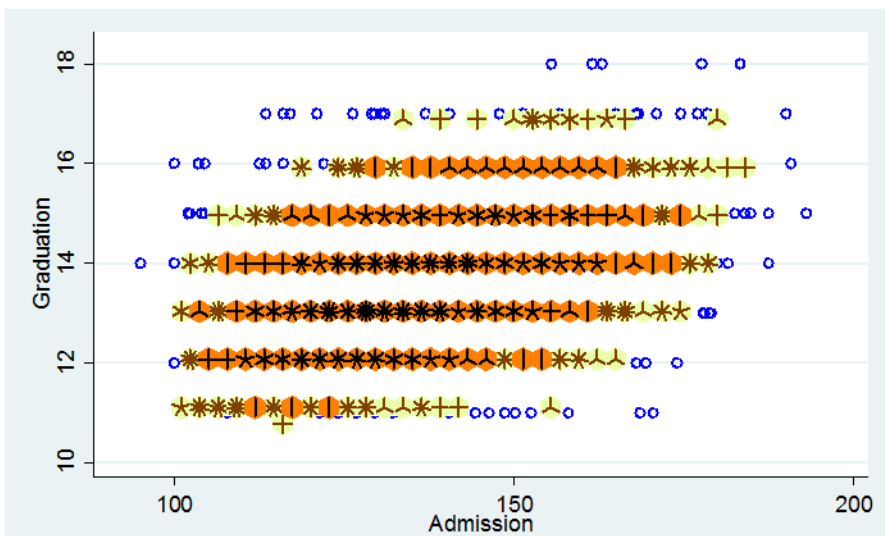
No estudo que agora apresentamos avaliámos esta relação com informação relativa a estudantes da Universidade de Évora. O foco apenas nesta



instituição deve-se à não existência de dados disponíveis para todas as instituições de ensino superior público portuguesas o que tem a desvantagem de diminuir a robustez da avaliação estatística. No entanto, a análise de apenas uma instituição tem a vantagem de normalizar especificidades institucionais relacionadas com as diferentes abordagens de ensino, avaliação, distintas condições em termos de bibliotecas, laboratórios, etc.

A nossa amostra é constituída por estudantes de todas as licenciaturas oferecidas pela Universidade de Évora entre 2000 e 2012. Os dados foram filtrados para que trabalhássemos apenas com informação relativa a estudantes que entraram na Universidade através do Concurso Nacional de Acesso e que concluíram a licenciatura exatamente no curso a que tiveram acesso (não incluímos estudantes que mudaram de curso a meio do seu percurso académico). A amostra filtrada contém 4488 observações e a informação relativa a estes alunos está representada na Figura 1.

Figura 1: Notas de admissão e de graduação



Uma vez que a densidade de informação em cada ponto é variável, optamos pela representação através de um gráfico de girassol (Density Distribution Sunflower Plot) em que cada pétala representa 8 observações. No eixo vertical estão representadas as notas de graduação, que variam entre 10 e 20, e no eixo horizontal as notas de admissão, que variam entre 100 e 200. É visível a elipse que sugere uma relação positiva entre ambas as notas e a reta de regressão linear ajustada é a seguinte:  $graduação = 9.0963 + 0.0335 \text{ admissão}$ . Esta reta indica que, em média, a cada 10 pontos extra na nota de admissão (escala 100-200) corresponde mais um terço de ponto na nota de graduação (escala 10-20).

Estimando um modelo mais completo, com um conjunto mais alargado de determinantes e uma metodologia mais robusta, obtivemos a regressão seguinte:

$$\text{Nota de graduação} = 0.688 + 0.304 * (\text{nota relativa do ensino secundário}) + 0.063 * (\text{nota relativa dos exames nacionais}) - 0.002 * (\text{distância entre residência familiar e universidade}) - 0.025 * (\text{tempo para graduação}) - 0.031 * (\text{adaptação do curso a Bolonha}) + 0.013 * (\text{género})$$

O que nos interessa aqui são os dois primeiros determinantes, que sugerem a existência de uma relação positiva entre a nota do ensino secundário e a nota dos exames nacionais, mas em que o peso da primeira é superior ao da segunda. Uma análise mais simples, baseada apenas no coeficiente de correlação, confirma esta conclusão – ver Quadro 1.

O aspeto que mais nos surpreendeu nesta análise foi a grande semelhança entre a nota média de admissão e de graduação dos estudantes considerados na amostra. Em termos de correlações, o quadro mostra que a correlação entre a nota de graduação e a nota da escola secundária é superior à correlação entre a nota de graduação e a nota obtida nos exames nacionais. Esta informação pode, à partida, sugerir que os critérios de admissão deveriam dar mais importância às classificações obtidas no ensino secundário e até, eventualmente, abandonar os exames nacionais como critério de acesso. Contudo, combinar as duas notas parece ser melhor e está de acordo com as boas práticas sugeridas pelos

investigadores que, em vários países, têm analisado as diversas possibilidades de selecionar candidatos ao ensino superior.

Quadro 1: Coeficientes de correlação entre as notas de admissão e de graduação, amostra total

obs.	notas - média				coeficientes de correlação			
	graduação (G)	admissão (A)	escola secundária (S)	exames nacionais (E)	G - A	G - S	G - E	S - E
4488	13.664	13.629	14.172	12.945	.432*	.400*	.355*	.368*

Notas: O asterisco indica significância estatística ao nível habitual de 5%. Todas as notas de admissão foram transformadas para a escala 10-20 para uma mais direta comparação com as notas de graduação.

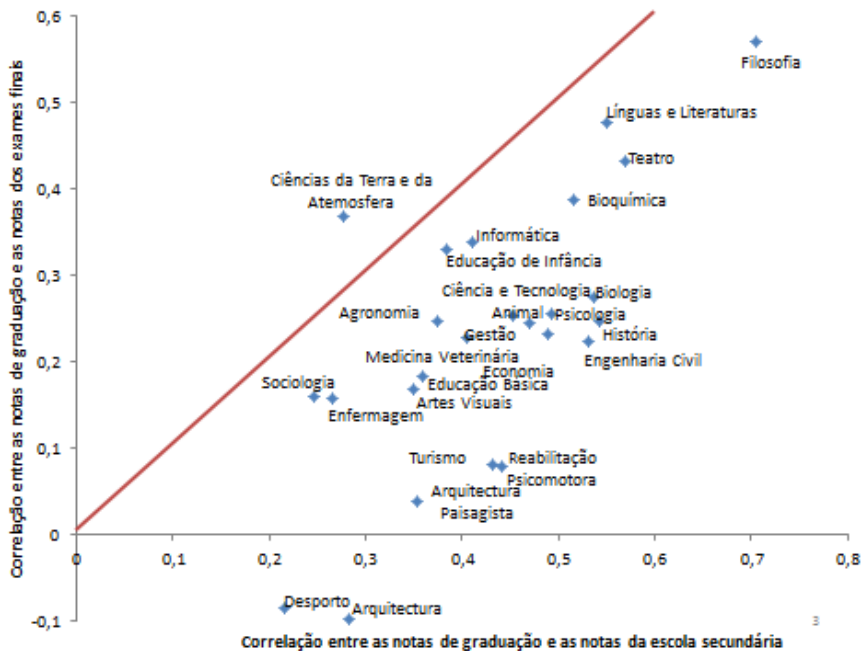
O coeficiente de correlação entre a nota de graduação e a nota de admissão (que combina as classificações do ensino secundário e dos exames nacionais) é mais elevado do que qualquer dos dois coeficientes de correlação individuais. Os exames nacionais, como as notas médias também indicam, permitem nivelar as classificações obtidas em avaliação contínua de proximidade na sala, onde normalmente há tendência para inflacionar as notas.

Em termos médios, o que os dados da Universidade de Évora sugerem é que o processo de seleção de candidatos é globalmente eficaz, no sentido em que as notas de candidatura são um bom previsor das notas de graduação. Mas será que esta conclusão é igualmente adequada para os diferentes cursos?

Na Figura 2 estão representados os coeficientes de correlação entre as notas de licenciatura e as notas dos exames nacionais (eixo vertical) e as notas do ensino secundário (eixo horizontal). Vemos que, com exceção da licenciatura em Ciências da Terra e da Atmosfera, a correlação é sempre maior com as notas do ensino secundário, confirmando o que já tínhamos visto até aqui. Contudo, a informação detalhada por cursos mostra que há

vários casos em que a correlação entre a nota de graduação e a nota dos exames nacionais é muito baixa, e em dois cursos é até negativa. Nestes casos estão os cursos a que habitualmente associamos alguma capacidade inata (como Arquitetura, Desporto e algumas artes, mas também Enfermagem e Reabilitação Psicomotora). Estas correlações sugerem que, ainda que o processo de seleção de candidatos ao ensino superior seja em média eficaz, existe espaço para aperfeiçoamento, nomeadamente no que respeita à escolha e ao peso dos exames de admissão exigidos para alguns cursos.

Figura 2: Correlação entre notas de graduação e notas da escola secundária e dos exames nacionais, por curso



Assim, e em conclusão, o nosso estudo sugere que as notas de graduação são mais correlacionadas com as notas da escola secundária do que com as notas dos exames nacionais, embora a consideração de ambas as

classificações na nota de candidatura permita uma seleção mais eficaz dos candidatos. Tal como foi concluído para outros países, também em Portugal os exames nacionais permitem nivelar a tendência para alguma inflação das notas atribuídas pelos professores que acompanham os alunos nas aulas. Existem no entanto diferenças relevantes ao nível dos cursos, que sugerem ser importante, em alguns casos, fazer uma melhor adaptação dos critérios de acesso.

## “INFLAÇÃO” DE NOTAS E O SEU IMPACTO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Gil Nata<sup>1</sup>  
Tiago Neves<sup>2</sup>

### Introdução

Portugal é, entre os países desenvolvidos, um dos que apresenta maiores desigualdades sociais, para além de baixos índices de mobilidade social (e.g., Wilkinson & Pickett, 2009).

Em sociedades democráticas, o sistema escolar — incluindo, obviamente, o ensino superior — deve contribuir para uma sociedade justa e equitativa. De facto, parece ser hoje consensual que o sistema de ensino, para além de garantir igualdade de oportunidades entre os cidadãos, concorra para a atenuação de desigualdades sociais pré-existentes, ou até, no limite, para a sua correção. Neste contexto, é importante lembrar que a literatura tem mostrado uma estreita (e não surpreendente) associação entre a graduação no ensino superior e um maior capital cultural e simbólico, mas também económico; no entanto, sabemos igualmente que existe uma sobre-representação de níveis socioeconómicos mais altos no ensino superior, e que a massificação do ensino superior não favoreceu de forma equilibrada todos os níveis socioeconómicos (e.g., Apple, 2006; Ball, 2003; Ball & Junemann, 2012; Bernstein, 1970; Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006; Martins, Mauritti & Costa, 2005). Assim, a leitura combinada destes dados poderá indicar que o ensino superior estará a reproduzir a estrutura social de base, ou até, a amplificar as desigualdades existentes. O aparente insucesso do sistema de ensino em contrariar desigualdades cujas raízes antecedem e se estendem muito para além do seu campo de ação, parece dar razão à afirmação de que “school cannot compensate for society” (Bernstein, 1970). Daí que seja essencial

---

<sup>1</sup> Professor auxiliar na Universidade Portucalense e investigador no CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto).

<sup>2</sup> Professor auxiliar na Universidade do Porto e investigador no CIIE.

estudar e conhecer a forma como o acesso ao ensino superior é afetado por desigualdades de natureza cultural, económica e processual. No caso concreto do contexto nacional, o facto de o acesso ao ensino superior, designadamente público, ser regulado por *numerus clausus*, origina uma situação de grande competitividade para os escassos lugares disponíveis dos cursos mais desejados. Uma vez que a nota de candidatura é genericamente constituída pelas notas nos exames nacionais e as classificações internas do ensino secundário, é fundamental assegurarmos que estas não são, dentro do possível, alvo de distorção ou manipulação (designadamente intencional). Esta preocupação ganha ainda mais relevo atendendo aos persistentes rumores na sociedade portuguesa sobre a “inflação de notas” levadas a cabo por alguns estabelecimentos de ensino, designadamente privados, permitindo aos seus alunos (uma injusta) vantagem no concurso nacional de acesso. A ser verdade, este será um fator de injustiça no acesso ao ensino superior, dando vantagem a uma elite económica, que dispõe dos recursos para frequentar este tipo de estabelecimentos de ensino. Por último, seria também importante quantificar o impacto na nota de candidatura de eventuais vantagens ou distorções nas notas internas.

### Questões de investigação

Consequentemente, propomo-nos neste trabalho a dar resposta a duas questões:

(i) verificam-se diferenças sistemáticas entre escolas, designadamente entre escolas públicas e privadas com ou sem contrato de associação, na atribuição de notas internas comparativamente às notas obtidas nos exames nacionais (“inflação/deflação de notas”)? (ii) qual o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar da lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior?

## Inflação de notas

Por forma a respondermos à primeira questão de investigação, recorreremos às bases de dados libertadas anualmente pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) desde 2001/2 até à atualidade. Entre outras variáveis, as bases de dados contêm informação sobre a nota no exame nacional (CE, que corresponde a “Classificação no Exame”), a nota atribuída pela escola na respetiva disciplina (CIF, que corresponde a “Classificação Interna Final”), a identificação da escola (nome e código), e informação sobre se esta é pública ou privada. Adicionalmente, com base em dados fornecidos pelo MEC, identificámos quais as escolas que tinham contrato de associação (CA), ficando assim com três tipos de escolas associadas a cada exame: (i) públicas; (ii) privadas “independentes”; e (iii) privadas com CA. Em seguida, calculámos a diferença entre a nota atribuída pela escola e a nota obtida no exame (“diferencial CIF-CE”). Note-se que foram analisados todos os pares de CIF/CE, desde 2001/2 até à atualidade, totalizando mais de 4 milhões de “casos”. Este facto confere uma robustez acrescida às análises, não só pela sua extensão no tempo, mas principalmente pelo acesso à população de exames, dispensando a necessidade de amostragem e conseqüente recurso a estatística inferencial.

Com vista a perceber-se as opções metodológicas tomadas no tratamento dos dados, importa destacar o seguinte: as escolas não têm uma distribuição equivalente de alunos ao longo do espectro de notas. Dito de uma forma simplista, as escolas têm proporções de “bons” e “maus” alunos muito diferentes, que estão obviamente associadas a outros fatores, como por exemplo o nível sociocultural dos pais. Adicionalmente, o diferencial entre notas internas e notas de exames também não é constante: por exemplo, enquanto um exame nacional com 0 valores teve, no mínimo, um diferencial de 10 valores (uma vez que a nota interna é, no mínimo, de 10 valores), um exame com 17 valores teve, no máximo, um diferencial de 3 valores (uma vez que a nota interna é, no máximo, de 20 valores). Os dois efeitos combinados permitem que uma escola que inflacione mais as notas ao longo de todo o espectro possa apresentar, em média (simples), uma inflação menor, fenómeno conhecido na literatura de estatística como paradoxo de Simpson (Simpson, 1951; Thompson,



2006). No exemplo da Tabela 1, vemos que a escola com “melhores alunos” apresenta ao longo de todo o espectro de notas nos exames um diferencial CIF-CE superior em 0,5 valores ao da escola com “piores alunos”. No entanto, uma vez que a escola com “melhores alunos” tem proporcionalmente mais exames realizados onde a “inflação” (de ambas as escolas) é menor, a média simples coloca a escola com melhores alunos como “inflacionando” menos (5,1 vs. 6,3).

Tabela 1. Duas escolas: uma com “melhores alunos” e outra com “piores alunos”

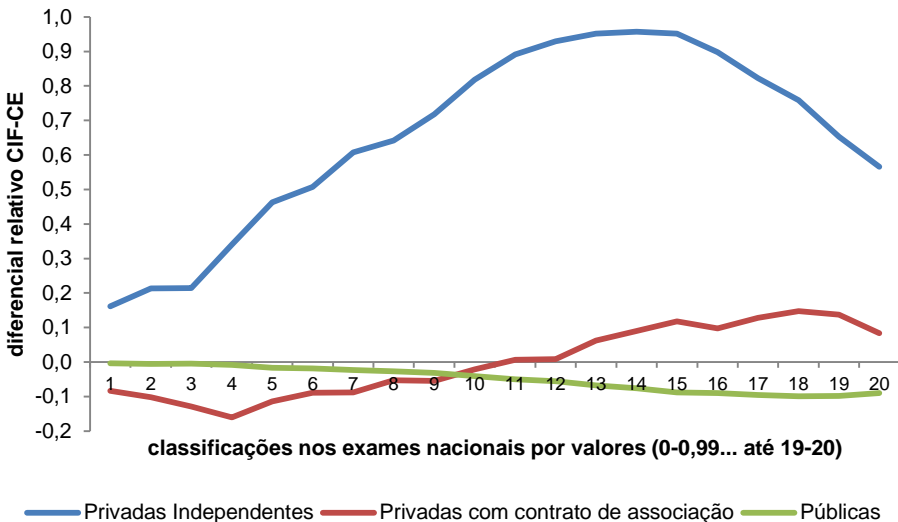
																					TOTAL	
Escola com “piores Alunos”	dif CIF- CE	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	0	<b>6,3</b>
	n.º exames	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	300
Escola com “melhores Alunos”	dif CIF- CE	10,5	10,5	9,5	9,5	8,5	8,5	7,5	7,5	6,5	6,5	5,5	5,5	4,5	4,5	3,5	3,5	2,5	2,5	1,5	0,5	<b>5,1</b>
	n.º exames	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	300
	notas no exame	0- 0,99	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19- 20	

Conseqüentemente, optámos por analisar o diferencial CIF-CE ao longo do espectro das notas nos exames nacionais. Para isso, criámos uma variável em que agrupámos as notas de exames em 20 classes: os exames classificados entre 0 e 0,99 valores constituem a primeira classe, os exames classificados entre 1 e 1,99 a segunda classe, e por aí em diante. Em seguida, calculámos a média do diferencial CIF-CE dos 3 tipos de escolas (públicas, privadas com CA, e privadas “independentes”) para cada uma das 20 classes.

Como podemos observar no Gráfico 1, os resultados mostram a existência de um desvio positivo (inflação) de escolas privadas “independentes” vs. públicas e privadas com CA. De referir que os dados mostrados no gráfico dizem respeito ao conjunto dos anos em análise. No entanto, este exercício foi também realizado para cada um dos anos de forma independente, verificando-se a repetição deste padrão em todos os anos sem exceção,

facto que mostra a sistematicidade do fenómeno. Adicionalmente, destaca-se a variação da magnitude da diferença dos desvios dos três tipos de escolas ao longo do espectro de notas: genericamente, vai crescendo à medida que as notas se tornam mais importantes para o acesso ao Ensino Superior, chegando a ultrapassar um valor de diferença entre as públicas e as privadas “independentes”.

Gráfico 1



## Inflação por escola

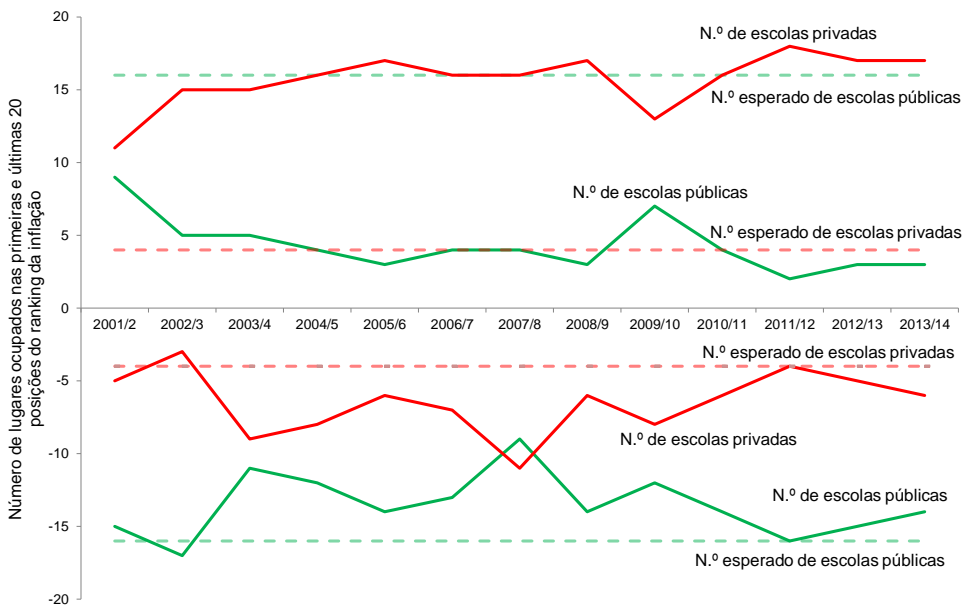
Uma outra forma de abordar a questão é o estudo do diferencial CIF-CE por escola, prestando particular atenção à dispersão de resultados e à sua evolução ao longo do tempo.

Com vista à realização deste exercício, elaborámos, para cada ano em análise, a lista ordenada do desvio (relativamente ao desvio-médio) de todas as escolas que tiveram alunos a realizar exames nacionais. O controlo da diferente distribuição de “melhores” e “piores” alunos (o já referido acima paradoxo de Simpson) foi feito da mesma forma que para a análise anterior, relativa aos três tipos de escola: o diferencial CIF-CE de

cada exame foi comparado com o diferencial CIF-CE da respetiva classe de notas. O resultado de inflação/deflação de cada escola foi obtido através da média dos diferenciais de cada uma das 20 classes de notas.

O Gráfico 2 apresenta, ao longo dos diferentes anos, o número de escolas públicas e privadas nas primeiras e últimas 20 posições da lista ordenada do diferencial CIF-CE por escola. Dito de forma simples, o gráfico responde à questão: dentro das 20 escolas que mais inflacionaram (apresentando desvios superiores ao desvio médio) e das 20 que mais deflacionaram (apresentando desvios inferiores ao desvio médio), quantas são públicas e quantas são privadas?

Gráfico 2



Como se pode observar, os resultados mostram uma sobre-representação esmagadora de escolas privadas entre as 20 que mais inflacionaram. Note-se a diferença relativa ao número esperado de escolas no “Top 20”, atendendo ao número de escolas públicas vs. privadas no contexto nacional. Particularmente preocupante é o facto de algumas escolas aparecerem sistematicamente no topo da lista. Com efeito, há escolas que figuram nos lugares cimeiros em todos os anos analisados, sem exceção! Adicionalmente, importa referir a existência de uma sobre-representação ligeira de escolas privadas nas que mais deflacionaram.

Uma outra questão interessante de analisar relativamente aos desvios, prende-se com a sua evolução ao longo do tempo. Isto é: têm os desvios aumentado ou diminuído com o passar dos anos? Para responder a esta questão, recorreremos ao cálculo de três medidas de dispersão: a amplitude (diferença entre o valor máximo e mínimo), a amplitude interquartil (diferença entre o valor do percentil 75 e do percentil 25) e o desvio-padrão. Os resultados são apresentados nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3

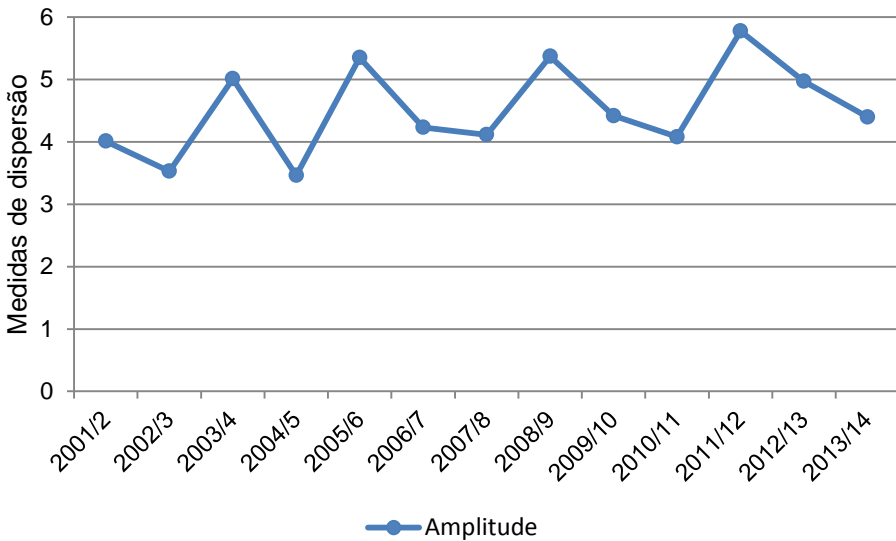
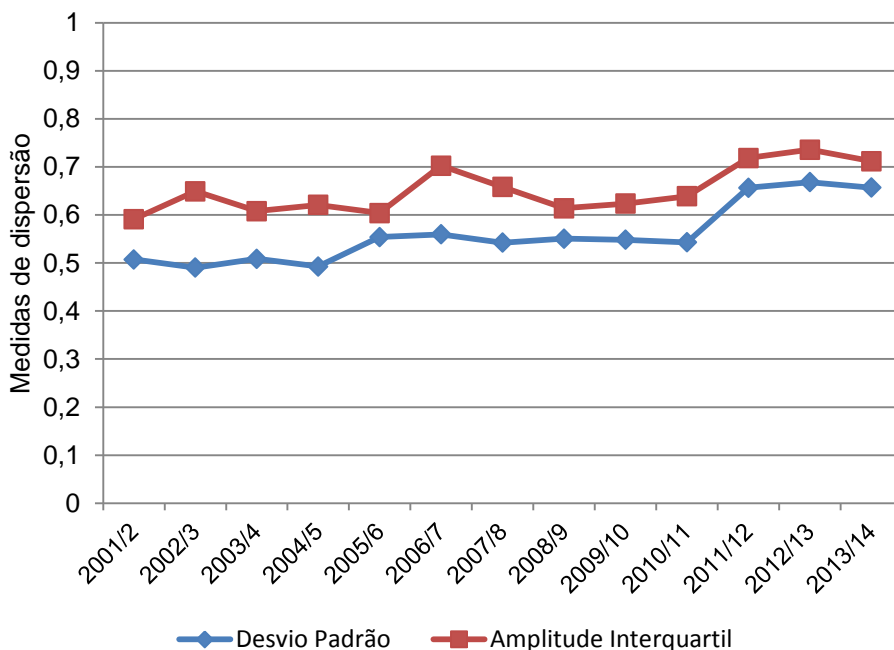


Gráfico 4



Uma leitura conjugada dos Gráficos 3 e 4, mostra a existência de estabilidade (na melhor das hipóteses) ou ligeiro aumento da dispersão ao longo dos últimos 13 anos. Com efeito, as medidas de dispersão mais robustas (amplitude interquartil e desvio-padrão) mostram uma ligeira inclinação de subida, com tendência de acentuação nos últimos três anos. Destaque-se o facto de a amplitude interquartil estar sempre acima de 0,5 valores, e a diferença entre a escola que mais inflacionou e a que mais deflacionou (amplitude) estar sistematicamente acima de 4 valores e ultrapassar, em vários dos anos analisados, os 5 valores!

Concluindo, isto significa que não se tem conseguido adotar medidas que reduzam as (grandes) discrepâncias entre as escolas.

## Impacto no acesso ao Ensino Superior

Os dados acima apresentados levam-nos à segunda grande questão em análise: qual o impacto que pequenas variações na nota de candidatura poderão ter no lugar da lista de acesso de candidatos a diferentes cursos de ensino superior?

Para responder a esta questão, recorreremos à lista (elaborada pelo MEC) ordenada por nota de acesso dos cursos competitivos, isto é, dos cursos que preencheram todas as suas vagas. Após a divisão desta lista em quartis, selecionámos os dez primeiros cursos de cada quartil. Em seguida, verificámos qual a nota de acesso em cada um desses cursos e, com base na lista ordenada dos candidatos a cada um desses cursos, adicionámos e subtraímos 1 e 0,5 valores à nota de acesso do último candidato colocado em cada um dos cursos. A medida de impacto de tais adições e subtrações de valor foi obtida através do cálculo da razão entre o lugar originalmente ocupado na lista ordenada de candidatos e o lugar ocupado após as adições e subtrações. Para ilustrar com um exemplo concreto, tomemos como exemplo o curso com média mais alta de entrada no ano de 2012, o curso de Medicina da Universidade do Porto. O último estudante a entrar neste curso teve como média de entrada 18,35 valores, o que o posicionou no lugar 504. Se subtrairmos e somarmos 0,5 valores a esta nota, obtemos 17,85 e 18,85, valores que correspondem respetivamente às posições 182 e 705 da lista ordenada de candidatos, ou seja, mais 300 lugares acima e 200 lugares abaixo da posição do último candidato a conseguir o acesso. Se fizermos o mesmo exercício para 1 valor, obtemos os resultados de 17,35 e 19,35 valores, que correspondem às posições 806 e 33, aproximadamente 300 lugares abaixo e quase 500 lugares acima do último candidato a conseguir o acesso.

Os resultados deste exercício foram realizados para os anos de 2012, 2013 e 2014, e são apresentados nos Gráficos 5, 6 e 7.

Gráfico 5

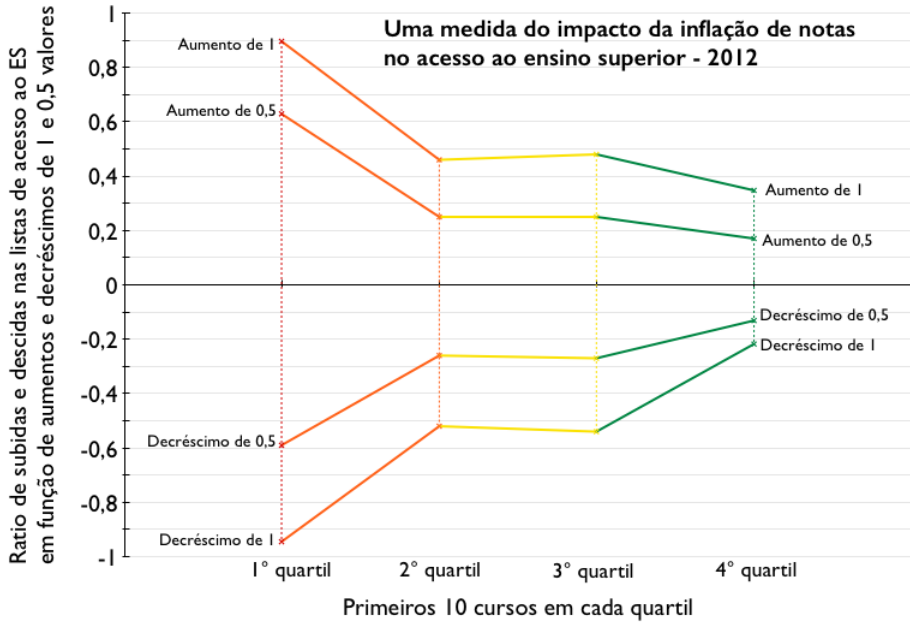


Gráfico 6

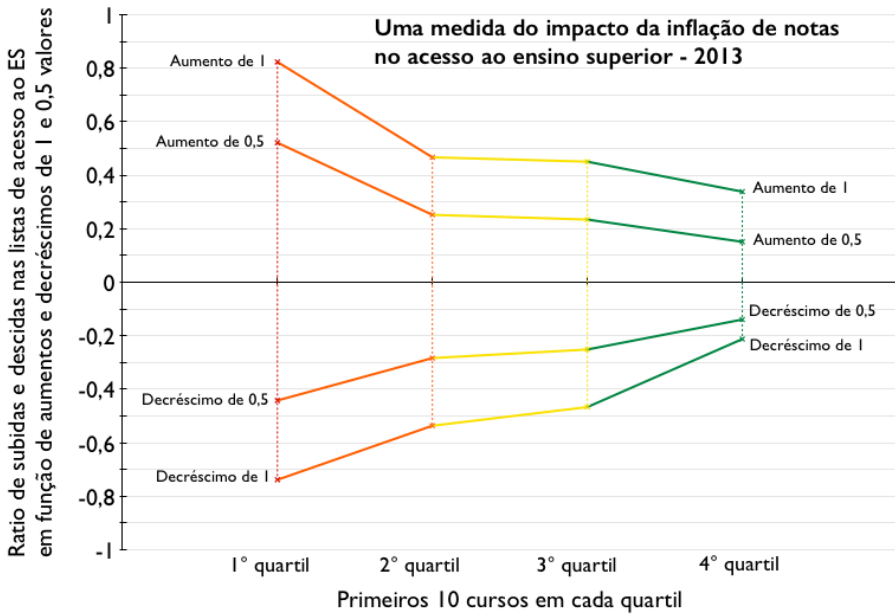
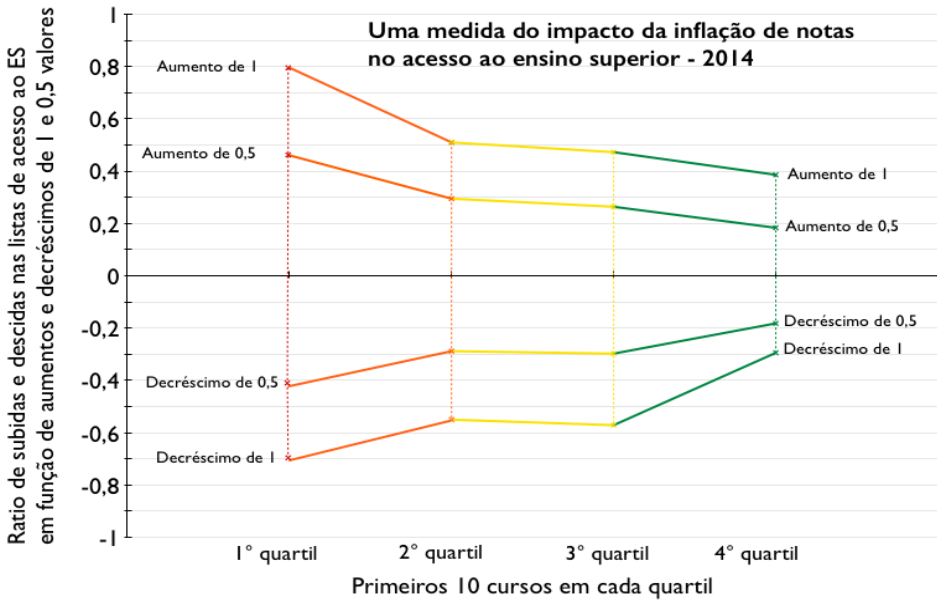


Gráfico 7



Como podemos verificar, nos cursos mais competitivos (1.º quartil), o impacto de mais um valor na nota de candidatura significa um salto de entre 80% a 90% na lista ordenada de candidatos, dependendo do ano analisado. Mesmo nos cursos menos competitivos (4.º quartil), o impacto de mais um valor na nota de candidatura é bastante relevante, sendo em média de aproximadamente 35%. Este exercício simples permite-nos concluir que pequenas variações na nota de acesso têm enorme impacto nas probabilidades de acesso ao Ensino Superior.

## Discussão

Os dados aqui apresentados mostram a existência de uma distorção injusta e, por isso, preocupante, no acesso ao Ensino Superior. Adicionalmente, é importante tornar presente que a magnitude da distorção aqui calculada pode “pecar” por defeito. Com efeito, o diferencial CIF-CE só é verificável para as disciplinas que realizaram exames nacionais, e são conhecidos dados de investigações qualitativas que confirmam os rumores que sugerem que a “inflação” é mais evidente onde não há possibilidade



de comparação (Neves, Pereira & Nata, 2014). A estas práticas somam-se ainda outras também “denunciadas” através de investigação qualitativa (sobre rankings; ver, por exemplo, Neves et al., 2014), como o auxílio aos alunos durante a realização dos exames e até “correção” de provas após os exames. Finalmente, é ainda possível argumentar que as diferentes condições de realização dos exames (designadamente na própria escola ou em ambiente “estranho” ao aluno) podem ter consequências ao nível do desempenho dos alunos. Naturalmente que é difícil — e provavelmente impossível em relação a alguns destas práticas — aprofundar o estudo deste tipo de fenómenos e consequentemente quantificar o seu impacto.

Ainda que pecando por defeito, a leitura conjugada dos dados aqui apresentados é, por si só, extremamente preocupante. Com efeito, verifica-se que, ano após ano, são muitas as escolas que inflacionam um ou dois valores acima do desvio médio a nível nacional (e, no sentido contrário, escolas que deflacionam um ou dois valores). O que significa que dois alunos com prestação idêntica nos exames nacionais facilmente podem ter discrepâncias de dois (ou até quatro) valores nas suas notas internas, consoante a escola frequentada. Como demonstrado, nos cursos mais competitivos, um valor a mais na nota de acesso ao Ensino Superior, significa (pelo menos nos últimos três anos) passar à frente mais de 80% dos candidatos (e 0,5 valores mais de 50%). É por isso fundamental que a tutela encontre rapidamente respostas sistémicas para corrigir esta tremenda fonte de injustiça. Da revisão da literatura que levámos a cabo, ressaltam três possíveis (grupos de) soluções. O primeiro passa por diminuir (ou eliminar) o peso das CIF na nota de acesso. Naturalmente que, tendo como objetivo a eliminação de procedimentos pouco objetivos e passíveis de manipulação, é infrutífero substituir o peso das CIF por outros mecanismos em que não esteja demonstrada a validade preditiva dos métodos. A este propósito, lembre-se que a literatura tem mostrado a falta de validade preditiva de entrevistas sobre um conjunto alargado de *outcomes*, incluindo o desempenho académico (Grove, Zald, Lebow, Snitz & Nelson, 2000; Meehl, 1954). O segundo grupo de soluções passa por fazer correções às CIF, através dos desvios apresentados por cada escola. Contudo, este tipo de soluções, em nosso entender, levanta problemas

técnicos difíceis de resolver (e.g., número mínimo de exames realizados por uma escola para cálculo da correção; efeitos de turma, o que poderia gerar injustiças entre turmas dentro da mesma escola). Adicionalmente, o facto de ser tecnicamente complexo, torna este sistema difícil de compreender pelo público em geral. No entanto, sublinhe-se, embora com défices, este tipo de soluções parece-nos resultar num sistema mais justo do que o atual. Por último, o terceiro grupo de soluções passa pelo recurso a sorteios, ou, como referido na literatura, *the luck of the draw* (Stone, 2013), definindo-se possivelmente requisitos mínimos para o acesso. Embora gere, à partida, imensas resistências, designadamente pela ausência de qualquer critério meritocrático de seriação, lembre-se que o atual sistema apresenta distorções tendenciosas e sistemáticas a um processo justo de seriação. Isto é, o sistema de sorteio oferece pelo menos a segurança (da justiça) de todos os candidatos (estabelecidos ou não requisitos mínimos) terem igual probabilidade de serem selecionados. Ora, qualquer sistema implementado tem, em nossa opinião, o ónus da prova de que consegue fazer melhor; isto é, que consegue produzir uma seriação mais justa, baseada no mérito dos candidatos, e resistente a manipulações, designadamente manipulações que favoreçam aqueles que já se encontram socialmente favorecidos. O sistema presentemente em vigor não nos parece ter passado este crivo, pelo que é possível argumentar que um sistema de sorteio seja, na sua cegueira relativa ao mérito, mais justo do que o atual sistema.

### Considerações finais<sup>3</sup>

A partir do momento em que o MEC, através do portal Infoescolas, publica informação sobre as escolas que mais inflacionam e deflacionam, torna-se (ainda mais) moralmente responsável pela correção da situação. Com efeito, se assim não for, é o próprio MEC (e, já agora, estudos como os que temos vindo a desenvolver e que acabámos aqui de apresentar) a oferecer publicidade às escolas que inflacionam (e má publicidade às que

---

<sup>3</sup> Não gostaríamos de terminar o presente texto sem referir que o estudo sobre inflação de notas só é possível devido (i) à existência de exames nacionais, (ii) à publicitação dos dados, e (iii) à qualidade das bases divulgadas.

deflacionam), contribuindo para a retroalimentação positiva deste fenómeno.

## Referências

- Apple, M. (2006). *Educating the 'right' way: Markets, standards, God, and inequality*. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. New York: Routledge Falmer.
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Bristol: Policy Press.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Grove, W. M., Zald, D. H., Lebow, B. S., Snitz, B. E., & Nelson, C. (2000). Clinical versus mechanical prediction: a meta-analysis. *Psychological assessment*, 12(1), 19.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., & Halsey, A. H. (Eds.). (2006). *Education, globalization and social change*. Oxford: Oxford Press.
- Martins, S. d. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. d. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal: DGES-MCTES*.
- Meehl, P. E. (1954). *Clinical versus statistical prediction: A theoretical analysis and a review of the evidence*. EUA: University of Minnesota.
- Neves, T., Pereira, M. J., & Nata, G. (2014). Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. *Education as Change*, 18(2), 211-225. doi: 10.1080/16823206.2014.926829
- Simpson, E. H. (1951). The interpretation of interaction in contingency tables. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 238-241.
- Stone, P. (2013). Access to higher education by the luck of the draw. *Comparative Education Review*, 57(3), 577-599.
- Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*: Guilford Press.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The Spirit Level. Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New York: Bloomsbury Press.

## DEMOCRATIZAÇÃO VERSUS MASSIFICAÇÃO: UM OLHAR DO ACESSO AO SUCESSO

Diana Dias<sup>1</sup>

Quando se tematiza o acesso ao ensino superior, os termos democratização e massificação são, muitas vezes, usados erradamente, como se de sinónimos se tratassem. Numa conjuntura em que a massificação do acesso ao ensino superior é uma incontornável realidade, cumpre explorar até que ponto, desta, decorre uma real democratização, não só do próprio acesso de novos públicos, mas também do seu posterior sucesso.

Nesta reflexão, pretende-se discutir, com base na análise de indicadores da forte expansão do sistema de ensino superior em Portugal, ocorrida, nas últimas décadas, a real e efetiva democratização daí decorrente. Vários pontos desse crescimento exponencial e alguns mecanismos de regulação criados entretanto, permitem que se afirme que o ensino superior se abriu, efetivamente, a estratos sociais e a públicos menos tradicionais, mas que, contudo, se mantêm acentuadas assimetrias sociais não só nas instituições, mas também nos próprios cursos a que se se acede. Ou seja, apesar do ensino superior acolher públicos distintos dos tradicionais que pautavam o sistema elitista, a distribuição destes pela rede de oferta formativa não é de todo homogénea.

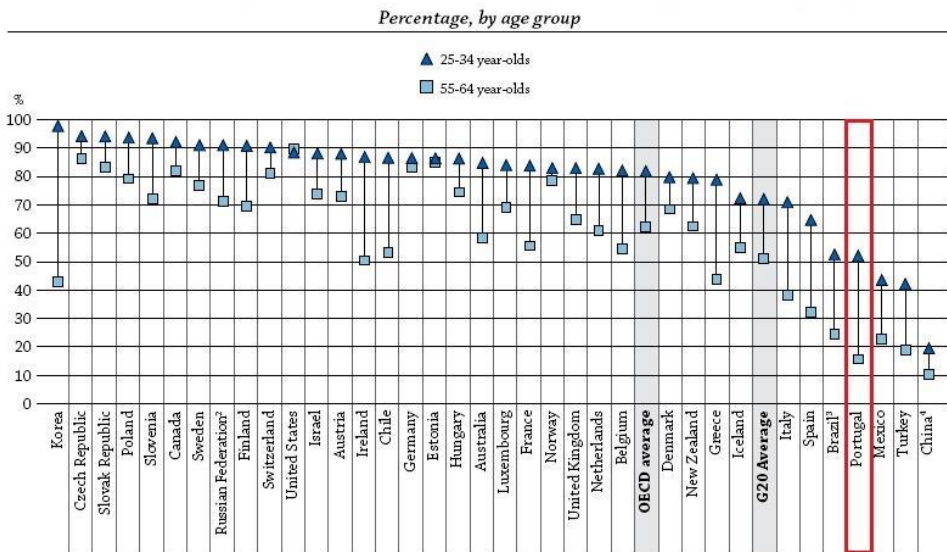
Na verdade, apesar da inequívoca expansão do sistema de ensino, Portugal continua a ser um dos países da OCDE com menor taxa de frequência do Ensino Secundário para a população dos 24 e 34 anos: a percentagem portuguesa de 52% contrasta com os 82% da média dos países da OCDE, colocando o nosso país no 34.º lugar de um ranking de 36 países. Mas o panorama é ainda mais negativo se levarmos em linha de conta as taxas de conclusão do ensino secundário, em que Portugal se encontra entre os cinco países da OCDE com menor percentagem entre os mais jovens (entre os 24 e os 34 anos) e é o penúltimo de uma listagem fechada pela China relativamente à população mais velha (entre os 55 e os 65 anos)

---

<sup>1</sup> CIPES/Universidade Europeia.

(*Education at a Glance: OECD Indicators*, 2012). Assim e apesar do número de pessoas entre os 24 e os 24 anos que completaram o ensino secundário ser 30% superior ao da população mais velha (55 a 64 anos), continuamos numa posição frágil comparativamente aos restantes países membros da OCDE (ver Figura 1).

Figura 1: Percentagem da população que terminou o ensino secundário (2010)



1. Excluding ISCED 3C short programmes.

2. Year of reference 2002.

3. Year of reference 2009.

4. Year of reference 2000.

Countries are ranked in descending order of the percentage of 25-34 year-olds who have attained at least an upper secondary education.

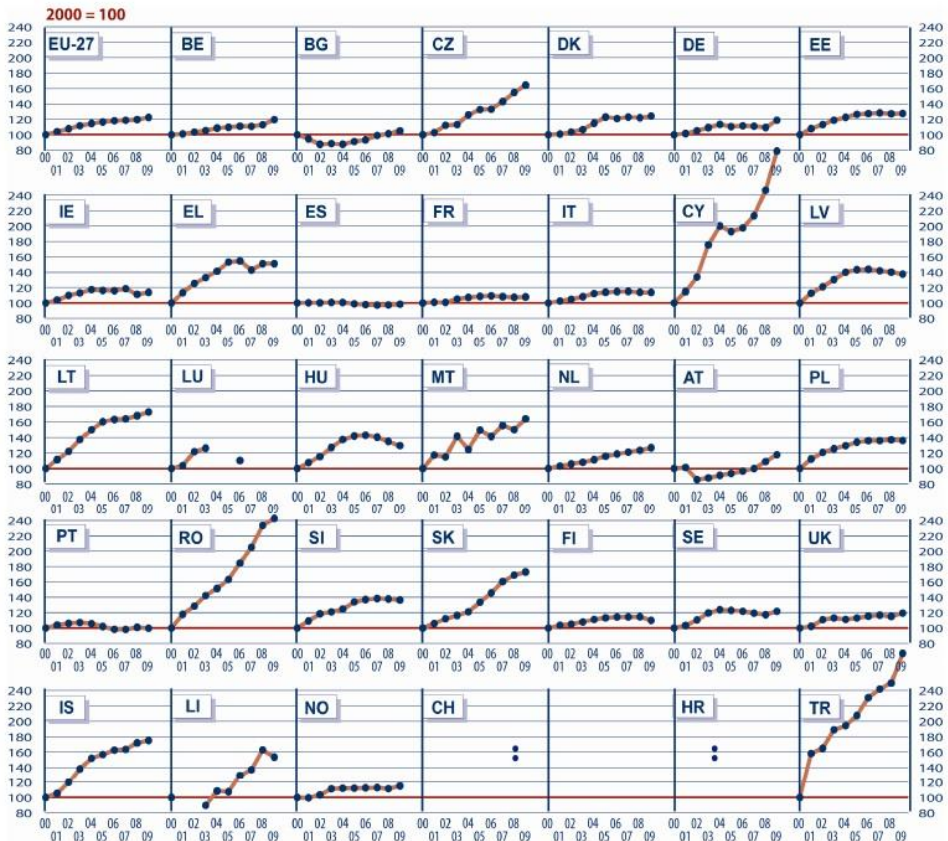
Source: OECD, Table A1.2a. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2012](http://www.oecd.org/edu/eag2012)).

Fonte: *Education at a Glance* 2012

Apesar de Portugal estar entre os países que mais rapidamente tem incrementado as suas taxas de qualificações mais baixas, sendo um dos 6 países com um crescimento anual médio que excedeu os 5% (para a população entre os 25 e os 64 anos entre 2000 e 2010), muito ainda há a fazer no ensino secundário e superior. Dados da Eurostat (2011) relativos às tendências do índice de estudante no ensino superior revelam perspectivas pouco favoráveis ao nosso país, que num panorama europeu

de crescimento, se destaca pela negativa ao lado da Espanha e da Bulgária (ver Figura 2). Ou seja, depois de um pico máximo apresentado por Portugal em 2003 em termos de matriculados no ensino superior, a expansão do sistema torna-se bastante mais lenta e diminuta, ficando a dever-se essencialmente ao subsistema universitário e ao setor público.

Figura 2: Tendências do índice de estudantes no ensino superior 2000-2009



Source: Eurostat, UOE (data extracted July 2011).

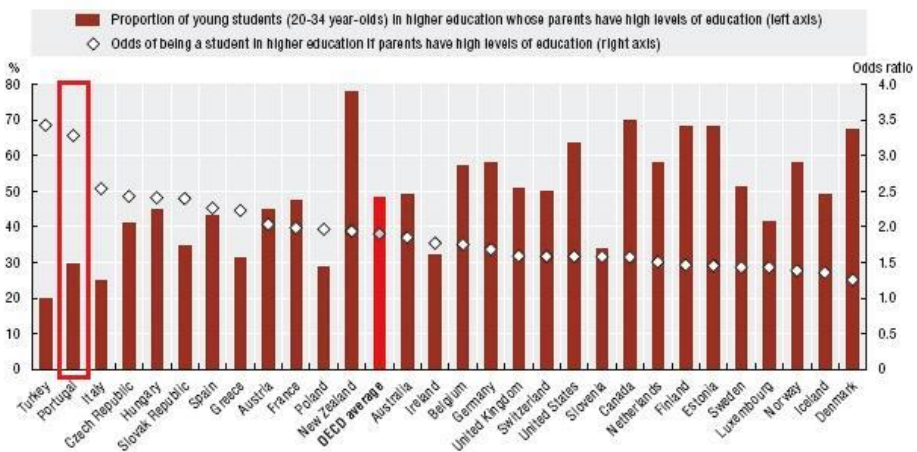
Fonte: *Key data on education in Europe 2012*, European Commission.

Mas se a massificação é inegável, será que existe um paralelismo em termos de democratização do sistema? Dados da OCDE (2012), colocam Portugal como o seu país membro em que os filhos de pais com um maior

nível sociocultural apresentam a maior probabilidade de ingressar no ensino superior. Na verdade, apesar dos níveis de sucesso escolar terem aumentado significativamente, os jovens oriundos de família de baixo nível sociocultural acabam por não atingir um nível de escolarização superior aos dos seus pais, sendo que destes 60% não completam o ensino secundário e apenas 20% acedem ao ensino superior. Portugal e Turquia assumem-se, assim, como os países membros da OCDE com menor probabilidade de mobilidade social ascendente (ver Figura 3).

Figura 3: Probabilidade de frequentar o ensino superior se os pais são altamente qualificados, 2009

This figure compares the level of influence high parental education levels can have on higher education attainment, by country.



Source: OECD (2012), Education at a Glance 2012, Table A6.1, available at: <http://dx.doi.org/10.1787/888932664955>.

Fonte: *Education at a Glance 2012: Highlights*

Uma investigação datada de 2008 (Dias et al.) apresenta-nos os candidatos ao ensino superior como clientes imaturos que não fazem opções economicamente racionais, escolhendo mais em função da vocação, do que das perspectivas de empregabilidade futura. Também aqui o nível sociocultural da família é relevante na sua influência não só da probabilidade de aceder efetivamente ao ensino superior, mas também as suas próprias escolhas, seja do curso, seja da instituição de ensino

superior. Ou seja, os estudantes oriundos de famílias de baixo capital cultural tendem a escolher tendo como referência os seus pares, optando por percursos de formação politécnica, em cursos com baixos níveis de empregabilidade, tais como educação. Por sua vez, os candidatos ao ensino superior provenientes de família de alto estatuto sociocultural, têm nesta a sua referência de escolha, preferindo o ensino universitário e curso de alto prestígio social, tais como Medicina.

No que diz respeito a um potencial paralelismo com uma democratização do sucesso, há sinais de que a permanência e o abandono também se diferenciem socialmente, em termos das respetivas taxas de incidência. No caso concreto do ensino superior, o número de diplomados tem vindo nitidamente a crescer: cerca de 2 diplomados para cada 1000 habitantes no início da década de 90 para 8 no final da primeira década do século XXI (DGEE/MEC). A mesma tendência se revela na conclusão do ensino secundário que, ainda que mais visível nos últimos anos, não deixa de impressionar pelo seu súbito crescimento. Em 2010, o rácio de estudantes que concluíram o ensino secundário excedeu os 100%, ultrapassando a percentagem média dos países da OCDE (84%). Na verdade, mais de 50 000 pessoas com mais de 25 anos terminaram o ensino secundário em 2009 e 2010, contra cerca de 10 000 que tinham terminado em 2008 e 2 000 e 3 000 nos anos anteriores. Este é o resultado do programa “novas oportunidades”, introduzido em 2005, e que proporcionou uma segunda oportunidade a todos aqueles que abandonaram a escola precocemente ou estavam em risco de o fazer, apoiando também aqueles que na força de trabalho desejavam adquirir mais qualificações.

Este desejo de maior qualificação por parte da população portuguesa, registado quer na adesão ao programa “novas oportunidades”, quer na massificação do ensino superior, corresponderá ainda à ideia que que um diploma equivale a um “passaporte” para a sua ascensão social? Ou seja, valerá a pena, de facto, investir na frequência do ensino superior para promover a sua mobilidade social?

Apesar de ter vindo a subir significativamente nos últimos anos, a taxa de desemprego de quem detém um diploma do ensino superior continua



substancialmente mais baixa do que as restantes referentes a população com menor qualificação académica. Apesar disso, somos dos países (ao lado da Grécia, da Itália, do Chipre e do Luxemburgo), em que se nota uma menor variação entre as taxas de emprego de quem tem ou não um diploma do ensino superior...

Em compensação, as diferenças salariais são notórias. Aliás, Portugal apresenta-se em primeiro lugar entre os países da OCDE no que diz respeito ao benefício económico de deter um diploma do Ensino superior. Na verdade, um homem Português com um grau académico de nível universitário pode esperar um ganho líquido de USD 373 851 (aproximadamente 343.424 €), ao longo da sua vida profissional. Trata-se do maior benefício económico de atingir esse nível de educação entre todos os países da OCDE (ver Figura 4). Na média dos países da OCDE, alguém com qualificações ao nível do ensino superior pode esperar ganhar 55% mais do que uma pessoa com um ensino secundário. Este diferencial é de 69% em Portugal, ou seja, 14 pontos percentuais acima da média da OCDE. Note-se, no entanto, que também aqui se tem vindo a notar uma diminuição, pois o diferencial de ganho para diplomados do ensino superior era de 78% em 1999.

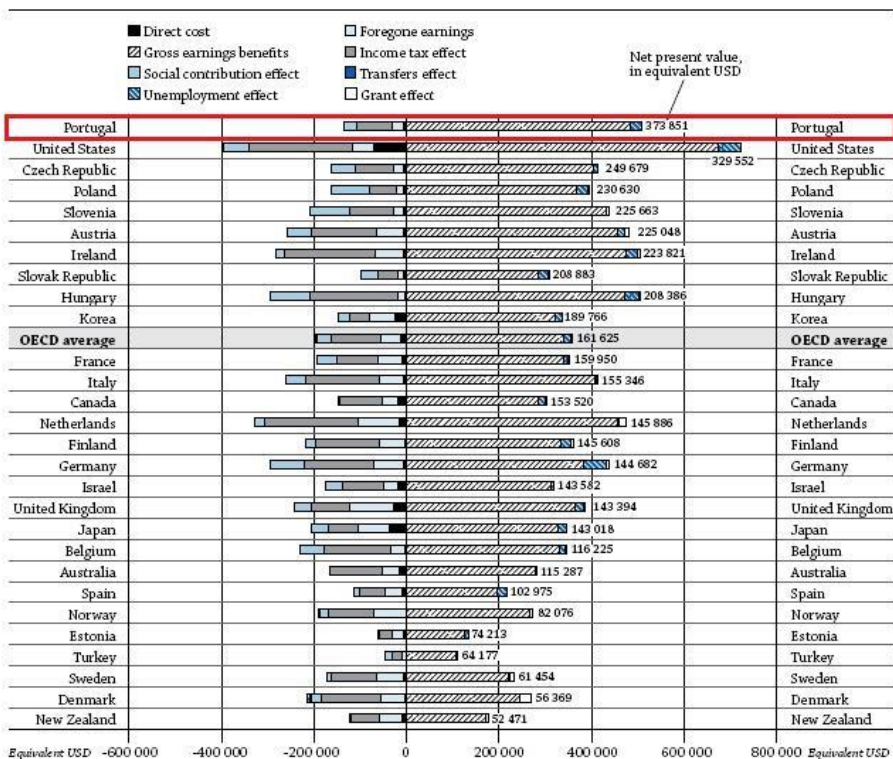
Assim, apesar da massificação e do aumento da taxa de desemprego dos graduados do ensino superior, não parece existir uma erosão substancial do benefício económico de um diploma do ensino superior. Ou seja, a educação superior representa ainda em Portugal um excelente meio de promoção da mobilidade social.

Tal conclusão que demonstra a importância de políticas concertadas não só de apoio social nos diferentes níveis de ensino, mas também com vista à promoção das oportunidades de acesso ao ensino superior das populações culturalmente mais desfavorecidas.

Na verdade, a democratização do acesso continua indubitavelmente comprometida. Só uma pequena percentagem de candidatos oriundos de famílias de baixo capital cultural têm acesso a cursos e a instituições de ensino superior de maior prestígio. Esta tendência fica a dever-se, como já referido, às suas escolhas economicamente irracionais, aos seus percursos

acadêmicos anteriores e ao seu impacto em termos de classificações. Ou seja, estes estudantes vêm as suas escolhas restringidas, não só pelas suas classificações mais baixas, mas também pelos custos expectáveis da sua frequência do ensino superior, optando, por isso por instituições de ensino superior percebidas como mais “acessíveis”, seja em termos das suas exigências de acesso (médias de acesso mais baixas), seja geograficamente mais perto (logo “mais baratas” pois não acarretam as despesas inerentes à mobilidade).

Figura 4: Componentes do valor líquido privado para um homem com qualificações ao nível do ensino superior (2008)



Notes: Australia, Belgium and Turkey refer to 2005. Portugal refers to 2006. Japan and Slovenia refer to 2007. All other countries refer to 2008. Cashflows are discounted at a 3% interest rate. Countries are ranked in descending order of the net present value. Source: OECD, Table A9.3. See Annex 3 for notes ([www.oecd.org/edu/eag2012](http://www.oecd.org/edu/eag2012)).

Fonte: *Education at a Glance 2012*

Mas se a equidade do acesso pode ser questionada, maiores dúvidas surgem em relação à equidade do sucesso. A taxa de conclusão do ensino superior continua ligeiramente abaixo dos nossos congéneres europeus, no entanto, é notória uma evolução muito positiva no número de diplomados, que quadruplicou em cerca de 15 anos.

Concluindo, a massificação do ensino superior em Portugal não foi suficiente para garantir a desejada democratização, nem do acesso, nem do sucesso. A expansão massiva do sistema não forneceu oportunidades suficientes para a inclusão de grupos económicos desfavorecidos, apesar de alguns programas de bolsas de estudo, empréstimos e outras formas de apoio financeiro. Embora as etiologias possam ser diversas, não é possível ilibar as próprias instituições de ensino superior da sua quota-parte de responsabilidades nesse cenário em que a equidade não é, de todo, um dado adquirido.

Assim, são necessárias mudanças estruturais e funcionais para assegurar que o processo de expansão do ensino superior em Portugal garanta não só a sua qualidade, mas também a equidade, tanto de acesso, como de sucesso. Torna-se essencial (re)discutir a função social do ensino superior de uma forma pragmática, com vista a promover uma equidade real, com efetivos efeitos em termos do tecido económico e social.

Num nível macro, algumas políticas a serem desenvolvidas poderiam passar por:

- Promover um fluxo normal ao longo dos diversos ciclos;
- Incrementar o valor e/ou tipo de bolsas e de apoios de acordo não só com as necessidades familiares, mas também com os seus projetos pessoais
- Promover uma maior e melhor informação de apoio à decisão, não só da tutela, mas também dos gestores das instituições de ensino superior
- Promover os recursos materiais e humanos das instituições de ensino superior, nomeadamente com serviços de apoio ao estudante

- Coordenar a oferta em função nas necessidades individuais, regionais e nacionais, não esquecendo empregadores e sociedade em geral.

Ou seja, apesar dos grandes progressos até hoje conquistados em termos de expansão do sistema do ensino superior português, a equidade do acesso e do sucesso ainda está longe de ser conseguida e a tão desejada democratização continua apenas isso: um desejo, um projeto...

## Referências

- Amado-Tavares, D. (2008). *O Superior Ofício de Ser Aluno: Manual de Sobrevivência do Caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bean, J. (1982). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 1(4), 291-320.
- Bean, J. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Berger, J., & Braxton, J. (1998). Revising Tinto's Interaccionalist Theory of Student Departure through Theory Elaboration: Examining the Role of Organizational Attributes in the Persistence Process. *Research in Higher Education*, 39(2), 103-119. doi: 10.1023/A:1018760513769.
- Berger, J., & Milem, J. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 268-338). New York: Agathon Press.
- Dias, D. (2011). Reasons and motivations for the option of an engineering career in Portugal. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 367-376. doi: 10.1080/03043797.2011.593096.
- Dias, D., & Sá, M. (2012a). From high school to university: students' competences recycled. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(3), 277-291. doi: 10.1080/13596748.2012.700094.
- Dias, D., & Sá, M. (2012b). Initiation rituals in university as lever for group cohesion. *Journal of Further and Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2012.722198.
- Dias, D., & Sá, M. (2011). Do ensino secundário para o superior: o impacto emocional da transição. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 19(2), 35-48.
- Dias, D., & Sá, M. (Forthcoming). Impact of transition to higher education: Emotions, feelings and sensations. *European Journal of Education*.
- Holland, J. (1985). *Making Vocational Choices* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Islam, G., & Zyphur M. J. (2009). Rituals in organizations. A review and expansion of current theory. *Group & Organization Management*, 34(1), 114-139. doi: 10.1177/1059601108329717.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research* (Vol.2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R., & Babad, E. Y. (1985). Pygmalion in the gymnasium. *Educational Leadership*, 43(1), 36-39.
- Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Caires, S. (2000). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). Retaining Minority Students in Higher Education. A Framework for Success. In A. Kezar (Ed.), *ASHE-ERIC Higher Education Report*. San Francisco, California: Wiley.
- Terenzini, P., & Reason, R. (2005). *Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts*. Paper presented at the Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Philadelphia, PA, United States.
- Terenzini, P., & Reason, R. (2010). *Toward a More Comprehensive Understanding of College Effects on Student Learning*. Paper presented at the Meeting of the Consortium of Higher Education Researchers, Oslo, Norway.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative (NPEC).
- Titus, M. (2004). An Examination of the Influence of Institutional Context on Student Persistence at 4-year Colleges and Universities: a Multilevel Approach. *Research in Higher Education*, 45(7), 673-699. doi: 10.1023/B:RIHE.0000044227.17161.fa.
- Weidman, J. (1984). Impacts of Campus Experiences and Parental Socialization on Undergraduates' Career Choices. *Research in Higher Education*, 20, 445-476. doi: 10.1007/BF00974923.
- Weidman, J. (1989). The World of Higher Education: A Socialization-theoretical Perspective. In K. Hurrelmann and U. Engel (Ed.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives* (pp. 87-105). Berlin-New York: de Gruyter/Aldine.

**Painel**  
**PERSPETIVAS DAS INSTITUIÇÕES**  
**E DOS ESTUDANTES**

Presidente da Mesa – Diogo Lucena

António Cunha<sup>1</sup>

Irei partilhar convosco algumas ideias do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) sobre a problemática do acesso ao ensino superior. Certamente que coexistem visões diferentes no universo das universidades que constituem o CRUP, reconhecidamente um conjunto de instituições diverso. Diverso na dimensão dessas instituições, bem como no seu percurso, posicionamento e localização geográfica, o que, necessariamente, confere diferentes perspetivas ao modo como esta questão percecionada pelas várias universidades.

No entanto, é absolutamente consensual entre as universidades públicas portuguesas e alvo de uma grande sintonia operacional, a necessidade de continuarmos a afirmar o nosso sistema universitário, junto da sociedade portuguesa e no contexto internacional, pela competência e pela qualidade. Esse esforço deve acompanhar um crescimento qualitativo e quantitativo, ou seja o aumento da população universitária e dos níveis educacionais da sociedade portuguesa.

Gostava igualmente de manifestar, antes de mais considerações, a nossa convicção de que a qualidade dos alunos que hoje chega à universidade pública portuguesa é genericamente boa ou, em muitas situações, muito boa. Comparações com o que se passava há anos atrás evidenciam que a qualidade dos alunos à entrada dos cursos universitários nunca foi tão elevada como hoje. Certamente que, associado ao processo de massificação que tivemos, temos franjas de população estudantil que não deixam de ser motivo de preocupação. Mas o número de excelentes alunos na universidade nunca foi tão grande na sociedade portuguesa.

A temática em discussão é o acesso. O acesso é feito por diferentes processos, mas, fundamentalmente, pelo principal mecanismo para os cidadãos portugueses com menos de 23 anos – o concurso nacional de

---

<sup>1</sup> Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

acesso (CNA). De facto, é um sistema consolidado. Apesar das melhorias que pode e deve ser alvo, está consolidado, interiorizado e assumido na sociedade portuguesa, sobretudo junto da população que procura o ensino superior e das suas famílias.

É um concurso que serve os dois subsistemas em que o nosso ensino superior está organizado – o politécnico e o universitário – que oferecem, em paralelo, um mesmo grau, que é a licenciatura. O CNA também serve o acesso ao mestrado integrado, oferecido apenas pelo subsistema universitário.

Reitero que durante os seus anos de vigência, o CNA consolidou-se e tornou-se uma referência para os jovens portugueses. Percebemos que existem várias questões que devem e podem ser motivo de preocupação. No entanto, nos casos em que tal se justifique, eventuais alterações devem ser feitas de modo cauteloso, uma vez que o sistema tem a vantagem de ser bem conhecido e confortável para candidatos e suas famílias. Está baseado num conjunto de exames únicos a nível nacional, pelo que é vantajoso quando comparado com a realidade de outros países onde são realizados exames em cada instituição a que os estudantes se querem candidatar.

No entanto, as dinâmicas evolutivas do setor em Portugal e no estrangeiro, bem como as mudanças que certamente vão acontecer nos próximos anos, recomendam um exercício de reflexão sobre o assunto, sobretudo sobre o modo como o CNA se articula com outros mecanismos que serão, cada vez mais, frequentes. Ainda no ano passado, entrou em vigor um novo mecanismo de acesso ao ensino para estudantes estrangeiros que passou a ser mais uma variante aos modos como se pode entrar na universidade pública.

Uma discussão deste tipo não pode deixar de ser informada por uma definição dos objetivos do sistema de ensino superior e, necessariamente, dos seus dois subsistemas, universitário e politécnico. Uma temática recorrente, sobre a qual devia haver um nível elevado de consensualização na sociedade portuguesa.



Neste contexto, deverão ser encontradas respostas para vários dilemas ou, pelo menos, para as várias interrogações com que todo o sistema está confrontado, nomeadamente: a liberdade de escolha dos candidatos, ao nível da liberdade do curso e de instituição; o nível da exigência à entrada; ou as possibilidades de posterior migração no interior do sistema.

De facto, há questões muito importantes que devem ser respondidas pela sociedade portuguesa e pelo poder político que a representa. São questões sobre as quais as universidades e os reitores têm, necessariamente, opinião, mas sobre as quais deve haver uma ampla discussão na sociedade portuguesa, explicitando o modo como vê o ensino superior e o que dele pretende.

Esse é um debate que temos de fazer enquanto sociedade, envolvendo o mais possível as instituições de ensino superior. Um debate que ajude a definir a função do ensino superior, questionando, por exemplo: se temos ensino superior em Portugal por um desígnio civilizacional? Para garantir o desenvolvimento pessoal aos nossos cidadãos? Para alimentar a nossa economia com recursos humanos qualificados? Ou para suportar um novo conceito de estratégia de defesa nacional? ... Ou para um misto disto tudo?

De facto, temos de saber para que é que queremos ensino superior e porque é que precisamos de ensino superior.

Precisamos de saber qual deve ser sua dimensão do sistema, bem como quantas pessoas precisamos de ter nos seus vários ramos – no universitário, no politécnico e, agora, nos novos cursos tecnológicos profissionalizantes.

Há também a questão, dilemática em vários países, da própria escolha. Havendo um financiamento do ensino superior por parte da sociedade, pode-se questionar se escolha deve ser livre ou condicionada por lógicas do mercado de trabalho?

Em várias universidades, convergimos para a opinião de que, idealmente, a opção por uma formação superior deve ser livre. Essa liberdade deve ser um desígnio que a sociedade inclusiva que queremos ser devia ser capaz

de garantir. No entanto, importa assegurar mecanismos de divulgação da empregabilidade dos cursos, transparentes, fiáveis e sobretudo comparáveis, para que os candidatos ao ensino superior possam fazer a sua escolha, a sua livre escolha. É importante que o possam fazer de um modo informado e responsável, nomeadamente quanto à potencial empregabilidade do curso pelo qual a opção é tomada.

Há igualmente que assegurar um balanço entre autonomia e regulação. A autonomia universitária é absolutamente essencial. Sempre a considerámos como crítica para o desenvolvimento de projetos educativos diferenciados – desafio que as universidades, cada vez mais, têm de vencer para afirmarem a sua relevância e posicionamento nos contextos nacional e internacional.

É necessário que a sociedade, certamente através do Estado ou de organizações independentes credenciadas pelo Estado, imponha critérios de qualidade mínimos. Aliás, isso corresponde à atual prática de acreditação da A3ES, onde não existe uma hierarquização dos cursos, mas sim uma chancela para o seu funcionamento. No entanto, no universo da oferta acreditada, existem cursos com níveis de qualidade diferentes que candidatos e os mercados de trabalho sabem reconhecer por diferentes mecanismos.

Neste contexto, a questão da autonomia é um tema extremamente caro ao atual presidente do CRUP e a todos os reitores, incluindo a possibilidade das universidades poderem selecionar os seus alunos. De facto, para as universidades, essa alternativa teria algumas vantagens. Mas, volto a dizê-lo, para as famílias portuguesas seria um sistema incómodo e mais dispendioso. Por isso, as universidades percebem que poderão ter de sacrificar a sua autonomia neste domínio.

A este respeito, importa esclarecer que o atual sistema permite que qualquer universidade possa impor notas de entrada mais elevadas e criar esquemas de acesso específicos, nomeadamente com provas complementares àquelas que são os níveis mínimos exigidos pelo sistema.

Tentando convergir, porque a questão é, como sempre, o que fazer? A nossa principal preocupação deve ser garantir que temos mais pessoas no ensino superior – estamos ainda longe das metas europeias com que estamos comprometidos – e que essas estudantes respeitam os níveis de exigência mínimos que consideramos adequados aos desafios da sociedade portuguesa.

Partindo do pressuposto que o atual sistema de *numerus clausus* será mantido, o que é uma questão muito discutível, ter mais estudantes no ensino superior passa por:

- melhorar a qualidade da formação no ensino secundário, levando a que mais estudantes o possam concluir;
- garantir exames de acesso com níveis de exigência adequados;
- ter apoios sociais que permitam a frequência do ensino superior de estudantes carenciados.

Podemos considerar que a diferenciação entre os vários subsistemas possa incluir mecanismos de acesso diferentes. Mas, se isso acontecer, o resultado final desse percurso deve ser diferente.

Poderão existir, como anteriormente referi, outros mecanismos para além do CNA, devido à diversidade de situações existentes, sendo preciso garantir que todos esses processos, muito pertinentes em muitos casos, não sejam de facto expedientes para contornar o concurso nacional de acesso.

Finalizo sinalizando que não abordei o atual sistema de *numerus clausus*, situação sobre a qual importa refletir e que muito interessa ao ensino superior. É algo que, um estudo do CRUP, elaborado pela EUA, aconselhou a abolir. Esta discussão pode e deve ser feita no quadro de uma reforma global do ensino superior. Não faz sentido que uma eventual abolição do atual sistema de *numerus clausus* seja uma medida isolada e não considerada em conjunto com ampla reforma do sistema.

## ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

Joaquim António Belchior Mourato<sup>1</sup>

### Introdução

É consabido que Portugal aguisa uma cultura secular ao nível do ensino superior. No entanto, é num passado recente que se destacam as principais e profundas alterações verificadas neste sistema de ensino. Estas ocorreram essencialmente nas últimas quatro décadas com a democratização e massificação do ensino superior. Também é neste período que se implementa o subsistema politécnico, do qual se salienta o seu forte contributo para a expansão do ensino e da rede de instituições.

Nos tempos de hoje, Portugal vê-se confrontado com as metas decorrentes do Espaço Europeu de Ensino Superior e com os objetivos de crescimento do País. Logo, é evidente a dinâmica das instituições de ensino superior, tal como o seu forte contributo para o desenvolvimento socioeconómico do País.

Centremo-nos agora na temática que determinou este seminário: “Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI”. Com esta intervenção almeja-se apontar um conjunto de opiniões, em matérias respeitantes ao acesso, que contribuam para o desenvolvimento do País tendo em atenção os desafios que se apresentam: ao poder político, às instituições de ensino, às famílias e demais entidades relacionadas com o ensino superior.

A procura pelo ensino superior retrata a aspiração do candidato quando este ambiciona ingressar numa determinada instituição de ensino. Neste processo, a sua decisão será influenciada por um determinado conjunto de fatores, designadamente: sociológicos, culturais, políticos e económicos. Por outras palavras, para além do candidato considerar o ensino superior útil, também terá que ter em conta as despesas que a ele se encontram associadas, bem como o retorno do seu investimento.

---

<sup>1</sup> Presidente do CCISP e do Instituto Politécnico de Portalegre.

O regime de acesso e ingresso no ensino superior tem-se modificado ao longo do tempo e varia de País para País. Nesta senda, a temática do acesso não deve ser tida como assunto tabu, deve ser debatida, avaliada e, até mesmo, alterada se for esse o entendimento, sendo que, mais uma vez, não poderíamos deixar de felicitar o CNE pela pertinência desta iniciativa.

### Enquadramento e evolução legal do regime de acesso

Ao nível do enquadramento legal, as questões do acesso ao ensino superior assentam, essencialmente, no artigo 12.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, designadamente da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Estipula o n.º 1 do supracitado artigo que, e passa-se a citar: “Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência.”

Socorrendo-nos de uma breve análise histórica, a Lei de Bases do Sistema Educativo vai atualmente na quarta versão, uma vez que a sua versão originária já foi alvo de três alterações. O próprio artigo 12.º, do “Acesso”, já foi sujeito a duas alterações, sendo que desta última resultou a sua atual redação. Na primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo artigo 12º tinham acesso ao ensino superior, e cita-se: “a) os indivíduos habilitados com curso secundário ou equivalente, que cumulativamente façam prova de capacidade para a sua frequência”, e: “b) os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo aquela habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência”. Com o diploma de 84 as provas de capacidade eram de âmbito nacional e específicas. O acesso aos cursos deveria ter em conta as necessidades de quadros qualificados do país. Ao Estado competia o papel de criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior.

Este artigo 12.º sofreu uma primeira alteração com a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. Com este diploma adveio no n.º 2 do artigo 12.º a imposição ao Governo de definir os regimes de acesso e ingresso com obediência, entre outros ditames, pela, e passa-se a citar, “d) valorização do percurso

educativo do candidato no ensino secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário”. Com este diploma era obrigatória a classificação final do ensino secundário no processo de seriação e era imposta a coordenação dos estabelecimentos de ensino superior para a realização da avaliação, seleção e seriação por forma a evitar a proliferação de provas a que os candidatos venham a submeter-se.

Com as alterações produzidas pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto introduziu-se, no artigo 12.º, o acesso ao ensino superior, agora, aos maiores de 23 anos não titulares de habilitação de acesso e que façam a sua prova de capacidade para frequência através da realização de provas especialmente adequadas realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior. Também, com o novo normativo é permitido o acesso aos titulares de qualificações pós secundárias apropriadas e aos trabalhadores estudantes é concedido um regime especial de ingresso, no sentido de garantir a aprendizagem ao longo da vida.

Os princípios gerais para o acesso e ingresso no ensino superior são estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, sendo que a versão original deste diploma já foi alvo de oito alterações.

Atualmente, conforme já foi adiantado, o regime geral de acesso ao ensino superior, em vigor, considera que tem capacidade para a frequência de um determinado curso, numa determinada instituição, todo aquele que obtenha uma classificação mínima em provas que incidam sobre matérias consideradas necessárias para o ingresso no curso. Para o efeito, as instituições de ensino superior optaram por recorrer aos exames nacionais do ensino secundário. No entanto, a prova de capacidade para a frequência de um curso não tem, no quadro jurídico fixado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, de ser realizada através de um exame.

Perante o que se citou, do ordenamento legal, entre os princípios que devem regular o regime geral de acesso inclui-se o da valorização do percurso educativo do candidato no secundário, nas suas componentes de avaliação contínua e provas nacionais, traduzindo a relevância para o

acesso ao ensino superior do sistema de certificação nacional do ensino secundário.

Em virtude destas premissas legais, nos debates académicos existe uma corrente que defende que a aprovação no ensino secundário nas disciplinas consideradas necessárias para o ingresso no curso, também, permite demonstrar a capacidade para a frequência desse curso, desde que nessa aprovação se conjuguem a avaliação interna e a avaliação externa, como disposto na alínea d) do n.º 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo.

### Um olhar sobre a Europa: Perspetiva comparada

Ampliemos, agora, a nossa análise. Num olhar sobre a Europa também facilmente se constata que não há homogeneidade ao nível dos diversos países quanto à matéria do acesso. Já o Relatório da *Eurydice* de 2014 denominado “Acesso, Retenção e Empregabilidade”<sup>2</sup>, na sua página 20, referencia que, e passa-se a citar

Em 15 sistemas, o aproveitamento nos exames de conclusão do secundário concede automaticamente ao estudante o direito a uma vaga no ensino superior, habitualmente numa instituição e campo de estudo da sua escolha. Estes sistemas são habitualmente categorizados de acesso livre, se bem que cada sistema possui as suas próprias características particulares, algumas das quais oferecem restrições a um acesso verdadeiramente livre.

Assim, como ilustra a Figura 1.4. da página 21, do supracitado relatório, constata-se que em países como: Alemanha, Áustria, Bélgica, Eslovénia, Espanha, França, Itália, Islândia, Letónia, Listenstaine, Luxemburgo, Malta, Roménia e Turquia; para os detentores de um diploma de conclusão do ensino secundário ocorre o direito de admissão garantido em todos os campos de estudo, ou em alguns campos de estudo em função das especificidades do respetivo País.

É de realçar que, na maioria dos sistemas, compete às instituições de ensino superior, no âmbito da sua autonomia, selecionar os estudantes.

---

<sup>2</sup> Comissão Europeia: *A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade*, 2014. Relatório *Eurydice*. Consultado a 23 de março de 2015 e disponível em: em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Moderniza\\_o\\_do\\_ensino\\_superior\\_\\_estudo.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Moderniza_o_do_ensino_superior__estudo.pdf)

Este processo é realizado ou com base nos resultados obtidos nos exames de conclusão do ensino secundário ou em critérios de admissão da própria instituição. Sendo, assim, estes sistemas considerados seletivos em maior ou menor grau.

Também existem sistemas intermédios, os quais se enquadram entre estes dois extremos. Nestes as admissões, em alguns campos de estudo são determinadas por *numerus clausus*, normalmente os domínios profissionais mais especializados como a medicina. Já nos restantes campos de estudo são abertos a todos os candidatos habilitados.

No entanto, é de realçar que não é clara a distinção entre os sistemas de acesso livre e os sistemas no Espaço Europeu de Ensino Superior.

No caso da Espanha, por exemplo, o ordenamento jurídico consagra o direito ao ensino superior e, igualmente, reconhece o direito do estudante estudar na universidade que selecione. No entanto, o mecanismo para colocar em prática esta legislação envolve não só o aproveitamento no exame de conclusão do ensino secundário, como também no exame de admissão da universidade. Logo, as vagas de acesso são atribuídas com base numa nota de candidatura, a qual tem em conta quer o desempenho no exame de conclusão do ensino secundário, quer no de ingresso na universidade. Ou seja, existe formalmente um direito garantido mas na prática existe uma seleção.

Outro exemplo realçado pelo Relatório da Eurydice, na sua página 20, a qual se cita:

Outros dois países – França e Chipre – apresentam uma situação mista que, à primeira vista, parece contraditória mas que na realidade pode ser claramente explicada. No caso da França, a existência de um direito de admissão garantido aplica-se às universidades. Porém, não há direito de admissão garantido para as intensamente seletivas grandes écoles, institutos universitários especializados em tecnologia ou cursos de ensino superior destinados a técnicos superiores (Secção de Technicien Supérieur). Por outro lado, em Chipre, os estudantes com requisitos de ingresso normais têm um direito garantido de admissão no ensino superior em todos os campos de estudo, com exceção de alguns domínios profissionais.

Outra questão que se manifesta de pertinente realce enquadra-se com as vias de acesso. Se, por um lado existem países onde esta questão é



perfeitamente simples na medida em que só existe uma via de acesso, outros há que, permitem aos estudantes um leque de opções. Mas mesmo nestes últimos, por regra, existe uma via predominante ao nível do ingresso no ensino superior. Com recurso novamente ao Relatório da *Eurydice*, na sua página 21 é exposto que:

De facto, para a quase totalidade destes países, a percentagem de estudantes que ingressam através de uma via de acesso principal varia entre os 75 % (Grécia) e os 98 % (Itália), e não se registam exemplos de vias alternativas com mais de 10 % de candidatos”. Sendo ainda de realçar que, e continuando a citar: “Verificam-se, porém, três exceções a este padrão geral, nomeadamente em países que possuem um sistema binário que diferencia entre o ensino superior académico e profissional, no seio do qual se verifica uma tendência muito menos pronunciada para uma via de acesso principal. Na Finlândia, 71 % dos estudantes ingressam através de uma via principal – o exame de conclusão do ensino secundário geral, e 18 % ingressam através do ensino/formação de nível secundário superior profissional. A Eslovénia revela igualmente uma tendência similar, mas com 55 % de estudantes a ingressar através da via do ensino geral e 43 % através da via do ensino/formação profissional. Montenegro é o único país onde domina a vertente profissionalizante, com 61 % dos ingressos através desta via e 30 % através do ensino secundário escolar.

Também existem países nos quais os candidatos podem ser admitidos ao ensino superior através do reconhecimento da aprendizagem prévia, formal e não formal, existindo diferentes abordagens à sua implementação. Por exemplo o Reino Unido e os Países Nórdicos têm autonomia para organizar os seus próprios procedimentos. Já em Espanha é a legislação que define os métodos e abordagens a serem adotados para avaliação dos conhecimentos e competências destes candidatos.

### Avaliação das regras vigentes ao nível do acesso e ingresso no ensino superior português

Concentrando-nos, novamente, em Portugal, importa agora traçar uma breve avaliação às regras vigentes ao nível do acesso e ingresso no ensino superior português.

Conforme foi anteriormente referido, em Portugal têm acesso ao ensino superior os indivíduos detentores de um curso do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova da capacidade para a frequência.

Assim, o cerne da questão está, então, na prova de capacidade para a frequência do ensino superior. Esta prova, que é da responsabilidade das instituições de ensino, ao longo dos tempos, como já vimos, tem assumido várias facetas. Já existiram as provas gerais de acesso, as provas realizadas pelas instituições, bem como o recurso aos exames nacionais do ensino secundário, entre outros exemplos.

Se ao nível nacional já foram assumidas várias possibilidades, também, conforme foi exposto, as regras do acesso nos demais países também não são homogéneas.

Em nossa opinião, a questão reside no facto de ser encontrado o mecanismo mais ajustado, de acordo com o contexto e com a temporalidade, à avaliação da capacidade para frequência do ensino superior.

Desde 2006 que as instituições de ensino superior optaram por utilizar, para este fim, os exames nacionais do ensino secundário. Passados estes anos, em resultado de uma breve análise, suscitam-se algumas questões.

Desde logo, se constata a diferença acentuada entre as classificações dos exames nacionais e as classificações internas do ensino secundário. Com recurso aos indicadores do IAVE- Instituto da Avaliação Educativa<sup>3</sup> se formos ter em referência a média dos resultados obtidos em alguns exames nacionais de 2013, numa pontuação de 0 a 200, onde se englobam os alunos internos e autopostos, constatam-se os seguintes resultados totais, a saber: Física e Química A: 78 pontos, Matemática A 82 pontos e Biologia 81 pontos. Estes resultados afastam-se muito da classificação interna do secundário.

Por outro lado, a média global dos resultados nas provas de exame do ensino secundário tem sofrido acentuadas oscilações de ano para ano. Agora com recurso ao Portal PORDATA<sup>4</sup> em resultado de uma breve

---

<sup>3</sup> GAVE: Gabinete de Avaliação Educacional, *Provas Finais de Ciclo de Exames Finais Nacionais 2013*. Ministério da Educação e Ciência, pág. 18. Consultado a 30.03.2015 e disponível em: <http://iave.pt/np4/112.html#1>

<sup>4</sup> PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo, *Média Global dos Resultados nas Provas de exame do Ensino Básico e Secundário*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado a

análise ao período de 2008 a 2014 ao nível dos exames nacionais do ensino secundário, nos quais somente se afere o resultado médio dos alunos internos, excluindo os alunos autopropostos e originando, assim, uma classificação média ligeiramente superior, constata-se que:

- Na disciplina Matemática A a pontuação máxima, para este período, verificou-se no ano de 2008 com um valor médio de resultado que se situava nos 139,6 pontos. Desde então esta média tem vindo a decrescer e no ano de 2014 o resultado médio obtido foi de 91,8 pontos. É, também, de salientar a oscilação verificada do ano de 2008 com o valor de 139,6 pontos logo para o ano seguinte de 2009 com o resultado médio de 116,8 pontos.
- Também na disciplina do Português existem oscilações significativas de ano para ano, a título de exemplo, no ano de 2013 foi obtido o valor médio de 98 pontos e no ano de 2014 o resultado foi de 115,8 pontos.
- Por comparação, também este fenómeno se constata na disciplina de Física e Química A. Senão vejamos, em 2011 foi alcançada uma classificação de 104,8 pontos e no ano de 2012 de 80,8 pontos. É, ainda, digno de realce que esta disciplina nos anos de 2010, 2012 e 2013, também numa escala de 0 a 200 pontos, se encontra em cerca de 25 pontos abaixo da classificação média dos exames nacionais, conforme ilustram os indicadores do IAVE<sup>5</sup>.
- Já na disciplina de Biologia e Geologia no ano de 2013 foi alcançado o valor negativo, médio, de 84,2 pontos e logo no ano, seguinte, de 2014 foi obtido um resultado de 110 pontos.

São várias as questões que se podem colocar face às oscilações dos resultados ano após ano, ainda que se admita como natural alguma

---

23.03.2015 e disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/M%c3%a9dia+global+dos+resultados+nas+provas+de+exame+do+ensino+b%c3%a1sico+e+secund%c3%a1rio-2496>

<sup>5</sup> GAVE: Gabinete de Avaliação Educativa, *Provas Finais de Ciclo de Exames Finais Nacionais 2013*. Ministério da Educação e Ciência, Figura 1, pág.11 . Consultado a 30.03.2015 e disponível em: <http://iave.pt/np4/112.html#1>

oscilação (1 valor ou até 14 pontos na escala de 0-200), designadamente: Será que os alunos vão sendo objeto de melhor ou pior formação? Será que a capacidade média dos alunos varia de ano para ano? Ou, não será que os exames vão sendo mais fáceis ou mais difíceis de ano para ano? Este teste já foi feito com um grupo de alunos a realizarem os exames de diferentes anos das mesmas disciplinas, eliminando-se assim a potencial variação das primeiras duas questões anteriores, obtendo-se classificações de ano para ano superiores a 20 e 30 pontos. Claro está que a variação se deve, sobretudo, à maior ou menor dificuldade dos exames.

Esta oscilação nos resultados dos exames de uma mesma disciplina, de ano para ano, como foi demonstrado também pelo GAVE (página 5 do relatório já referido), e que não tem a ver com a maior menor capacidade dos estudantes, deixa muitos sem condições de acederem ao ensino superior porque o resultado nos exames ficou abaixo de 95 pontos.

Para além destas oscilações da média global dos resultados por ano letivo, outra observação de elevada pertinência, enquadra-se no constante e elevado insucesso dos estudantes em exames das disciplinas como a Matemática, a Física e Química, entre outros exemplos. Já em 2003, num estudo promovido pela FUP -Fundação das Universidades Portuguesas, Coordenado pelo Senhor Professor Alberto Amaral, intitulado de “Avaliação, Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior” o CRISES – Movimento Coletivo para a Reflexão e Intervenção Sobre o Ensino Superior em resposta a esse inquérito, tece a seguinte observação que passamos a citar:

Quando em disciplinas como a Matemática, se verifica que a média dos exames nacionais é de 7 valores, e excluindo à partida a hipótese de os Portugueses terem uma deficiência congénita específica para a sua aprendizagem, a conclusão a extrair é que ou o problema está nos exames ou está no ensino. Em qualquer dos casos, a responsabilidade pela insuficiência das aprendizagens, pelo insucesso, é do sistema no seu conjunto, não sendo por isso justo que o ónus seja colocado exclusivamente nos alunos. Tem de ser o sistema a encontrar soluções para estes alunos. Excluí-los da possibilidade de prosseguir estudos é não só injusto, como constitui uma solução, essa sim de facilidade, que representa afinal uma capitulação perante o problema que se

pretende resolver e uma incapacidade de conceber uma verdadeira resposta para o mesmo.<sup>6</sup>

Como “danos colaterais” constata-se que este fenómeno está a afastar muitos candidatos dos cursos tecnológicos, os quais se revestem de maior empregabilidade, para outros cursos alternativos que, para além de não serem da sua preferência, dispõem de uma taxa reduzida de empregabilidade. Já em outubro do ano passado no XX Congresso Nacional da Ordem dos Engenheiros alertámos para o facto preocupante da escassa procura pelos cursos de engenharia, sendo a engenharia civil um dos cursos mais afetados. Na ocasião, também realçamos que desde o ano de 2011 ao ano de 2014 já tinham abandonado o País mais de 2000 Engenheiros. Assim, parece-nos correta a conclusão que, não dispondo Portugal de técnicos altamente qualificados que contribuam para o desenvolvimento da indústria e da produção, o País põe em risco a sua competitividade.<sup>7</sup>

Atentos a este panorama e face a estes resultados, é razoável questionar se: deverão os exames do ensino secundário ser, em exclusivo, o mecanismo que determina a existência, ou não, da capacidade para a frequência do ensino superior?

Conforme já referimos, convém não esquecer que a Lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 12.º, n.º 2, al. d), considera que, entre outros princípios, devem reger o regime geral de acesso, a valorização do percurso educativo do candidato no ensino secundário, na sua componente de avaliação contínua e provas nacionais.

---

<sup>6</sup> Alberto Amaral (Coordenação), *Avaliação Revisão e Consolidação da Legislação do Ensino Superior (Inquérito Público: Análise e Resposta)*, CIPES, 2003, Fundação das Universidades Portuguesas, pág. 165.

<sup>7</sup> Joaquim Mourato, *Ensino Superior e Desenvolvimento*. Comunicação apresentada no XX Congresso Nacional da Ordem dos Engenheiros. 17 de outubro de 2014. Centro de Congressos da Alfandega do Porto.

## Alguns cenários alternativos

Tentemos então, agora, expor alguns cenários alternativos. Neste capítulo entramos numa temática assaz e deveras complexa no intuito de evidenciar algumas das hipóteses ou dos caminhos possíveis para o regime de acesso em Portugal. Não se pretende esgotar a matéria mas, tão só, enunciar algumas propostas, carecendo, cada uma delas, de maior profundidade e fundamentação.

Desde logo, assumindo que os exames são o melhor aferidor da capacidade para a frequência do ensino superior, dever-se-ia ajustar as classificações dos exames às classificações do ensino secundário. Caso não se consiga num período razoável, tal como evidenciam os resultados dos últimos anos, para as disciplinas com classificações médias negativas, poder-se-iam traduzir em percentis as classificações dos exames, em vez da atual escala de 0-200 pontos. Esta proposta resolvia os três problemas antes enunciados, designadamente: o problema do afastamento das classificações do ensino secundário comparativamente às classificações dos exames, o problema da variação das classificações de ano para ano nas provas de exame e, por último, o problema das taxas de insucesso elevadas em alguns exames.

Outra alternativa seria a de adotar a combinação entre a componente de avaliação contínua e as provas nacionais, com as ponderações que se julguem mais adequadas.

Como terceiro exemplo, o regime de acesso também poderia ser definido por cada instituição. Ou seja, competiria a estas a decisão se pretendem que os seus alunos sejam colocados pela via de um concurso nacional, ou se preferem ter um sistema próprio para a seleção de alunos. Neste caso podem ser mantidos os atuais exames de acesso, tal como se poderiam implementar outras provas que avaliem os conhecimentos, devendo cada instituição escolher livremente a ponderação que lhes irá atribuir.

Como última sugestão, à semelhança dos Países nossos congéneres internacionais, já referidos nesta intervenção, uma das soluções tidas como exemplo poderia ser o da realização de um diagnóstico de conhecimentos

aos alunos, aquando da sua entrada, nas matérias que se consideram essenciais para o sucesso académico do curso pretendido. Caso o aluno demonstre conhecimentos insuficientes ingressa num programa de acompanhamento que lhe permite recuperar e colmatar esse défice de conhecimentos.

Outras alternativas podem e devem ser colocadas. Na seleção das alternativas possíveis, o critério que deve imperar será, sobretudo, o de atender aos interesses do País e dos estudantes e não aos interesses das instituições. Ou seja, o acesso deverá ir ao encontro das saídas profissionais, programadas de acordo com as necessidades de formação para o desenvolvimento nacional e regional. Deverá proporcionar uma melhor informação e orientação vocacional no secundário e a aferição também deverá ser tida na vertente vocacional no acesso e ingresso. Os cursos de caráter profissionalizante devem ser valorizados e assumidos como opções de primeira escolha. As instituições devem conciliar a sua oferta de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, atendendo ao interesse nacional.

## Considerações Finais

Num contexto socioeconómico em que as competências facultadas pelo ensino superior são cada vez mais importantes, o acesso é um fator notoriamente relevante. Há que garantir a existência de sistemas de educação e formação equitativos no intuito de dar oportunidades, acesso, tratamento e resultados independentemente das origens socioeconómicas ou de outros fatores que se possam manifestar como uma desvantagem em matéria de educação. Assim, expandir as oportunidades do acesso ao ensino superior manifesta-se num imperativo social e atual.

Passamos, deste modo, sinteticamente, às considerações finais:

- A perspetiva de Portugal é a de qualificar os portugueses de acordo com as necessidades do país e das regiões;
- As instituições deverão seguir estratégias e atividades que promovam os interesses do país e das regiões;

- A rede de ensino superior deve, sobretudo, responder às necessidades do país e das regiões, não aos objetivos das próprias instituições;
- A adequação da rede a estas necessidades deve ser ajustada ao longo do tempo;
- O equilíbrio da rede deve resultar da conjunção de um conjunto de variáveis, nomeadamente: instituições, oferta formativa, recursos humanos e materiais, acesso, financiamento, ação social, avaliação da qualidade, demografia, território, procura, estratégias nacionais e regionais, entre outros;
- Dificilmente se resolve esta equação atuando apenas numa das variáveis. É necessário pensar em todas as variáveis e no seu impacto, e, por último;
- O acesso ao ensino superior é uma das variáveis da equação e, tal como foi afirmado anteriormente, está longe de corresponder à própria equação.



## ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

João Redondo<sup>1</sup>

Antes de apresentar algumas propostas de alteração ao atual regime legal de acesso e ingresso no ensino superior, farei um rápido percurso pelo que foi o acesso ao ensino superior na sociedade democrática.

Efetivamente, desde a publicação do DL n.º 270/75, o primeiro diploma legal a regular o acesso ao ensino superior após o 25 de Abril de 1974, que instituiu o Serviço Cívico, foram publicados sobre esta matéria 15 diplomas legais, até à entrada em vigor do atual regime de acesso, criado pelo DL n.º 296-A/98.

Regimes Gerais de Acesso ao Ensino Superior, propriamente ditos, foram três. O primeiro em 1988, através do DL n.º 354/88, que institucionalizou a PGA e a prova específica de acesso, esta última da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino superior que assim o entendessem.

O segundo regime de acesso foi criado em 1992, pelo DL n.º 189/92, o qual, com o objetivo programático de garantir a autonomia das Instituições de ensino superior, veio criar a chamada prova de aferição e as provas específicas destinadas à verificação dos requisitos de ingresso num par estabelecimento/curso.

O terceiro regime de acesso surge em 1996, com DL n.º 28-B/96. Na essência, este novo regime veio devolver ao ensino secundário a realização das provas específicas, agora com um outro nome, a “fixação da disciplina base”, que passou a ser, em termos genéricos, uma disciplina de conclusão do ensino secundário escolhida de entre um elenco determinado por Portaria do Ministério da Educação. Ao mesmo tempo introduzia-se o conceito de Concurso Nacional e Concurso Local, primeiro destinado às instituições estatais, o segundo destinado às instituições de ensino superior particular e cooperativo.

---

<sup>1</sup> Presidente da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP).

Este regime de 1996 foi de vigência muito curta, tendo sido substituído em 1998 pelo atual regime de acesso ao ensino superior, que ao longo destes últimos 15 anos tem vindo a vigorar, com as alterações que lhe foram sendo introduzidas.

O regime atualmente em vigor, também teve a sua evolução, em muitos aspetos positiva, como se verá, mas nunca se adaptou às atuais circunstâncias sociais, nem à relação existente entre a oferta e a procura.

Efetivamente, todos os regimes passados e o atualmente em vigor, foram concebidos e pensados, para uma situação de elevada procura e de oferta reduzida. O panorama hoje é completamente diferente! a situação que vivemos não é a mesma, quer na relação entre a oferta e a procura, quer no contexto social que se vive.

Na realidade, hoje, temos um ensino superior massificado e uma oferta muito superior à procura. Temos um “mapa” de ensino superior ainda relativamente desordenado, como nos foi demonstrado por algumas das comunicações que antecederam, com um conjunto de instituições muito diversificadas, quer no tipo de oferta, quer na sua dimensão.

Aqui chegado e cabendo-me contribuir para este debate, com a visão das instituições do Ensino Superior Privado, vou tentar limitar-me às questões que, direta ou indiretamente, digam respeito ao ESPC, o que não sendo, seguramente, possível, não deixará de ser uma forte tentativa da minha parte.

O atual regime de acesso, foi pensado, no que respeita às suas exigências, de forma idêntica para todos os subsistemas (Universitário, Politécnico, Estatal e Não Estatal).

Todavia, foi pensado de forma diferente, quanto aos “veículos” de acesso, estabelecendo, neste domínio, 3 tipos de concurso diferentes:

O concurso nacional, destinado ao ensino estatal; o concurso institucional, destinado ao ensino não estatal; e o concurso local, de carácter residual e destinado a cursos com determinadas especificidades.

Ora, o regime atual, com este concurso nacional, retira às instituições do E. Superior, em meu entender, praticamente, toda a possibilidade de intervenção no processo de acesso e, por consequência, “belisca”, ou ofende, ou colide com a autonomia das instituições em muitos dos seus aspetos, que se limitam, sejam elas públicas ou não públicas, a escolher um conjunto de provas, correspondentes aos Exames Nacionais do Ensino Secundário, de entre o elenco previamente definido pela CNAES.

É verdade que a Instituições de Ensino Superior podem, tal como referiu o Sr. Prof. António Cunha, Presidente do CRUP, se quiserem, propor à CNAES provas de acesso por si criadas. É verdade! Mas essas provas passarão a integrar o elenco nacional, em conjunto com as demais, o que, inevitavelmente, conduz a uma sobreposição de provas, obrigando os candidatos à realização de mais exames, num momento em que se têm de concentrar na conclusão do Ensino Secundário.

A propósito, sublinhe-se que estas provas do ensino secundário se apresentam, em todo o caso, com têm 3 finalidades cumulativas:

- Servem como exame nacional de conclusão do Ensino Secundário;
- Servem para calcular a média da candidatura;
- Servem como prova eliminatória de acesso ao Ensino Superior.

A mesma prova tem estas 3 finalidades diferentes, com pesos diferentes, nuns casos e noutros.

Sobre esta matéria, se me permitem, passaria a ler, muito rapidamente, uma passagem de um texto que tive a oportunidade de escrever ainda antes da última revisão à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Alteração do regime de acesso e ingresso nas instituições de ensino superior particular e cooperativo:**

A posição da APESP sobre o regime de acesso e ingresso ao ensino superior, contido no D.L n.º 296-A/98, de 25 de Setembro, foi já, por diversas ocasiões e por diferentes meios, comunicada aos responsáveis do Ministério da Educação, atual Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior.

O regime de ingresso em vigor deve ser profundamente remodelado, de modo a atribuir efetivamente às instituições de ensino superior as condições necessárias para exercerem diretamente a sua competência na seleção e seriação dos seus candidatos,

como aliás dispõe a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), realizando elas próprias os procedimentos e metodologias de ingresso que considerem adequados à frequência dos cursos que ministram sem prejuízo de no processo de candidatura, considerarem os pesos relativos do percurso escolar do candidato e da prova de ingresso realizada, dando assim conteúdo à autonomia científica e pedagógica das instituições na definição e aplicação dos critérios de seleção e seriação dos candidatos.

As críticas, ao regime vigente imposto baseiam-se, em resumo, nos seguintes aspetos:

- 1) Elimina por completo a valorização do percurso educativo no ensino secundário nas suas componentes de avaliação contínua;
- 2) Valoriza exclusivamente uma única prova, em detrimento do percurso escolar;
- 3) Transforma as provas de ingresso em provas eliminatórias;
- 4) Não permite uma avaliação das capacidades individuais;
- 5) É às instituições de ensino superior que compete, nos termos do art.º 12º da LBSE, definir o processo de avaliação da capacidade para a frequência do ensino superior, bem como o de seleção e seriação dos candidatos à matrícula; logo, uma vez cumpridos pelo candidato os requisitos de acesso, é aos estabelecimentos de ensino superior que compete fixar a metodologia de seleção e, se for o caso, de seleção, estabelecendo as notas mínimas exigidas para a frequência de determinado curso, bem como os respetivos critérios; outra solução que não esta, contraria a autonomia científica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino superior e, de igual modo, a solução consagrada no artigo 12º da LBSE – não pode estar em causa, como acontece atualmente, a avaliação do ensino secundário, mas sim a capacidade dos candidatos a determinado curso [cfr. art.º 74º n.º 3º, al. d) da CRP].
- 6) Por outro lado, estando em causa os atuais exames nacionais do 12º ano como provas de acesso, estamo-nos a referir a uma única prova com três finalidades distintas e três pesos diferentes, consoante a finalidade:

Serve, com o peso de 30%, como exame nacional de conclusão do ensino secundário;

Serve, com o peso de 35% a 50%, como componente para o cálculo da média de candidatura;

Serve, por fim, impondo-se uma nota mínima de 95, como prova eliminatória de acesso ao ensino superior.

Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro; Decreto-lei n.º 170/96, de 19 de Setembro e Lei n.º 54/90, de 21 de Novembro.

Tudo isto foi dito, é certo, num contexto diferente daquele que vivemos hoje, mas também é certo, que em pouco ou nada foi alterado o enquadramento legal.

A par deste regime geral, foi-se mantendo um regime especial, vulgarmente conhecido por regime AD-HOC, que se destinava aos candidatos maiores de 25 anos, que se podiam candidatar por via de exames especiais. Estas provas, porém, eram tão complicados e tão difíceis, que eram mais um entrave à entrada desses estudantes no Ensino Superior, ou candidatos ao Ensino Superior do que, propriamente, à seleção desses estudantes para o Ensino Superior.

E neste domínio, verificou-se, de facto, uma grande evolução, ao institucionalizar-se o atual regime de acesso para os maiores de 23 anos, que alterou profundamente o panorama do acesso ao Ensino Superior, conferindo às instituições grande autonomia na apreciação da capacidade dos candidatos.

Em todo o caso, ao mesmo tempo que se abria a porta a estes novos públicos, os conhecidos por M23, foram-se criando entraves aos chamados estudantes regulares, por via do Concurso Geral. Desde logo, com a imposição de uma nota mínima de acesso. Imposição geral, determinada por lei e não pelas instituições de uma nota mínima, a que se juntou a imposição dessa mesma nota mínima em determinadas disciplinas específicas, tais como a Matemática e a Física, para a candidatura a determinados cursos, designadamente, os cursos da Engenharia e de Medicina.

Pese embora, esta medida, tenha sido determinada politicamente por questões de moralização do sistema, a verdade é que se revelou mim um erro estratégico, do ponto de vista político ou das políticas estruturantes para o acesso ao ensino superior, por ter sido tomada num sentido completamente inverso àquele que o contexto social exigia.

Ou seja, as instituições prepararam-se para acolher mais alunos, alargaram a sua oferta, criaram novos cursos, em muitos casos por imposição legal. O Estado fez largos investimentos para criar mais capacidade crítica, as Instituições privadas fizeram grandes investimentos para melhorar a sua oferta e, assim, de um supetão, viram seriamente afetadas as suas capacidades de captação e recrutamento de novos estudantes, designadamente nos cursos tecnológicos, nas Engenharias e afins.

Claro que, tendo desaparecido os candidatos, o resultado foi dramático para as instituições, que começaram a utilizar algumas estratégias para mudar o rumo das coisas, ou, utilizando o aforismo popular, virar o “bico ao prego”! Esta é a realidade e não vale a pena tentar contornar esta situação! A mudança de designação de cursos que antes se chamavam Engenharia Alimentar, passaram a Ciências da Nutrição, a Engenharias Agrárias passaram a Ciências Agrárias, a Engenharia do Ambiente, passou a Ciências do Ambiente e tudo com um único objetivo, captar mais alunos “fugindo” à Matemática e à Física.

Isto, aconteceu realmente, e todos nós sabemos que aconteceu, porque as instituições precisavam de alunos para alimentar os seus cursos e, com a referida imposição legal da Matemática e da Física, esses alunos desapareceram e reorientaram-se para outras áreas.

Porquê?

Pela exigência da Matemática, da Física e da imposição da nota mínima e, como se não bastasse, criaram-se novas leis estabelecendo novas regras para contornar as leis antigas, porque a “batota” também foi legal, ou melhor dizendo, determinada pelo legislador!

O sistema político e os vários Governos acabaram por criar novos modelos de acesso ao Ensino Superior, tentando corrigir ou minimizar os efeitos das más opções tomadas.

Foram assim criados modelos alternativos, precisamente com o objetivo de permitir a captação de estudantes por outras vias, procurando novas soluções de acesso relacionadas, designadamente com o Ensino Recorrente, com os M23 anos, com os cursos de especialização tecnológica, os CETS, e agora com os novos diplomas de estudos superiores.

Para quê?

Para, precisamente, canalizar estudantes para o Ensino Superior, que pela via geral não consegue lá chegar! Esta é a realidade!

Surgiram ainda outro tipo de “habilidades”!, E se eu estou a pôr estas situações em cima da mesa, faço-o só para demonstrar que é preciso mudar as coisas! Não vale a pena continuar com estas estratégias, que em nada dignificam as instituições. São sobejamente conhecidos os casos em que um aluno, que entra com menos de 23 anos sem cumprir as condições gerais de acesso, se inscreve a Unidades Curriculares Avulsas, o que é legalmente permitido, está contemplado na lei. Esse estudante atinge os 23 anos e passa a preencher as condições legais de acesso com uma simples entrevista, ou um qualquer outro requisito!

E tudo aquilo que no momento da candidatura estava por cumprir, fosse a nota mínima, ou a falta de uma disciplina específica, deixa de ser exigível!

Estas e outras situações traduzem enormes desigualdades e injustiças no acesso, perante todos aqueles que tiveram de realizar o seu concurso por via regular, por via normal! Portanto se estas “batotas legais” existem, elas têm de ser corrigidas, não faz sentido mantê-las e que mais não seja, é preciso que o regime seja pensado para o tornar mais justo, mais equitativo, mais equilibrado.

Ora, perante este e outros exemplos, é evidente que se torna necessário, diria mesmo imperativo, alterar o regime de ingresso ao Ensino Superior conferindo às Instituições o papel fundamental na captação e seleção dos seus alunos, fixando as suas próprias regras de ingresso em função do seu projeto educativo e assumindo as responsabilidades diretas das medidas que tomam.

Cai sempre bem, em todos os sectores, o discurso da exigência, do rigor, dos elevados critérios! Mas aquilo a que, em matéria de acesso ao ensino superior temos assistido, em todas os subsistemas, em todos os subsectores, assenta num único objetivo: captar o maior número de alunos, focando as Instituições em cada momento, a sua agenda, nessa captação de novos alunos!

E, por isso mesmo, torna-se necessário definir balizas e critérios de autorregulamentação, o que significa conferir autonomia e responsabilidade às instituições, em ordem a evitar processos de difícil

enquadramento e interpretação, justamente porque as regras em vigor não são suficientemente claras, nem tão pouco se encontram ajustadas ao atual contexto, podendo conduzir a situações em que o eventual desvio de um, sejam confundido, ou contamine todos os outros.

E isto acontece tanto no Privado como no Estatal! É verdade que sim! É como a questão da inflação das notas do Ensino secundário. Conhece-se a origem, a questão parece estar perfeitamente identificada, mas faz-se a referência a todo um sector! Em todo o caso não deixa de ser curioso, verificar que se inflacionam notas em alguns estabelecimentos de ensino secundário privado, para se ocupar um lugar no ensino superior público! Enfim...

### Em jeito de conclusão

O que é que se propõe?

- . Que se saiba separar condições de acesso de condições de ingresso.
- . As condições de acesso são gerais e devem obedecer ao princípio da universalidade.
- . Todos os candidatos ao Ensino Superior devem ser detentores de um conjunto de habilitações fixadas na lei, para todos os subsistemas, e que deve corresponder a um diploma formal de conclusão do Ensino Secundário ou ao seu equivalente legal.

Preenchidas as condições de acesso e feita a prova do seu cumprimento, caberá a cada instituição de Ensino Superior fixar, se assim o entender, os seus próprios requisitos de ingresso, que poderão ser de várias ordens.

Tais requisitos de ingresso poderão ir desde a fixação de uma determinada nota mínima, ou não, desde a exigência da aprovação de uma determinada disciplina, ou de um conjunto de disciplinas, desde a prestação de uma prova de competências linguísticas; por exemplo, ou de um exame a realizar na própria Universidade, entre muitos outros exemplos.

Os exames nacionais passariam a ter um papel de homogeneização na definição da média do Secundário, mas não deveriam ser eliminatórios da



possibilidade de ingresso, a não ser que a IES, em concreto, assim o definisse.

O Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, nos moldes atuais, desapareceria. Tal não significa que se eliminasse o Concurso Nacional, por questões de comodidade que, todos sabemos, estão muito enraizadas na população portuguesa. Embora não sejamos um país de grande dimensão geográfica, comparativamente com outros com muito maior dimensão, em que esse Concurso Nacional não existe.

Acredito, no entanto, que essa comodidade seja um motivo suficiente para esse efeito e, portanto, caberia a cada Instituição assumir perante a sociedade as exigências que entendesse serem as mais adequadas ao seu Projeto Educativo, assumindo as responsabilidades das suas decisões e as leituras que daí se possam retirar.

## PERSPETIVAS DOS ESTUDANTES

Daniel Freitas<sup>1</sup>

O acesso ao ensino superior tem surgido no espaço mediático mais do que o habitual durante o presente ano letivo, por diversas razões, algumas delas já aqui abordadas hoje, nomeadamente a proposta do CCISP e o assunto da fraude académica (permitam-me a expressão) relacionada com a inflação de notas do ensino secundário. Felizmente que estes foram mote necessário para gerar debate em torno da temática, aproveitando nesta sessão para ressaltar alguns princípios que me parecem importantes na discussão que têm de ser assegurados. Aqui, cabe-me apresentar algumas das perspetivas dos estudantes sobre o acesso ao ensino superior. Serei esclarecedor e evidente nas posições que são assumidas pelo movimento associativo nacional, isto é, que foram já discutidas e aprovadas pelo Encontro Nacional de Direções Associativas, mas também farei alguma reflexão que poderá não ser uma opinião consensual de todos, mas representa o pensamento da Federação Académica do Porto sobre alguns os assuntos que vêm sendo maturados ao longo dos anos. Pretendo ainda deixar algumas preocupações e potenciais caminhos que no entender da Federação Académica do Porto podem ser assumidos na procura da solução, ou pelo menos parte do caminho que urge percorrer para atingir o pleno cumprimento das metas perspetivadas.

Desde o início da discussão é evidente que a massificação do ensino superior tem relevância para a temática do acesso. Os crescentes valores de estudantes a entrar no sistema estagnaram em 2011/2012 e tendem a diminuir daqui em diante, não só porque existem fatores demográficos que contrariam este crescimento ao longo dos anos como a diminuição da natalidade, mas também porque os números de candidatos e de estudantes colocados estão também a definharem. Estes fatores conjugados irão contribuir, a menos que se tomem ações profundas no sentido de contrariar a tendência, para uma diminuição sucessiva do número de estudantes no ensino superior.

---

<sup>1</sup> Presidente da Federação Académica do Porto.

É hoje importante relembrar os desafios assumidos na Estratégia Europa 2020 – evidenciava-se um futuro risonho para o ensino superior nacional que pretendia atingir a meta dos 40% de diplomados no ano de 2020, dentro da faixa etária dos 30-34 anos. Pois bem, em 2013 os valores rondavam os 29%, bem longe da média europeia e do objetivo assumido. Assim, a cerca de 5 anos de terminar este prazo, convém analisar que tal meta não será atingível a menos que se operem grandes mudanças. Para complicar as contas, os cidadãos que em 2020 estarão na faixa etária dos 30-34, segundo o percurso mais habitual de entrada no ensino superior, já deveriam estar dentro do sistema, sendo agora ainda mais difícil a captação de jovens de faixas etárias superiores aos 25 anos. Compreende-se então que é fundamental encontrar alternativas legítimas e eficazes no sentido de atingir o compromisso estabelecido.

Regressando à massificação do acesso ao ensino superior, é evidente que dela decorreram algumas implicações de caráter positivo e negativo. Hoje, um diploma de ensino superior não é garantia de passaporte para o emprego, sendo ainda verdade que a massificação contribuiu para a desvalorização relativa dos diplomas de ensino superior, uma vez que aumentando o número de diplomados o valor do curso é menor para os estudantes diminuindo de certa forma o seu investimento na diferenciação. No entanto, apesar de alguns aspetos negativos, os pontos positivos são largamente compensadores.

É evidente a valorização do Ensino Superior. Os dados corroboram exatamente isso: a média do valor dos salários dos cidadãos qualificados é superior a quem não tem uma qualificação, valores atestados também por um estudo do CNE recentemente divulgado. Também a taxa de desemprego entre a população qualificada é menor do que a taxa de desemprego dos não qualificados. Para lá disso, o ensino superior potencia a valorização da experiência e do crescimento pessoal uma vez que muitos estudantes são expostos a condições que não teriam noutros cenários: alguns são “forçados” a sair de casa para poderem estudar na instituição de ensino superior que pretendem, têm de se autonomizar, aumentam a sua envolvimento no meio associativo e académico o que corresponde a uma mais-valia de adaptação social e crescimento que muitas vezes não é

atribuída diretamente ao ensino superior mas deriva da sua frequência em determinadas condições.

A necessidade de mais diplomados lança o desafio de atração de mais estudantes para o ensino superior, sendo necessário atuar em várias frentes. Por um lado, é importante a aposta nos mais jovens, promovendo o ensino superior ainda durante o ensino secundário, evidenciando as mais-valias de prosseguir estudos. Por outro, a aposta deve também ser feita nos menos jovens. Faz sentido trazer cidadãos ativos de volta ao ensino superior com o grande objetivo de atualização e reciclagem de conhecimentos. Para lá disto, é imperativo que se adotem estratégias de formação dos desempregados não qualificados, uma vez que isso aumenta a sua perspetiva de empregabilidade, através da aquisição de competências que influenciam a sua prestação técnica no potencial trabalho a desenvolver. A acrescer a isto, interessa ainda referir que é necessário investir na formação contínua como forma de atração de mais estudantes para o sistema de ensino superior de forma sistemática.

No entanto, para lá de batalhar pela entrada de mais estudantes, urge também olhar para o reverso da medalha que evidencia uma preocupante realidade. É crucial, evitar a saída de estudantes do sistema, combatendo árdua e ferozmente o abandono escolar. Os preocupantes dados acerca do abandono escolar apresentados pela DGEEC refletem a existência, em 2012/2013, de 8600 saídas de estudantes do ensino superior, estudantes esses que se tinham inscrito no primeiro ano primeira vez, em 2011/2012. No fundo, após um ano, tinham abandonado cerca de 12% dos estudantes inscritos. Foi a primeira vez que de forma séria e fidedigna foi possível apurar estes dados em relação à realidade do abandono escolar nacional, uma vez que se tornou possível seguir os estudantes ao longo do sistema de ensino superior com o tratamento estatístico individualizado do inquérito RAIDES. Estes dados são assustadores e os motivos são diversos. É óbvio que uma parte será devido a restrições financeiras e a carência económica, situações às quais o Estado não se pode demitir de dar um verdadeiro suporte de acompanhamento financeiro aos estudantes provenientes de meios mais carenciados, cujos agregados familiares comprovadamente não sejam detentores de rendimentos suficientes para

frequência de um estudante no ensino superior. Este apoio deve ter sempre como base a manutenção do estudante dentro do sistema, naturalmente condicionado a critérios de exigência em termos de aproveitamento mínimo, mas deve ser flexível o suficiente para corrigir fatores que possam influenciar negativamente o percurso escolar do estudantes, ainda que temporariamente.

No entanto, parte da culpa do abandono pode ser imputado à responsabilidade das instituições na medida em que poderia existir um maior acompanhamento aos estudantes, logo desde o primeiro ano, acompanhado duma monitorização do seu percurso em busca de indicadores preditivos de abandono escolar através, por exemplo, da identificação de estudantes que não cumpram um determinado número mínimo de ECTS ou que faltam sistematicamente às aulas. Há um conjunto de boas práticas que são levadas a cabo por algumas instituições mas que deveriam ser replicadas por todas pois existem pormenores e medidas que, não tendo custos financeiros associados, poderiam ajudar em muito a combater preventivamente o fenómeno do abandono escolar. Este trabalho contribuiria certamente para uma diminuição da frustração de expectativas por parte do estudante que sai do sistema sem concluir a tão almejada formação superior, não representa nenhum avanço para as métricas a serem atingidas, muito embora já tenha sido investido nele dinheiro de todos os contribuintes que acaba assim desperdiçado. O abandono escolar representa perdas sistemáticas para todos os intervenientes: todos saem a perder por cada estudante que abandona o sistema de ensino superior, seja qual for a razão desse abandono.

No que toca ao acesso ao ensino superior, é importante dar nota da visão dos estudantes. Apresentamo-nos contra qualquer medida que contribua para a hierarquização dos subsistemas universitário e politécnico do ensino superior por entendermos importante o sistema na existência da sua dualidade e na especificidade das suas missões. Assim, não nos interessa que a estratégia de captação de mais estudantes para o sistema de ensino superior passe por um relaxamento das condições de ingresso, porque acreditamos existir nesse relaxamento um efeito perverso de não validação das disciplinas específicas por exigência de um valor mínimo de 9,5

valores, o que a longo prazo produzirá uma maior retenção dos estudantes no sistema, sendo contraproducente para os mesmos. Defendemos ainda a lógica de existência de um concurso nacional de acesso com a realização de provas específicas de âmbito nacional, evitando a sua realização em cada instituição uma vez que podemos atingir um grave retrocesso de permitir realizar mais provas de potencial acesso a estudantes que tenham maior capacidade financeira (devido a pagamento de taxas e emolumentos associados a estes serviços). Somos também altamente favoráveis à existência de *standards* mínimos de exigência (9,5 nos exames das disciplinas específicas), sendo ainda a favor da valorização do percurso do ensino secundário no cálculo de uma nota de candidatura ao ensino superior, tal como estabelece a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ainda neste tema, focando um pouco nos novos cursos técnicos superiores profissionais, conhecidos como TeSP, faz sentido a exigência do 12.º ano completo para ingresso nestes cursos, tal como em todo o sistema de ensino superior nacional, devendo a legislação dos TeSP ser alterada por forma a dar resposta a esta exigência.

É interessante analisar a transparência do processo de candidatura ao ensino superior, não a montante na obtenção de notas para ingresso no ensino secundário que têm levantado algumas dúvidas e suspeitas, mas principalmente no processo propriamente dito. Para os candidatos, para os pais, para a sociedade em geral é fácil de compreender e perceber porque é que determinado candidato entra numa instituição de ensino superior em detrimento de outro, percebendo as razões da sua colocação baseada num sistema de médias calculadas e limitações por *numerus clausus*. O critério (nota de acesso) é facilmente perceptível, mensurável e comparável, pelo que a transparência se apresenta como uma das evidentes mais-valias deste concurso nacional de acesso.

O movimento associativo tem ainda defendido algumas pequenas mudanças que consideramos interessantes de acontecerem: uma tem que ver com a nomenclatura das formações iniciais, considerando que deve existir uma definição concreta das nomenclaturas que podem ser utilizadas. O objetivo é diminuir a confusão dos candidatos e potenciais

empregadores nas competências adquiridas em determinado curso. A existência de mais de 90 nomenclaturas diferentes com a palavra Engenharia ou exemplos como a “Engenharia de Gestão Industrial” ou a “Engenharia Industrial e Gestão” representam evidências da desorganização neste setor que necessita de alguma definição por parte das instituições de ensino superior, do Governo, da DGES entre outras entidades que possam fazer uma discussão séria e informada sobre o tema.

Defendemos também o aumento do número de opções estabelecimento/curso que o candidato ao ensino superior pode colocar na sua candidatura para pelo menos 10 opções diferentes, dando margem a que o estudante possa escolher mais opções para o curso que efetivamente pretende frequentar, potenciando a sua manutenção no sistema ao invés de o empurrar para o abandono, no caso de lhe ser atribuído um curso que nada tem a ver com a área pretendida.

Este seminário pretende ainda a apresentação de novos desafios para o futuro e nesse sentido, deixamos algumas questões que podem ser maturadas e alvo de mais atentas reflexões futuras. Uma delas é a possibilidade das classificações internas do ensino secundário serem normalizadas por percentis, podendo, por exemplo, ingressar de forma prioritária os *n* melhores estudantes de cada escola. Isto são ideias de reflexão e muitas vezes vamos tentando alternativas várias para encontrar o sistema menos mau, uma vez que nenhum sistema é perfeito.

Outra questão prende-se com a relação entre o ensino à distância e o acesso ao ensino superior. Com a proliferação dos MOOC, não será altura do ensino superior nacional enfrentar essa realidade e se adaptar? E finalmente, devido a esta proliferação de conteúdos *online*, não pode esta ser uma forma de terminar com os *numerus clausus*, por libertação da capacidade docente e de instalações existentes, permitindo assim que mais estudantes possam aceder a determinado tipo de cursos?

Termino com estas questões que certamente suscitarão reflexão futura, agradecendo a atenção dispensada.

## DESAFIOS DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Alberto Amaral<sup>1</sup>

O sistema de ensino superior português aproxima-se, rapidamente, de uma situação de crise sem precedentes que, previsivelmente, se irá arrastar por duas ou três décadas: uma crise de falta de estudantes que irá afetar todo o sistema, embora com diferentes graus de gravidade de acordo com o subsistema considerado. A análise da Tabela 1 mostra que o número de estudantes matriculados, que teve um máximo de 400.831 em 2002/03, passou a apenas 362.200 em 2013/14, o que corresponde a uma perda de cerca de 10%.

Tabela 1 – Total de estudantes inscritos

		1996/97	2001/02	2002/03	2006/07	2011/12	2013/14
Público	Universitário	147 349	176 449	178 000	169 449	197 912	198 380
	Politécnico	65 377	108 486	112 532	105 872	113 662	103 274
	Total Público	212 726	284 789	290 532	275 321	311 574	301 654
Privado	Universitário	94 423	78 592	75 993	60 094	55 147	44 495
	Politécnico	26 976	33 220	34 306	31 314	23 552	16 051
	Total Privado	121 399	111 812	110 299	91 408	78 699	60 546
TOTAL		334 125	334 125	400 381	366 729	390 273	362 200

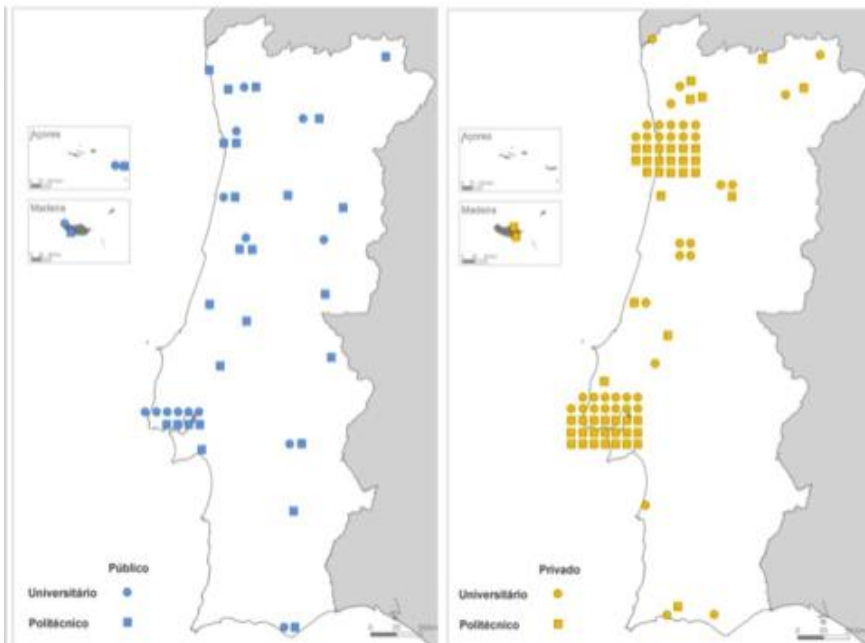
Porém, há diferenças notáveis, dependendo do subsistema. Assim, o privado perde cerca de 50% dos seus estudantes entre 1996/97 e 2013/14, fenómeno que é mais evidente no sector universitário (perda de 53%) do que no sector politécnico (perda de 40%). No ensino público regista-se um aumento de 42%, entre 1996/97 e 2013/14, mas, entre 2011/12 e 2013/14, já se regista uma perda de cerca de 10.000 estudantes, no essencial devido a perdas no sector politécnico e uma quase estabilização no sector universitário.

<sup>1</sup> Presidente da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).



Os mapas da Figura 1 mostram a distribuição no país das instituições de ensino superior, públicas e privadas. Verifica-se a quase total ausência de ensino privado no interior do País, onde a baixa densidade populacional não facilita a oferta privada. Assim, o ensino no interior junto a Espanha é assegurado por um conjunto de universidades (Beira Interior, Évora e Algarve) e de institutos politécnicos (Bragança, Guarda, Portalegre, Beja e Algarve). A grande concentração de instituições do ensino superior privado localiza-se nas grandes regiões urbanas de Lisboa e Porto, onde a oferta de ensino público está, ainda, longe de satisfazer a procura. Os estudantes que não encontram colocação nas grandes universidades públicas de Lisboa e Porto e nos seus politécnicos tem de escolher entre os custos de deslocação ou o pagamento das propinas mais elevadas numa instituição privada local.

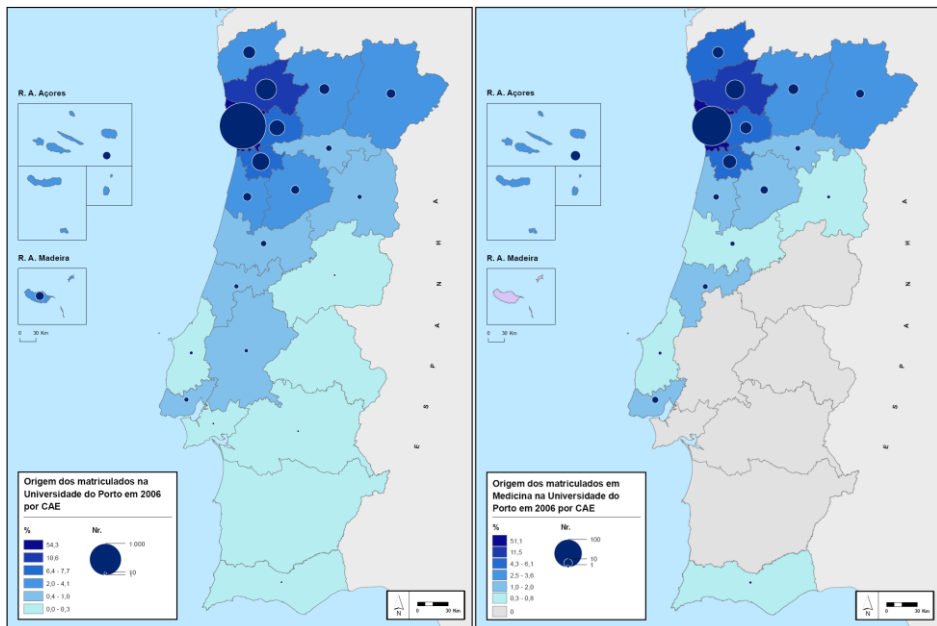
Figura 1 – Instituições de ensino superior em Portugal



Esta distribuição da procura explica, também, a razão pela qual os institutos politécnicos de Lisboa e Porto não têm, ainda, sido significativamente afetados pela falta de estudantes.

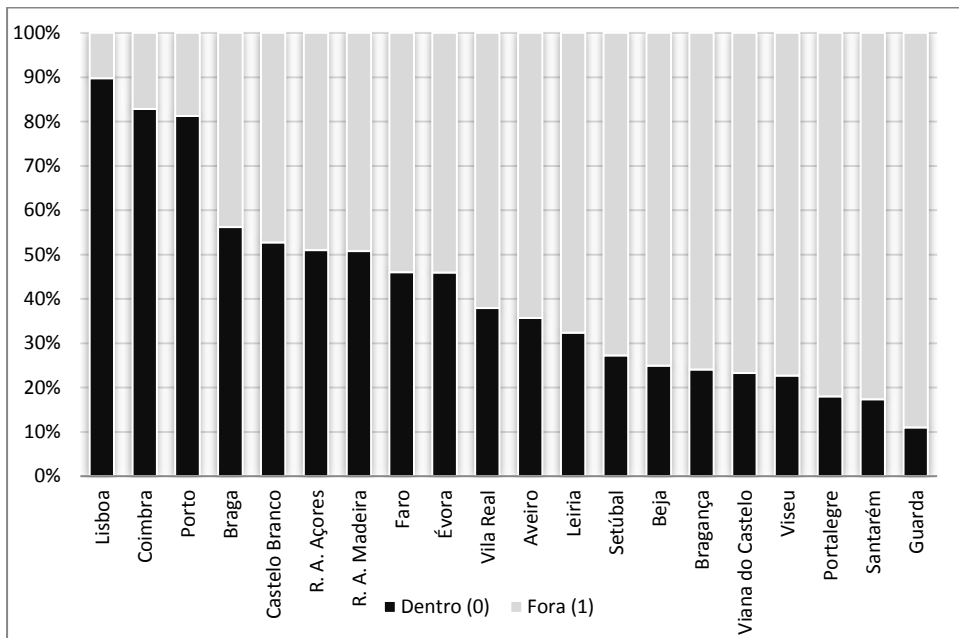
A Figura 2 mostra outra característica do sistema de ensino superior português: as universidades portuguesas, incluindo as mais conhecidas, como a Universidade do Porto, têm um padrão muito regionalizado de recrutamento dos seus estudantes, mesmo quando se consideram cursos de muito alto valor posicional, como são os cursos de Medicina. Não existe em Portugal uma universidade como Cambridge, Oxford, Harvard ou Yale com capacidade para recrutar em todo o País e mesmo no estrangeiro. Ou seja, os estudantes não identificam uma instituição nacional que faça uma diferença tão significativa que valha a pena deslocarem-se de todo o País para a frequentar.

Figura 2 – Recrutamento de estudantes pela Universidade do Porto e pelas suas Escolas de Medicina



A Figura 3 mostra outra característica importante. Em relação aos estudantes que num dado ano completam o ensino secundário, as barras mais escuras representam a percentagem dos estudantes que se candidatam, em 1.<sup>a</sup> opção, para uma instituição dentro do distrito e as barras mais claras representam a percentagem desses estudantes que preferem uma instituição fora do distrito. Por exemplo, no distrito de Lisboa, 90% dos estudantes candidatam-se para uma instituição no distrito mas no distrito da Guarda 90% candidatam-se para fora do distrito. Este gráfico mostra que os estudantes do interior querem deslocar-se para o litoral, em especial quando no distrito não existe uma universidade. Veja-se, por exemplo, o comportamento do distrito de Castelo Branco onde se localiza a UBI com os seus cursos de Medicina e Arquitetura.

Figura 3 – Candidaturas ao ensino público 1.<sup>a</sup> fase, 1.<sup>a</sup> opção, por distrito de entrega da candidatura, para o próprio distrito (dentro) e para outro distrito (fora)



Assim, todos os distritos com apenas institutos politécnicos acabam por perder, para os grandes centros universitários (Lisboa, Porto e Coimbra),

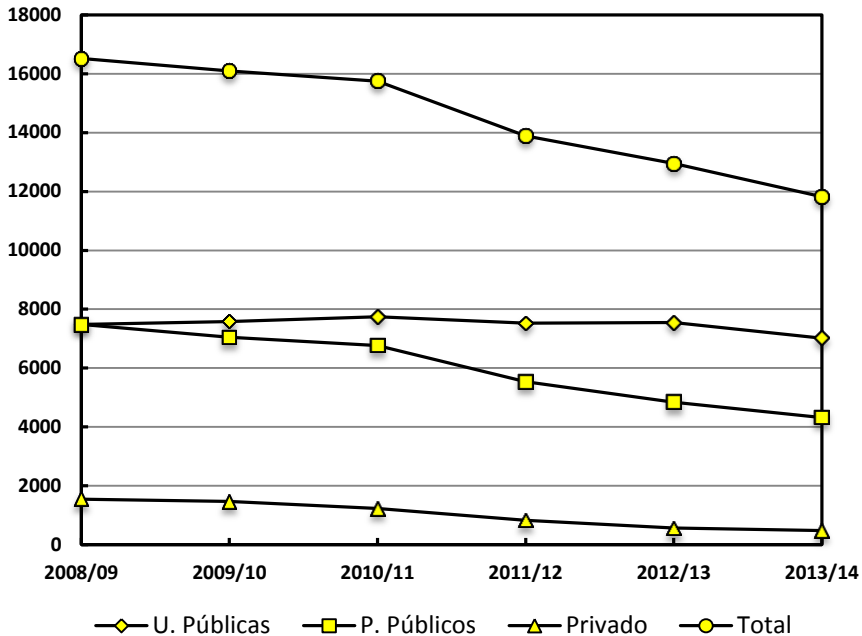
uma percentagem significativa dos estudantes que completam o secundário. O caso do distrito de Aveiro é curioso porque, apesar de ter uma universidade bem conceituada, perde cerca de 65% dos seus estudantes, o que fica a dever-se à sua localização que não dista muito de Porto e Coimbra. Este fenómeno é, provavelmente, devido, por um lado, à oferta mais diversificada do litoral e, por outro lado, à dificuldade de encontrar emprego qualificado no interior, uma das consequências do modelo distorcido do desenvolvimento do país entre interior e litoral.

No entanto, este fenómeno não é evidente quando se analisam os padrões de recrutamento das instituições, o que fica a dever-se à desproporção do número de alunos entre os vários distritos. Por exemplo, no ano em que os dados foram recolhidos (2011), apenas 590 estudantes concluíram o ensino secundário no distrito da Guarda pelo que os 525 (90%) que se deslocaram representam uma pequena gota de água no mar dos cerca de 10.000 alunos de Lisboa e dos cerca de 9.000 alunos do Porto não se eliminando a ideia de recrutamento muito regionalizado nas diversas instituições, mesmo as mais importantes.

Mas para melhor compreender o que está a acontecer vamos analisar quatro casos paradigmáticos: os cursos de Engenharia em geral, a Psicologia, Arquitetura e a Engenharia Civil.

De acordo com os dados da Figura 4, entre 2008/09 e 2013/14 verificou-se uma perda de 4.697 estudantes (de 16.514 para 11.817) que entraram no 1.º ano e pela 1.ª vez para cursos com a designação de Engenharia, o que corresponde a uma perda de 28,4%. Esta diminuição do número de estudantes foi muito significativa no ensino politécnico público (diminuição de 7.479 para 4.320 ou seja, uma perda de 42,2%) mas quase não se sentiu no universitário público (diminuição de 7.486 para 7.019, ou seja, uma perda de apenas 6%). Quanto ao sector privado, o número de estudantes diminuiu de 1.549 para apenas 478, o que representa uma perda de 69%. Esta diminuição dos estudantes candidatos a Engenharia é preocupante, sendo uma parte dessa diminuição o resultado da maior exigência na escolha das provas de ingresso.

Figura 4 – Alunos inscritos pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.º ano de cursos de Engenharia em licenciaturas e mestrados integrados

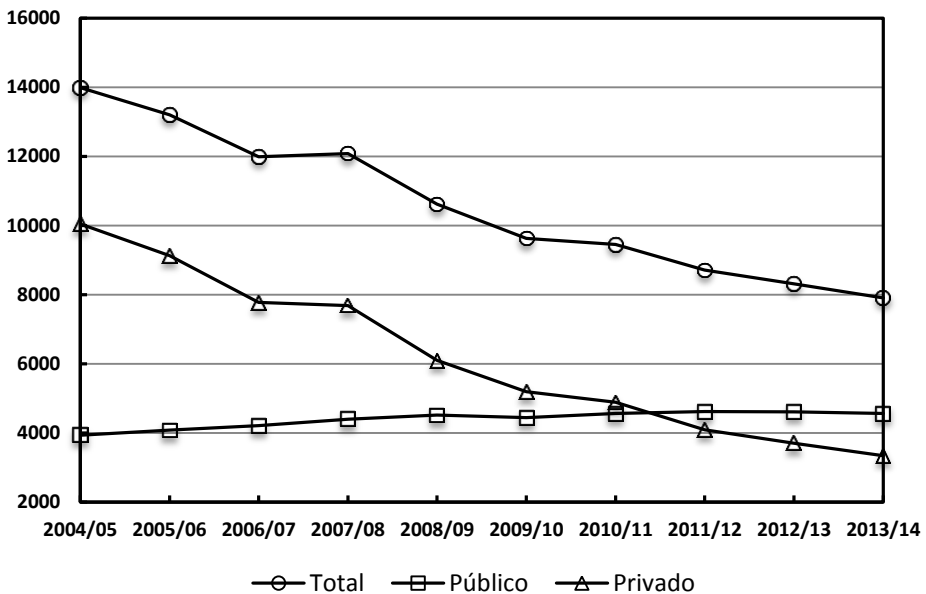


A Figura 5, onde se representa a evolução do número total de estudantes em cursos de Psicologia, permite analisar o que tem acontecido. Verifica-se, globalmente, uma enorme redução do número total de estudantes inscritos em cursos de Psicologia, de 13.986 em 2004/05 para 7906 em 2013/14, o que corresponde a uma perda de 43,5%.

No entanto, há diferenças enormes de comportamento entre os sectores público e privado, sendo que neste caso específico não existe ensino politécnico. Pode ver-se que há uma grande diminuição da frequência do ensino privado, com o número de estudantes a descer de 10.047 em 2004/05 para apenas 3.345 em 2013/14, o que corresponde a uma perda de 67%. Pelo contrário, no ensino público, verifica-se um aumento de 3.939 estudantes em 2004/05 para 4.561 em 2013/14, o que representa um aumento de 16%. Este é um caso exemplar e mostra as consequências do excesso de vagas atribuídas, durante anos, ao ensino privado nesta área e

que acabaram por saturar completamente o mercado de trabalho. Repare-se que em 2004/05 o ensino privado tinha um número de estudantes cerca de 2,5 vezes superior ao número de estudantes do ensino público. Hoje, face à crise económica e ao desemprego, os estudantes começaram a não procurar esta área e o efeito faz-se sentir primeiro nas instituições privadas, nas quais o ensino é mais caro, sem que o custo mais elevado seja compensado por uma maior qualidade ou facilidade de futuro emprego. Este exemplo ilustra, claramente, o carácter de bem posicional<sup>1</sup> do ensino superior.

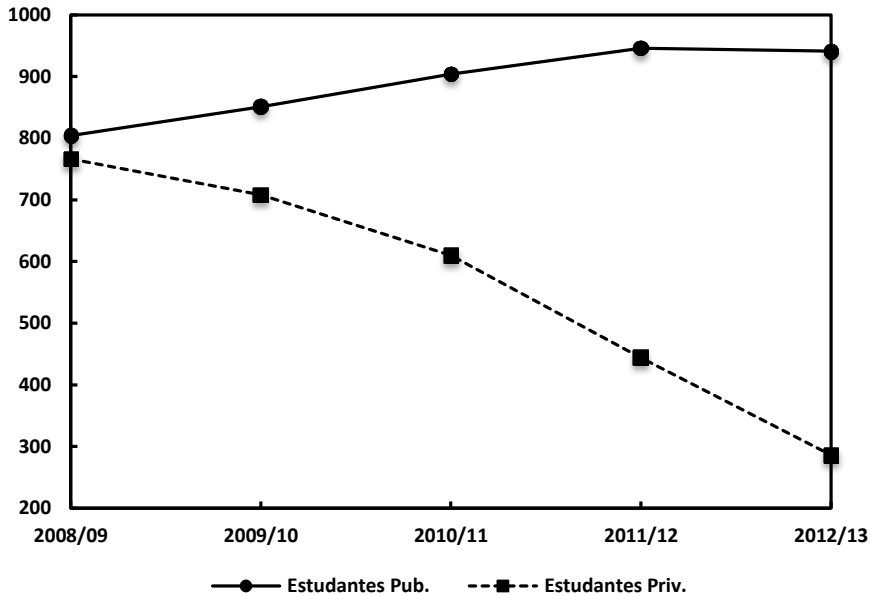
Figura 5 – Número total de estudantes em cursos de Psicologia (Licenciaturas e mestrados integrados)



A Figura 6 ilustra uma situação similar no caso da Arquitetura, com uma diminuição substancial dos novos estudantes do privado e um aumento dos novos alunos no sector público. No ensino privado o número de estudantes entrados pela 1.ª vez no 1.º ano diminuiu de 766 em 2008/09

para apenas 286 em 2013/14 (perda de 63%) mas aumentou de 804 em 2008/09 para 941 em 2013/14 no sector público (aumento de 17%).

Figura 6 – Número de estudantes matriculados pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.º ano em Arquitetura



Tal como no caso da Psicologia, também na Arquitetura o ensino é feito em universidades, sem intervenção dos politécnicos, e houve um número excessivo de vagas no sector privado de que resultou uma saturação do mercado de trabalho, a qual foi agravada pela crise da construção civil. Também aqui se verifica um efeito de bem posicional do ensino superior, com o sector público a ser protegido, pelo menos até ao presente, pela redução do número de estudantes do sector privado. O *emagrecimento forçado* do sistema tem, até ao momento, sido feito à custa dos *excedentes de gordura* do sector privado, o que permitiu proteger a situação do sector público. No caso da Arquitetura bastará recordar que havia uma instituição privada que admitia, num ano, mais estudantes do que todo o sector público.

Vejamos, agora, mais um exemplo muito interessante, o caso da Engenharia Civil, em que todos os fatores que definem o contexto são negativos: aumento da exigência na entrada (provas específicas), demografia e crise económica com particular incidência no sector do imobiliário. Além disso, não existe praticamente ensino de Engenharia Civil no ensino privado, pelo que haverá, essencialmente, uma competição por alunos entre instituições públicas, universidades e politécnicos.

A Tabela 2 mostra a evolução do número de candidatos que escolhem Engenharia Civil em primeira prioridade e o panorama é verdadeiramente catastrófico, em particular no caso dos politécnicos (só as universidades lecionam mestrados integrados).

Tabela 2 – Candidatos a Engenharia Civil em 1.<sup>a</sup> opção, ensino público

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Licenciatura	771	552	487	278	27	7	5
Mestrado integrado	710	902	884	657	291	124	65
Total	1 481	1 454	1 371	935	318	131	70

O número de estudantes colocados na 1.<sup>a</sup> fase do concurso nacional de acesso são apresentados na Tabela 3 e confirmam a situação de catástrofe. Com a exclusão da Faculdade de Engenharia do Porto e do Instituto Superior Técnico, nenhum curso consegue atingir um número dígito de inscrições e, em muitos casos, não existe sequer um único candidato.



Tabela 3 – Estudantes colocados em Engenharia Civil, ano 2014/15

	GRAU	VAGAS	COLOCADOS	COLOCADOS %	VAGAS SOBRANTES
Universidade de Aveiro	MI	35	0	0,0%	35
Universidade da Beira Interior	MI	30	1	3,3%	29
Universidade de Coimbra	MI	110	5	4,5%	105
Universidade Nova de Lisboa	MI	60	7	11,7%	53
Universidade do Minho	MI	50	5	10,0%	45
Universidade do Porto	MI	140	50	35,7%	90
U. Trás-os-Montes e Alto Douro	L	30	0	0,0%	30
Universidade de Lisboa	MI	150	82	54,7%	68
I. Politécnico de Bragança	L	40	0	0,0%	40
I. Politécnico de Castelo Branco	L	25	0	0,0%	25
I. Politécnico de Coimbra		40	0	0,0%	40
Universidade do Algarve*	L	30	1	3,3%	29
I. Politécnico da Guarda	L	25	0	0,0%	25
I. Politécnico de Leiria	L	30	1	3,3%	29
I. Politécnico de Lisboa	L	80	4	5,0%	76
I. Politécnico do Porto	L	80	0	0,0%	80
I. Politécnico de Setúbal	L	25	0	0,0%	25
I. Politécnico de Setúbal**	L	20	0	0,0%	20
I. Politécnico de Viana do Castelo	L	35	2	5,7%	33
I. Politécnico de Viseu	L	41	0	0,0%	41
I. Politécnico de Tomar	L	25	0	0,0%	25
<b>TOTAL</b>		<b>1 101</b>	<b>158</b>	<b>14,4%</b>	<b>943</b>

\*Politécnico integrado na Universidade do Algarve

\*\*Pós-laboral

Fonte: DGES

Finalmente, a Tabela 4 mostra o número de vagas e de estudantes colocados pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.<sup>o</sup> ano, uma vez concluídas todas as fases de colocação. No ensino superior universitário há uma redução de 1.375 para 564 estudantes colocados (redução de 59%) e uma redução de 1.585 para 384 estudantes colocados (redução de 76%) no ensino superior politécnico. Além disso, a ocupação das vagas que em 2008/09 era superior a 100% em qualquer dos subsistemas, passou a ser claramente inferior, apesar da diminuição do número de vagas oferecidas. Neste caso não existe a “gordura” protetora do ensino privado pelo que todo o efeito de perda de estudantes se centra no ensino público, sendo mais visível no sector politécnico, como é de esperar de um bem posicional.

Tabela 4 – Vagas e estudantes colocados pela 1.<sup>a</sup> vez no 1.<sup>o</sup> ano em Engenharia Civil

		2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Universitário	Vagas	1 229	1 303	1 303	1 247	1 153	826
	Estudantes	1 375	1 363	1 338	1 224	889	564
	% ocupação	111,9%	104,6%	102,7%	98,2%	77,1%	68,3%
Politécnico	Vagas	1 248	1 308	1 250	1 097	930	672
	Estudantes	1 585	1 373	1 207	812	502	384
	% ocupação	127,0%	104,1%	96,6%	74,0%	54,0%	57,1%

Estes exemplos ilustram, de forma clara, a situação de crise em que o sistema de ensino superior português está a entrar, resultante de uma diminuição do número de estudantes, a qual é uma consequência de diversos fatores como a diminuição sustentada das taxas de natalidade, o aumento da exigência no acesso ao ensino superior em algumas áreas de formação e a crise económica e de emprego.

O comportamento dos diversos segmentos do sistema segue o que é de esperar de bens com alto valor posicional, como é o caso do ensino

superior, afetando menos as instituições no topo de um “ranking” em termos de prestígio académico ou da relação custo/benefício que coloca na parte inferior o ensino privado, seguido do ensino politécnico num nível intermédio.

Nos casos em que existe apenas ensino universitário, como Psicologia ou Arquitetura, as grandes perdedoras são as instituições privadas e é neste sector que para já se tem concentrado a perda de estudantes. Nos casos em que só existe praticamente ensino público, como é o caso da Engenharia Civil, todo o sector é afetado, mas as perdas são evidentemente maiores no ensino politécnico.

O que esperar para o futuro? Um trabalho apresentado por colegas da Universidade de Évora (Rui Dias et al., 2013) sobre projeções demográficas de Portugal prevê que, infelizmente, nos próximos 25 anos, Portugal irá perder entre 20% e 25% da faixa etária entre os 18 e os 30 anos, o que irá certamente refletir-se sobre a procura do ensino superior. Estes autores mencionam como fatores que podem minorar o problema as políticas de incentivo e promoção do acesso, o alargamento da base de recrutamento (12.º ano obrigatório, aumento da eficiência do secundário) e aumento do desejo de frequentar o ensino superior (aumento da empregabilidade). Mas indicam, igualmente, diversos fatores que podem reforçar os problemas, tais como os efeitos da crise económica, os efeitos da concentração da oferta e a emigração.

Em minha opinião, o efeito final será sempre negativo e haverá uma diminuição significativa do número de candidatos, sendo necessário, desde já, pensar numa estratégia para responder a este desafio que tem a agravante de não ser um fenómeno passageiro: ele irá, certamente, durar pelo menos 2 a 3 décadas.

O resultado visível da diminuição do número de candidatos irá exercer uma enorme pressão sobre as instituições privadas, muitas das quais podem vir a desaparecer. Também irá haver grande pressão sobre o ensino politécnico público para alterar o seu padrão de oferta, passando a incluir um alargamento da oferta de formação que abranja níveis mais baixos do ISCED. O ensino universitário público terá alguma proteção devido ao

carácter posicional do ensino superior, mas acabará por ser igualmente afetado, embora em menor escala, dependendo da posição das instituições numa escala de prestígio.

A eventual captação de estudantes internacionais pode ser uma alternativa, mas aberta a interrogações. No caso de alunos Europeus, como tornar as nossas instituições atraentes quando não há uma única instituição capaz de atrair alunos de todo o País? Existe, ainda, uma barreira de linguagem que poderia ser eventualmente eliminada oferecendo ensino em inglês. Mas, nesse caso, como seria possível continuar a captar os nossos clientes tradicionais do Brasil e das antigas colónias? Esta é, certamente, uma equação difícil de resolver e que carecerá de uma discussão aberta e de muito bom senso.

- 1 Bens posicionais são bens de posição social que tendem a ser monopolizados pelos grupos sociais em melhor posição para competir. “*O ensino fornece bens posicionais ao dar aos seus alunos uma vantagem competitiva na competição por empregos, remunerações, estatuto social e prestígio. Lugares em escolas de elite e faculdades universitárias muito procuradas são a forma mais desejada de bem posicional porque estão associados a uma alta probabilidade de êxito numa carreira*” (Marginson, 1998).

Os bens posicionais têm duas características importantes. A primeira é o facto de serem não só um *bem escasso*, mas um *bem escasso em sentido absoluto*. A segunda reside no facto de a educação não ser apenas uma competição entre fornecedores institucionais mas, também, uma competição entre alunos consumidores. A primeira característica tem a ver com o facto de o aumento dos lugares que permitem oportunidades muito altas diminuir o seu valor - o valor de uma licenciatura em Medicina, por exemplo, diminuirá se o número de licenciados aumentar de forma significativa. A segunda característica aponta para o facto de serem muito mais as instituições de elite a fazer a escolha dos alunos do que o contrário - os bens de alto valor posicional são vendidos num mercado de vendedores! E aqui também as longas listas de alunos que em Portugal competem por um lugar numa Faculdade de Medicina ilustram bem este facto.

Mais interessante é, porventura, o facto de a teoria dos bens posicionais sugerir que um aumento da competitividade enfraquece a extensão em que os produtores fortes são contestados. A diminuição do número de candidatos ao ensino superior aumenta a competição por novos alunos, com o resultado de ficar demonstrado que algumas instituições e cursos não têm dificuldades de recrutamento (as instituições mais antigas, de maior prestígio e os cursos mais procurados) ao passo que as instituições

mais fracas deixaram a claro a sua debilidade. É evidente que nos próximos concursos o prestígio e a posição das primeiras instituições serão reforçados, ao passo que crescerá a desconfiança nas segundas instituições e diminuirá o seu valor de mercado. Como sugere Marginson: *“À medida que a competitividade aumenta o mercado de vendedores é reforçado. As escolas e as faculdades que são líderes não querem expandir-se... As listas de espera aumentam. O excesso da procura dos bens posicionais de alto valor aumenta, mas o segmento de topo do mercado não é contestável. A barreira não é tanto económica como sociocultural. Universidades novas podem clamar serem produtores de elite mas falharão. No ensino superior as instituições de elite são suportadas por um longo e lento investimento social, reputação e autoridade cultural; não há lugar para o crescimento do tamanho da elite exceto a muito longo prazo; e uma vez estabelecidas as instituições de elite não são facilmente deslocadas.”*

As instituições de elite são relativamente imunes ao mercado, ocupando um segmento superior onde a lei da oferta e da procura não funciona, ao passo que o mercado só atua como seria de esperar nos segmentos mais baixos, de menor prestígio. Segundo Marginson: *“As instituições com dificuldade em preencher os seus lugares são contestáveis e competem com base na eficiência e na satisfação do consumidor, gastando muito mais em marketing do que as instituições de sucesso. Mas as instituições mais fracas do mercado são continuamente minadas pela fuga dos alunos para as instituições de maior prestígio, ao passo que as melhorias do ensino e da aprendizagem não obtêm o reconhecimento merecido devido à falta de estatuto social destas instituições.”*

Verifica-se, portanto, que no caso de bens posicionais como a educação a mão invisível do mercado não produz os efeitos desejados. As instituições mais novas não conseguem competir com as instituições já estabelecidas e os valores simbólicos impedem que as instituições de elite sejam contestadas. O mercado, em vez de criar um sistema mais diversificado, cria um sistema estratificado, com um segmento superior não contestado e um segmento inferior onde existe competição, mas onde as dificuldades de sobrevivência são grandes. Existe, ainda, um segmento intermédio que luta por fixar o seu lugar no mercado e aproximar-se das posições de elite. Porém, as barreiras entre segmentos são muito fortes e não existe um mercado aberto com movimento livre nos sentidos ascendente ou descendente.

## Referências

- Dias, R., Mendes, M. F., Magalhães, M. G. & Infante, P. (2013). The Role of Population Projections for a Redefinition of the Portuguese Higher Education Institutional Network, artigo apresentado no Eurostat/UNECE work session on demographic projections, 29-31 outubro, Roma.

Marginson, S. (1998). Competition and Diversity in the Reformed Australian Higher Education System, in Meek, L.V. e Wood, F.Q., (eds.), *Managing Higher Education Diversity in a Climate of Public Sector Reform* (pp. 81-96), Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

ENCERRAMENTO

José Ferreira Gomes<sup>1</sup>

Uma primeira palavra de reconhecimento pela oportunidade da iniciativa do CNE. O acesso ao ensino superior é uma matéria sob escrutínio na generalidade dos países, independentemente do seu estágio de desenvolvimento. Na Europa, a percentagem da população jovem (30-34 anos) com um diploma de ensino superior figura entre os indicadores-objetivo da transformação da sociedade europeia numa sociedade do conhecimento. Portugal propôs-se atingir a taxa de 40%, um valor de que nos temos aproximado a passos largos. As melhores projeções atuais mostram que é um objetivo realista, que está ao nosso alcance, e que a distância entre o último valor medido (31,5%) e o objetivo proposto para 2020 poderá ser percorrida nestes próximos 5 anos<sup>2</sup>.

A população jovem (medida aos 20 anos) que atinge o ensino superior tem vindo a subir, passando já dos 40% (Figura 1). É de prever que esta taxa suba substancialmente com a implantação generalizada dos TeSP (cursos de Técnico Superior Profissional). Sendo provável que este impulso, por si só, nos leve além dos 50% na próxima década, ficaremos dentro da norma da OCDE.

Mas a estatística não é o objetivo. É apenas um indicador das aspirações e das expectativas dos nossos jovens e da nossa sociedade. Ao mesmo tempo, temos de dar toda a atenção às necessidades, expressas ou não, do nosso público estudantil, seja na faixa jovem que transita do secundário, seja daquele que procura no ensino superior uma segunda oportunidade ou uma requalificação profissional. São públicos diferentes que exigem uma oferta educativa diferente. Mesmo o público jovem tem hoje necessidades diferentes das tradicionais. A realidade em que um diploma de ensino superior era o privilégio de alguns (selecionados por fatores principalmente sociais) é já passada. Encaramos agora uma sociedade em

---

<sup>1</sup> Secretário de Estado do Ensino Superior.

<sup>2</sup> Projeções para 2020: Cenário Otimista – 40,3%; Cenário Base – 39,4%; Cenário Pessimista – 38,9%. [Dados elaborados pela DGEEC: cenário base toma por referência a média dos últimos 4 anos no que respeita à distribuição etária dos diplomados.]



que a maioria da população entra na vida ativa com um diploma. A enorme diversidade de funções que esta população vai desempenhar exige uma nova atenção na diferenciação da oferta educativa do ensino superior. Esta é uma preocupação da generalidade dos países europeus e é também uma preocupação finalmente assumida em Portugal.

**Figura 1.** Taxa de escolarização para os alunos inscritos com 20 anos de idade

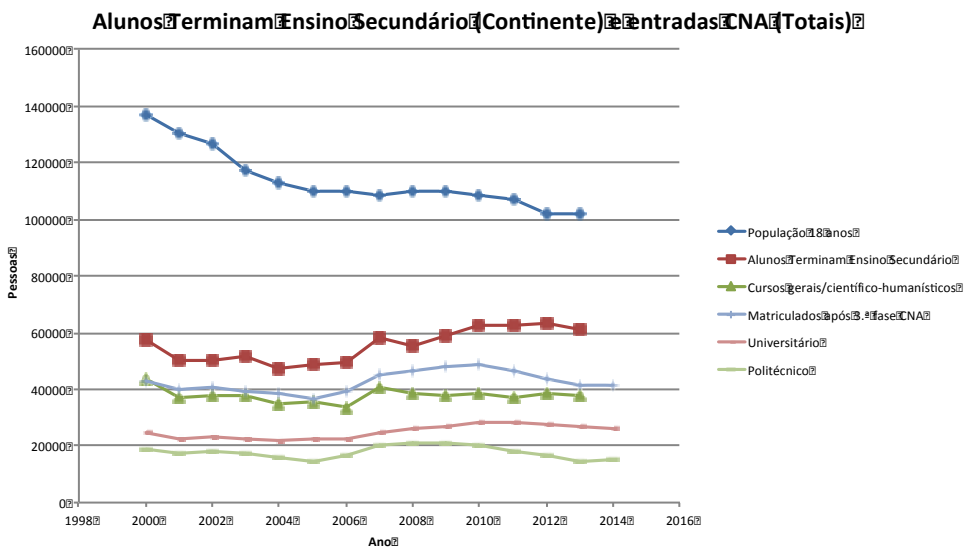
Ano letivo	Total inscritos	População residente	Taxa de escolarização (%)
<b>Ensino Superior</b>	<b>223 186</b>	<b>575 290</b>	<b>38,8</b>
2009/10	42 830	115 604	37,0
2010/11	44 495	116 984	38,0
2011/12	46 251	116 769	39,6
2012/13	45 057	114 044	39,5
2013/14	44 553	111 889	39,8
<b>Cursos de Especialização Tecnológica</b>	<b>5 727</b>	<b>575 290</b>	<b>1,0</b>
2009/10	780	115 604	0,7
2010/11	990	116 984	0,8
2011/12	1 113	116 769	1,0
2012/13	1 241	114 044	1,1
2013/14	1 603	111 889	1,4
<b>TOTAL</b>	<b>228 913</b>	<b>575 290</b>	<b>39,8</b>
2009/10	43 610	115 604	37,7
2010/11	45 485	116 984	38,9
2011/12	47 364	116 769	40,6
2012/13	46 298	114 044	40,6
2013/14	46 156	111 889	41,3

No quadro de um sistema binário, que merece melhor compreensão e maior valorização, estão a arrancar os ciclos de estudos de dois anos através dos quais os institutos politécnicos, no cumprimento da sua missão educativa, vão poder dar resposta a uma necessidade reconhecida e já satisfeita na maioria dos países europeus e norte-americanos.

O canal tradicional de acesso ao ensino superior é entre nós o Concurso Nacional de Acesso (CNA), que se baseia, em considerável medida, nos

resultados dos exames finais da via científico-humanística do ensino secundário. No essencial, o CNA faz a harmonização das opções dos candidatos às vagas disponíveis nas instituições públicas, deixando ainda a opção pelo ensino superior privado. De facto, cerca de 75% dos estudantes que concluem o ensino secundário pela via científico-humanística iniciam uma licenciatura (ou mestrado integrado) logo no ano seguinte (Figura 2). Para estes, o sistema de acesso é assim muito mais sistema de distribuição do que de seleção.

**Figura 2.** Entrada pelo CNA, próxima do número dos diplomados em cursos científico-humanísticos



O CNA foi concebido numa época em que apenas a via mais académica hoje conhecida como científico-humanística tinha reconhecimento e expressão quantitativa no ensino secundário. Nos últimos decénios, a opção pela via científico-humanística cresceu muito lentamente. A manterem-se os padrões de exigência académica desta via, não é de esperar que venha a crescer significativamente a percentagem da coorte a optar por este caminho. Os estudantes em número crescente que terminam

o ensino secundário pelas vias profissionais e vocacionais não são orientados para o CNA mas têm uma expectativa crescente de prosseguirem estudos no ensino superior e constituem a reserva para expansão. Temos de nos preparar para receber melhor este novo público estudantil que no passado tinha pouca expressão quantitativa e sentia frequentemente grandes dificuldades para atingir os padrões académicos esperados. A seleção ou a seriação destes estudantes para admissão ao ensino superior não pode ser feita pelo CNA no formato atual porque o percurso estudantil foi diferente e não teriam sucesso em provas tradicionais.

A discussão do acesso tem-se feito, e fez-se aqui hoje, seguindo duas linhas: uma puramente quantitativa, de apreciação dos efeitos quase traumáticos do fim do crescimento exponencial que nos acompanhou ao longo da segunda metade do século XX e que veio a terminar subitamente no virar do milénio (Figura 3); a outra, qualitativa, da definição dos requisitos de acesso para cada ciclo de estudos.

Todo o sistema, público e privado, universitário e politécnico, ainda não se recompôs, nem sequer assumiu plenamente a nova realidade demográfica. A busca de públicos alternativos não tradicionais, especialmente através do canal especial para os maiores de 23 anos, não permitiu sequer mascarar a nova situação. Temos certamente ainda mais a fazer para atrair estudantes mais velhos e, especialmente, para atrair de novo à Escola graduados que procurem um aprofundamento ou uma reorientação profissional. Para isso temos de oferecer a estes novos públicos novas pedagogias: um adulto com experiência profissional nem sempre se sentirá bem ao lado de um jovem pós-adolescente ainda em busca da sua afirmação pessoal, ainda em construção da sua personalidade. Em muitos países, a Espanha ou Itália, por exemplo, este novo público procura especialmente “mestrados de universidade”<sup>3</sup>, ciclos de estudos curtos de cerca de um ano muito focados no saber fazer em determinada área, muito próximos da vida profissional. Entre nós, a

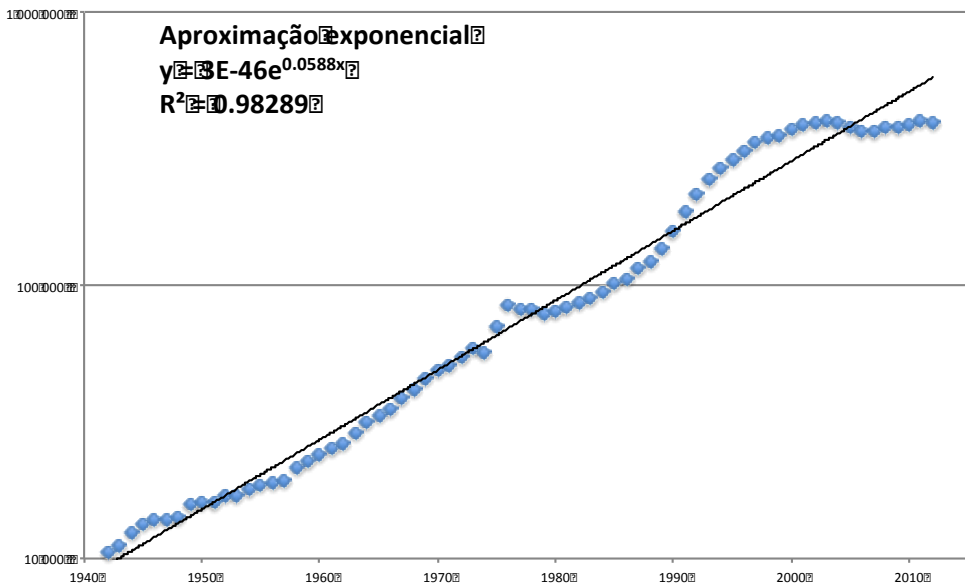
---

<sup>3</sup> Ciclos de estudo não conferentes de grau académico reconhecido no Espaço Europeu de Ensino Superior e não sujeitos ao processo de acreditação obrigatória por uma Agência reconhecida. São normalmente da responsabilidade exclusiva da instituição de ensino superior.

experiência nesta área é quase inexistente fora das áreas de gestão onde os chamados mestrados executivos têm este cariz.

Resumindo, temos espaço para (i) fazer crescer a percentagem de jovens que transitam do secundário para o superior, (ii) não devendo descurar a atração de muitos adultos que não tiveram oportunidade ou não quiseram aceder ao ensino superior mais cedo e ainda (iii) para aprender a servir os ativos que procuram uma especialização ou a reconversão profissional.

**Figura 3.** Estudantes inscritos no ensino superior



Mais delicada é a decisão sobre os requisitos de acesso a cada ciclo de estudos. A maior diferenciação requer que as instituições de ensino superior se adaptem às necessidades dos seus novos públicos, não só ajustando os conteúdos e práticas pedagógicas mas também sendo muito claras nos requisitos de acesso. Só assim podem garantir o sucesso aos seus estudantes, tendencialmente a todos os estudantes que admitem aos

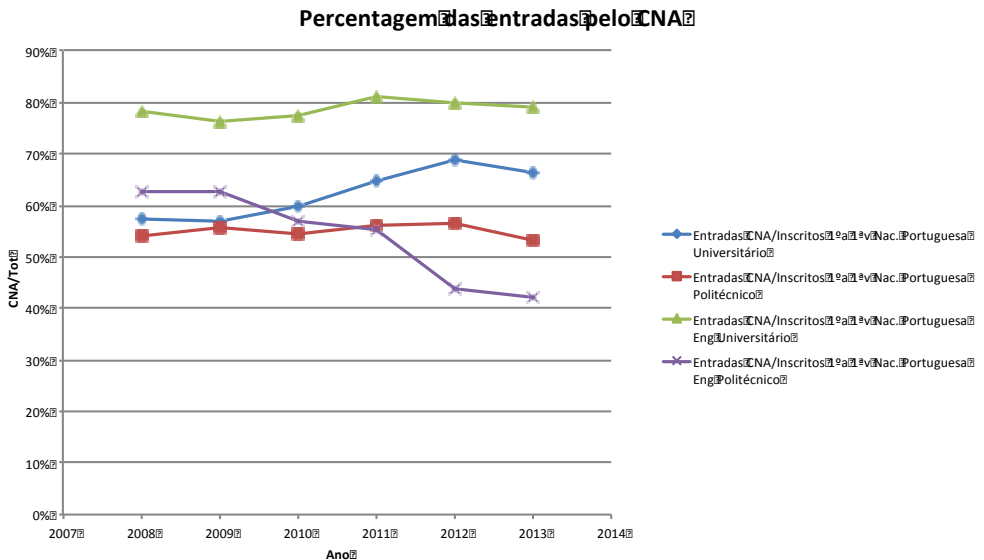
seus ciclos de estudos. Num ensino superior massificado (com mais de 50% da coorte) é necessário satisfazer as diferentes aspirações dos estudantes e as imensamente diversas necessidades da vida numa sociedade moderna. Toda a oferta tem de pugnar por uma altíssima qualidade, isto é, por garantir uma educação e formação bem ajustada às necessidades e objetivos de todos os estudantes e criar as condições para a sua inserção na esfera profissional.

A grande aceitação do CNA deve-se à perceção pública da sua equidade na avaliação comparativa dos estudantes que terminaram o ensino secundário pela via científico-humanística. É hoje um processo bem estabilizado. Os problemas que têm sido apontados têm a ver com a desigualdade que uma eventual inflação das classificações internas das escolas pode induzir. Sugerem-se aperfeiçoamentos dentro do modelo adotado. A incorporação no CNA de estudantes que fizeram outros percursos (de que são exemplo a via profissional, a via artística e as escolas internacionais) tem sofrido ajustes frequentes o que, só por si, dá nota do desconforto destas soluções. Não existem de facto mecanismos de equivalência que permitam assimilar no modelo atual do CNA estudantes com outros percursos devendo reconhecer-se que o futuro de um estudante é muitas vezes decidido por pequenas diferenças nas classificações.

Já não podemos viver com uma única métrica de acesso. Lentamente, este caminho foi sendo trilhado, especialmente nos últimos 15 anos. Hoje, cerca de 25% dos estudantes admitidos a licenciatura (ou mestrado integrado) são-no por uma via diferente do CNA. Em algumas instituições públicas, chega já a 60%. Esta evolução é mais acentuada nas engenharias, onde o CNA tem um peso cada vez menor: para a maioria das universidades, o CNA significa mais de 80% (média 90% em 2013/14); para os institutos politécnicos, o CNA representa já menos de 50%, não chegando aos 10% em vários institutos (Figuras 4, 5 e 6). Nada indica que esta situação se venha a alterar. Foi sempre reconhecido que um processo de seleção ou de seriação baseado no CNA não se adaptava aos novos públicos que procuram as licenciaturas. A alternativa consistiu nos concursos locais que foram crescendo em relevância e que vão ser também usados para a transição dos diplomados TeSP para licenciatura no ensino

politécnico. Estes concursos locais têm sido bem aceites e parecem cumprir bem a sua função ao nível local. Existem já mecanismos que permitem a avaliação externa deste processo de seleção ou seriação e a A3ES poderá vir a ter um papel mais ativo neste escrutínio para garantir a equidade do processo e a qualidade dos estudantes admitidos em cada ciclo de estudos. Mesmo em países de maior tradição de autonomia institucional, existem mecanismos nacionais (ou regionais) de seleção/seriação dos candidatos para garantir a equidade e a competitividade do processo. Para cursos mais competitivos e para instituições com maior pressão da procura, estes mecanismos são indispensáveis. Também entre nós teremos de procurar o justo equilíbrio entre as decisões que devem ocorrer num processo de competição nacional e as decisões que podem ser melhor tomadas localmente.

**Figura 4.** O CNA representa já menos de 50% do acesso a licenciaturas em engenharia (politécnicos)



**Figura 5.** Acesso ao ensino superior – politécnicos

Engenharias 2013/14			Todas as licenciaturas 2013/14			
Soma de Inscritos 1a vez Total	Soma de 1º ano 1ª vez -Regime Geral de Acesso	CNA%		Soma de Inscritos 1a vez Total	Soma de 1º ano 1ª vez -Regime Geral de Acesso	CNA%
			Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	365	342	94%
			Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	313	284	91%
			Escola Superior de Enfermagem do Porto	287	267	93%
			Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	502	432	86%
42	6	14%	Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	138	86	62%
50	10	20%	Instituto Politécnico da Guarda	430	242	56%
50	7	14%	Instituto Politécnico de Beja	464	189	41%
203	20	10%	Instituto Politécnico de Bragança	1 145	559	49%
120	17	14%	Instituto Politécnico de Castelo Branco	669	411	61%
413	250	61%	Instituto Politécnico de Coimbra	2 001	1 499	75%
388	131	34%	Instituto Politécnico de Leiria	2 088	1 367	65%
613	360	59%	Instituto Politécnico de Lisboa	2 710	2 127	78%
13	1	8%	Instituto Politécnico de Portalegre	372	187	50%
4	0	0%	Instituto Politécnico de Santarém	721	454	63%
247	75	30%	Instituto Politécnico de Setúbal	901	511	57%
79	5	6%	Instituto Politécnico de Tomar	294	114	39%
215	70	33%	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	858	540	63%
175	62	35%	Instituto Politécnico de Viseu	978	655	67%
127	51	40%	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	742	495	67%
1 197	768	64%	Instituto Politécnico do Porto	3 802	2 856	75%
3 936	1 833	47%	Total Geral	19 780	13 617	69%

A população estudantil candidata ao CNA vai manter-se até 2018 começando depois a cair em função da quebra demográfica já conhecida. Mantendo-se a parametrização atual, isto significa que as universidades do eixo Minho – Lisboa vão manter o nível atual de acesso até 2018, devendo preparar-se para reforçar outras necessidades educativas depois dessa data. Os institutos politécnicos desse eixo litoral seguirão uma trajetória similar mas sentirão antecipadamente a quebra demográfica. No seu conjunto, os institutos politécnicos vão beneficiar de um número significativo de estudantes que aspiram a aceder a uma licenciatura depois de obterem um diploma de TeSP. Previsivelmente, o número de diplomados TeSP poderá atingir os 10% da coorte com cerca de 5% a aspirarem à transição para licenciatura. A confirmar-se, esta projeção representaria um crescimento de 50% sobre o número de alunos admitidos hoje pelo sector politécnico público, o que compensaria a queda demográfica (Figura 7).

Figura 6. Acesso ao ensino superior – universidades

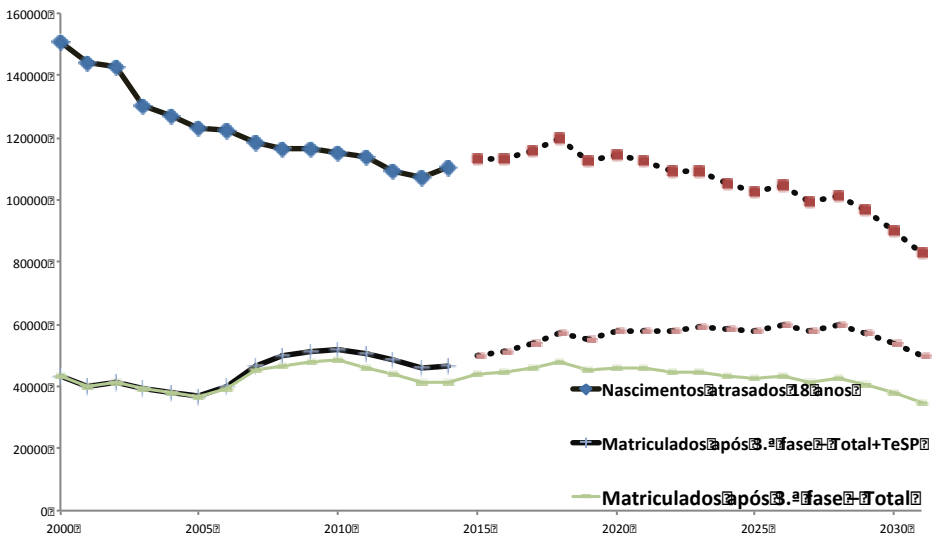
Engenharias				Todas as licenciaturas +MI		
2013/14				2013/14		
Soma de vez - Inscritos 1a vez Total	Soma de 1º ano 1ª Regime Geral de Acesso	CNA%		Soma de vez - Inscritos 1a vez Total	Soma de 1º ano 1ª Regime Geral de Acesso	CNA%
176	134	76%	Universidade da Beira Interior	1258	1086	86%
0	0		Universidade da Madeira	566	505	89%
521	468	90%	Universidade de Aveiro	2093	1831	87%
527	500	95%	Universidade de Coimbra	3453	2969	86%
77	48	62%	Universidade de Évora	1079	895	83%
1879	1738	92%	Universidade de Lisboa	7939	7032	89%
208	167	80%	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	1267	1083	85%
126	80	63%	Universidade do Algarve	1358	981	72%
713	630	88%	Universidade do Minho	2894	2490	86%
1090	1033	95%	Universidade do Porto	4329	3994	92%
28	19	68%	Universidade dos Açores	722	484	67%
888	822	93%	Universidade Nova de Lisboa	3355	2945	88%
6462	5821	90%	Total Geral	32820	27575	84%

Esta situação é muitíssimo mais acentuada nas áreas técnicas, onde é bem conhecida a quebra da procura nos últimos anos. Tudo indica que esta tendência se manterá, atingindo mais os institutos politécnicos, ainda que de forma diferenciada. Nas cidades tradicionais onde há concorrência de uma oferta universitária, a única possibilidade de sobrevivência é a sua diferenciação pela maior proximidade do mercado de trabalho e consequente empregabilidade. Há já sinais disso e o espaço para o desenvolvimento desta diferenciação é óbvio, embora seja compreensível a dificuldade e a lentidão da mudança da imagem pública da sua oferta. A tentativa de evidenciar a proximidade do perfil universitário da engenharia terá de ser substituída pelo empenho em valorizar a diferença e a maior proximidade às profissões.



Para os politécnicos sediados em regiões de menor pressão demográfica (com regiões de influência menores que 200 000 habitantes), o caminho é claramente o da excelência na qualidade educativa para o seu público, da especialização e da melhor integração com a vida económica e social da região. São a peça fundamental para a recuperação das suas regiões e têm de se vistos como tal. As regiões têm de ver e sentir o benefício da sua existência. Os jovens da região e as famílias têm de os ver como agentes da mudança necessária.

**Figura 7.** Projeção do acesso ao ensino superior até 2030



Vai já longa esta apresentação (que se pretendia sumária). Seria ainda mais longa com a apresentação e discussão da necessária evidência empírica de suporte que, no entanto, ficaria deslocada numa sessão de encerramento. Mas é uma visão necessária para podermos planear hoje o futuro de um sistema de ensino superior de alta qualidade e fator indispensável para o nosso desenvolvimento social e crescimento económico. Mencionei repetidamente as áreas de ciência e tecnologia, aqui representadas pelas engenharias de tradição napoleónica, porque há já

sinais claros do crescimento do emprego nestas áreas focadas na produção e exportação de bens e serviços transacionáveis. E sabemos que muitos países europeus têm e vão continuar a ter por muitos anos falta de diplomados nestas áreas.

Precisamos de expandir e diversificar a oferta educativa. Precisamos de garantir que toda a oferta educativa esteja bem adaptada ou, o mesmo é dizer, tenha alta qualidade para o seu público. Isto é verdade e a alta qualidade é exigida igualmente para os ciclos curtos (TeSP), para as licenciaturas e para os mestrados integrados. Cada um destes perfis educativos tem de evidenciar perante os candidatos e as famílias, mas também os empregadores, o seu próprio valor e a sua diferença. Todos os países europeus estão a fazer um esforço neste mesmo sentido e temos de garantir o nosso espaço e o espaço dos nossos jovens no mundo sem fronteiras, que já é o nosso. Esta crescente diferenciação exige um esforço de afirmação da parte das instituições e dos seus docentes. Esse esforço passa pelo rigor na seleção dos seus estudantes, sempre tendo em vista a proposta de ciclo de estudos por que eles tenham optado.

**Conselho Nacional de Educação**

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa

Portugal

Tel.: (+351) 217 935 245

[cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

[www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

