

## **Análise Estrutural**

### **OS ESTUDANTES E OS SEUS TRAJECTOS NO ENSINO SUPERIOR:**

**Sucesso e Insucesso, Factores e Processos,  
Promoção de Boas Práticas**

#### **RELATÓRIO FINAL**

**António Firmino da Costa  
João Teixeira Lopes  
(coordenadores)**

No âmbito do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES)

Projecto de investigação com financiamento FCT  
PSE/DIV/0001/2006

## 2. ANÁLISE ESTRUTURAL: O QUE MOSTRAM OS INDICADORES

*Nuno de Almeida Alves, e Pedro Jacobetty*

### 2.1 Introdução

O presente capítulo aborda uma das dimensões extensivas do projecto “Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas”. O capítulo, após esta breve introdução, apresenta-se dividido em quatro partes fundamentais. A primeira procura dar conta da evolução ocorrida no ensino superior em Portugal ao longo dos últimos anos em termos de número de instituições, cursos e alunos. A segunda aborda a taxa de sobrevivência no ensino superior, indicador habitualmente utilizado para medir a respectiva taxa de sucesso escolar em termos nacionais e internacionais (OCDE). A terceira e quarta partes procuram fornecer estratégias quantitativas analíticas complementares a esta análise, procurando superar algumas das deficiências operacionais identificadas relativamente às taxas de sobrevivência.

O trabalho aqui desenvolvido assenta fundamentalmente nos dados anualmente recolhidos pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) com base no Inquérito aos Alunos Diplomados e Matriculados no Ensino Superior (DIMAS). Através deste suporte é recolhida e disponibilizada informação sobre diplomados, inscritos e inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior relativamente a todos os cursos de todos os estabelecimentos de ensino superior em Portugal. Outra fonte utilizada neste relatório é a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES), que anualmente organiza os concursos nacionais de acesso ao Ensino Superior e nessa medida disponibiliza informação relativa ao número de vagas, vagas preenchidas e classificação do último colocado respeitantes ao conjunto dos cursos e estabelecimentos do ensino superior público.

Parte significativa da informação estatística aqui utilizada está livremente disponível ao público (por exemplo no sítio Web do GPEARI), outra, mais específica, como a resultante dos concursos nacionais de acesso, foi-nos gratuitamente cedida pela DGES para fins de investigação científica. Os dados respeitantes ao número de anos passados até à conclusão dos cursos foram adquiridos ao GPEARI. Do lote de informação estatística considerada necessária à plena execução deste projecto, só não foi possível aceder na íntegra ao número de anos de formação previsto no plano de estudos do conjunto dos cursos respeitantes à totalidade dos estabelecimentos do ensino superior. É por essa razão que as análises relativas às taxas de sobrevivências no ensino superior e número de anos passados até à conclusão se limitam aos anos lectivos de 2003-2004, 2004-2005 e 2005-2006, anos relativamente aos quais dispusemos da supracitada informação por estar presente nas publicações “Sucesso Escolar no Ensino Superior” relativas aos anos em apreço (OCES: 2006, 2007 e 2008).

De qualquer forma, o objectivo deste relatório e do projecto de investigação que o sustenta não é a reelaboração da matéria empírica que pode ser efectuada em primeira mão pela instituição que recolhe a informação de base que lhe dá corpo mas

sim fornecer informação complementar à providenciada pela elaboração de taxas de sobrevivência. Cada uma das formas de medidas que propomos para a observação extensiva do sucesso escolar no ensino superior – taxa de sobrevivência, duração dos percursos formativos e fluxos de novas entradas e de diplomação – será analisada em função de um conjunto alargado de variáveis independentes que ajudarão à sua caracterização e entendimento.

As variáveis independentes aqui utilizadas estão agrupadas em três dimensões fundamentais: a natureza do estabelecimento de ensino; as características da formação ministrada; e, finalmente, um conjunto de variáveis que constituem uma aproximação analítica possível a uma medida de qualidade dos estabelecimentos de ensino/cursos ministrados.

No que mais directamente reporta à natureza do estabelecimento de ensino localiza-se o seguinte conjunto de variáveis: o tipo de ensino (distinguindo entre estabelecimentos do ensino público e particular e cooperativo, bem como entre os subsistemas universitário e politécnico); a região onde está localizado o estabelecimento (distribuída em função das sete regiões da Nomenclatura de Unidades Territoriais para fins estatísticos); e a proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos face aos inscritos na formação inicial.

No respeitante às características da formação ministrada, convoca-se o subsequente grupo de variáveis: a área de educação e formação (de acordo com o disposto na Portaria 256/2005, publicada no Diário da República N.º 53, I Série – B de 16 de Março de 2005); o grau atribuído pelo curso frequentado; e o número de anos de formação previsto no plano de estudos do mesmo.

O último conjunto de variáveis, a percentagem de vagas preenchidas e a nota do último colocado no concurso geral de acesso, constitui uma hierarquização aproximada da qualidade dos cursos e estabelecimentos com base nas escolhas e estratégias formuladas pelos candidatos, de acordo com a maximização das possibilidades de ingresso num determinado par curso/estabelecimento a partir das condições por estes reunidas.

Através deste conjunto de variáveis pensamos ser possível analisar cada uma das medidas propostas para o exame do sucesso e insucesso no ensino superior com maior detalhe, quer da informação que cada uma delas disponibiliza quer aos matizes que cada uma destas apresenta, apontando simultaneamente tanto a respectiva capacidade heurística como algumas das suas fragilidades analíticas.

## **2.2. Oferta e procura do Ensino Superior em Portugal: 1998-2006**

Antes de iniciarmos a análise da informação estatística acerca do sucesso e insucesso no ensino superior em Portugal, julgamos útil o exame prévio de um conjunto de dados relevantes para a apreensão do desenvolvimento deste sistema de ensino e de formação pós-graduada, uma vez tal tem efeitos decisivos sobre a interpretação da informação que será trabalhada mais à frente.

Serão abordados, ao longo deste capítulo, os somatórios anuais do seguinte conjunto de dimensões relevantes da evolução do ensino superior: estabelecimentos, unidades orgânicas, cursos, graus, áreas científicas, de alunos, de inscritos no primeiro ano pela primeira vez e de diplomados. Este conjunto de dados será abordado no

âmbito do seguinte conjunto de dimensões analíticas: institucional, agrupando estabelecimentos e unidades orgânicas; formativa, reunindo a informação respeitante a cursos, graus e áreas de educação e formação; e, finalmente, a respeitante aos somatórios de alunos segundo os diversos segmentos já referidos.

### 2.2.1 Estabelecimentos e Unidades Orgânicas

Os dados referentes à dimensão institucional evidenciam a relativa estabilidade do sistema no conjunto de anos lectivos considerado.

**Quadro 2.1:** Estabelecimentos e Unidades Orgânicas, 1998 – 2006

Anos lectivos	Total de Estabelecimentos	Total de Unidades Orgânicas
1998/99	162	282
1999/00	163	285
2000/01	162	288
2001/02	163	292
2002/03	171	301
2003/04	169	302
2004/05	166	305
2005/06	163	303
2006/07	157	297

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O número de estabelecimentos do ensino superior denota um módico crescimento até ao ano lectivo de 2002/03, sendo tal processo contemporâneo do crescimento do número de alunos deste segmento de ensino até esta altura. Após o estabelecimento deste pico, inicia-se uma fase de ligeira redução anual do número de estabelecimentos, entre 2 e 3 por ano, verificando-se a diminuição mais acentuada no ano terminal desta série: 2006.

A evolução do número de unidades orgânicas apresenta algumas diferenças ligeiras relativamente ao assinalado para os estabelecimentos de ensino. Estas são significativamente mais numerosas porque a maior parte das universidades mais antigas estão divididas por uma série de unidades orgânicas habitualmente designadas por faculdades e/ou institutos. Os estabelecimentos de ensino mais recentes como as Universidades do Minho, Aveiro, Beira Interior ou o ISCTE, ou os estabelecimentos de ensino públicos e privados de fundação ainda mais recente são constituídos apenas por uma única unidade orgânica. O número de unidades orgânicas no lapso de tempo considerado tem vindo a crescer de forma muito ligeira, tendo-se verificado uma diminuição ainda não comparável à quebra do número de estabelecimentos apenas desde o ano lectivo de 2005/06.

No respeitante ao número de cursos ministrados (conducentes à obtenção de diversos graus), os dados constantes no quadro 2.2 apontam para ritmos de crescimento substancialmente diferentes. Até ao ano de lectivo de 2000/01, o volume total de cursos cresce à razão de pouco mais de uma dezena por ano, verificando-se no ano lectivo seguinte uma ligeira quebra antecedente de um período em que o ritmo de

criação de novos cursos acelera drasticamente. Entre os anos lectivos de 2001/02 e 2005/06, o número de cursos existente no sistema cresce a um ritmo de largas dezenas ao ano, verificando-se o pico de crescimento no ano lectivo de 2005/06, com 138 novos cursos relativamente ao ano transacto; no ano em que menos cresce (2003/04), regista-se a adição de 76 novos cursos ao sistema.

**Quadro 2.2:** Cursos e Graus 1998 – 2006

Anos Lectivos	Total de Cursos	Total de Bacharelatos	Total de Licenciaturas	Total de Mestrados	Total de Doutoramentos	Total de Outros
1998/99	1428	400	1499	369	197	72
1999/00	1441	324	1588	404	224	184
2000/01	1456	256	1618	414	287	239
2001/02	1453	171	1733	423	310	269
2002/03	1570	139	1793	495	324	270
2003/04	1646	121	1856	535	402	284
2004/05	1739	107	1936	575	399	294
2005/06	1877	95	1986	629	476	366
2006/07	2229	59	2483	710	524	357

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O crescimento verificado entre os anos lectivos de 2005/06 e 2006/07 é excepcional, uma vez que se deve à entrada em funcionamento de novos cursos adaptados às regras do processo de Bolonha, acarretando a entrada em funcionamento de novos cursos a par da continuidade dos seus antecessores, motivando a provisória duplicação parcial de certos segmentos de formação superior.

Os dados respeitantes à evolução do número de curso conferentes dos diversos graus demonstram a mudança operada no sistema ao longo do conjunto de anos lectivos que medeiam entre 1998/99 e 2005/06. O último ano lectivo constante na tabela não será aqui tido em conta dada a profunda alteração operada pelas regras do processo de Bolonha e respectivas implicações na duplicação de alguns graus referida anteriormente.

O primeiro dado a ter em conta é a desvalorização relativa do grau de bacharel reduzindo a oferta destes cursos no sistema para cerca de  $\frac{1}{4}$  entre 1998 e 2005. O decréscimo de disponibilidade deste grau mais elementar da formação superior ocorre devido à sua transformação noutros localizados nos “outros” cursos, em torno de graus como o “Diploma de Estudos Superiores Especializados”, “Licenciatura Bietápica”, “Complementos de Formação”, entre outros.

O trajecto seguido pelos restantes graus oferecidos pelo sistema de formação superior revela um cenário semelhante. Os cursos de licenciatura são os que menos crescem (33%), podendo considerar-se excessiva uma taxa média de crescimento anual de licenciaturas de cerca de 4% num contexto, pelo menos a partir de certa altura, de diminuição do número de alunos, embora tal possa apontar igualmente para um cenário de diversificação da oferta de formação existente. As taxas de crescimento de mestrados e doutoramentos no período em análise (70% e 140%, respectivamente) vêm confirmar o investimento na oferta e procura na formação pós-graduada, efectuada por parte de alunos e instituições de ensino universitário, em Portugal ao longo dos últimos anos.

Tal crescimento opera-se por um conjunto diverso de circunstâncias que importa reter. Em primeiro lugar, há que ter em conta o crescimento do sistema científico ocorrido em Portugal ao longo destes últimos anos. Maiores volumes de financiamento de bolsas, equipamento científico, projectos e unidades de investigação tiveram assim correspondência num aumento ainda em maior escala do número de vagas de formação pós-graduada, parte desse aumento susceptível de alimentar em recursos humanos o sistema científico. A par do crescimento do número de carreiras científicas, parece ter-se verificado também um correspondente aumento das necessidades de recursos humanos em certos segmentos de qualificação científica e tecnológica por parte de um mercado de trabalho com um tendencial crescimento de posições mais intensivas em conhecimento.

Em complemento ao referido conjunto de circunstâncias motivadoras do crescimento da formação pós-graduada subsiste ainda um outro que, se bem que genericamente positivo, deve constituir um sinal de preocupação por parte dos poderes públicos: a existência de alguma carência na procura de recém-licenciados por parte do aparelho produtivo e administrativo português poderá conduzir uma parte significativa destes indivíduos, ainda jovens, ao engajamento em cursos de formação pós-graduada com vista à obtenção de qualificações e graus que aumentem as suas possibilidades de integração no mercado de trabalho; essa estratégia não deixará provavelmente de ter a médio prazo resultados em média favoráveis aos jovens que assim se qualificam adicionalmente, tal como tem impactos positivos nos níveis da qualificação geral do país; mas pode, para alguns dos envolvidos nessas estratégias de qualificação, conduzir, sobretudo no curto prazo, à frustração de expectativas depois do investimento material e simbólico efectuado, se às qualificações iniciais com pouca procura no mercado de trabalho se adicionarem graduações complementares com equivalente ou ainda menor procura.

### 2.2.2 Áreas de Educação e Formação

O número total de cursos conferentes de grau analisados em função das categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação ilustra a evolução ocorrida no conjunto de áreas científicas nelas contidas, bem como a respectiva proporção do sistema de ensino superior (ver quadro 2.3). Em termos do crescimento do número de cursos no período entre 1998 e 2005<sup>1</sup>, é o conjunto de formações agrupado em torno da Saúde e Protecção Social que detém o maior crescimento (duplicação) de efectivos no período temporal em análise. A área dos Serviços segue-se-lhe com um aumento de 86%. Num plano intermédio de incremento figuram duas categorias de educação e formação: Ciências, Matemática e Informática (58%) e Artes e Humanidades (53%). Com crescimentos um pouco menores situam-se os cursos nas áreas da Agricultura (32%), Ciências Sociais (23%), Engenharia (21%) e, finalmente, a Educação com 13%.

---

<sup>1</sup> Mais uma vez, o ano lectivo de 2006/07 não é tido em conta por via do aumento extraordinário de cursos que o processo de Bolonha implicou para o sistema.

**Quadro 2.3:** Cursos por Categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, 1998 – 2006

CNAEF	Anos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007
Agricultura		63	64	80	70	72	77	76	83	93
Artes e Humanidades		379	390	401	408	451	517	526	578	642
Ciências Sociais, Comércio e Direito		618	616	640	599	639	670	709	761	976
Ciências, Matemática e Informática		300	308	336	345	373	398	426	474	560
Educação		405	483	476	488	494	480	467	457	408
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção		414	430	422	431	459	484	497	502	669
Saúde e Protecção Social		218	270	288	313	326	360	377	436	473
Serviços		140	163	171	190	207	212	233	261	312

Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Da observação deste conjunto de resultados, salienta-se o facto relativamente óbvio de serem as áreas científicas com menor número de cursos as que revelam maior potencial de crescimento, com uma clara excepção para a Agricultura. Nas detentoras de posições intermédias, em termos de número de cursos, é possível observar trajetórias relativamente divergentes. Artes e Ciências sobem muito francamente, Engenharia e Educação detêm subidas moderadas, sendo que esta última sofre, inclusivamente, uma severa quebra a partir do pico registado no ano lectivo de 2001/02<sup>2</sup>. A área de educação e formação mais numerosa, Ciências Sociais, Comércio e Direito é a que menos cresce do conjunto aqui analisado.

Os ritmos diferenciais de crescimento deste conjunto de categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação afectam muito claramente a representatividade de cada uma destas no sistema, no âmbito do período temporal em consideração. A alteração mais notável é claramente a da área de Saúde e Protecção

<sup>2</sup> Do conjunto de áreas de educação e formação em análise é a única com números próximos nos anos de início e termo da análise, resultado que até seria pior caso não se verificasse algum volume de duplicações decorrentes do processo de Bolonha a compensar a sangria ocorrida nesta área de estudos. A justificação residirá no reconhecido excesso de oferta de profissionais de ensino, singular destino profissional do corpo de licenciados destes cursos, num momento de quebra acentuada do número de estudantes do ensino básico e secundário por razões demográficas.

Social, com uma subida de 8,6% para 12,3%, tendo paralelo apenas no decréscimo das áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito (de 24,4% para 21,4%) e Educação (de 16,0% para 12,9%). Serviços, Ciências, Matemática e Informática e Artes e Humanidades e, em oposição, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção constituem os pólos de variação positiva e negativa, respectivamente, de uma banda de variação mais estreita. A Agricultura mantém-se como a área menos representativa do sistema, em torno dos 2%.

As variações assinaladas não permitem afirmar que se está a assistir a uma alteração profunda na oferta de cursos por parte do sistema de ensino superior em Portugal. Fica, contudo, o registo da verificação de algumas tendências que, assumindo a sua continuidade num tempo longo, podem sustentar processos de mudança, de facto, no sistema. Falamos sobretudo do decréscimo registado em áreas como a Educação e as Ciências Sociais, Comércio e Direito e o acréscimo da Saúde e Protecção Social e Ciências, Matemática e Informática, embora tal não nos permita concluir que se está a processar uma reconversão parcial do sistema pelo privilégio das áreas científicas e tecnológicas em detrimento da formação humanística, até pelo resultado menos positivo na área das Engenharias.

### 2.2.3. Inscritos e Diplomados no Ensino Superior

Até aqui temos vindo a observar a evolução recente do sistema do Ensino Superior pelo lado da oferta por parte dos estabelecimentos de ensino. A partir deste momento analisaremos os dados referentes à procura, através dos totais de alunos inscritos, no primeiro ano pela primeira vez e, finalmente, os diplomados. Este conjunto de dados será analisado tendo em conta dois ciclos fundamentais de formação, a formação inicial, correspondendo ao conjunto de cursos e respectivos graus enquadráveis na categoria de primeiro ciclo de formação (fundamentalmente os bacharelatos e licenciaturas) e a formação pós-graduada, incluindo todos os cursos e graus posteriores de formação (complementos de formação, especializações e, fundamentalmente, mestrados e doutoramentos).

O número total de inscritos no ensino superior acompanhou o crescimento verificado no sistema até ao início do século XXI, embora com menor expressão do que o registado relativamente ao número de cursos (ver figura 2.1). A quebra verificada a partir do ano lectivo de 2003/04 é parcialmente recuperada no último ano lectivo em análise, mas devido ao crescimento muito elevado do número de total de alunos inscritos em cursos de formação pós-graduada (de 25 mil para cerca de 50 mil).

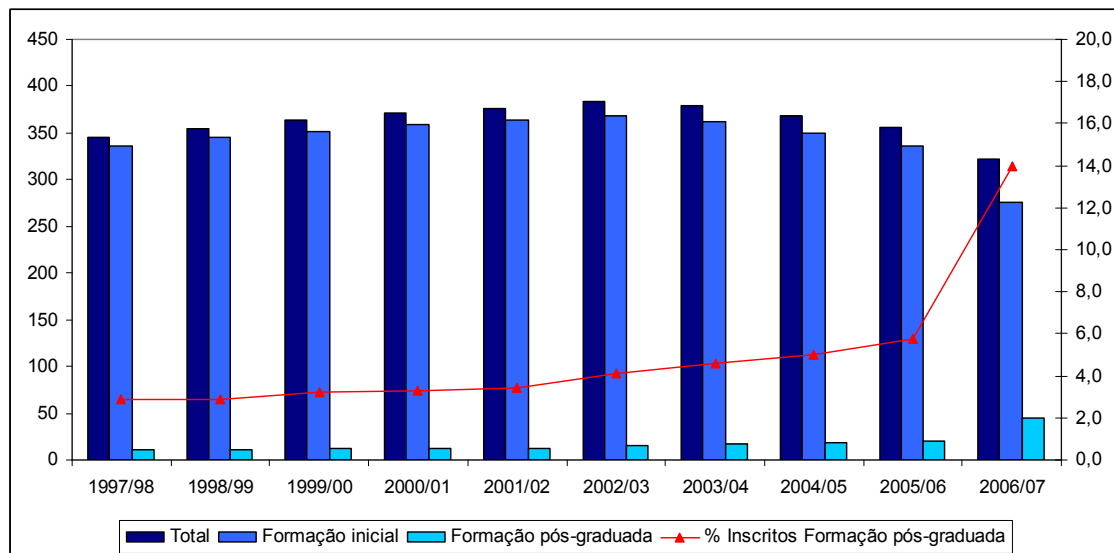
Apesar da percentagem relativa ao volume de inscritos em cursos de pós-graduação ter crescido de forma sustentada ao longo deste lapso temporal é notória a sua duplicação na transição entre os dois últimos anos lectivos (de cerca de 6% para 13%), devendo-se tal ao efeito do processo de Bolonha, com a redução do primeiro ciclo de formação para três anos e a correspondente mobilização dos diplomados para o prosseguimento da formação.

Os números respeitantes aos alunos inscritos no primeiro ano pela primeira vez apresentam um comportamento diferente. Embora não se verifiquem variações muito significativas de um ano para o seguinte, regista-se alguma irregularidade nos fluxos de entrada no ensino superior, tanto para o ciclo de formação inicial quanto para a pós-graduada. Esta irregularidade manifesta-se até ao ano lectivo de 2002/03, após o qual se



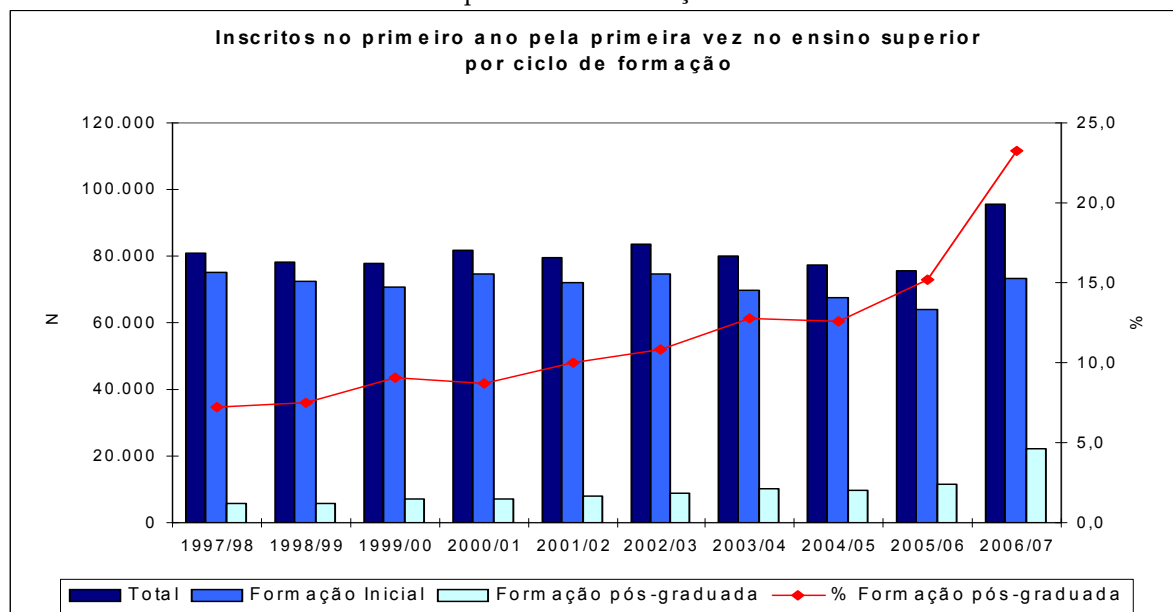
inicia um decréscimo ligeiro mas contínuo até ao ano lectivo de 2005/06. Neste período a perda de novas inscrições no primeiro ciclo é parcialmente sustida pelo acréscimo substancial de matrículas em cursos de pós-graduação.

**Figura 2.1:** Inscritos no Ensino Superior (milhares)



Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

**Figura 2.2:** Inscritos no 1ª ano pela primeira vez no Ensino Superior por ciclo de formação



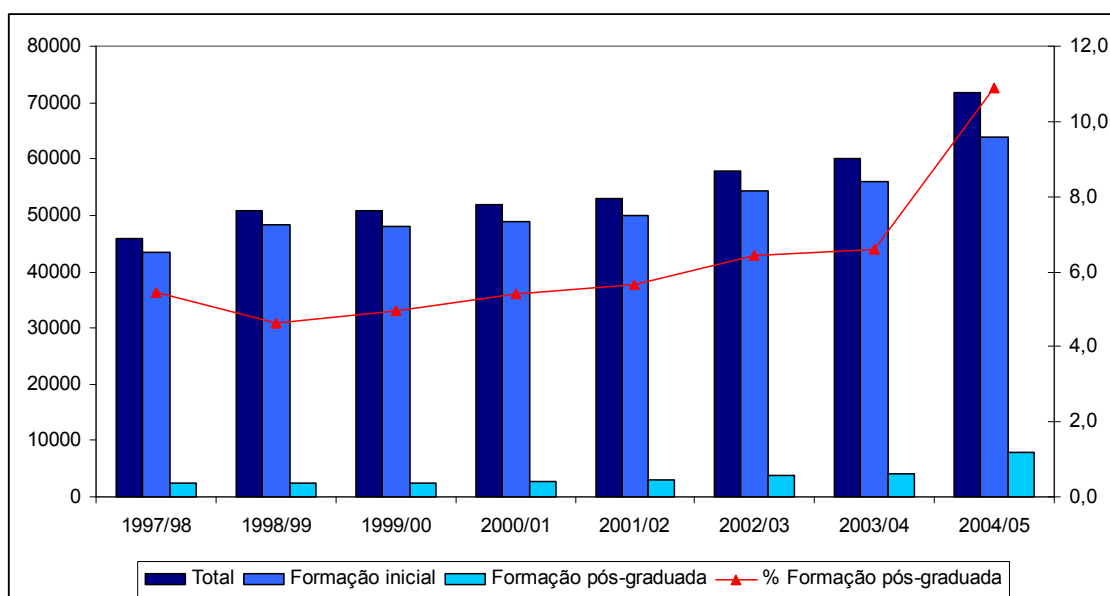
Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Tal como relativamente ao total de inscritos, verifica-se uma inversão da tendência de quebra de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ano lectivo de 2006/07, aqui bem mais explícita pelo facto de não se encontrar diluída no conjunto global de inscritos no ensino superior. Verifica-se mesmo uma subida significativa do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez, não somente nos matriculados

em cursos de pós-graduação como nos cursos de formação inicial, fundamentalmente graças ao forte impulso conferido pelas novas condições de entrada no ensino superior para maiores de 23 anos

Os números referentes aos diplomados do ensino superior variam muito significativamente quanto ao observado nas figuras 2.1 e 2.2. Verifica-se um crescimento substantivo e continuado do número total de diplomados entre 1997/98 e 2005/06, cifrando-se a diferença entre os pontos extremos da série em cerca de 50% (ver figura 2.3). A percentagem de diplomados de cursos de pós-graduação apresenta, também, um crescimento sustentado, embora só acumule números de dimensão relevante (de 5% para 11%) no último ano da série. Tais números sugerem um grande aumento da eficiência de diplomação, desconhecendo-se se tal se deve a uma melhor organização do sistema de educação terciária e correspondente melhoria da qualidade do ensino, a uma maior preparação e empenho por parte dos estudantes na conclusão dos cursos nos quais se encontram matriculados, aos dois factores em simultâneo ou a um eventual outro, como a diminuição da exigência na formação por parte dos estabelecimentos de ensino com vista ao aumento do output de diplomados. O teste destas conjecturas necessitaria de mais informação empírica e pesquisa de terreno complementar aos dados de que aqui se dispõe.

**Figura 2.3:** Diplomados do Ensino Superior

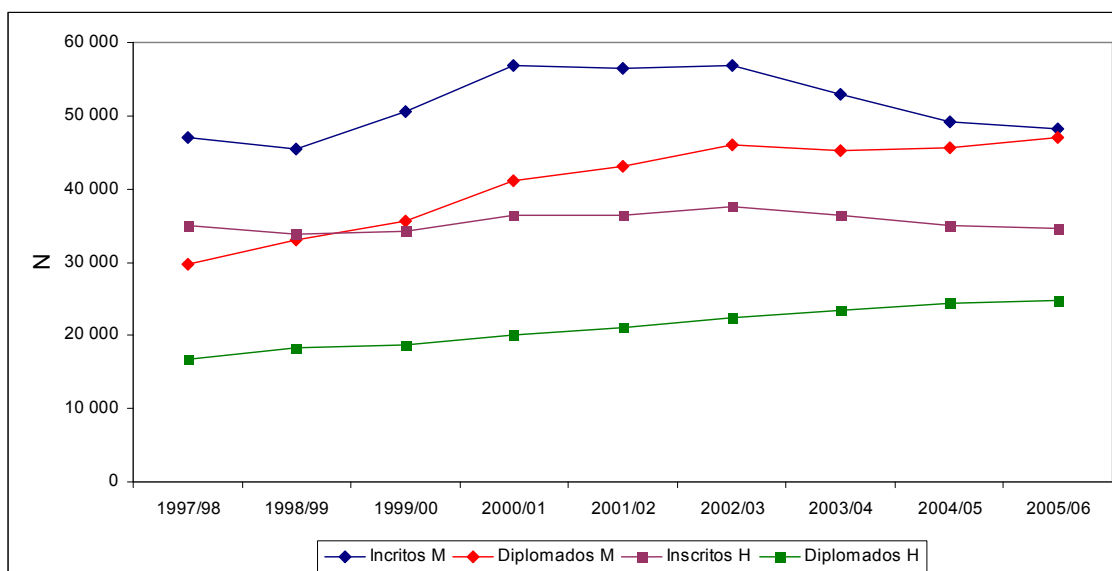


Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

Um último dado relevante para a caracterização do desenvolvimento do sistema de ensino superior em Portugal ao longo dos últimos anos é a sua elevada taxa de feminização. Entre os anos lectivos de 1997/98 e 2005/06 os volumes de inscrição e diplomação das mulheres são sistematicamente superiores aos apresentados pelos homens (ver figura 2.4). Em média, o volume anual de diplomados do sexo feminino é aproximadamente o dobro da obtida pelos homens, representando uma proporção próxima dos dois terços do total dos diplomados. Trata-se, no entanto, de uma tendência desde há muito consolidada na sociedade portuguesa: desde o início dos

anos 90 que as mulheres representam mais de 60% do volume global de diplomados por ano lectivo, sendo o culminar de uma tendência de crescimento iniciada nos anos 60 – tendo sido alcançados 25% de feminização em 1960 e 50% em 1980 (Barreto e Preto, 1996: 93).

**Figura 2.4:** Fluxos de Inscritos no 1º ano pela 1ª vez e diplomados por género (totais de formação terciária)



Fonte: GPEARI/CIES-ISCTE

O processo de feminização da participação e diplomação no ensino superior não é, todavia, característico apenas da sociedade portuguesa, verificando-se com maior ou menor expressão numa parte significativa dos países ocidentais.

Uma taxa de participação feminina na educação terciária ligeiramente maioritária é algo que se tem vindo a generalizar por todos os países ocidentais ao longo dos últimos anos. A média da União Europeia a 27 países situava-se, em 2005, nos 55%, e os pontos extremos entre os 61% da Estónia e os 51% apresentados pela Grécia e Holanda. Se em 1998 ainda eram alguns os países onde a participação masculina era mais elevada (nomeadamente da Europa Ocidental e Central e Japão), em 2005 a Suíça e o Japão permanecem como as únicas excepções. Contudo, a feminização da educação terciária é bastante mais notória quando analisamos os dados respeitantes aos respectivos graduados, sendo claramente superior o número de diplomados do género feminino por cada 100 do género masculino para uma parte muito significativa dos países em análise.

Em 2005 apenas a Suíça e a Turquia apresentam um menor número de mulheres diplomadas relativamente aos homens. A maior parte dos países da Europa Ocidental e Central apresenta números um pouco abaixo da média europeia e Portugal, juntamente com uma parte significativa dos países do Norte da Europa e de Leste, apresentam taxas de feminização dos diplomados da educação terciária em redor da duplicação do número de mulheres graduadas relativamente aos homens.

**Quadro 2.4:** Taxa de Feminização da Educação Terciária

	% Mulheres Inscritas		Mulheres Diplomadas por 100 Homens (ISCED5-6)	
	1998	2005	1998	2005
Alemanha	47	50	101	113
Áustria	49	54	90	107
Bélgica	--	54	127	140
Bulgária	61	52	181	143
Chipre	--	52	187	156
Dinamarca	56	57	129	144
Espanha	53	54	134	138
Eslováquia	51	55	122	133
Eslovénia	55	58	133	162
Estados Unidos	56	57	133	138
Estónia	57	61	193	235
Finlândia	54	54	161	163
França	55	55	126	127
Grécia	50	51	--	160
Holanda	49	51	118	130
Hungria	54	58	124	181
Irlanda	53	55	122	125
Islândia	60	65	181	208
Itália	55	57	127	135
Japão	45	46	99	98
Letónia	59	63	173	239
Lituânia	60	60	168	198
Luxemburgo	52	--	--	--
Malta	--	56	108	154
Noruega	57	60	150	162
Polónia	57	58	185	193
Portugal	56	56	191	188
República Checa	48	52	125	130
Roménia	50	55	111	133
Suécia	56	60	140	173
Suíça		46		74
Reino Unido	53	57	122	138
Turquia	--	42	72	78
UE27	53	55	131	142

Fonte: Eurostat/Education Indicators (non-finance)/ tertiary education participation, tertiary education graduates (1998 e 2005)

A justificação para estes números reside habitualmente na invocação do argumento da tradição de maior paridade entre géneros no conjunto de países do Norte da Europa e do antigo bloco socialista. Relativamente a Portugal, a explicitação destes números deverá ter em conta a elevada participação feminina no mercado de trabalho desde a década de 60 em virtude da emigração e da eclosão das guerras coloniais. Contudo, proporções de feminização dos graduados em redor dos dois terços deverão alicerçar-se em algo mais do que a paridade de géneros, que constituiria

um bom argumento para a mera repartição igualitária dos diplomados. A justificação para tal desproporção entre géneros poderá antes residir na diferencial estruturação dos processos de transição para a vida adulta entre rapazes e raparigas, que parecem provocar uma maior perturbação de trajectórias no género masculino, originando perdas não apenas à partida (pelo menor volume de homens que conclui o ensino secundário e ainda menor número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior) como durante o processo formativo e consequente diplomação (pela ainda menor proporção de homens diplomados).

## 2.3. Taxas de sobrevivência no Ensino Superior

### 2.3.1. Taxas de sobrevivência e de cobertura no ensino superior nos países da OCDE

A elaboração e análise das taxas de sobrevivência no ensino superior constituem um dos meios privilegiados de determinação da eficiência deste num determinado território (GPEAR, 2006, 2007 e 2008) ou na comparação mais ou menos alargado de um conjunto de países (por exemplo, OECD, 2007). A taxa de sobrevivência designa, *grosso modo*, a proporção de diplomados de um determinado ano escolar em análise face ao volume de inscritos pela primeira vez no ano lectivo “n” anos antes (sendo n o número de anos correspondentes à duração do curso).

**Quadro 2.5:** Taxas de Sobrevivência nos Países da OCDE (2004)

Países	Taxa de Sobrevivência* (%)
Alemanha	75
Bélgica (Flandres)	80
Espanha	75
Finlândia	71
França	79
Grécia	56
Hungria	62
Irlanda	78
Islândia	69
Japão	90
México	69
Holanda	76
Nova Zelândia	50
Polónia	66
Portugal	66
República Checa	63
Suécia	61
Reino Unido	71
Turquia	76
OCDE	70

\*Contabilizando o total da educação terciária: ISCED 5 (A e B) e ISCED 6

Fonte: OECD, Education at a Glance 2007

Esta medida de *output* de diplomados apresenta, no entanto, algumas fragilidades que devem ser tidas em conta aquando da sua análise: o cálculo não

contempla eventuais transferências de curso e transferências de estabelecimento de ensino, dados que deste modo são menos correctamente contabilizados como abandono. A medida em que esta omissão afecta o cálculo e a taxa obtida depende fundamentalmente da área científica e, mais especificamente, do curso em análise<sup>3</sup>. Um outro elemento que afecta o cálculo é a retenção de alunos. Um aluno que não complete a sua formação superior no ano previsto produz o efeito esperado no cálculo da taxa de sobrevivência, contudo, produzirá também um incremento menos ajustado dessa mesma taxa do ano de conclusão, uma vez que não será considerado no respectivo lote de alunos inscritos no primeiro ano pela primeira vez. É tomando em consideração este conjunto de advertências<sup>4</sup> que utilizamos a tradução literal do inglês deste conceito e não a sua tradução enquanto taxa de sucesso no ensino superior (GPEAR, 2006, 2006 e 2008).

A taxa de sobrevivência no ensino superior no conjunto dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE) cifra-se nos 70%. A posição cimeira neste indicador é a do Japão, com 90%, apresentando a Nova Zelândia o resultado mais frágil (50%). Bélgica (Flamenga) e França seguem-se-lhe com resultados próximos dos 80%. Portugal situa-se relativamente próximo desta média (66%) e com uma posição também relativamente intermédia face ao conjunto dos países da Europa do Sul, balizado entre os 75% apresentados pela Espanha e os 56% da Grécia. Não é claramente reconhecível a formação de tendências de blocos de países – como a Europa do Norte e do Sul, por exemplo – coincidentes com resultados próximos neste indicador, situação provavelmente resultante da grande dispersão de resultados (40% entre máximo e mínimo) reveladora de uma clara diversidade do quadro geral dos países constituídos pela OCDE.

Este indicador pode ser interessantemente articulado com um outro, revelador da taxa de cobertura do Ensino Superior no conjunto de países da OCDE, a taxa bruta de inscritos na educação terciária<sup>5</sup>. A consideração conjunta destes dois indicadores permite testar o tipo de relação entre a eficiência do sistema e o respectivo grau de cobertura para o conjunto de países em apreço. Evidenciam-se, assim, um conjunto de casos-tipo muito significativamente distintos entre si.

Um primeiro grupo de países caracteriza-se pela apresentação de taxas de sobrevivência elevadas em simultâneo com taxas de cobertura relativamente baixas – Japão (90%-54%), França (79%-65%), Holanda (76%-58%), Irlanda (78%-58%) e, de

---

<sup>3</sup> Há, por exemplo, um conjunto de cursos da área da saúde que é muito afectado pelo enorme potencial de atracção da licenciatura em medicina, proporcionador do desenvolvimento de uma série de estratégias alternativas de acesso a esta formação superior muito socialmente valorizada. Uma dessas estratégias consiste na solicitação de transferência para a licenciatura em medicina com equivalência a algumas unidades curriculares por parte dos inscritos no primeiro ano pela primeira vez em cursos da área da saúde. Uma outra assenta na repetição de provas de acesso e do processo de candidatura a medicina por parte dos alunos já inscritos em diversos cursos da área da saúde, beneficiando já da experiência da exigência e das práticas de estudo características dos alunos do ensino superior.

<sup>4</sup> Bem como um outro conjunto de dados, relativo ao número de anos decorrido até à diplomação, que apresentaremos no capítulo seguinte deste relatório.

<sup>5</sup> Efectuando-se o seu cálculo através do quociente entre o volume global (independentemente da idade) de inscritos na educação terciária (ISCED 5 e 6) e o total da coorte considerada, neste caso entre os 19 e os 24 anos.

forma mais extrema, a Turquia (76%-29%) e o México (69-24%). Nestes dois últimos países é legítimo considerar que as taxas de sobrevivência relativamente elevadas se devem a um relativo efeito de fechamento tendencial do sistema do ensino superior aos alunos oriundos de estratos socialmente mais favorecidos. No entanto, o mesmo processo não deverá acontecer nos casos da Holanda e Japão.

Um outro conjunto de países apresenta a tendência inversa, ou seja a acumulação de taxas de sobrevivência mais baixas com índices de cobertura do sistema mais elevados. É o caso da Grécia (56%-80%), da Suécia (61%-84%), da Nova Zelândia (50%-86%). Os países são muito diferentes entre si, mas os dados que apresentam poderão indiciar o facto de constituírem sistemas de ensino superior tendencialmente mais abertos e inclusivos e, nessa mesma medida, dotados de menor eficiência do que sistemas onde a selecção à partida é mais forte.

**Quadro 2.6:** Taxa Bruta de Inscritos na Educação Terciária nos países da OCDE (2004)

Países	Taxa Bruta de Inscritos (%)
Alemanha	--
Austrália	72
Áustria	49
Bélgica	62
Canadá	62**
Coreia	89
Dinamarca	74
Espanha	66
Eslováquia	36
Estados Unidos	82
Finlândia	90
França	56
Grécia	80
Holanda	58
Hungria	60
Irlanda	58
Islândia	68
Itália	63
Japão	54
Luxemburgo	12**
México	24
Noruega	79
Nova Zelândia	86
Polónia	62
Portugal	56
República Checa	43
Singapura	--
Suécia	84
Suíça	45
Reino Unido	60
Turquia	29

Fonte: UNESCO, Tertiary Indicators, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/>

\*\* 2003

Numa posição diferente estão os países com taxas de sobrevivência e de cobertura mais próximas, como é o caso de Portugal (66%-56%) mas onde a primeira assume, geralmente, valores superiores. Em tendência oposta situa-se a Finlândia, apresentando uma taxa de sobrevivência semelhante à média da OCDE (71%) face à quase universalidade de inscritos no ensino superior na coorte populacional considerada (90%).

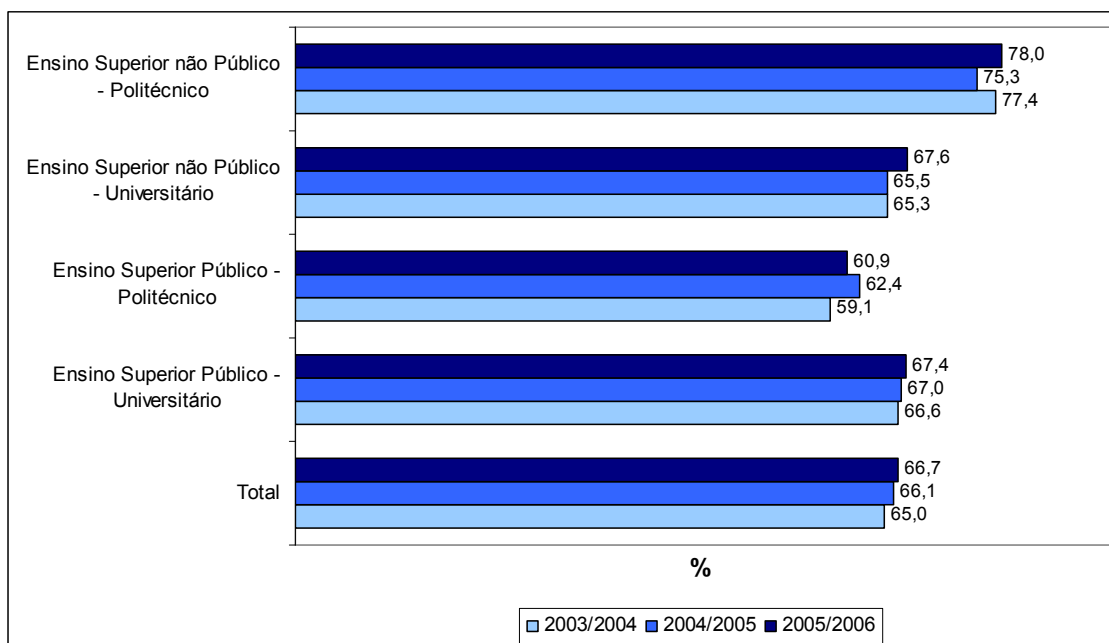
No conjunto dos indicadores internacionais apresentado, Portugal situa-se numa posição intermédia, distando cerca de 4% menos que a média calculada para ambos. É, portanto, uma situação relativamente confortável, sobretudo quando comparada com a distância que muitas vezes se verifica entre Portugal e os seus parceiros europeus relativamente a muitos indicadores económicos e sociais. Trata-se, ainda, de um resultado que tem vindo a ser ligeiramente melhorado ao longo dos últimos anos, como atesta a análise a que se procederá de seguida.

### 2.3.2 Taxas de sobrevivência do Ensino Superior em Portugal

#### Natureza e tipo de ensino

A taxa de sobrevivência para o Ensino Superior em Portugal apresenta um muito ligeiro incremento (2%) no conjunto dos três anos lectivos balizados entre 2003/04 e 2005/06.

**Figura 2.5:** Taxas de sobrevivência por tipo de ensino



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

A segmentação da análise por via da natureza do ensino privilegia ligeiramente o ensino não público (69% contra 63%, cf. Quadro A2.1 em anexo), contudo este representa apenas cerca de um terço do conjunto de alunos em apreço. Tal deve-se especialmente à ocorrência de taxas de sobrevivência claramente acima da média no

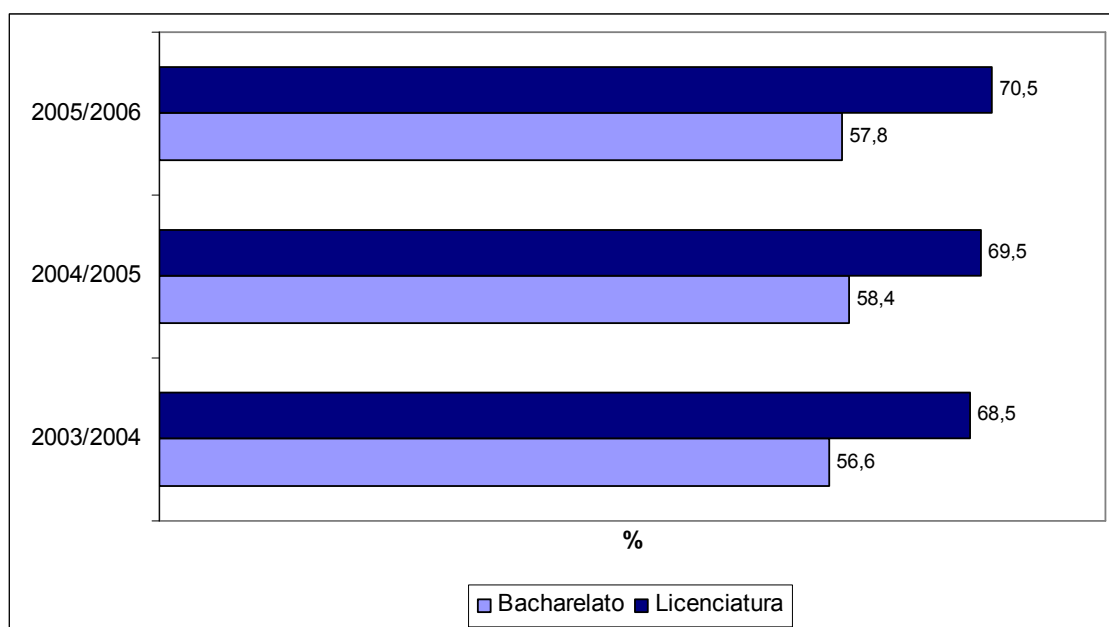


segmento do ensino politécnico (entre 77% e 78%) verificando-se, por oposição, um nivelamento relativo nos resultados obtidos pelo ensino universitário público e não público. Tal constatação prejudica seriamente a justificação de que o resultado obtido pelo ensino não público adviria fundamentalmente do custo das propinas neste segmento de ensino, propiciando estratégias de conclusão dos cursos em tempos tão próximos quanto possível do seu limite mínimo. A justificação para as elevadas taxas de sobrevivência no ensino politécnico não público centra-se antes na elevada proporção da formação nas áreas da saúde e protecção social e educação (cerca de um terço do total para cada uma das áreas), áreas de educação e formação que acumulam as mais elevadas taxas de sobrevivência no ensino superior. Em oposição, o ensino politécnico público é bem mais equilibrado em termos de distribuição por áreas científicas, sendo mesmo o único caso em que área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção é a mais numerosa, reflectindo-se tal facto no resultado da taxa de sobrevivência respectiva.

#### Graus académicos e número de anos de formação

A análise da progressão das taxas de sobrevivência consoante os graus académicos atribuídos revela um ligeiro aumento da diferença na produtividade de diplomação entre os dois graus. As licenciaturas têm progredido um pouco, 2% nos três anos em análise, ao passo que os bacharelatos têm tido um desenvolvimento um pouco mais sinuoso.

**Figura 2.6:** Taxas de sobrevivência por grau



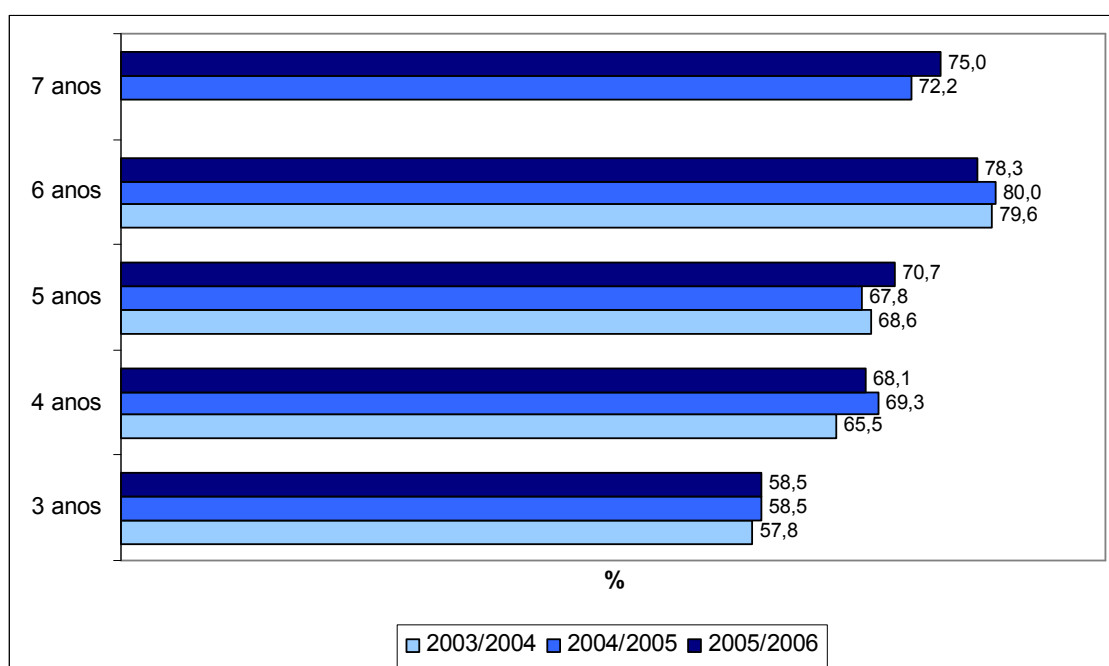
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os dados aqui reflectidos não suportam a noção de que os bacharelatos poderiam propiciar taxas de sobrevivência mais elevadas exclusivamente por via da duração do tempo de formação, conduzindo a uma limitação significativa de

abandonos e/ou prolongamentos do tempo de formação para além do inicialmente previsto.

A confirmação do atrás referido surge com a análise das taxas de sobrevivência por número de anos contemplados nos curricula dos cursos. É notória a progressão dos resultados das taxas de sobrevivência consoante a extensão dos cursos em número de anos. Verifica-se, no entanto, a intervenção de diversos factores que é necessário salientar: a diferença de cerca de 10% registada entre as taxas de sobrevivência calculadas para os bacharelatos e para as licenciaturas de 4 e 5 anos resultam sobretudo do efeito do grau (embora a potencial articulação entre o grau e a área de educação e formação não seja também despicienda); o hiato verificado entre estas últimas e os cursos de 6 anos resulta sobretudo nas áreas de educação e formação aqui presentes, nomeadamente os cursos de medicina e arquitectura cujos resultados serão explicitados mais à frente; os cursos de 7 anos, tratando-se de formações de cariz militar (piloto-aviador), pouco numerosos e com um elevado enquadramento dos estudantes, assumem uma feição que os torna especialmente atreitos à ocorrência de taxas de sobrevivência muito elevadas.

**Figura 2.7:** Taxas de sobrevivência por número de anos previstos no plano curricular



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

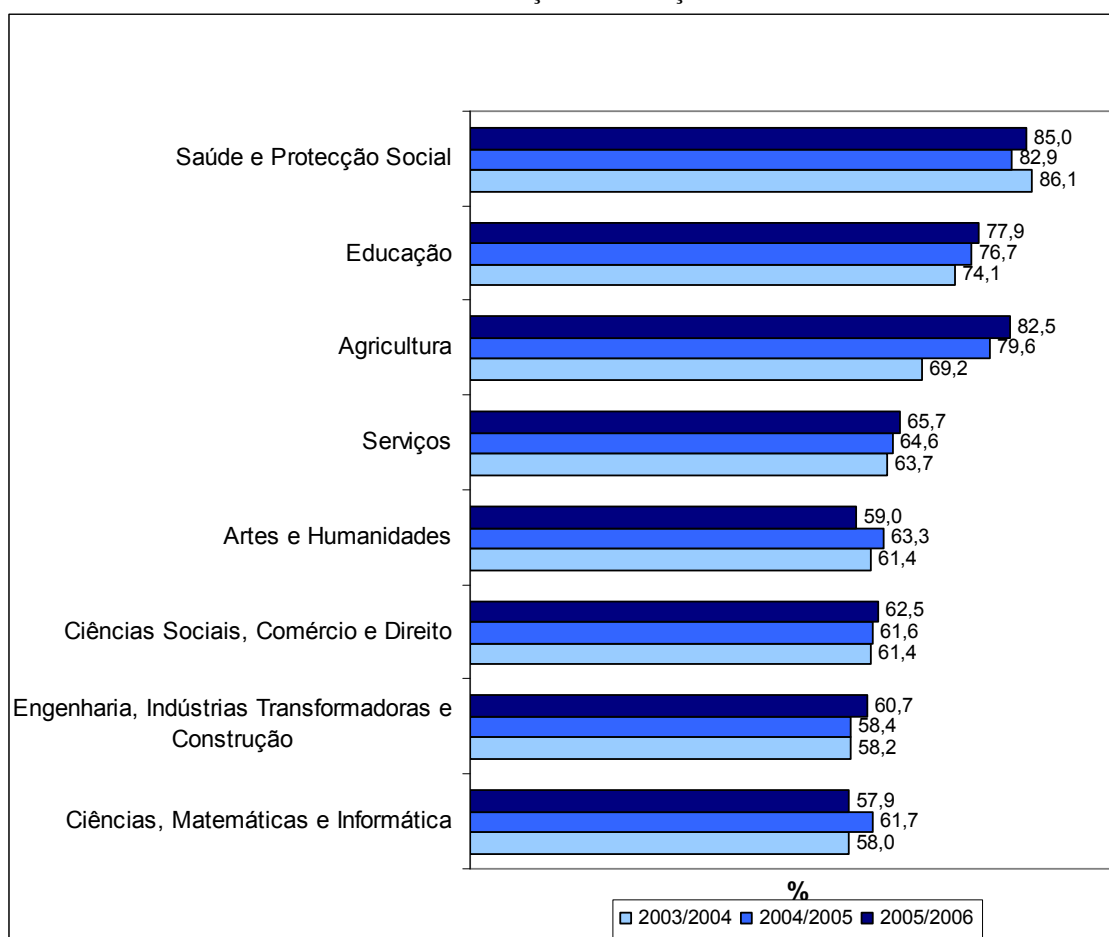
### Áreas de Educação e Formação

A análise das taxas de sobrevivência no ensino superior por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação fornece um outro conjunto de elementos fundamentais para a consideração deste problema. Como é claramente visível, são as áreas da Saúde e Protecção Social, da Educação e da Agricultura que apresentam taxas de sobrevivência consistentemente acima da média para o lapso temporal considerado. As duas primeiras áreas apresentam resultados mais uniformes, enquanto a Agricultura apresenta um conjunto de subidas mais bruscas e talvez menos

consistentes. Este, no entanto, consiste no segmento de cursos do ensino superior com menor número de alunos, ajudando tal facto a explicar taxas de variação mais elevadas de ano para ano, e também menor diversidade em termos de formações e instituições (verifica-se, por exemplo, uma larga representação de alunos do curso de Ciências Veterinárias, tornando mais compreensível a inicialmente surpreendente elevada taxa de sobrevivência).

A área dos serviços coincide claramente com a média das taxas de sobrevivência, realçando, por essa via, os resultados mais frágeis apurados para o significativo conjunto restante de áreas de educação e formação. Apesar da grande diversidade interna do conjunto de formações representado (somando cerca de 70% do conjunto de inscritos no primeiro ano pela primeira vez nestes 3 anos lectivos), as taxas de sobrevivência para este conjunto situam-se sistematicamente em torno dos 60%, com um intervalo de variação de 6%. As Ciências, Matemática e Informática apresentam os resultados mais pobres, mas a distância relativamente à posição cimeira, obtida pelas Artes e Humanidades, é praticamente irrelevante.

**Figura 2.8:** Taxas de sobrevivência por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O que justificará, então, a distância entre as taxas de sobrevivência obtidas pelos dois blocos de formações aqui assinalados? A valorização social dos cursos e correspondente selecção inicial dos melhores alunos, expressa pelas notas à entrada,

serve apenas as formações no âmbito da saúde e protecção social (onde a nota do último colocado é superior a 16 em cerca de 50 % dos cursos do ensino público<sup>6</sup>, ou 87% caso se considerem as notas superiores a 14). Para todas as restantes áreas de educação e formação do ensino superior público a nota do último colocado é inferior a 13 em mais de 75% dos casos).

Não sendo a selectividade à entrada a explicar a enorme diferença registada entre a taxa de sobrevivência média das formações na área da Educação e a das Ciências Sociais ou das Engenharias, por exemplo, as explicações serão de teor institucional<sup>7</sup> ou específico da formação em Educação, tal como uma mais elevada taxa de enquadramento lectivo dos estudantes ou até um carácter menos exigente da formação ministrada, mas tal constitui uma apreciação inteiramente especulativa e não mensurável através da matéria empírica aqui disponível.

A consubstanciação empírica da justificação destas diferentes taxas de sobrevivência consoante as áreas de educação e formação fica assim de certa forma prejudicada, aguardando-se que outros níveis de análise (institucional e dos percursos individuais dos estudantes) possam trazer uma nova e esclarecedora luz sobre o assunto.

#### Dimensão do curso e proporção de inscritos em cursos do 2º e 3º Ciclos

O estudo tão completo quanto possível da variabilidade das taxas de sobrevivência no ensino superior impulsionou, desde o início deste projecto de investigação, uma estratégia de construção de novas variáveis independentes para a caracterização deste processo. A primeira destas variáveis toma em consideração a dimensão dos cursos, contabilizando o número total de alunos inscritos nos diversos anos do plano curricular.

Tal como evidenciado na figura 2.9, verifica-se uma clara associação entre a dimensão dos cursos e a respectiva taxa de sobrevivência. As formações com um diminuto número de alunos detêm taxas de sobrevivência claramente abaixo da média, sendo esta alcançada apenas aquando da abordagem dos cursos com mais de 150 alunos<sup>8</sup>.

Outra das variáveis com algum potencial explicativo será a proporção de alunos inscritos nos cursos de 2º e 3º ciclo (ver figura 2.10). Tal medida poderá, de certa forma, fornecer uma caracterização suplementar do perfil das instituições do ensino superior aqui em consideração. Parte-se da hipótese de trabalho de que deverá haver uma correspondência entre superiores proporções de inscritos em cursos mais avançados de formação e mais elevadas taxas de sobrevivência nos respectivos estabelecimentos de ensino.

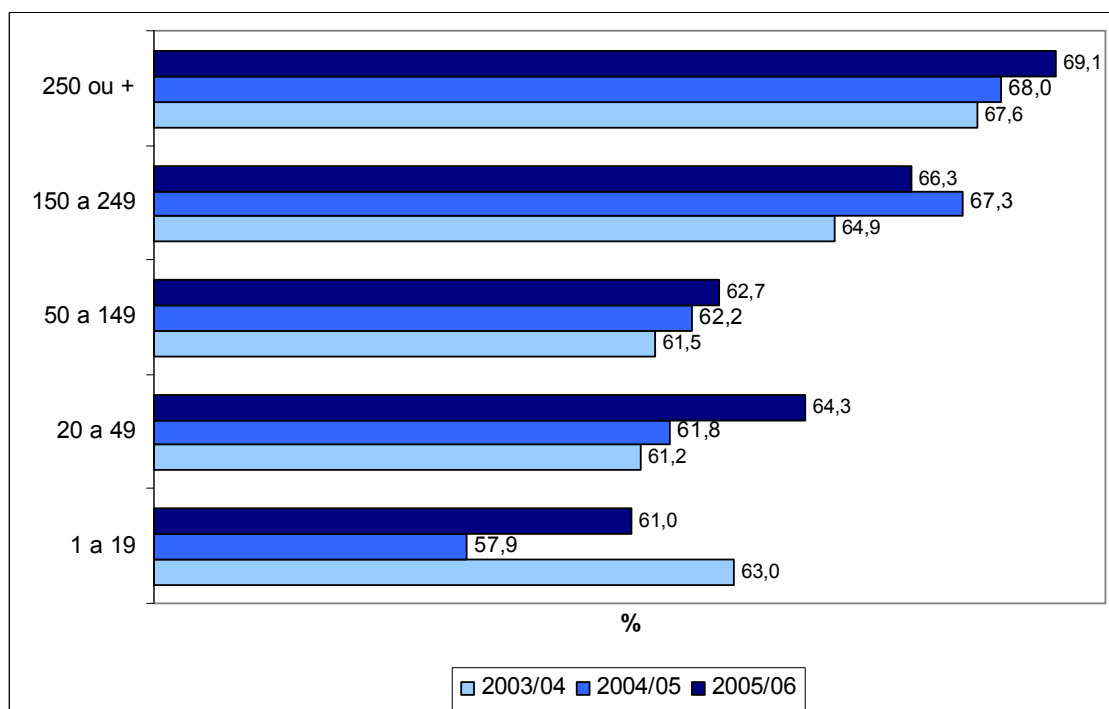
---

<sup>6</sup> DGES, Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior

<sup>7</sup> Mais particularista do que a análise de articulação diversamente combinada entre tipo (público e não público) e natureza do ensino (politécnico e universitário), cuja implicação na produção de taxas de sobrevivência diferenciadas foi empiricamente testada e invalidada.

<sup>8</sup> Segmento do ensino superior que perfaz 40% do total de cursos e 80% do total de alunos inscritos. Curiosamente, os cursos com menos de 19 alunos somam cerca de 12% das formações disponíveis, mas apenas 0,6% do total de alunos matriculados.

**Figura 2.9:** Taxas de sobrevivência por dimensão do par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

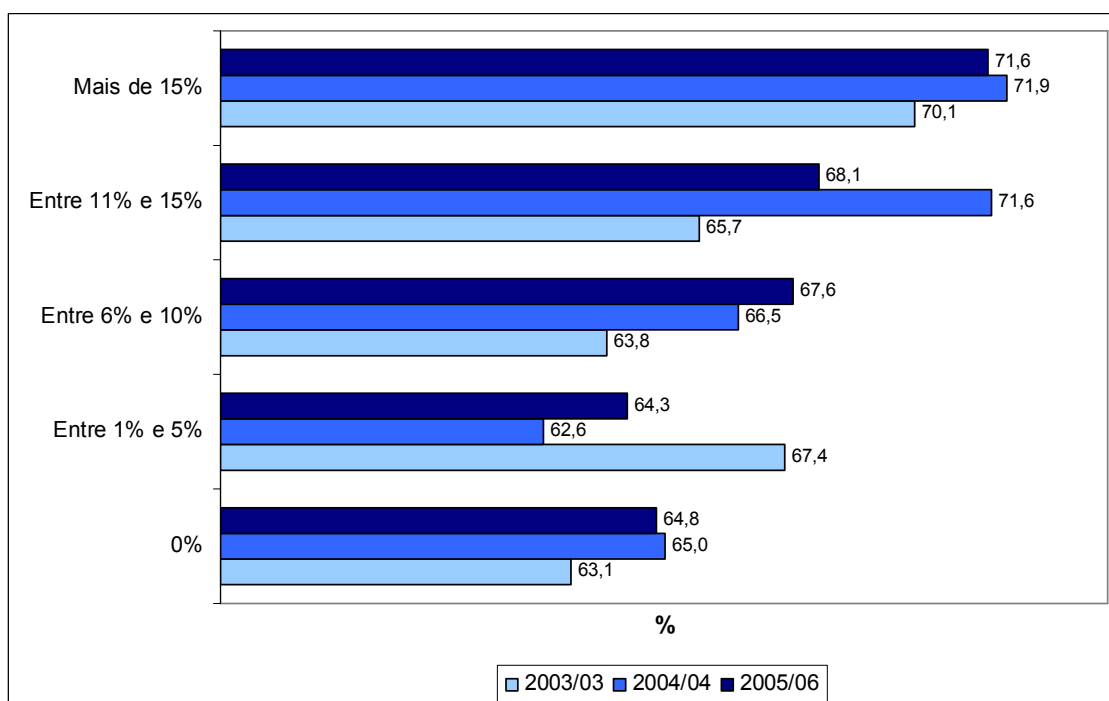
O argumento que sustenta a formulação da hipótese é simples. As instituições com mais elevados volumes de inscritos nos segundos e terceiros ciclos entre os seus alunos deterão, certamente, uma maior orientação para a investigação por parte do seu corpo docente. Tal circunstância proporcionará o seguinte conjunto de factores com potencial influência benéfica na qualidade do ensino ministrado: docentes mais qualificados (obtenção de graus e integração da experiência de investigação na experiência docente); mais recursos (equipamento científico, bibliotecas, assinaturas de revistas científicas nacionais e internacionais); centros de investigação e respectivos projectos integradores de uma parte dos alunos dos diversos ciclos de formação. As condições mais favoráveis neste conjunto de factores estão habitualmente associadas às instituições de ensino superior mais qualificadas e prestigiadas do sistema.

O paralelismo entre taxas de qualificação e de sobrevivência é a tendência geral, embora a variabilidade anual de algumas das categorias prejudique, de alguma forma, esta constatação. Uma primeira revelação curiosa nesta análise resulta do facto dos resultados obtidos por parte das instituições sem matriculados no segundo e terceiro ciclos serem um pouco mais altos do que os acumulados pelos estabelecimentos situados no patamar seguinte (entre 1% e 5% de matriculados em mestrados e doutoramentos). Tal resultará das diferentes características das instituições de ensino presentes nestas duas primeiras categorias da variável independente. Nos estabelecimentos sem inscritos no segundo e terceiro ciclos encontram-se todos os estabelecimentos do ensino politécnico, cujo sector particular e cooperativo, por exemplo, acumula as mais elevadas taxas de sobrevivência.

A categoria que acumula até 5% de inscritos nos ciclos de formação avançada é fundamentalmente preenchida pelos estabelecimentos do ensino universitário privado

(exceptuando a Universidade Católica que está representada na categoria superior a 15%), do ensino universitário público mais periférico (universidades localizadas nas Regiões Autónomas e algumas faculdades das Universidades centrais tradicionalmente menos vocacionadas para os ciclos de formação pós-graduada – Farmácia, Arquitectura e Direito). As restantes categorias apresentam resultados bastante mais regulares, afirmando a forte associação entre instituições com mais elevadas percentagens de alunos inscritos em ciclos de formação avançada e a detenção por parte destas de superiores taxas de sobrevivência no ciclo inicial.

**Figura 2.10:** Taxas de sobrevivência por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

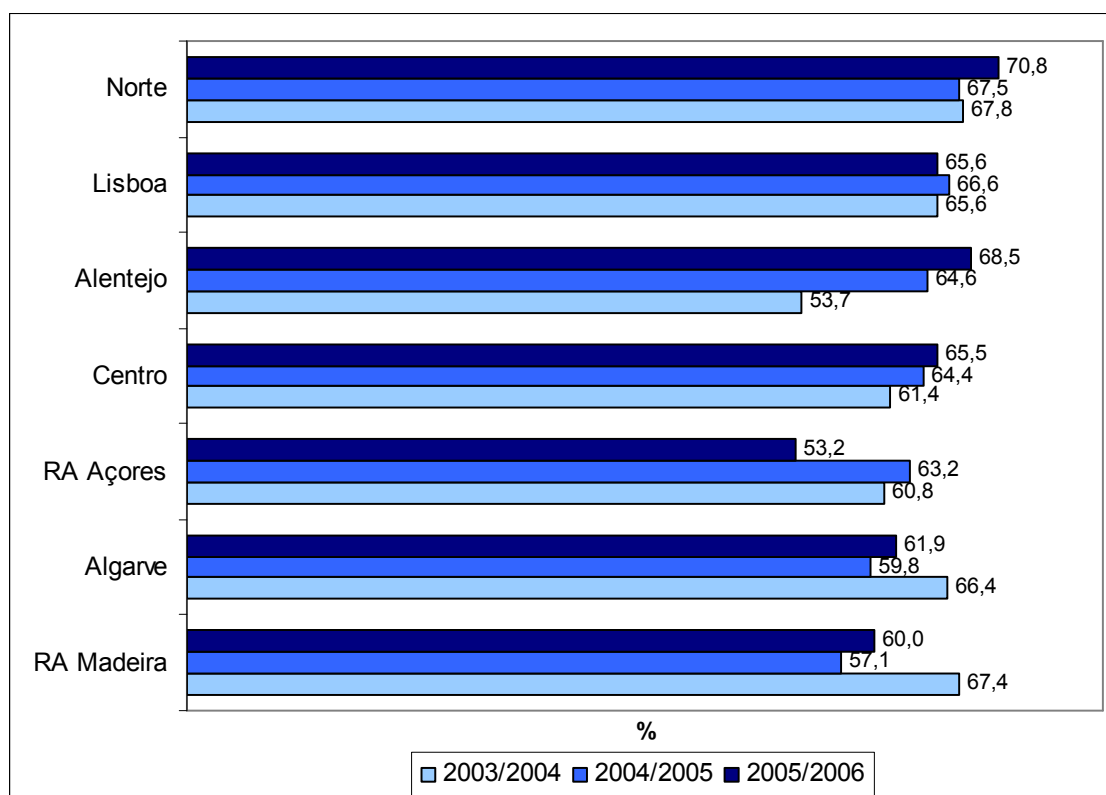
## Regiões

A análise territorial das taxas de sobrevivência no ensino superior retoma, embora de forma algo indistinta, o já clássico desequilíbrio regional do país. A região Norte situa-se ligeiramente acima da média das taxas de sobrevivência nacionais, justamente o nível onde a região de Lisboa e Península de Setúbal se posiciona (ver figura 2.11).

Constituem, também, e a par da região Centro, as unidades regionais onde os resultados são mais consistentes, por ausência de variações severas nas taxas de sobrevivência ao longo dos três anos em análise, devendo-se este resultado à dimensão conjugada da proporção (90%) dos estudantes do ensino superior matriculados em instituições localizadas nestas três regiões. As restantes regiões e respectivas instituições do ensino superior caracterizar-se-ão por uma maior permeabilidade à sua circunstância periférica, expressa tanto no plano territorial quanto no do sistema do ensino superior. À excepção da região do Alentejo, verificam-se flutuações assinaláveis

entre os anos lectivos de 2003/04 e 2005/06 no número de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez em todas as regiões, sendo as consequências de tais flutuações seriamente amplificadas pela pequenez dos números de inscritos. Na região do Alentejo os resultados seriam melhores se o aumento expressivo de diplomados não se conjugasse com uma diminuição muito significativa do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez. A rápida subida da taxa de sobrevivência nesta região processa-se, assim, a par da simultaneidade da subida da eficiência de diplomação com a da sangria de novos alunos.

**Figura 2.11:** Taxas de sobrevivência por Regiões



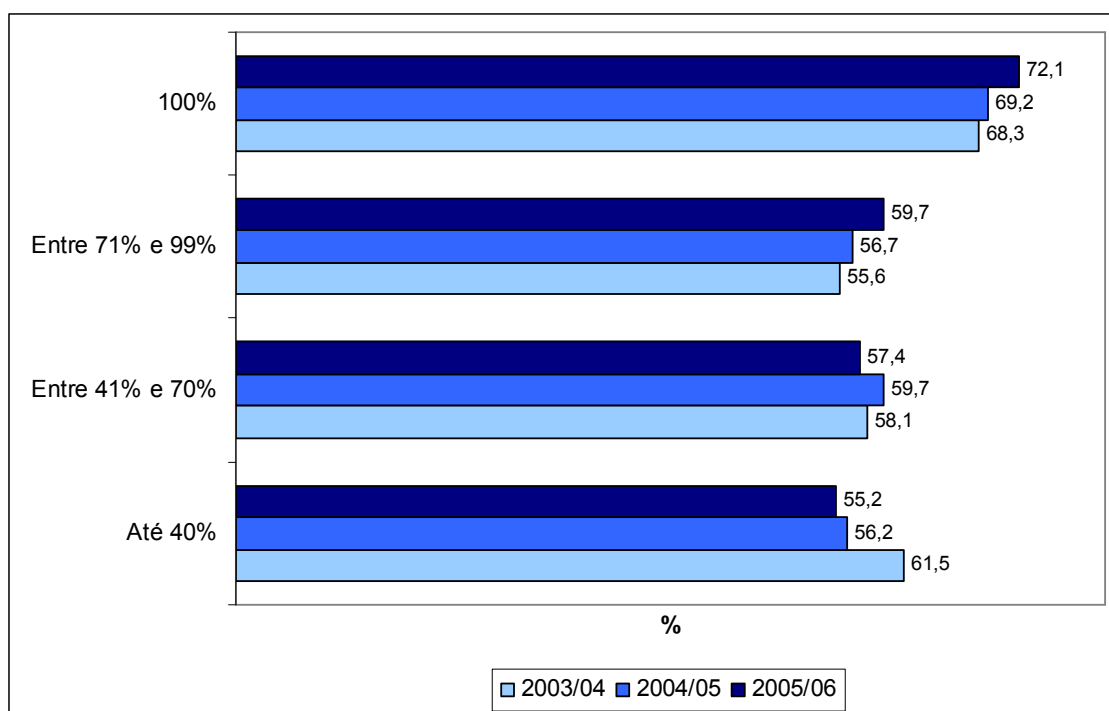
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

#### Percentagem de vagas preenchidas e nota do último colocado

Esta análise das taxas de sobrevivência no ensino superior em Portugal termina com a sua ventilação através de duas variáveis independentes calculadas a partir dos dados referentes ao concurso geral de acesso ao ensino superior para os três anos lectivos em apreço: a percentagem de vagas preenchidas e a nota do último colocado. Trata-se de uma aproximação ao que pode ser considerado enquanto conjunto de indicadores de qualidade da formação superior escolhida pelos candidatos, expressa apenas na atractividade social manifesta dos pares curso/estabelecimento de ensino onde é ministrado. Admite-se aqui que os cursos deixados sem vagas sobranes e que contam com mais elevadas notas de entrada do último colocado baseiam a sua atractividade nas representações sociais sobre a (melhor) qualidade do ensino ministrado e não em qualquer outro factor englobado noutro tipo de estratégia de acesso ao ensino superior (como, por exemplo, a proximidade geográfica ao local de

residência familiar ou a definição de quaisquer outro tipo de estratégias de majoração das possibilidades de entrada no ensino superior). No entanto, tais factores, se bem que não possam aqui ser tidos em conta, devem estar sempre presentes na leitura da análise aqui produzida. É ainda necessário acrescentar uma outra circunstância limitativa da interpretação dos resultados aqui produzidos: os dados aqui revelados dizem apenas respeito ao segmento do ensino superior público (universitário e politécnico), uma vez que é esta a informação de que a Direcção Geral do Ensino Superior dispõe. O ingresso no ensino superior particular e cooperativo (universitário e politécnico) é efectuado a partir de processos individualizados em cada estabelecimento de ensino e não por meio de um concurso geral de acesso.

**Figura 2.12:** Taxas de sobrevivência por percentagem de vagas preenchidas



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Um dos dados mais salientes do gráfico aqui apresentado é a grande diferença registada nas taxas de sobrevivência apresentadas entre os pares curso/estabelecimento que contabilizam a totalidade das vagas preenchidas (entre 68% e os 72% para os três anos lectivos em análise) e, por outro lado, os resultados claramente abaixo da média de todas as restantes categorias. Semelhante resultado é mais facilmente compreensível quando tomamos em consideração que esta primeira categoria (100% de colocações) acumula mais de metade de diplomados (58%) e inscritos no primeiro ano pela primeira vez aqui contabilizados. É também de registar a grande uniformidade de resultados, variando a taxa de sobrevivência entre 55% e 61%, entre o conjunto das formações responsáveis por taxas de colocação entre 40% e 99%. Desta grande amplitude talvez fosse expectável uma maior variabilidade de taxas de sobrevivência e não uma dicotomia tão óbvia entre 100% de colocação e todas as restantes situações. As taxas médias de sobrevivência para o conjunto dos cursos/estabelecimentos aqui analisado (entre 63% e 64%) são um pouco mais baixas do que as taxas de referência



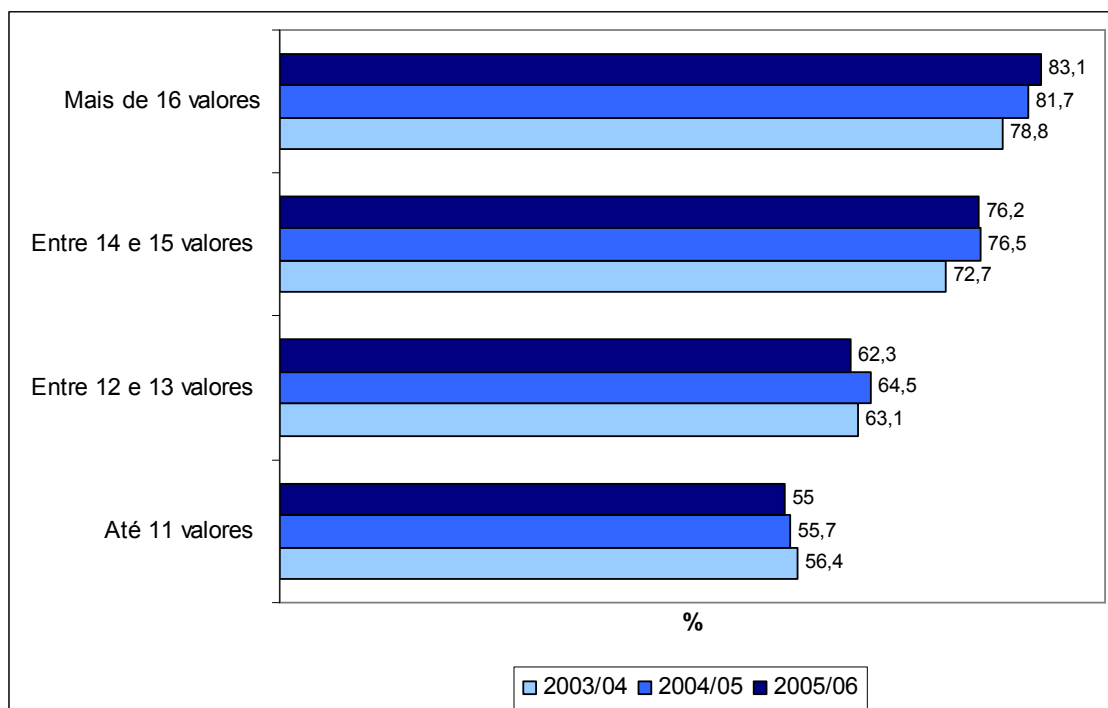
para os totais nacionais (entre 65% e 67%, tal como constante no figura 2.5). A diferença justifica-se pelo facto de aqui estar em questão apenas uma parcela (60%) do total de pares curso/estabelecimento, uma vez que o ensino particular e cooperativo não é aqui tido em conta, fazendo-se sentir com particular intensidade a falta das elevadas taxas de sobrevivência do respectivo segmento politécnico.

O resultado final a reter em função da análise das taxas de sobrevivência em função da taxa de preenchimento das vagas nos pares curso/estabelecimento é o aspecto decisivo que a procura dos cursos tem na eficácia de conclusão das formações.

Os cursos cuja procura implica o esgotamento das vagas oferecidas atingem, em média, taxas de sobrevivência próximas dos totais nacionais, os restantes, independentemente do grau de preenchimento das vagas, detêm eficácias de formação bastante inferiores.

Ao inverso desta última análise, a ventilação das taxas de sobrevivência pelos escalões de notas do último colocado resulta bem mais progressiva. A figura 2.13 demonstra claramente a forte associação positiva entre a qualificação escolar da procura e a eficácia da formação em torno de tempos de execução próximos do previsto pelo plano curricular. No entanto, uma advertência é necessária: a nota do último colocado em enquanto eixo analítico deve ser utilizada com alguma cautela. A média final do último colocado pode fazer baixar a categoria da variável para um padrão mais ou menos inferior à média das classificações dos alunos colocados em cada par curso/estabelecimento: a diferença média, para o concurso de 1999, da nota do último colocado face à média das notas dos colocados é de menos um valor, numa escala de 0 a 20.

**Figura 2.13:** Taxas de sobrevivência por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Em circunstâncias de elevada competição, face a cursos mais desejados pelos candidatos, as categorias apuradas pela nota do último colocado contabilizam uma menor dispersão relativamente à média. Em cursos menos pretendidos, logo menos pressionados pelo sistema de concurso<sup>9</sup>, as vagas preenchidas pelos últimos candidatos com classificações mais baixas poderão resultar num abaixamento artificial da categoria face à média dos resultados dos candidatos nela colocados. Resultaria, assim, francamente mais ajustada a categorização da média dos entrados no concurso geral de acesso para cada par curso/estabelecimento, no entanto, tais dados não são disponibilizados pela DGES desde o concurso de 1999.

Apesar deste conjunto de factores que muito poderia prejudicar a clareza da análise, é impressionante a consistência da associação entre estas duas variáveis, marcando indelevelmente a extrema importância da selecção dos melhor qualificados à entrada no ensino superior na obtenção de mais elevadas taxas de sobrevivência por altura da diplomação destes mesmos estudantes.

## **2.4. Duração dos percursos formativos**

O processo de cálculo das taxas de sobrevivência no ensino superior, ao medir a proporção do número de diplomados em determinado ano face ao número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ano correspondente ao início do curso (em função do número de anos previsto no plano de estudos) acaba por não reflectir devidamente a duração dos percursos formativos, aspecto que pode ser decisivo para a consideração do maior ou menor grau de sucesso ou insucesso dos estudantes do ensino superior.

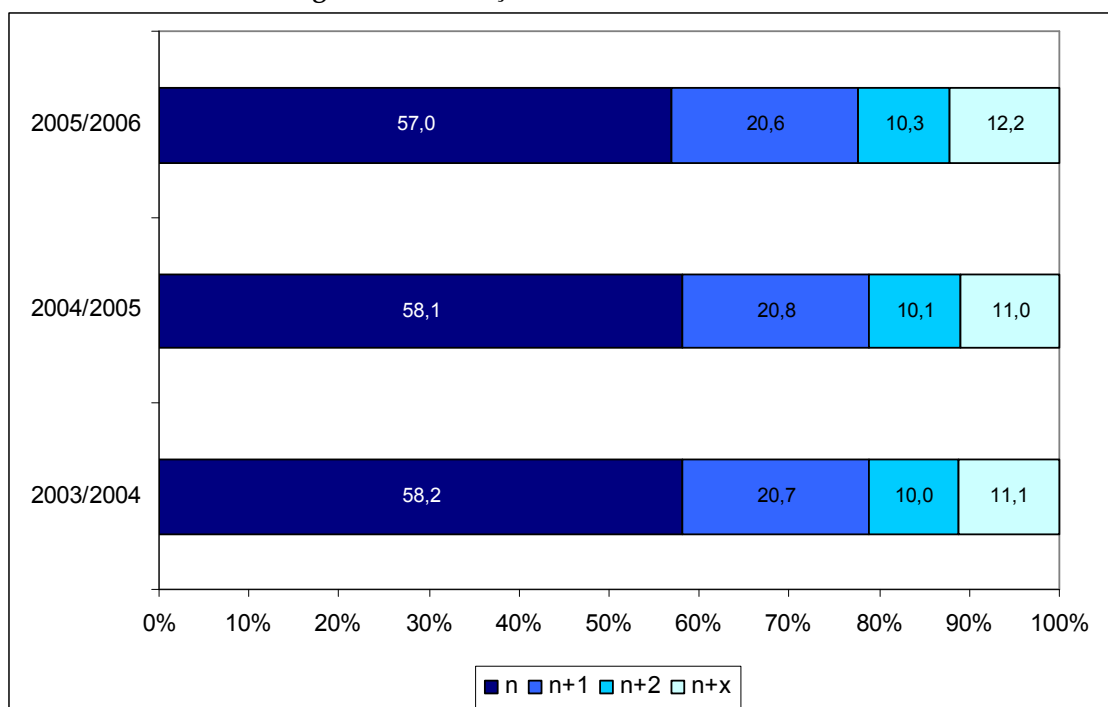
O cálculo da duração dos percursos formativos é efectuado com recurso à soma do número de diplomados consoante o número de matrículas efectuadas por par curso/estabelecimento de ensino (desde uma até mais de 10 matrículas)<sup>10</sup>. São categorias desta variável a “n”, constituída pelo conjunto dos diplomados que completa o curso no número de anos previsto para o efectuar (entre 3 e 6 anos), a “n+1” que agrupa a soma dos diplomados que demora um ano mais do que o previsto, a “n+2”, agregadora dos diplomados que concluem os seus cursos dois anos após o previsto e, por último, a “n+x”, que soma todos os que despendem três ou mais anos a concluir o curso para além do previsto no plano de estudos. Foram eliminados desta análise todos os diplomados cujo tempo de conclusão do curso é inferior ao previsto no plano de estudos tendo em conta a extrema variabilidade de situações aí contidas e a respectiva perturbação que induziria na interpretação dos resultados.

---

<sup>9</sup> E, sobretudo, em circunstâncias de manutenção ou aumento de vagas simultânea com a quebra demográfica das coortes onde potencialmente se registam mais elevados números de candidatos ao ensino superior.

<sup>10</sup> O facto dos alunos se poderem diplomar com uma só matrícula ou com um número de matrículas inferior à duração do curso (de bacharelato ou licenciatura) resulta de uma eventual transferência de curso ou estabelecimento equivalência a um conjunto maior ou menor de unidades curriculares, conduzindo à conclusão do curso em menos tempo que o previsto. Estão ainda aqui contemplados cursos de duração muito limitada como especializações, complementos de formação, segundas fases de licenciaturas bietápicas, etc.

**Figura 2.14:** Duração dos Percursos Formativos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O primeiro aspecto a salientar é a estabilidade encontrada para esta medida ao longo dos três anos em análise, uma vez que a banda de flutuação não ultrapassa 1% em todas as categorias. É também de ter em conta a diferença registada face à taxa de sobrevivência: esta pode chegar a cerca de 10%, consoante os anos lectivos em análise. A categoria “n” da duração dos percursos formativos pode ser tida em conta como uma taxa de sobrevivência absoluta, em que só são contabilizados, de facto, os diplomados que concluem os seus cursos no número de anos previsto (sendo por essa via eliminados os repetentes e diplomados com um número inferior de matrículas). Esta medida pode ainda proporcionar uma noção mais flexível do que se entende por sucesso escolar mediante o número de anos despendidos para concluir os cursos. Uma noção estrita pode contemplar apenas a categoria “n”. Uma noção mais inclusiva pode integrar também os diplomados incluídos nas categorias “n+1” ou “n+2”, tendo em conta que o prolongamento dos seus percursos formativos pode acontecer por diversas razões que não devem ser entendidas como insucesso escolar (melhorias de nota, compatibilização da frequência do ensino superior com uma actividade laboral a tempo parcial ou a tempo inteiro, prática de modalidades desportivas de alta competição, formação musical, actividades associativas, entre outras).

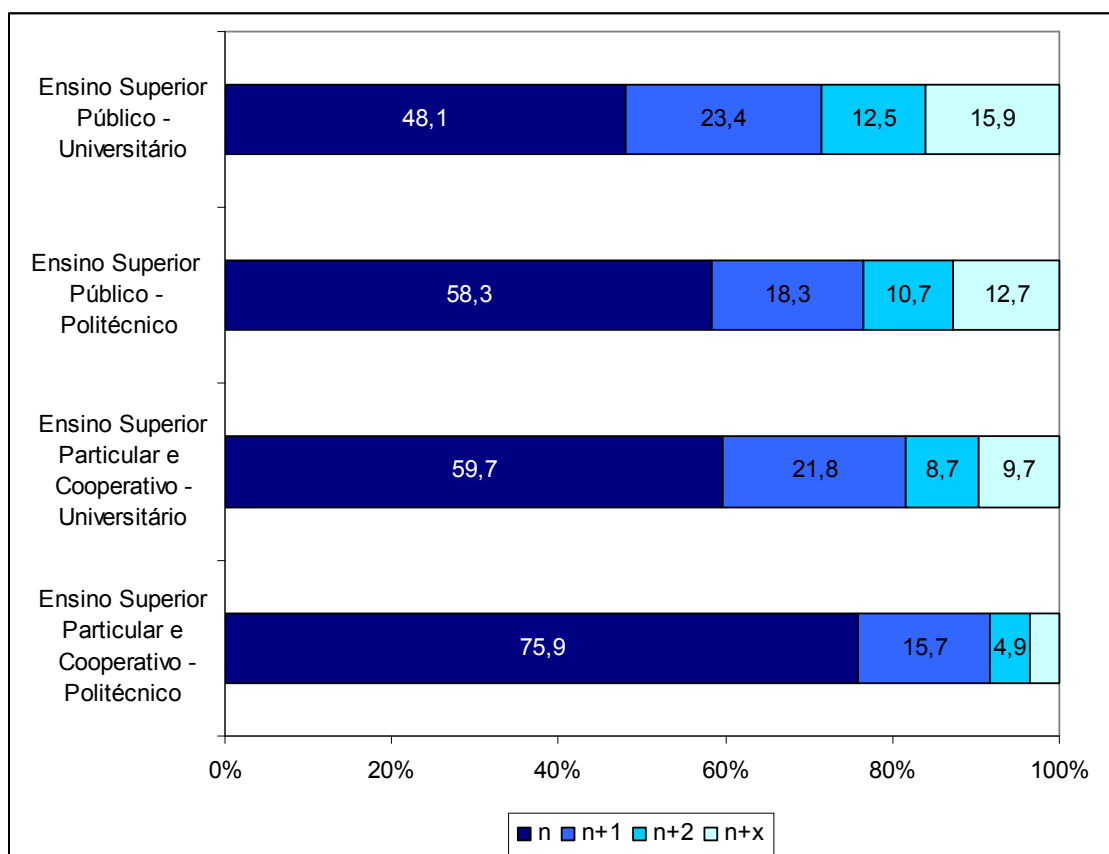
### Tipo de Ensino

Quando analisadas em função do tipo de ensino<sup>11</sup>, os resultados variam no mesmo sentido já apurado para as taxas de sobrevivência, uma vez que é o ensino

<sup>11</sup> A partir desta análise a duração dos percursos formativos terá em conta apenas o ano lectivo de 2005/06, uma vez que a necessária triplicação dos gráficos diminuiria a eficácia da leitura dos resultados e respectivos comentários.

politécnico não público que obtém os melhores resultados (76%). As proporções de alunos que concluem o curso no tempo previsto são significativamente menores no ensino superior não público universitário (60%), no ensino superior público universitário (48%) e politécnico (58%). Uma outra constatação é o elevado peso relativo dos estudantes que demoram mais tempo a completar a formação (mais dois anos que o previsto – “n+2” – ou três anos ou mais – n+x) no ensino universitário público (16%), seguindo-se-lhe o ensino politécnico público.

**Figura 2.15:** Duração dos Percursos Formativos por tipo de ensino



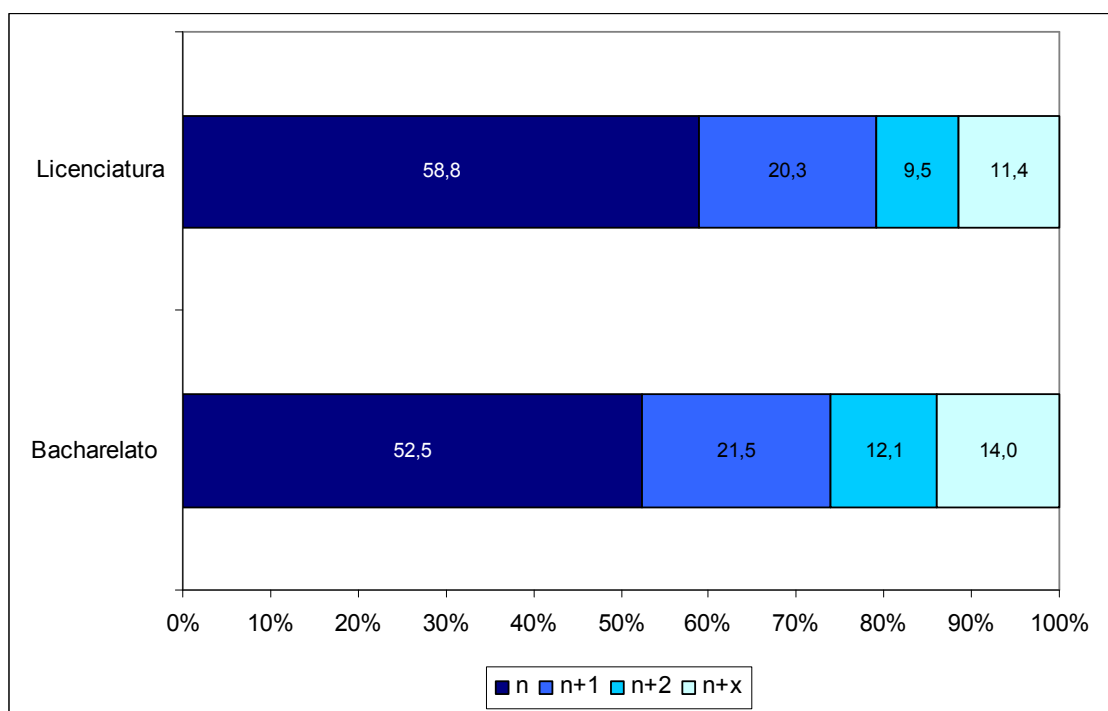
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O facto de o custo do ensino privado ser mais elevado poderia servir como explicação da adopção de estratégias, por parte dos alunos, de conclusão mais célere ou abandono face à retenção repetida e aos custos que isso acarretaria. Tal poderá ser, no entanto, uma conclusão ajustada apenas para o caso do ensino politécnico não público, uma vez que o subsistema universitário apresenta resultados bastante mais próximos do ensino público. O argumento mais acertado terá em conta a distribuição de áreas de educação e formação entre os diversos tipos de ensino, uma vez que algumas delas são mais favoráveis ao encurtamento de percursos formativos do que outras, como veremos mais à frente.

## Graus académicos e número de anos de formação

Na análise da duração dos percursos segundo os graus conferidos constata-se que as licenciaturas possuem uma taxa de conclusão em “n” mais alta que os bacharelatos.

**Figura 2.16:** Duração dos Percursos Formativos por Grau

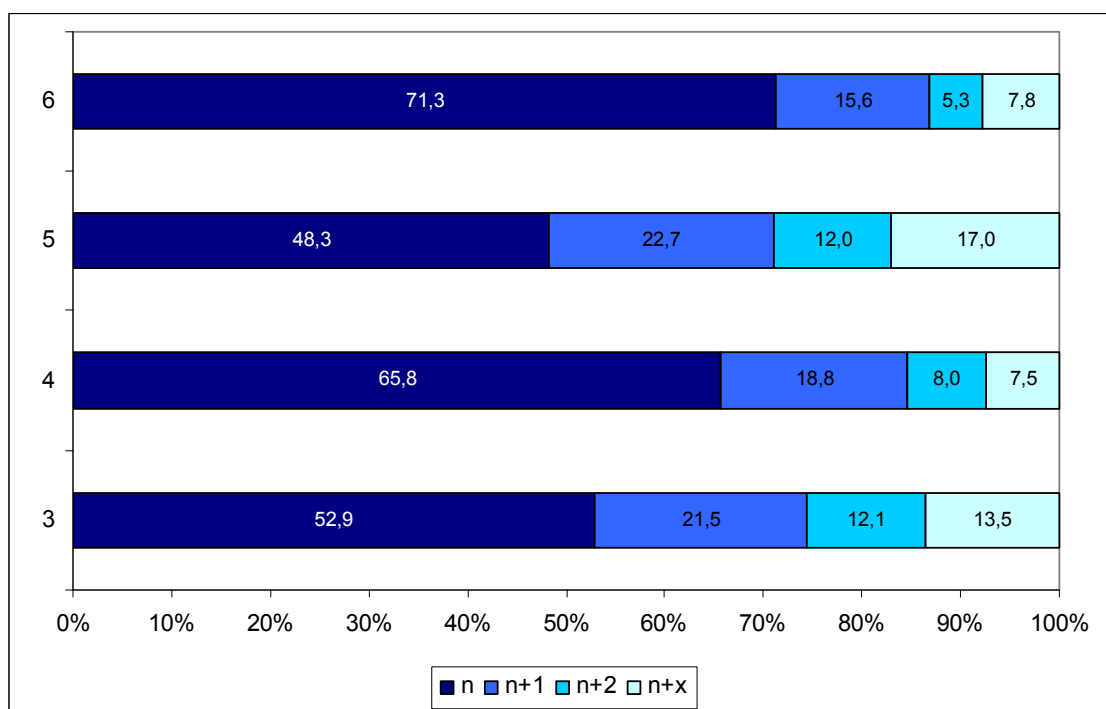


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Relativamente à duração dos cursos, verifica-se que o peso de alunos que concluem os cursos no número de anos prescrito encontra maior expressão, para os anos lectivos abordados, nos cursos de seis anos (71%). A maioria dos diplomados destes cursos integra cursos de Saúde e Protecção Social, cujos elevados níveis de conclusão nos anos previstos ajudam à compreensão destes valores. Uma outra razão conducente à presente distribuição poderá ser a existência de estratégias de maior investimento na formação, uma vez que estes alunos, na escolha de cursos mais longos, têm consciência que grandes esforços terão de ser mobilizados para concluir os seus cursos. Já nos cursos de cinco anos há um decréscimo acentuado deste número (48%), sendo a categoria onde se encontram mais elevadas percentagens de alunos que demoram mais tempo a concluir os seus cursos. Isto explica-se pelo número elevado de diplomados de cursos nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; e Ciências, Matemáticas e Informática, áreas com taxas de conclusão na duração prevista. Nos cursos de quatro anos verifica-se um aumento significativo da proporção de alunos que concluem os cursos no tempo previsto (66%). Se for considerado o facto de estes cursos serem compostos principalmente por alunos de Ciências Sociais, Comércio e Direito; Educação; e Saúde e Protecção Social; compreende-se este aumento face aos cursos com cinco anos, com

elevado número de diplomados das áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; e Ciências, Matemáticas e Informática. Já para os cursos de três anos nota-se um decréscimo da proporção de alunos que concluem o curso no tempo previsto.

**Figura 2.17:** Duração dos Percursos Formativos por número de anos de formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

### Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

Como será demonstrado, as áreas de formação influenciam fortemente a duração dos percursos dos alunos do ensino superior. É possível distribuir as áreas de educação por três grupos distintos. O primeiro, com taxas de conclusão na duração prescrita mais altas é constituído pelas áreas de Saúde e Protecção Social (84%) e Educação (73%). Ainda assim os valores distam bastante para estas duas categorias, o que, para além da natureza completamente distinta destas áreas de formação e do contraste entre os perfis escolares de acesso (classificações muito elevadas na primeira e relativamente baixas na segunda), sugere que se trata na verdade de realidades muito diferentes.

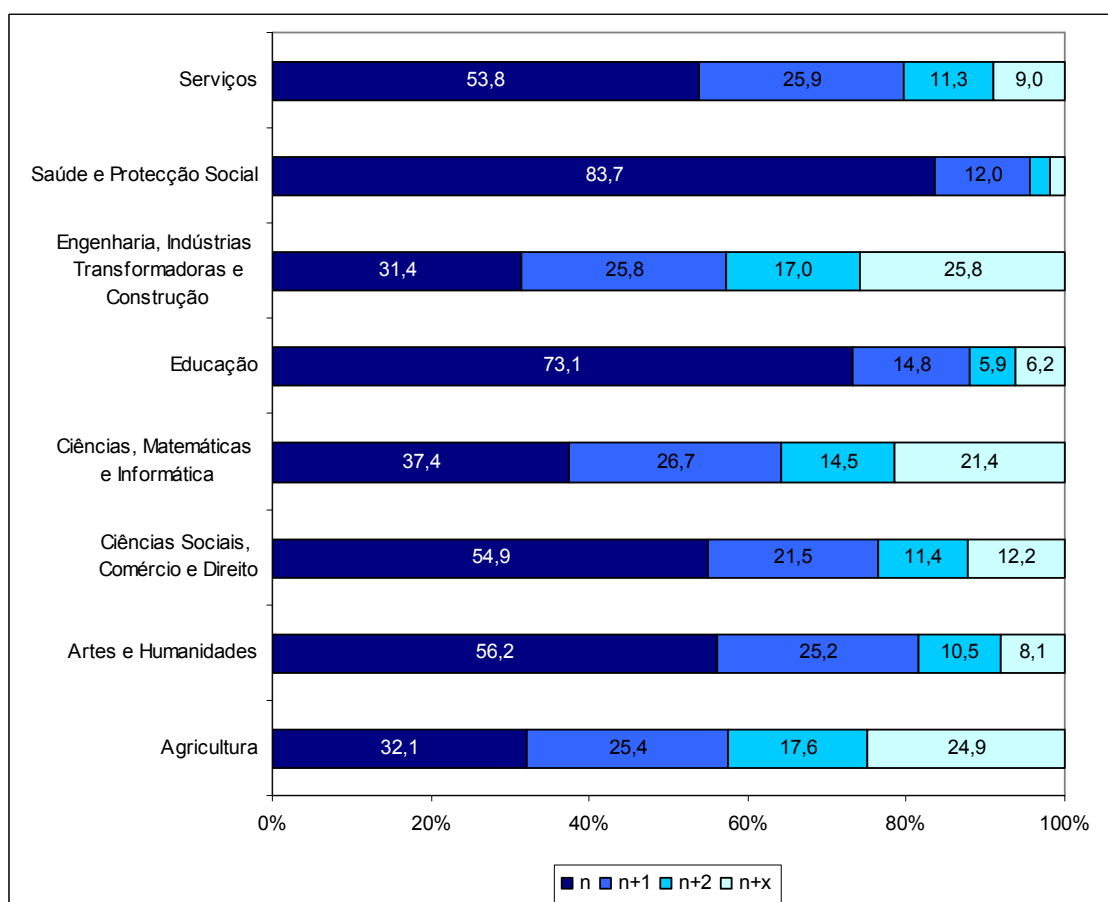
No segundo grupo, com percentagens de conclusão em “n” entre 50% e 60%, aproximadamente, estão as áreas das Artes e Humanidades, Serviços e Ciências Sociais, Comércio e Direito. Este alinhamento não difere, aliás, muito substancialmente do já verificado relativamente às taxas de sobrevivência e até com valores percentuais relativamente próximos.

Por fim, com taxas de conclusão em “n” inferiores a 40%, estão as áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção; Ciências, Matemáticas e Informática; e Agricultura, caracterizadas também pelos mais altos valores das taxas de

conclusão passados dois ou mais anos do tempo de duração previsto dos cursos (n+2 e n+x).

É interessante analisar como a área da Agricultura, que apresenta uma taxa de sobrevivência elevada e ascendente, encontra-se aqui como uma das áreas em que a percentagem de conclusão no tempo prescrito é baixa e diminui nos três anos analisados. Possivelmente, por serem cursos que não atraem muitos alunos, o que diminui o número de inscritos, e terem uma grande percentagem de conclusões tardias que vão enfileirar o número de diplomados. Tal conduz a um aumento da taxa de sobrevivência embora a eficiência do sistema nesta área esteja longe de ser ótima.

**Figura 2.18:** Duração dos Percursos por Áreas de Educação e Formação

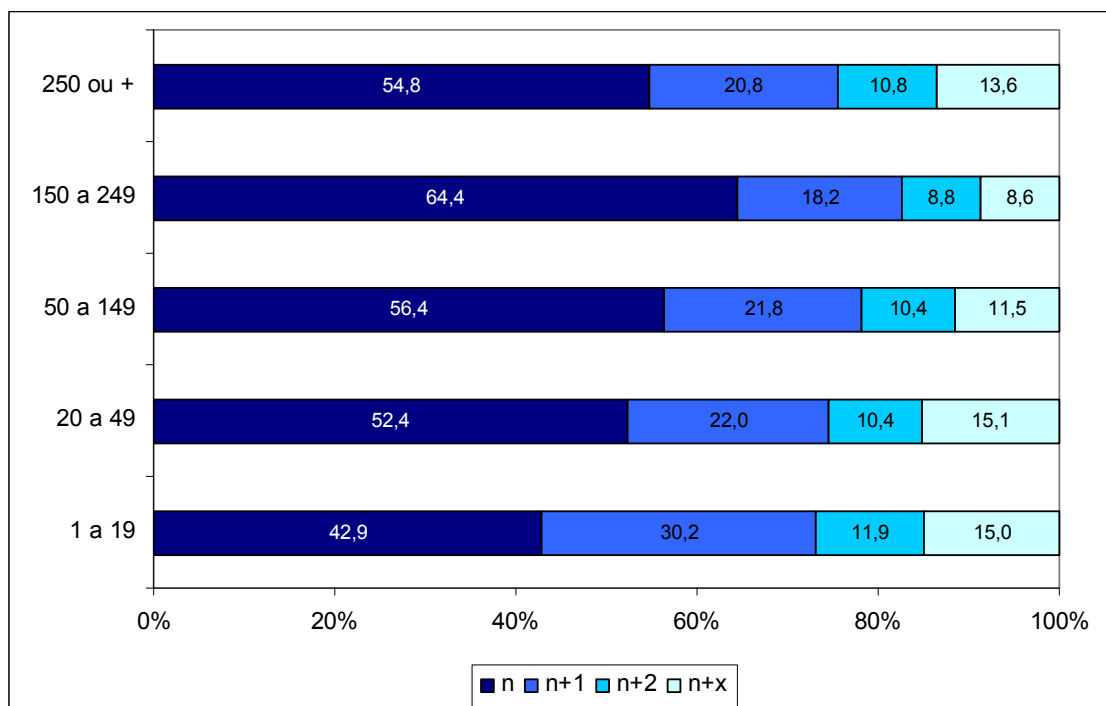


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

### Dimensão dos cursos e proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

A dimensão dos pares estabelecimento/curso apresenta uma distribuição curiosa relativamente à duração dos percursos formativos dos respectivos diplomados. Verifica-se um gradual encurtamento do tempo de formação (em todas as categorias) até à categoria de cursos/estabelecimentos de dimensão inferior a 250 alunos, categoria a partir da qual se verifica a inversão da tendência, com a diminuição das formações no número de anos previsto e alargamento da proporção de diplomados nas restantes categorias.

**Figura 2.19:** Duração dos Percursos por dimensão do par curso/estabelecimento



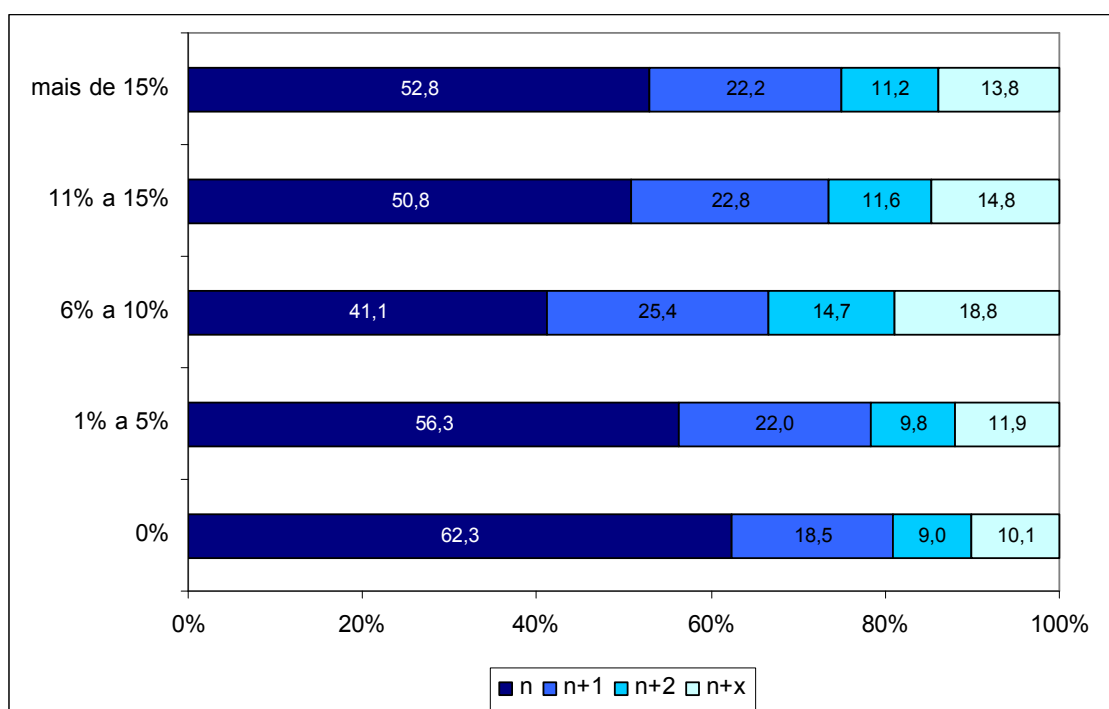
Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

A mais baixa taxa de conclusão em “n” situa-se nos cursos de menor dimensão, entre 1 e 19 inscritos (43%), sendo de vincar que este número de alunos corresponde à totalidade de inscritos no conjunto de anos curriculares do curso. Nos cursos que possuem entre 20 e 49 inscritos regista-se uma melhoria substancial dos resultados, ampliando-se a categoria “n” em prejuízo da “n+1”, permanecendo as restantes com percentagens equivalentes. Os cursos que apresentam maior taxa de conclusão no tempo previsto são aqueles que possuem de 150 a 249 alunos inscritos (com valores que rondam os 64%). Seguidamente, com valores idênticos, surgem os cursos com 50 a 149 (56%) e com 250 ou mais inscritos (55%).

A relação entre duração dos percursos formativos e os volumes de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos não é tão linear como a análise processada anteriormente e menos ainda do que a efectuada no ponto anterior, a propósito das taxas de sobrevivência no Ensino Superior. Os melhores resultados em termos de duração mínima dos percursos formativos são alcançados pelos estabelecimentos desprovidos de cursos do segundo e terceiro ciclos ou com as menores proporções de alunos neles inscritos. O argumento consiste no facto de as instituições de ensino politécnico, que não têm inscritos no 2º e 3º ciclos, terem taxas de conclusão em “n” superiores às do ensino universitário, mas tal não explica a intensa variabilidade dos resultados. No entanto, a fraca coerência dos resultados demonstra que não existe uma relação directa entre a percentagem de alunos de 2º e 3º ciclos e a duração dos percursos dos alunos de 1º ciclo, ao contrário do que os resultados da análise da taxa de sobrevivência sugerem.



**Figura 2.20:** Duração dos Percursos por proporção de alunos inscritos no 2º e 3º ciclos

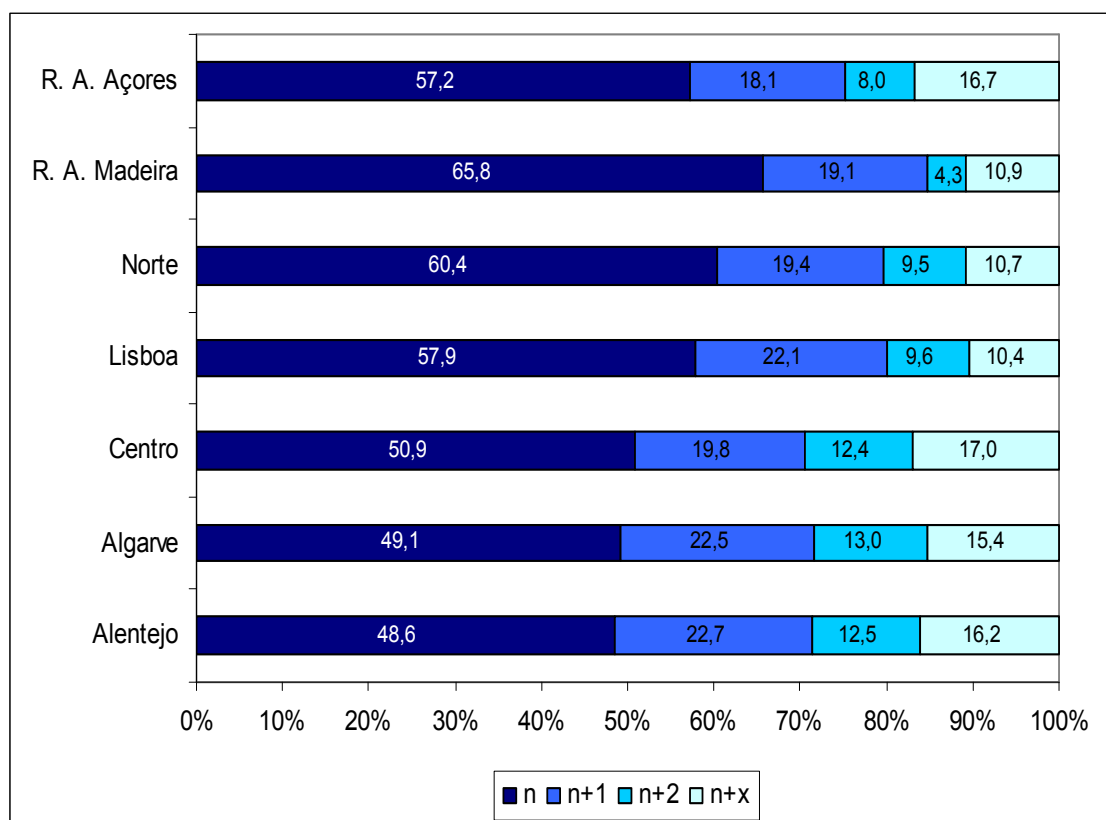


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

## Regiões

A análise da duração dos percursos formativos por região implica algumas cautelas analíticas, uma vez que estão aqui em comparação categorias com volumes de alunos diametralmente diferentes. A Região Autónoma da Madeira é a que melhores resultados apresenta em termos de duração dos percursos formativos, seguida das regiões Norte, Lisboa e Região Autónoma dos Açores, numa posição intermédia próxima da média nacional da duração “n” dos percursos formativos e, finalmente, as regiões Centro, Algarve e Alentejo, com resultados um pouco abaixo da média.

**Figura 2.21:** Duração dos Percursos por Região

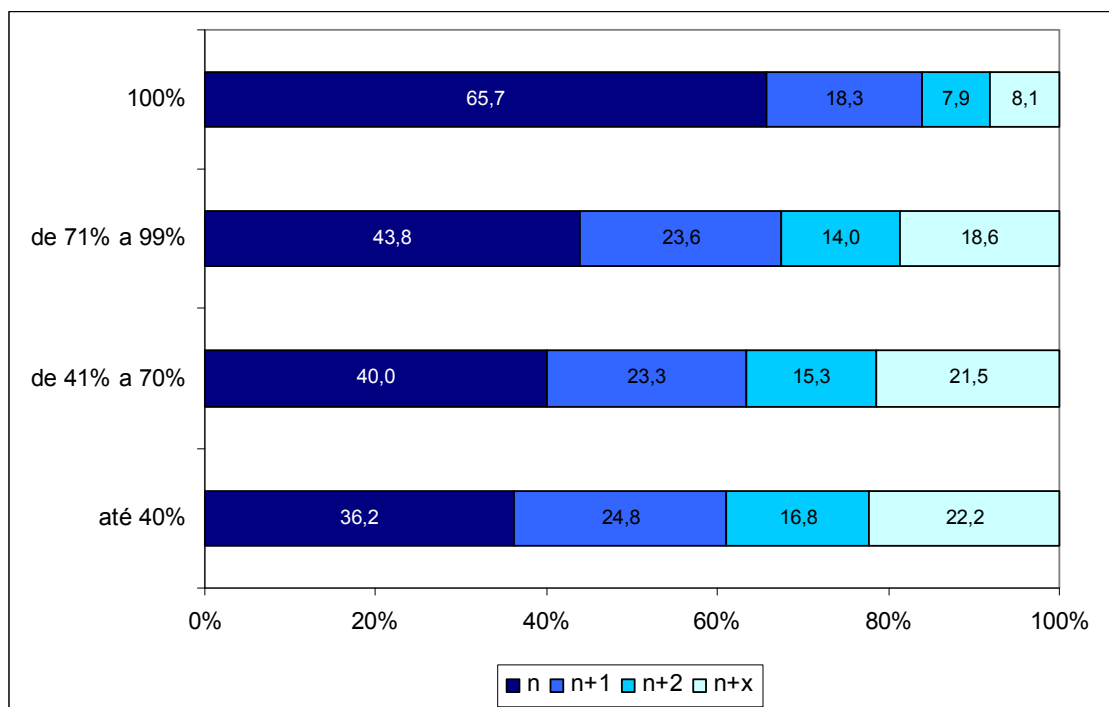


Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

#### Percentagem de vagas preenchidas e nota do último colocado

Contrariamente ao sucedido aquando da análise da duração dos percursos formativos por percentagem de inscritos nos segundo e terceiro ciclos, a distribuição das diversas categorias relativas ao tempo despendido até à conclusão do curso apresenta-se com um comportamento relativamente linear quando analisado em função dos indicadores de qualidade. Taxas de preenchimento de vagas e de notas elevadas à entrada correspondem a melhores dados em termos de duração dos percursos formativos

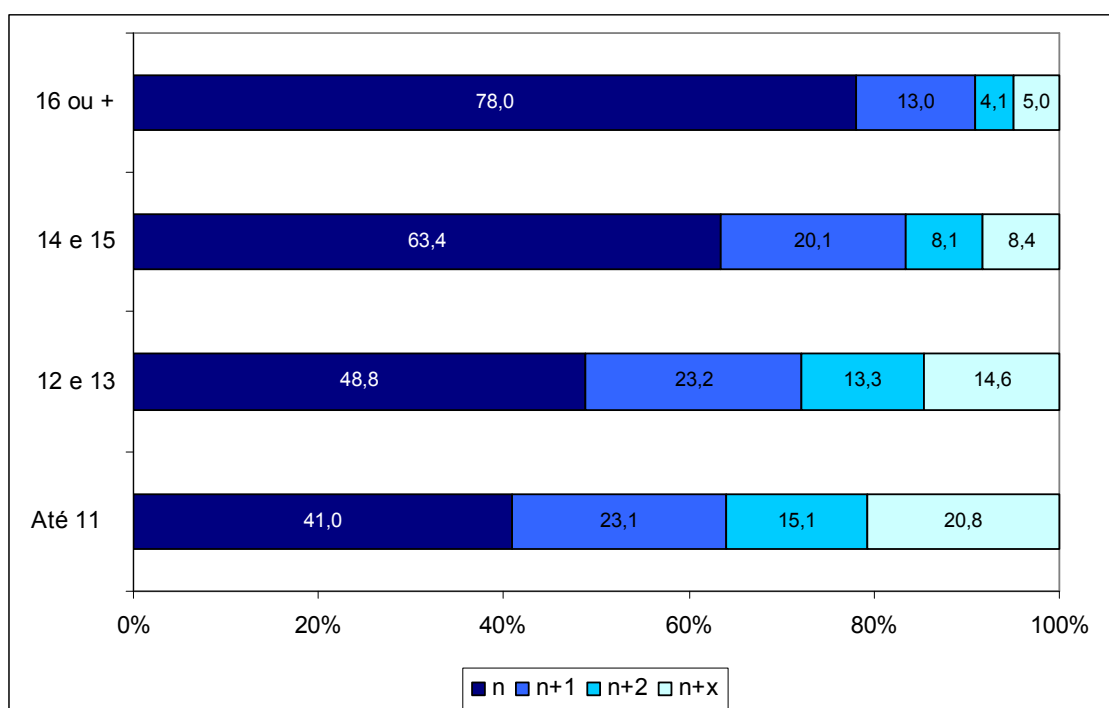
**Figura 2.22:** Duração dos Percursos por percentagem de vagas preenchidas no par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

A figura 2.21 demonstra que existe uma relação directa entre o número de anos que os alunos demoram a concluir os graus e a percentagem de vagas ocupadas nos seus cursos, embora haja uma grande acentuação da taxa de término no tempo prescrito nos cursos cujas vagas são preenchidas na totalidade logo na 1ª fase (taxas de colocação de 100%) face aos restantes, como já se havia constatado através da taxa de sobrevivência. Os cursos sem vagas sobrantes apresentam, para os três anos em questão, as taxas de conclusão em “n” mais elevadas quando comparados com os cursos onde as vagas são apenas parcialmente preenchidas. A taxa de conclusão no número de anos previsto para os diplomados dos cursos sem vagas sobrantes nunca é superior em menos de 10% relativamente aos diplomados dos cursos com vagas sobrantes. Esta é uma diferença significativa, que também se traduz na percentagem de alunos que concluem os cursos após três anos ou mais da altura devida (que é geralmente, nos cursos em que não sobram vagas, menos de metade dos valores que apresentam os restantes). Os cursos com uma taxa de ocupação inferior a 70% são os que possuem taxas de conclusão em “n” mais baixas (41%) e a percentagem de diplomados que demora três anos ou mais a concluir o curso do que a duração prevista (n+x) mais alta. Os cursos com uma taxa de ocupação que varia entre 71% e 99% têm valores intermédios relativamente aos previamente abordados.

**Figura 2.23:** Duração dos Percursos por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

Ao relacionar a nota do último colocado nos cursos e a taxa de conclusão dos mesmos no tempo previsto expressa-se entre as duas uma relação com ainda maior intensidade que na análise anterior. Os cursos em que o último colocado obteve ingresso com uma nota igual ou superior a 16 valores têm taxas de conclusão em “n” de 80%. Os cursos em que esses alunos ingressaram com uma nota entre 14 e 15 valores têm a taxa de conclusão em “n” de 63%. Aqueles em que estas notas se situam entre 12 e 13 valores apresentam taxas de conclusão de 49%. Por fim, os cursos que apresentam a nota do último colocado igual ou inferior a 11 valores são os que têm a taxa de conclusão em “n” mais baixa (42%). Para as taxas de conclusão prolongada um ou mais anos, esta relação surge de forma invertida.

Estes resultados demonstram que grande parte da eficiência do sistema de ensino superior está directamente relacionada com a selectividade do recrutamento escolar, traduzida nos resultados escolares anteriores dos estudantes que ingressam nos diversos cursos e nas diversas instituições do ensino superior.

## 2.5. Fluxos de diplomados e inscritos no Ensino Superior

Iniciamos agora uma última secção complementar às efectuadas anteriormente, sendo esta mais orientada para o exame diacrónico da dinâmica de *inputs* e *outputs* do sistema de ensino superior, enquanto medida da sua eficiência, do que para a mensuração do sucesso escolar nele registado. Trata-se de uma medida que depende fundamentalmente do equilíbrio sistémico entre contingentes de entrada e de saída, cujo valor óptimo se situaria teoricamente próximo de 1, ou seja, de relativa proximidade entre números de diplomados e recém-entrados (ou cuja variabilidade

ocorra de acordo com um padrão relativamente estável) ao longo de um determinado período de tempo. Rácios muito abaixo da unidade podem revelar um reduzido output face ao número de entrados, exceptuando quando estamos perante um acréscimo expressivo do número de entrados ao longo da série, facto que pode ocorrer em algumas circunstâncias desde que não perdure no tempo. Valores consecutivamente superiores a 1 indiciam, necessariamente, uma quebra acentuada do número de alunos, independentemente de um maior ou menor fluxo de diplomados<sup>12</sup>.

Trata-se, portanto, de uma medida em larga medida influenciada pelas circunstâncias do sistema de ensino superior e pelas alterações estruturais ou conjunturais que o percorreram no lapso de tempo considerado. No caso português, o final dos anos 90 marcou o final de uma das etapas de expansão massificadora (e democratizadora) do acesso ao ensino superior em Portugal. A progressiva contracção demográfica das faixas etárias jovens iniciada cerca de duas décadas antes não foi suficientemente compensada com novos acréscimos da taxa de participação dos jovens no ensino secundário e no ensino superior. Tal ocorrência evidencia-se sobretudo pela quebra de novos inscritos verificada a partir do início do século XXI, sendo as suas repercussões mais evidentes na diminuição registada no volume de matriculados pela primeira vez no ensino particular e cooperativo. Este consistia numa válvula de escape da política de *numerus clausus* existente no ensino superior público, absorvendo durante anos um importante contingente de candidatos que não obtinha lugar nas universidades e politécnicos públicos – para além de ou outro conjunto de alunos cujas estratégias de progressão no ensino superior passavam por uma primeira opção de ingresso no ensino privado e concordatário. Outras etapas de expansão poderão desenvolver-se a partir da actual situação, beneficiando da reestruturação do sistema decorrente do processo de Bolonha e da progressiva integração de maiores de 23 anos no ensino superior. A subida muito sustentada de inscritos em cursos de segundo ciclo e o incremento muito relevante de inscritos no primeiro ciclo no ano lectivo de 2006/07 constituem já sinais de alguma mudança no sistema de ensino, podendo conduzir a uma nova etapa de crescimento do sistema conducente à supressão de algumas carências de formação superior ainda notórias no tecido social português.

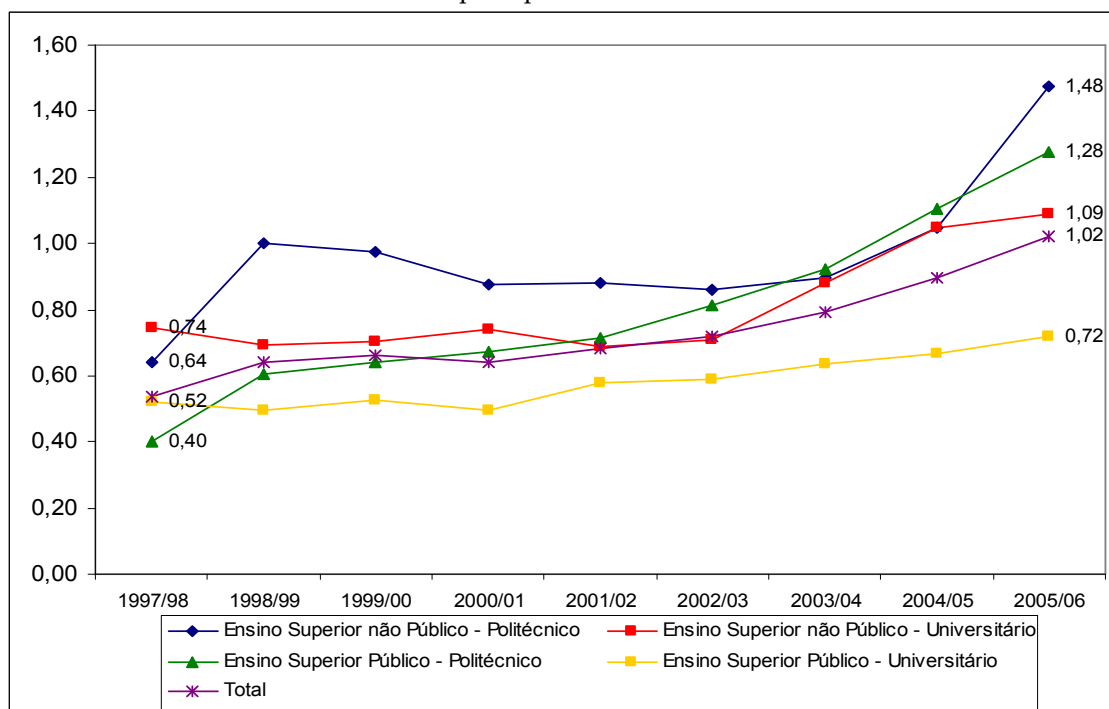
## Tipos de Ensino

O rácio entre os fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez aumenta, nalguns casos muito expressivamente, em todos os tipos de ensino no lapso de tempo considerado.

---

<sup>12</sup> Contrariamente ao efectuado nos pontos anteriores, a análise dos rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no ensino superior contará com a disponibilização no texto dos dados absolutos em quadros de suporte. Tal visa uma mais imediata e detalhada informação ao leitor relativamente a uma medida que por vezes pode ser um pouco contra-intuitiva.

**Figura 2.24:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por tipo de ensino



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

**Quadro 2.7:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por tipo de ensino

Anos	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Inscritos									
Politécnico - P	22566	19861	20546	22099	21306	21916	20626	18703	15724
Universitário - P	27636	29602	28414	30646	29074	30739	29150	27916	26819
Politécnico - NP	15856	12531	12139	12559	12305	13183	12616	10869	8649
Universitário - NP	8836	10248	9510	9378	9071	8639	7150	5830	5081
Diplomados									
Politécnico - P	9034	12044	13135	14890	15193	17816	19003	20704	20055
Universitário - P	14419	14730	14953	15245	16804	18169	18480	18585	19223
Politécnico - NP	10183	12509	11860	10974	10816	11318	11292	11414	12770
Universitário - NP	6567	7114	6698	6934	6234	6101	6290	6105	5539

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Verifica-se uma relativa estabilidade até ao ano lectivo de 2002/03 mas, logo após esse ano, os rácios aumentam muito substancialmente nos tipos de ensino alternativos ao ensino universitário público. O incremento mais espectacular regista-se no ensino superior politécnico (público e privado), mas tal deve-se ao decréscimo muito acentuado do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez para os dois últimos anos em análise (ver quadro) contra uma relativa estabilidade do output de diplomados. O reflexo da diminuição de novos inscritos notar-se-á nos anos subsequentes aos aqui analisados. Os rácios apurados para o ensino superior universitário (público e privado) apresentam algumas diferenças entre si. O ensino superior público apresenta uma maior estabilidade do volume de entrados, verificando-se o pico no ano lectivo de 2000/01, oscilando entre 10% e 12% relativamente aos anos de menor volume (1997/98 e 2005/06). O ensino universitário

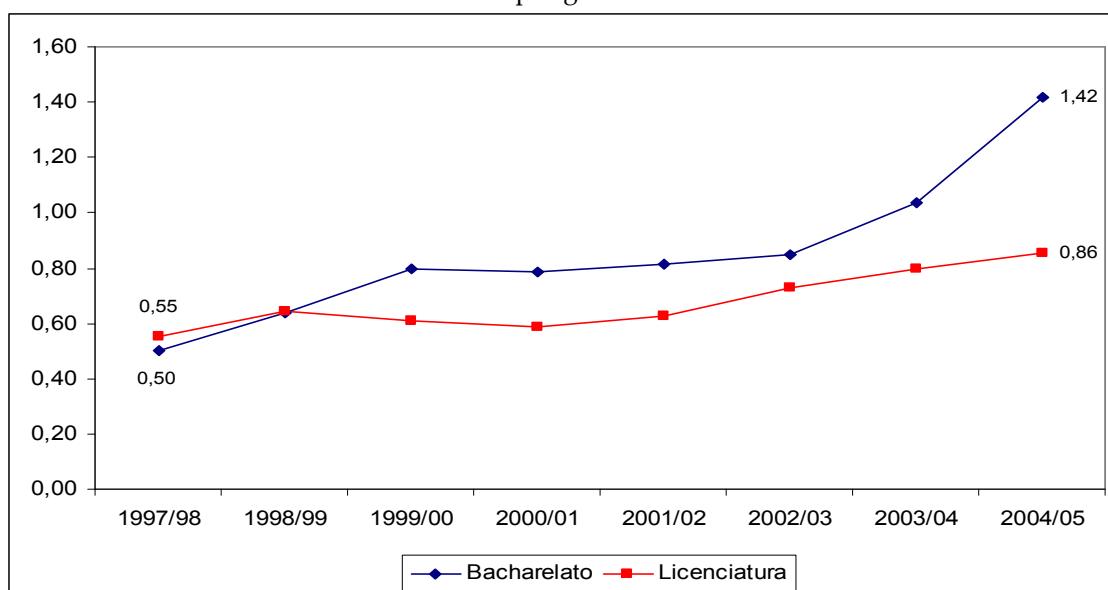
privado apresenta uma quebra de inscritos de cerca de 50% entre o pico (1998/99) e 2005/06. No respeitante aos volumes de diplomados, o sistema público apresenta um crescimento contínuo no conjunto dos anos em análise enquanto o ensino particular e cooperativo segue de forma relativamente estável até 2000/01, ano após o qual se verifica uma quebra progressiva, somando menos 22% no ano lectivo de 2005/06. É desta conjuntura que resulta o diferencial (0,4) de rácios entre os dois tipos de ensino universitário.

A estabilidade deste indicador no ensino universitário público é, por si só, um indício relevante relativamente à eficácia deste relativamente aos restantes tipos de ensino, tendo em conta a relativa constância de volumes de entrados e diplomados ao longo do tempo. Todos os restantes tipos de ensino são severamente afectados pela diminuição acentuada do número de novos entrados, a par da manutenção ou ligeiro acréscimo do número de diplomados.

### Graus académicos

A figura 2.24 expressa uma realidade próxima da analisada anteriormente, até pela consonância entre tipos de ensino e graus disponibilizados pelas instituições suas ministrantes. As conclusões a retirar são exactamente as mesmas.

**Figura 2.25:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por grau



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Verifica-se uma maior estabilidade na razão entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez nas instituições que conferem o grau de licenciado para o período de tempo considerado – o desequilíbrio verificado anteriormente nos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo dilui-se no maior volume do ensino universitário.

**Quadro 2.8:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por grau

Anos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Inscritos									
Bacharelato	25898	21572	19643	21642	21198	21882	19570	15405	25898
Licenciatura	48996	50670	50966	53040	50558	47660	43748	40868	48996
Diplomados									
Bacharelato	13049	13778	15699	17043	17307	18612	20314	21810	22306
Licenciatura	27154	32619	30947	31000	31740	34792	34751	34998	35280

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

### Áreas de Educação e Formação

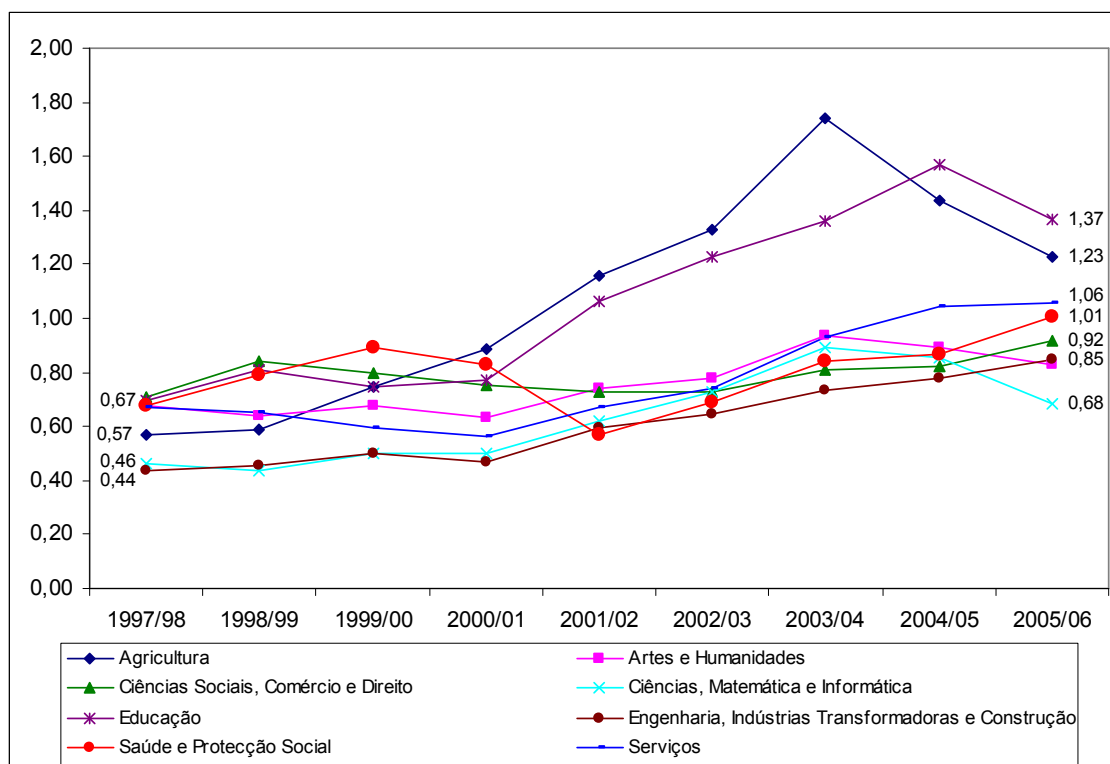
A figura ilustrativa do rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez consoante as categorias da classificação nacional de áreas de educação e formação, é elucidativa do desenvolvimento do ensino superior em Portugal durante a última década.

A primeira característica digna de nota é o extraordinário aumento (triplicação) da dispersão dos resultados do rácio entre o início (0,23) e o fim do período em apreço (0,69), consoante as diversas áreas de educação e formação. Regista-se uma considerável uniformidade até ao ano de 2000/2001 para posteriormente se produzir uma bifurcação entre o desalinhamento das áreas da Agricultura e Educação e a relativa constância de todas as restantes áreas de formação superior. Tais resultados justificam-se pela quebra em cerca de 50% do número de novos entrados nestas áreas de formação a partir do ano lectivo de 2001/2002, tendo-se mantido o ritmo de diplomação apenas na Agricultura (ver quadro). Trata-se, de facto, de duas formações do ensino superior que viram diminuir a sua atractividade social ao longo dos últimos anos: a Agricultura pelo declínio progressivo da sua representatividade na actividade económica e no produto, pelo despovoamento crescente do mundo rural e do interior do país, e pela difícil compatibilização das características da agricultura portuguesa com a política agrícola comum conduzida pela União Europeia; a Educação pelo excesso de oferta de professores dos diversos ciclos de ensino num contexto de contracção do número de alunos por razões demográficas.

Não deixa de ser também interessante confrontar os resultados aqui obtidos por estas mesmas áreas com os atingidos na análise das taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. A Educação atinge bons resultados nas análises anteriores na medida em que detém uma elevada eficiência de formação no tempo previsto para a conclusão dos cursos e, nessa medida, taxas de sobrevivência efectivas bem consolidadas. No entanto, na análise fornecida pelo rácio entre diplomados e recém-entrados surge algo prejudicada pela enorme erosão de que tem sido objecto ao longo dos últimos anos, fruto das dificuldades anteriormente enunciadas.



**Figura 2.26:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os resultados obtidos pela formação na área da Agricultura induzem conclusões radicalmente diferentes. À elevada taxa de sobrevivência que apresenta sobrepõem-se os fracos resultados obtidos na análise em função da duração dos percursos formativos: é a retenção dos alunos, para além do tempo de formação previsto, conjugada com o estreitamento do número de novos entrados que possibilita a obtenção de taxas de sobrevivência enganadoramente elevadas.

Um outro caso curioso motivado pela comparação do comportamento das diversas áreas científicas perante o conjunto de variáveis independentes aqui mobilizadas é o da Saúde e Protecção Social. Apresenta resultados muito acima da média em termos de taxas de sobrevivência e de conclusão no tempo de formação previsto, embora, nesta última análise, se evidencie que muito beneficia da grande quantidade de alunos que conclui o curso antes do número de anos previsto<sup>13</sup> no cálculo das taxas de sobrevivência. Contudo, no plano dos rácios, apresenta resultados muito conformes à média das áreas científicas com trajectórias mais regulares, devendo-se tal a algumas interessantes sinuosidades do seu percurso.

<sup>13</sup> Devido a problemas de classificação das licenciaturas bietápicas.

**Quadro 2.9:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

Anos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Inscritos									
Agricultura	1993	1909	1550	1503	1072	983	722	891	909
Artes e Humanidades	6488	6834	6615	7069	6709	6578	5746	6166	6440
Ciências Sociais, Comércio e Direito	24104	22605	22657	24007	23005	23855	21580	21506	20620
Ciências, Matemática e Informática	5670	5882	5426	5684	5061	4641	4023	4372	4554
Educação	9182	9920	9990	9348	7642	6856	5392	4222	4092
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	12962	13846	13102	13979	12832	12917	12073	12009	10942
Saúde e Protecção Social	6334	6294	6395	7418	9031	10416	10379	12331	12611
Serviços	2666	3167	3611	4163	4091	4208	3655	3773	3627
Diplomados									
Agricultura	1135	1128	1157	1331	1244	1305	1255	1282	1117
Artes e Humanidades	4377	4383	4488	4458	4960	5132	5388	5510	5320
Ciências Sociais, Comércio e Direito	17132	18986	18011	18061	16792	17426	17464	17746	18887
Ciências, Matemática e Informática	2622	2565	2697	2846	3154	3376	3595	3738	3114
Educação	6366	8022	7451	7213	8130	8438	7331	6614	5599
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	5660	6312	6549	6588	7664	8324	8879	9313	9275
Saúde e Protecção Social	4284	4985	5691	6162	5144	7180	8719	10656	12715
Serviços	1789	2062	2143	2332	2756	3111	3410	3947	3838

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

O trajecto desta área de educação e formação seguia um traçado uniforme, com resultados relativamente elevados, até ao ano lectivo de 2001/02, onde ocorre uma diminuição significativa do número de diplomados relativamente ao ano anterior (16%) a par de um correspondente aumento do número de inscritos no primeiro ano pela primeira vez (18%), motivado pela notória e crescentemente protestada escassez de profissionais de saúde em Portugal. Tal provocou uma severa diminuição do rácio, tendo mesmo obtido o pior resultado do ano. Nos anos seguintes assiste-se a uma recuperação deste resultado até à unidade, motivada pela crescente proporção de diplomados face ao número dos recém-entrados.

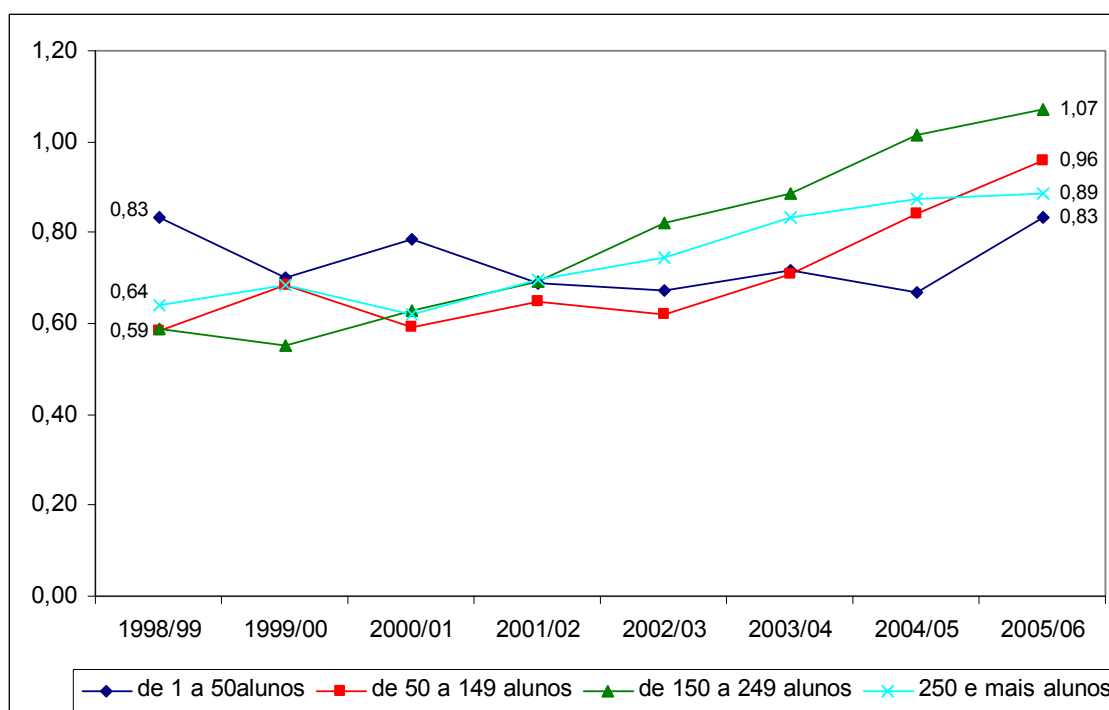
As restantes áreas científicas incluem-se numa banda de variação um pouco mais limitada embora algumas delas já se estejam a aproximar da quase correspondência entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, fruto do decréscimo assinalável destes últimos em todas as áreas científicas à excepção da Saúde e Protecção Social e Artes e Humanidades. Dentro deste grupo há ainda uma área com um comportamento menos consistente e produtor de resultados um pouco

erráticos. Trata-se do grupo formado pelas ciências, matemática e informática que concilia um ligeiro aumento dos inscritos nos últimos anos com uma relativa depressão do número de diplomados.

### Dimensão dos cursos e proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

O rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano apresenta algumas variações interessantes consoante a dimensão dos cursos (ver figura 2.26). Os cursos de menor dimensão apresentam o resultado mais estável ao longo do período analisado, dado ainda reforçado por apresentarem o mesmo valor do rácio nos pontos de chegada e partida. Tal não é de estranhar face à relativa constância de volumes de inscritos pela primeira vez e diplomados no conjunto de anos lectivos em análise.

**Figura 2.27:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

Os cursos de dimensão entre 50 e 150 alunos e mais de 250 alunos apresentam um comportamento semelhante, apesar de não serem categorias contíguas da variável independente. Os rácios dos pontos extremos diferem em pouco mais de cinco décimas e pautam-se ambos por uma perda significativa de novos inscritos (16% e 23%), bem como por um ganho percentualmente inverso (26% e 16%) do volume de diplomados ao longo do período. A nota de dissemelhança relativamente a esta análise situa-se no plano dos cursos de dimensão entre 150 e 249 alunos. Constata-se nesta categoria um ligeiro acréscimo do número de novos inscritos face a uma quase duplicação do volume de diplomados.

**Quadro 2.10:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por dimensão do par curso/estabelecimento

Anos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Inscritos								
1-50 Alunos	12868	12539	11223	12392	13192	12715	13865	12468
50-149 Alunos	17146	14287	15269	13746	14341	14411	13655	13166
150-249 Alunos	11728	13971	13962	12741	14461	13471	13485	12777
250 e mais Alunos	30377	29724	34113	32734	32332	28800	26432	25275
Diplomados								
1-50 Alunos	10702	8800	8818	8519	8871	9124	9269	10391
50-149 Alunos	10043	9779	9016	8899	8882	10214	11494	12605
150-249 Alunos	6879	7681	8760	8823	11854	11938	13705	13673
250 e mais Alunos	19412	20380	21105	22803	24083	23968	23044	22436

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

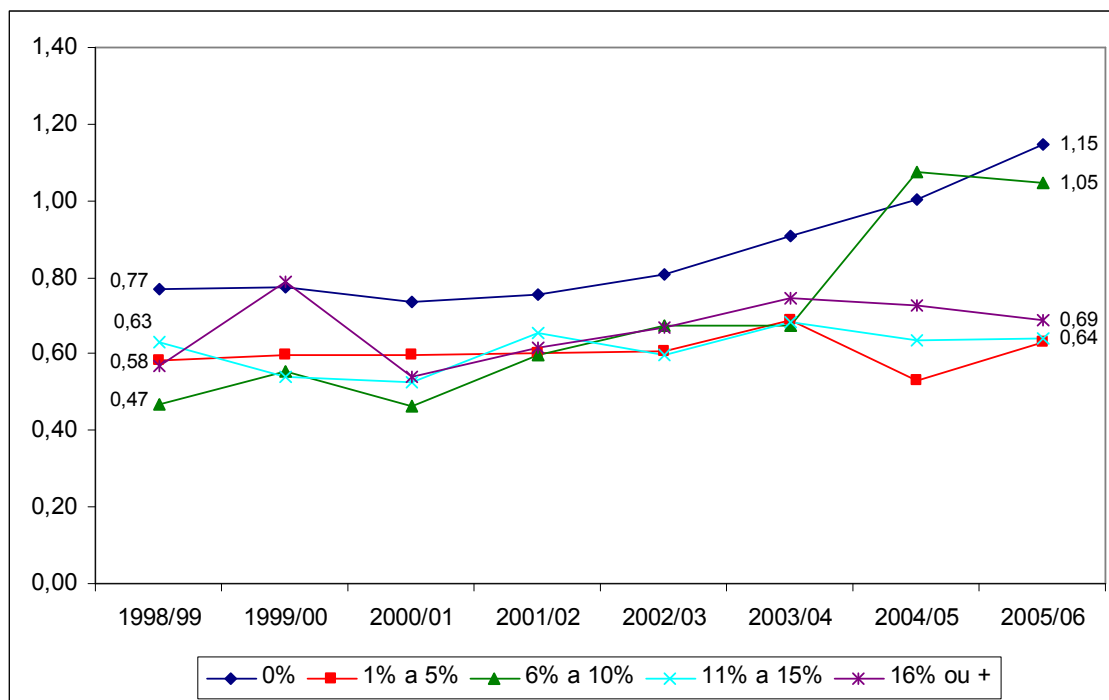
A estranheza perante este inusitado acréscimo do volume de diplomados não é resolvida com o auxílio das variáveis que poderiam fornecer informações complementares relativamente a este número. A distribuição por tipo de ensino, grau e área de educação e formação não fornece outras pistas interpretativas com vista à compreensão do fenómeno.

A análise dos fluxos de novos entrados e diplomados no ensino superior em função da proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos dos estabelecimentos constitui uma outra variável independente onde se pode associar a qualidade dos estabelecimentos à relativa estabilidade de volume de entrada e diplomação de alunos, pautada por um rácio entre fluxos abaixo da unidade (ver figura 2.27).

Os estabelecimentos com proporções mais elevadas de inscritos no segundo e terceiro ciclos (acima de 11%) têm vindo a assistir ao crescimento sustentado dos volumes de novos inscritos e diplomados ao longo do conjunto de anos lectivos em apreço. Os volumes iniciais são algo reduzidos devido ao facto de tais parcelas expressivas (mais de 10%) de inscritos em cursos de pós-graduação serem relativamente recentes no sistema de ensino universitário. A relativa constância no crescimento de inscritos e diplomados está claramente representada na estabilidade do rácio entre fluxos, contido na banda entre 0,6 e 0,7.

Os estabelecimentos com proporções de inscritos em cursos de pós-graduação entre 6% e 10% integraram esta banda de flutuação durante uma parte muito significativa deste período, tendo o respectivo rácio sofrido um incremento brusco no ano lectivo de 2004/05, mantendo uma taxa elevada no ano seguinte. Tal deve-se à existência de alguma descontinuidade no volume dos fluxos, enquanto os inscritos no primeiro ano pela primeira vez baixam ligeiramente no ano lectivo referido, o fluxo de diplomados obtém um brusco crescimento de cerca de 50%. Os estabelecimentos que não disponibilizam cursos de pós-graduação são simultaneamente os detentores de maiores volumes de novos inscritos e diplomados e os que apresentam um mais elevado rácio entre os fluxos dos mesmos. O crescimento do rácio para valores iguais e superiores à unidade a partir do ano lectivo de 2004/05 deve-se fundamentalmente à quebra do volume de inscritos em simultâneo com o aumento dos diplomados.

**Figura 2.28:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

**Quadro 2.11:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por proporção de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos

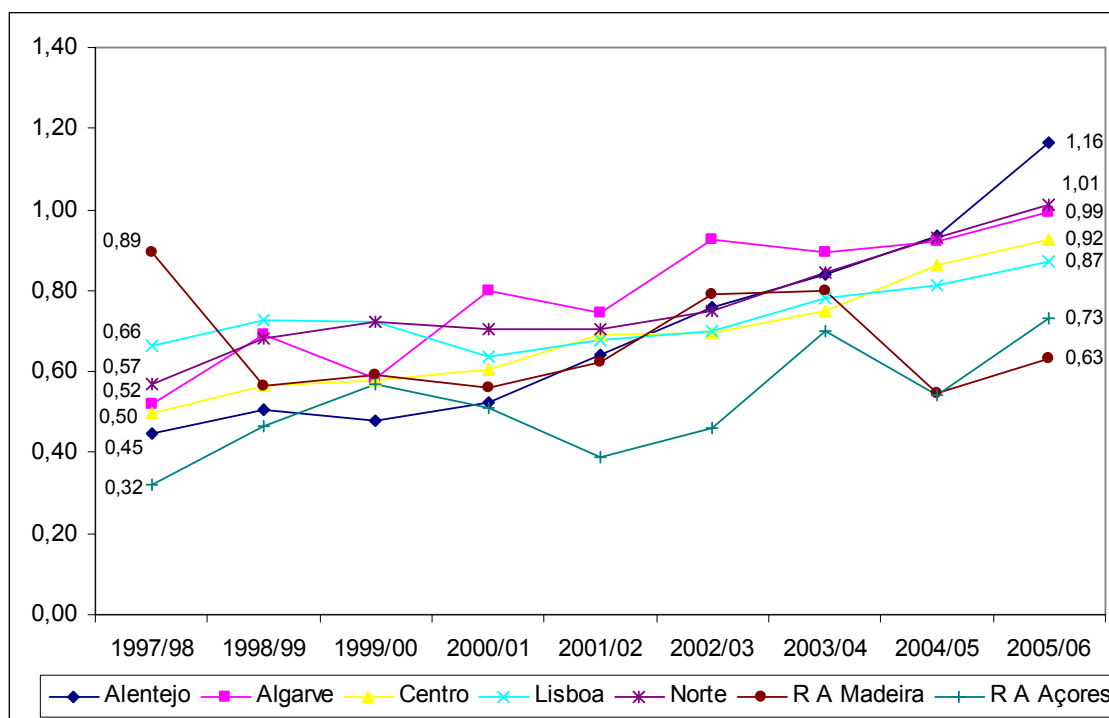
Anos	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Inscritos								
0%	37185	35995	38978	37636	38648	35185	33568	30066
Entre 1% e 5%	23498	21594	21527	18671	17176	13971	14448	13874
Entre 6% e 10%	8165	7406	9660	9242	10255	9745	9283	9173
Entre 11% e 15%	2377	5497	2956	4479	4584	5816	5438	5405
16% ou mais	1993	1038	2552	2557	4804	5514	5624	5798
Diplomados								
0%	28542	27835	28665	28488	31241	31931	33636	34500
Entre 1% e 5%	13678	12866	12862	11218	10382	9643	7637	8759
Entre 6% e 10%	3811	4098	4489	5520	6903	6557	9983	9603
Entre 11% e 15%	1495	2964	1557	2933	2729	3968	3456	3471
16% ou mais	1132	816	1382	1580	3222	4099	4090	3983

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

## Regiões

A análise dos rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior consoante a região onde se localiza o estabelecimento de ensino vem confirmar algumas das análises efectuadas anteriormente. As regiões mais periféricas (Madeira e Açores) apresentam os resultados mais frágeis no termo do período considerado, embora partam de posicionamentos bem diferentes no seu início.

**Figura 2.29:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Regiões



Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

A Madeira apresenta um trajecto que a transporta da posição cimeira para o lugar mais baixo de entre os rácios entre diplomados e entrados, no entanto esta é a região mais permeável à variabilidade destes contingentes dada a pequenez do seu sistema de ensino superior. A Região Autónoma dos Açores, por seu lado, parte da posição mais desfavorável para um trajecto irregular, sempre com resultados relativamente fracos comparativamente às restantes regiões, embora duplique a proporção anual de diplomados face ao volume de recém-inscritos.

**Quadro 2. 12:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Regiões

Anos	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Inscritos									
Alentejo	2963	3010	3220	3198	2918	2904	2563	2453	2074
Algarve	1843	1963	2005	1803	1936	1771	1915	1858	1855
Centro	14351	14117	13988	14576	13761	15111	14282	13173	12929
Lisboa	27950	28285	27079	28914	27736	28553	26450	26754	24681
Norte	24023	22468	22279	24351	23998	24568	23042	21860	20964
RA Madeira	476	673	684	582	544	626	556	695	659
RA Açores	819	775	662	712	622	735	557	698	633
Diplomados									
Alentejo	1321	1516	1538	1680	1870	2208	2156	2293	2416
Algarve	960	1355	1167	1439	1441	1636	1714	1711	1845
Centro	7151	7967	8098	8825	9488	10508	10698	11391	11955
Lisboa	18563	20511	19597	18348	18822	20046	20619	21745	21539
Norte	13712	15343	16071	17127	16935	18367	19418	20358	21230
RA Madeira	426	379	404	327	339	494	445	381	416
RA Açores	262	359	376	364	242	337	389	377	464

Fonte: GPEARI e CIES/ISCTE

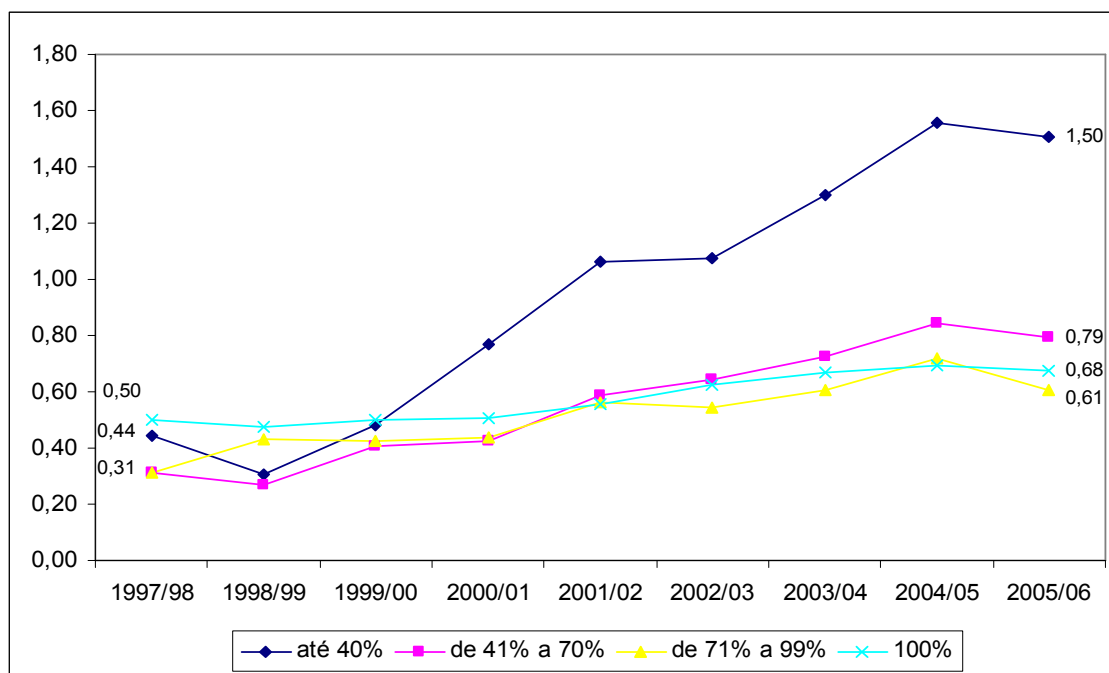
Este conjunto de resultados é também acompanhado por duas regiões com sistemas de ensino superior de base regional: o Alentejo e o Algarve. Ambas partem de posições relativamente desfavoráveis, com rácios entre diplomados e novos inscritos a rondar os 0,5 para, de forma mais ou menos acidentada se acercarem das posições cimeiras aquando do termo do período em análise. Ambas duplicaram o seu ritmo de diplomação, no entanto a região algarvia conseguiu manter o nível de novas inscrições, ao passo que o Alentejo caiu para cerca de metade. Tal deverá enunciar a diferença entre uma região que conseguiu manter a sustentabilidade do seu sistema de ensino superior e uma outra cujo cenário não pode ser descrito com recurso a um outro termo que não o declínio.

Nas regiões que concentram as universidades tradicionais bem como parte muito significativa dos novos estabelecimentos de ensino público e privado a situação é relativamente diversa. Lisboa parte de uma posição cimeira (2/3 de diplomados face a novos inscritos) e o Centro e o Norte de posições mais próximas de metade. Findo este período, a região de Lisboa é a que menos vê crescer este rácio, embora não seja a região que mais perde recém-entrados (Porto). É, no entanto a região com a menor subida no ritmo de diplomação (16%) conta 54% do Norte e 67% de Centro.

#### Vagas preenchidas e nota do último colocado

As duas últimas variáveis independentes de ventilação dos rácios entre fluxos de inscritos no primeiro ano pela primeira vez e de diplomados – taxas de colocação e nota do último colocado – trazem-nos algumas informações complementares relativamente ao desenvolvimento do ensino superior português ao longo dos últimos anos.

**Figura 2.30:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

**Quadro 2. 13:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Percentagem de vagas preenchidas

Anos	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Inscritos									
Até 40%	1899	2493	3633	2523	4190	4641	3885	2890	5273
Entre 41% e 70%	2533	2506	5384	4957	7592	5494	6001	4367	6488
Entre 71% e 99%	2283	2663	4263	4870	5187	4843	6772	6342	5572
100%	35671	37952	32261	35867	29018	33700	29303	31398	26579
Diplomados									
Até 40%	844	760	1743	1943	4459	4997	5054	4500	7926
Entre 41% e 70%	784	668	2182	2096	4455	3536	4361	3678	5148
Entre 71% e 99%	716	1142	1803	2129	2917	2637	4123	4544	3395
100%	17833	18052	16108	18074	16135	20972	19574	21705	17995

Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

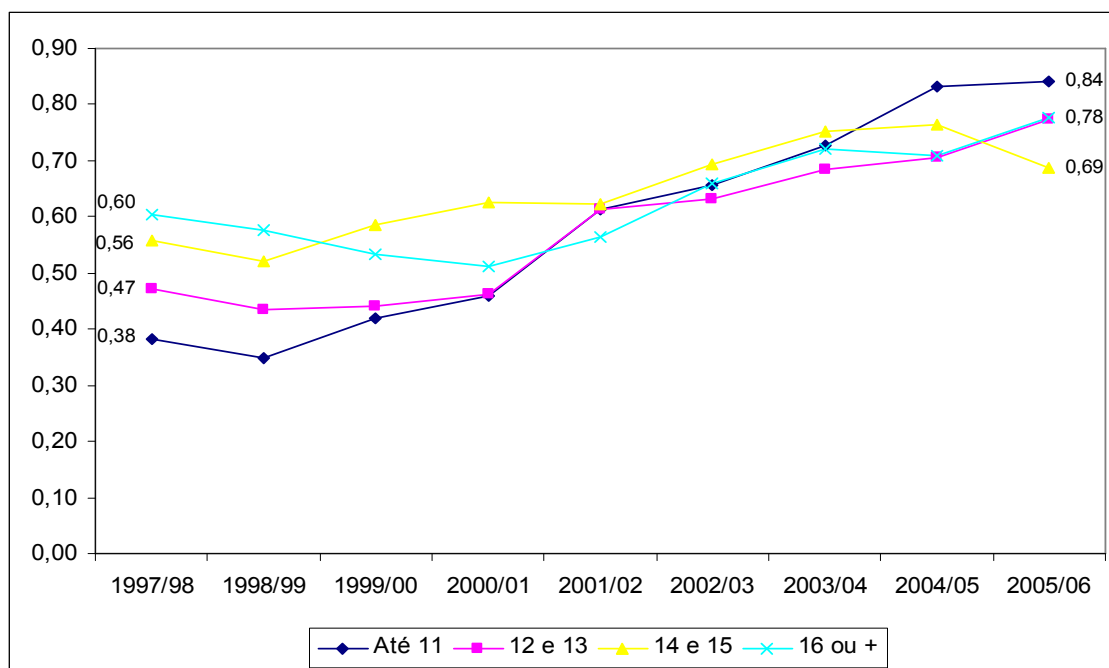
Um primeiro olhar sobre o gráfico indicia de imediato a clara demarcação produzida entre os pares de cursos/estabelecimentos com reduzida percentagem de preenchimento de vagas (até 40%) e as três restantes categorias. No número de anos compreendido nesta análise, o rácio desta primeira categoria de colocação no ensino superior sobe de uma relação de cerca de 50% de diplomados face a novos inscritos para cerca de uma vez e meia no final do período. Nas restantes categorias relativas às taxas de colocação dos pares de cursos e estabelecimentos verificamos não só uma maior contenção do rácio com uma correspondente estabilidade relativa de fluxos entre diplomados e novos inscritos.

Os dados absolutos relativamente a esta variável adiantam ainda alguns outros pormenores relevantes. O primeiro é o esbatimento da anteriormente clara divisão entre os pares de cursos e estabelecimentos que preenchem todas as vagas oferecidas e as restantes categorias. Se no início da série estes cursos são responsáveis por 85% dos novos inscritos e 88% dos diplomados, no seu final abrangem apenas 61% dos inscritos e 52% dos diplomados (embora devam também ser assinalados os dados do ano anterior devido à severa quebra verificada, 69% e 63% respectivamente). Curiosamente, não é absolutamente certo que esta baixa da preponderância dos cursos mais pretendidos resulte de uma eventual diminuição da pressão sobre o sistema, tendo em conta a relativa estabilidade do volume global de inscritos no primeiro ano pela primeira vez. Talvez resulte de uma valorização de cursos anteriormente menos pretendidos em virtude de da consideração de outros factores anteriormente não atendidos, como a proximidade do estabelecimento ao local de residência (através do aumento da oferta de vagas nos estabelecimentos de ensino politécnico) ou até do eventual apelo de formações superiores com menor implantação nas universidades e institutos tradicionais. O aumento do volume de inscritos no primeiro ano pela primeira vez bem como de diplomados nos cursos com menor atracção suscita uma ainda maior perplexidade. No último ano da série, o total de inscritos e diplomados nestes cursos praticamente duplica o registado no anterior, desconhecendo-se se se trata de um epifenómeno se de um ajustamento aos critérios do processo de Bolonha.

A última variável independente constante deste capítulo, a nota do último colocado, evidencia um incremento diferencial do rácio entre fluxos para o conjunto de cursos analisados em função das quatro categorias de notas à entrada.



**Figura 2.31:** Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado



Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

**Quadro 2.14:** Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Nota do último colocado

Anos	1997/1998	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Inscritos									
Até 11 valores	15595	14973	17928	18229	18737	17069	17594	16384	13782
12 e 13 valores	9767	10003	10812	12946	11113	14542	13277	14405	14329
14 e 15 valores	10688	12567	10490	10102	8797	9490	8447	8444	8140
16 e mais valores	5449	7454	6167	6796	7154	7410	6439	5627	7256
Diplomados									
Até 11 valores	5978	5221	7511	8372	11490	11230	12788	13625	11591
12 e 13 valores	4598	4340	4759	5981	6830	9188	9073	10163	11064
14 e 15 valores	5972	6542	6141	6328	5468	6572	6349	6444	5600
16 e mais valores	3286	4291	3293	3476	4030	4888	4651	3989	5635

Fonte: GPEARI, DGES e CIES/ISCTE

A subida mais expressiva verifica-se no rácio dos cursos com notas mais fracas de entrada (até 11), operando-se sobretudo pela estabilização do número de novo inscritos e franco incremento de diplomados no período considerado. Nas notas intermédias de entrada verificam-se duas situações claramente distintas: nos cursos com nota entre 12 e 13 ocorre um incremento de inscritos a par de um aumento ainda mais expressivo de diplomados; nos cursos com nota entre 14 e 15 acontece uma diminuição expressiva de inscritos a par de uma relativa estabilidade de diplomados. Os cursos com nota à entrada superior a 16 verificam-se acréscimos significativos nos novos entrados como nos diplomados, com ligeiro ascendente para estes últimos com a concomitante subida do rácio

## 2.6 Conclusão

O conjunto de dados estatísticos analisados ao longo deste segmento do relatório do projecto “Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas” atesta a mudança ocorrida no sistema de ensino superior em Portugal ao longo dos últimos dez anos (no número de instituições e cursos, bem como nos contingentes de inscritos, inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados). O início do século XXI marcou a lenta mas notória redução dos ingressos anuais de novos alunos oriundos do ensino secundário, processo compensado, numa primeira fase, pelo crescimento de inscritos em cursos de pós-graduação e posteriormente reforçado pela entrada em vigor das regras do processo de Bolonha e, numa segunda fase, pelo expressivo alargamento do contingente de alunos “maiores de 23 anos”. Através destas alterações o sistema de ensino superior parece ir-se abrindo a novos públicos: aos detentores de graus que sentem a necessidade de refrescamento de competências pelo prosseguimento da formação noutros graus; aos integrantes do mercado de trabalho que procuram o reingresso ou ingresso no ensino superior com vista ao incremento de capacidades ou prosseguimento de interesses pessoais diversos.

As três medidas utilizadas para apreciar o grau de sucesso e insucesso dos estudantes do ensino superior conduzem a resultados uniformes, embora com algumas especificidades decorrentes dos processos utilizados. O único que permite comparação internacional, a taxa de sobrevivência, indica que os resultados obtidos pelo sistema de ensino superior em Portugal têm vindo a melhorar ao longo dos últimos anos e não distam, em grande medida, da média atingida pelos seus parceiros da OCDE em 2004. Os resultados obtidos através das medidas alternativas propostas, duração dos percursos formativos e rácios entre fluxos diplomados e fluxos de inscritos no primeiro ano pela primeira vez no ensino superior matizam, de alguma forma, os bons resultados assinalados pelo cálculo da taxa de sobrevivência assinalando as suas principais fragilidades.

A duração dos percursos formativos pode ser interpretada como uma taxa de sobrevivência absoluta, ao distinguir entre os diplomados que, de facto, concluem as suas formações no tempo previsto pelo plano curricular e aqueles que o fazem com a adição de uma ou mais matrículas. O resultado apurado para a categoria “n” é inferior em cerca de 10% ao calculado para as taxas de sobrevivência, em virtude da eliminação de todos os diplomados de cursos com duração inferior a 3 anos, do *stock* de repetentes anualmente incluído nos diplomados e ainda dos diplomados com um número de matrículas inferior ao estipulado no plano de estudos, resultantes de transferências, reingressos, etc. A mais-valia deste indicador é o seu potencial alargamento para além da taxa de sobrevivência absoluta no contexto da análise do sucesso escolar no ensino superior, tendo em conta que pode ser potencialmente redutor designar como alunos bem-sucedidos exclusivamente aqueles que terminam as suas formações no tempo inicialmente previsto. O prolongamento dos percursos formativos (sendo a razoabilidade da medida desta extensão matéria para análise individualizada) pode ocorrer sem que tal signifique o percurso de um trajecto de insucesso, podendo dever-se à realização de exames para melhoria de nota com vista à obtenção de uma melhor média final, à partilha da formação superior com um emprego a tempo integral ou parcial ou mesmo com uma outra actividade de índole formativa ou associativa

complementar à condição estudantil. O exercício deste tipo de actividades pode inclusivamente potenciar a empregabilidade aquando da conclusão da formação, convertendo-se assim “insucesso escolar” em aquisição de competências importantes para a transição para o mundo laboral e a vida cívica.

O cálculo do rácio entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, no primeiro ciclo do ensino superior, fornece outras indicações analíticas complementares em virtude da dimensão diacrónica que introduz na análise. O rácio duplica (de 0,54 para 1,02) durante o período em estudo, operando-se tal pelo crescimento muito significativo do número de diplomados por ano (perto de 50% entre 1998/99 e 2005/06) em conjugação com a quebra acentuada (26%) do número de inscritos no primeiro ano pela primeira no mesmo período, embora com uma severa acentuação no relevo a partir do ano lectivo de 2002/03. É precisamente a partir deste ano lectivo que se verifica o crescimento acentuado do rácio, de valores próximos das medidas anteriormente consideradas (0,6), para uma taxa indiciadora da equivalência anual entre fluxos de entrada e diplomação no ensino superior. Este cenário deverá alterar-se a partir do ano lectivo de 2006/07 pela inversão das tendências evidenciadas anteriormente: os diplomados baixarão devido ao menor volume de inscritos no primeiro ano pela primeira vez a partir do ano lectivo de 2002/03 e o número de inscritos no primeiro ciclo cresce abruptamente a partir do ano 2006/07, em virtude da integração no ensino superior dos estudantes “maiores de 23 anos”.

Do conjunto de variáveis independentes utilizado, é a análise em função das categorias da classificação nacional das áreas de educação e formação (CNAEF) que conduz à obtenção de resultados mais interessantes e de maior potencialidade explicativa no contexto das medidas usadas. Saúde e Protecção Social e Educação destacam-se muito claramente em termos de valores obtidos nos cálculos da taxa de sobrevivência e duração dos percursos formativos. Quanto à área da saúde, os bons resultados atingidos resultam fundamentalmente do processo de selecção efectuado à entrada no ensino superior, impulsionado pela grande valorização social destas formações e sintomas de carência objectiva e subjectiva de especialistas desta área de formação. Em virtude dos resultados dos concursos de ingresso realizados ao longo dos últimos anos, é legítimo presumir que os alunos colocados neste conjunto de cursos são, à partida, dotados não só de uma sólida preparação académica mas também de arraigados hábitos de estudo e de trabalho, características que deverão manter e melhorar ao longo da sua formação superior. Os bons resultados obtidos pela área da Educação são algo surpreendentes e, inversamente aos anteriores, difíceis de contextualizar. Parece haver nela, em todo o caso, um tipo de ensino ajustado a estudantes com menores classificações escolares à entrada. As áreas de Artes e Humanidades, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção e de Ciências, Matemáticas e Informática registam, todas elas, resultados abaixo da média nas taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. As duas últimas áreas de educação e formação assinaladas acumulam ainda, juntamente com a Agricultura, os piores resultados (em redor dos 30%) em termos de conclusão da formação no número de anos previsto, indiciando a acumulação de um vasto *stock* de repetentes nos diplomados de cada ano lectivo.

A importância e significado dos resultados obtidos pela categoria Saúde e Protecção Social nas análises relativas à taxa de sobrevivência e duração dos percursos formativos repercutem-se, também, em algumas outras elevadas taxas obtidas em

determinadas categorias das restantes variáveis independentes. Os bons resultados do Ensino Particular e Cooperativo Politécnico, dos cursos mais longos (6 anos), dos pares estabelecimento/curso com a totalidade das vagas preenchidas e notas do último colocado igual ou superior a 16 valores devem-se, em parte, à presença nessas categorias de um forte contingente de cursos incluídos na área da Saúde e Protecção Social. O mesmo não acontece aquando da análise dos rácios entre diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez, onde esta categoria tem um comportamento relativamente discreto ao longo do período em análise. Tal deve-se ao comportamento contra cíclico dos seus inscritos no primeiro ano pela primeira vez, cujo número duplica entre o ponto inicial e terminal da série pelas razões previamente enunciadas, ao contrário das restantes.

Duas outras variáveis independentes sublinham a importância da exigência e da qualidade na obtenção de maiores índices de sucesso no ensino superior: a proporção de preenchimento de vagas e notas do último colocado nos pares curso/instituição. A primeira destas variáveis apresenta como resultado mais saliente a enorme distância entre a categoria de topo (100% de vagas preenchidas) e as restantes categorias, apresentando todas elas resultados uniformes em termos de taxa de sobrevivência e de conclusão da formação no tempo previsto. A segunda variável conduz a resultados mais graduais mas que reforçam a noção de que os alunos mais bem preparados na sua escolarização detêm maiores possibilidades de prosseguimento bem-sucedido no ensino superior.

Uma última palavra para as variáveis independentes cujos resultados apurados foram menos interessantes e consistentes. A região de localização do estabelecimento, a dimensão do curso e a proporção de alunos inscritos em cursos de segundo e terceiro ciclos dos estabelecimentos em exame revelaram-se, embora com algum nível de diversidade, pouco operativas para o estudo de cada um dos níveis de medida utilizados. Na análise em função das regiões, tal poderá ter acontecido devido à desproporção entre categorias mais e menos numerosas (Porto, Lisboa e Regiões Autónomas, por exemplo); nas restantes variáveis, poderá ter sido a grande variabilidade interna às categorias a obscurecer o seu potencial heurístico. Outra variável independente até aqui omissa é o tipo e subsistema de ensino, cujos resultados nos diversos tipos de medida privilegiam sobretudo o Ensino Politécnico Particular e Cooperativo. O Ensino Universitário Público e o Ensino Universitário Privado e Cooperativo localizam-se em posições relativamente próximas à média e, por fim, o Ensino Politécnico Público apresenta resultados significativamente abaixo desta. No entanto, uma análise mais cuidada dos resultados obtidos por tipo e subsistema de ensino revela que não é esta a variável fundamental a ter em conta nesta matéria, mas sim a distribuição de áreas de educação e formação no seio das categorias relativas ao perfil institucional. É devido ao peso da Saúde e Protecção Social (35% dos cursos e 28% dos alunos inscritos) e Educação (32% dos cursos e 36% dos matriculados) que a categoria do Ensino Politécnico Privado e Cooperativo obtém tão bons resultados em termos de taxas de sobrevivência e duração dos percursos formativos. O Ensino Universitário Privado e Cooperativo, integrando sobretudo cursos de Ciências Sociais (49% dos cursos e 55% dos alunos), localiza-se bem mais próximo da média. No Ensino Politécnico e Universitário Públicos, a distribuição de cursos e matriculados é bem mais equitativa (entre Artes e Humanidades, Educação, Ciências Sociais, Engenharias e Ciências) relativamente ao número de cursos e alunos, sendo o diferencial entre os

resultados prejudicial para o Ensino Politécnico Público devido ao maior peso neste tipo de ensino de uma área de educação e formação proporcionadora de resultados menos favoráveis: as Engenharias.

## 2.7 Referências bibliográficas

Barreto, António e Preto, Clara Valadas (1996), "Indicadores de Evolução Social: Educação", in *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, António Barreto (Org.), Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, pp. 89-99.

Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2008), *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior (2005-2006): cursos de formação inicial*, Lisboa: GPEARI.

[http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice\\_Sucesso\\_Escolar\\_2005-2006v15042008.pdf](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_2005-2006v15042008.pdf)

Observatório da Ciência e do Ensino Superior, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2006), *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2003-2004*, Lisboa: OCES.

[http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice\\_Sucesso\\_Escolar\\_04.pdf](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Indice_Sucesso_Escolar_04.pdf)

Observatório da Ciência e do Ensino Superior, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (2007), *Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2004-2005*, Lisboa: OCES.

[http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/SUCESSO\\_ESCOLAR\\_ES04\\_05.pdf](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/SUCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf)

Organization for Economic Co-Operation and Development (2007), *Education at a Glance 2007- OECD Indicators*, Paris: OECD.

Fontes Estatísticas:

DGES, ACESSO AO ENSINO SUPERIOR - 1ª FASE DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO, 1997-2007

EUROSTAT, Education Indicators (non-finance)/ tertiary education participation, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572592&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL)

GPEARI, Diplomados do Ensino Superior, 1997/1998 – 2005/2006

[http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaonumeroDiplomadosES9798\\_200506.xls](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaonumeroDiplomadosES9798_200506.xls)

GPEARI, Inscritos no Ensino Superior, 1998/1999 – 2006/2007

[http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaoNumeroInscritosEnsinoSuperior9899\\_200607.xls](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/EvolucaoNumeroInscritosEnsinoSuperior9899_200607.xls)

GPEARI, Inscritos no primeiro ano pela primeira vez no Ensino Superior, 1997/1998 – 2004/2005

<http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/archive/doc/AnexosInsc1119982005.zip>

UNESCO, Tertiary Indicators, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/>

## 2.8 Anexo

**Quadro A2.1:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Tipo de Ensino

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Tipo de Ensino	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Ensino Superior Público Universitário	18201	27341	18491	27597	18961	28118
Ensino Superior Público Politécnico	12462	21104	13430	21524	12933	21241
Ensino Superior não Público Universitário	9982	15280	9951	15201	10031	14836
Ensino Superior não Público Politécnico	5033	6501	5486	7287	6059	7770

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.2:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por graus

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Graus	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Bacharelato	11672	20611	12668	21699	12375	21420
Licenciatura	34006	49615	34690	49910	35609	50545

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.3:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por número de anos de formação

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
Anos de formação	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
3	11116	19248	11969	20451	11847	20240
4	15835	24182	17008	24537	18073	26525
5	16413	23940	16140	23815	15582	22027
6	2105	2645	2215	2770	2449	3129
7			26	36	33	44

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.4:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da CNAEF

Ano Lectivo CNAEF	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Agricultura	976	1411	904	1136	787	954
Artes e Humanidades	4147	6753	4184	6605	3727	6320
Ciências Sociais, Comércio e Direito	14106	22986	14226	23094	14280	22856
Ciências, Matemáticas e Informática	3398	5856	3505	5681	2544	4391
Educação	6238	8417	5660	7384	5071	6507
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	7646	13142	7784	13329	7716	12709
Saúde e Protecção Social	6671	7745	8185	9878	9571	11258
Serviços	2496	3916	2910	4502	2673	4068

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.5:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento

Ano Lectivo Dimensão	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Entre 1 e 19	1173	1863	622	1074	459	752
Entre 20 e 49	2416	3948	2071	3353	2008	3121
Entre 50 e 149	9057	14733	9645	15508	9284	14807
Entre 150 e 249	9448	14564	10588	15736	10189	15364
250 e mais	22942	33950	23842	35046	24274	35139

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.6:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

Ano Lectivo Inscritos 2º e 3º Ciclos	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
0%	22727	36012	23706	36462	22758	35096
Entre 1% e 5%	9396	13934	7359	11763	7712	12000
Entre 6% e 10%	6151	9637	9215	13852	8213	12148
Entre 11% e 15%	3775	5746	3582	5001	4247	6234
Mais de 15%	4131	5896	3979	5531	5398	7542

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.7:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por regiões

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Regiões						
Lisboa	17384	26509	17928	26935	16454	25099
Norte	16725	24683	17377	25749	17500	24717
Centro	7663	12480	8127	12618	8242	12583
Alentejo	1746	3249	1951	3019	1849	2701
Algarve	1324	1993	1201	2009	1332	2151
R. A. Açores	446	733	456	722	428	804
R. A. Madeira	390	579	318	557	347	578

Fonte: GPEARI, CIES-ISCTE

**Quadro A2.8:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Vagas preenchidas						
Até 40%	4512	7342	3639	6471	5723	10376
Entre 41% e 70%	3503	6029	2918	4891	3978	6934
Entre 71% e 99%	3528	6341	3548	6255	2792	4677
100%	16224	23769	18063	26103	15618	21669

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

**Quadro A2.9:** Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado

Ano Lectivo	2003/2004		2004/2005		2005/2006	
	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos	Diplomados	Inscritos
Nota do último colocado						
Até 11	9918	17591	10262	18439	8671	15761
Entre 12 e 13	8174	12954	8776	13598	9043	14505
Entre 14 e 15	5174	7115	5317	6954	4936	6474
16 e mais	4108	5210	3629	4443	4936	5938

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

**Quadro A2.10:** Duração dos percursos formativos por tipo de Ensino

Ano Lectivo	2005/2006				
	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Tipo de Ensino					
Ensino Superior Público Universitário	8106	3948	2111	2682	16847
Ensino Superior Público Politécnico	7917	2491	1450	1727	13585
Ensino Superior não Público Universitário	5495	2010	801	896	9202
Ensino Superior não Público Politécnico	4241	879	276	195	5591
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE



**Quadro A2.11:** Duração dos percursos formativos por grau

Ano Lectivo	2005/2006				
Grau	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Bacharelato	6972	2850	1605	1858	13285
Licenciatura	18787	6478	3033	3642	31940
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.12:** Duração dos percursos formativos por número de anos de formação

Ano Lectivo	2005/2006				
Anos de formação	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
3	6694	2724	1530	1705	12653
4	10512	3008	1272	1195	15987
5	6874	3231	1712	2418	14235
6	1666	364	124	182	2336
Total	25746	9327	4638	5500	45211

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.13:** Duração dos percursos formativos por categorias da CNAEF

Ano Lectivo	2005/2006				
CNAEF	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Agricultura	271	214	148	210	843
Artes e Humanidades	2076	933	387	300	3696
Ciências Sociais, Comércio e Direito	7668	3005	1589	1709	13971
Ciências, Matemáticas e Informática	909	649	351	519	2428
Educação	3490	706	282	295	4773
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	2508	2063	1357	2060	7988
Saúde e Protecção Social	7378	1057	218	163	8816
Serviços	1459	701	306	244	2710
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.14:** Duração dos percursos formativos por dimensão do par curso/estabelecimento

Ano Lectivo	2005/2006				
Dimensão	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Entre 1 e 19	166	117	46	58	387
Entre 20 e 49	876	368	174	253	1671
Entre 50 e 149	4811	1857	889	978	8535
Entre 150 e 249	6390	1805	871	853	9919
250 e mais	13386	5085	2629	3321	24421
Total	25629	9232	4609	5463	44933

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.15:** Duração dos percursos formativos por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos

Ano Lectivo	2005/2006				
Inscritos 2º e 3º Ciclos	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
0%	13969	4137	2026	2274	22406
Entre 1% e 5%	3927	1534	684	829	6974
Entre 6% e 10%	3904	1748	892	1136	7680
Entre 11% e 15%	1550	959	553	711	3773
Mais de 15%	2496	1049	528	650	4723
Total	25846	9427	4683	5600	45556

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.16:** Duração dos percursos formativos por regiões

Ano Lectivo	2005/2006				
Regiões	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Lisboa	9376	3579	1551	1677	16183
Norte	10238	3282	1618	1817	16955
Centro	4345	1687	1055	1454	8541
Alentejo	865	404	222	288	1779
Algarve	595	273	157	186	1211
R. A. Açores	171	54	24	50	299
R. A. Madeira	169	49	11	28	257
Total	25759	9328	4638	5500	45225

Fonte: GPEARI e CIES-ISCTE

**Quadro A2.17:** Duração dos percursos formativos por percentagem das vagas preenchidas

Ano Lectivo	2005/2006				
Vagas preenchidas	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Até 40%	2054	1402	929	1214	5599
Entre 41% e 70%	1616	944	617	868	4045
Entre 71% e 99%	1222	659	390	519	2790
100%	9560	2656	1153	1178	14547
Total	14452	5661	3089	3779	26981

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE

**Quadro A2.18:** Duração dos percursos formativos por nota do último colocado

Ano Lectivo	2005/2006				
Nota do último colocado	"n"	"n+1"	"n+2"	"n+x"	Total
Até 11	3543	1996	1303	1799	8641
Entre 12 e 13	4299	2045	1175	1285	8804
Entre 14 e 15	2804	890	360	371	4425
16 e mais	3701	616	193	236	4746
Total	14347	5547	3031	3691	26616

Fonte: GPEARI, DGES e CIES-ISCTE



### 3. ANÁLISE ESTRUTURAL: O ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO NACIONAL

*Ana Filipa Rodrigues, Hernâni Veloso Neto, e Miguel Nogueira*

De certo modo, as representações cartográficas que se apresentam neste capítulo contextualizam grande parte das dinâmicas apresentadas no capítulo anterior. A pretensão de cartografar a oferta formativa decorre da necessidade de sustentar uma leitura sem perder de vista a territorialidade das dinâmicas do ensino superior que o presente projecto de investigação procurou estudar e precisar.<sup>1</sup>

Os dados que permitiram a visão panorâmica da estrutura da oferta ensino superior em Portugal provêm de uma publicação intitulada “Sucesso Escolar do Ensino Superior – Diplomados 2004-2005”, cuja responsabilidade é do antigo OCES (Observatório da Ciência e do Ensino Superior).

Uma das distinções existentes no tipo de ensino superior do nosso país é a caracterização em função do tipo de estabelecimento. O cartograma seguinte exprime a localização das unidades orgânicas de ensino superior<sup>2</sup> segundo essa tipologia, ou seja, consoante a instituição de ensino universitário ou de ensino politécnico. Numa primeira leitura, impõe-se-nos a evidência dos efeitos da litoralização e da importância do eixo Braga - Lisboa que concentra grande parte da população e grande parte das unidades orgânicas que compõem o nosso sistema de ensino superior.

Devemos realçar a maior quantidade de unidades orgânicas de ensino politécnico, tradicionalmente mais reduzidos na sua dimensão e no número de alunos, em que frequentemente a unidade orgânica é um decalque directo do estabelecimento de ensino que representa. É o ensino politécnico que equilibra o desfasamento entre a oferta de estabelecimentos de ensino superior presente do litoral e no interior do território continental: todas as capitais de distrito contam com pelo menos um estabelecimento de ensino superior público, sem prejuízo da presença de outras instituições com outro tipo de tutela. Esta associação dos estabelecimentos de ensino às capitais de distrito é, de facto, uma das principais ilações que se retiram do cartograma presente na página seguinte, e vem evidenciar o papel do ensino enquanto elemento dinamizador e impulsionador socioeconómico dos principais centros urbanos do país.

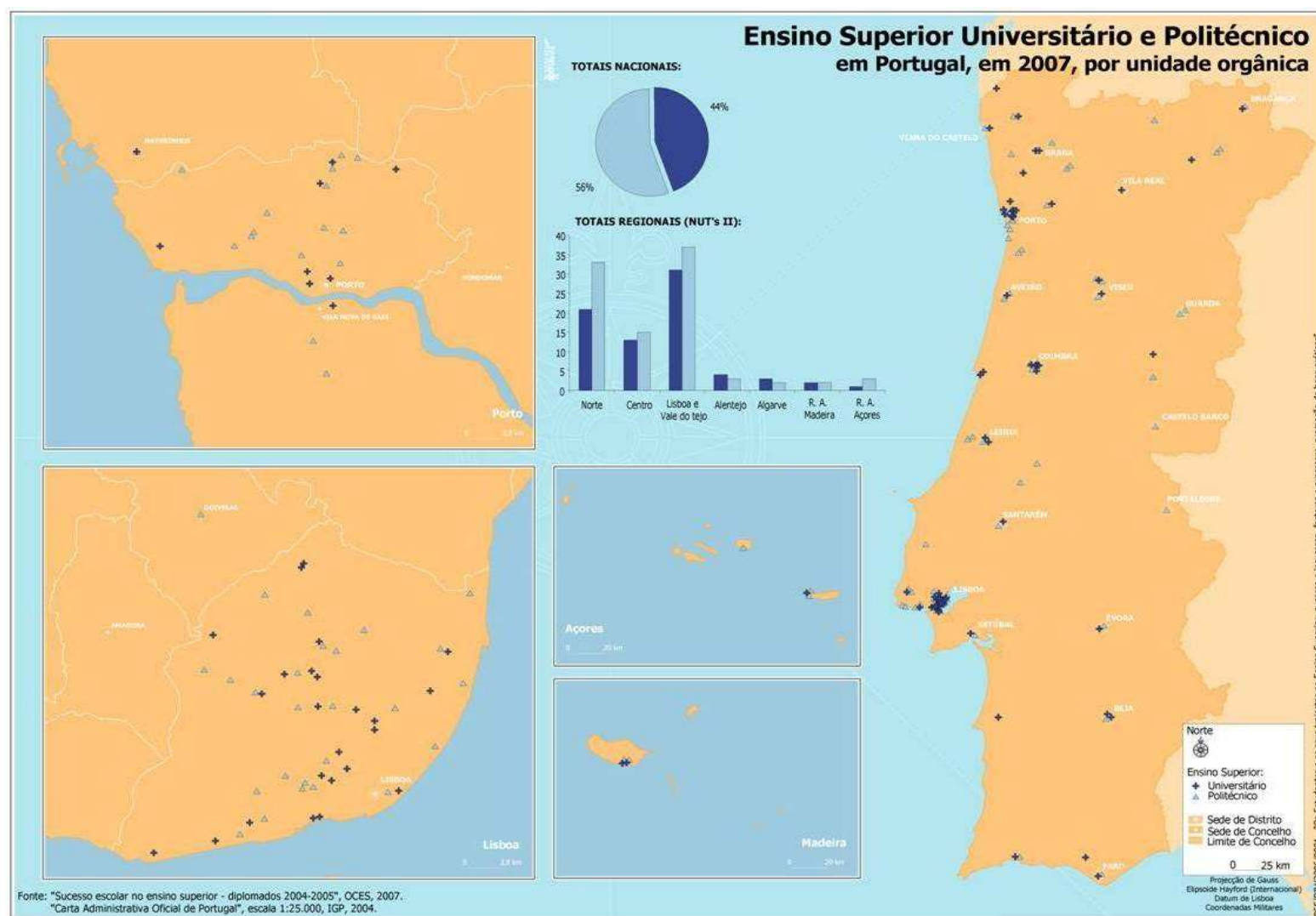
---

<sup>1</sup> A apresentação de documentos cartográficos no âmbito deste projecto deve-se à colaboração da Mapoteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e o consórcio responsável por este estudo.

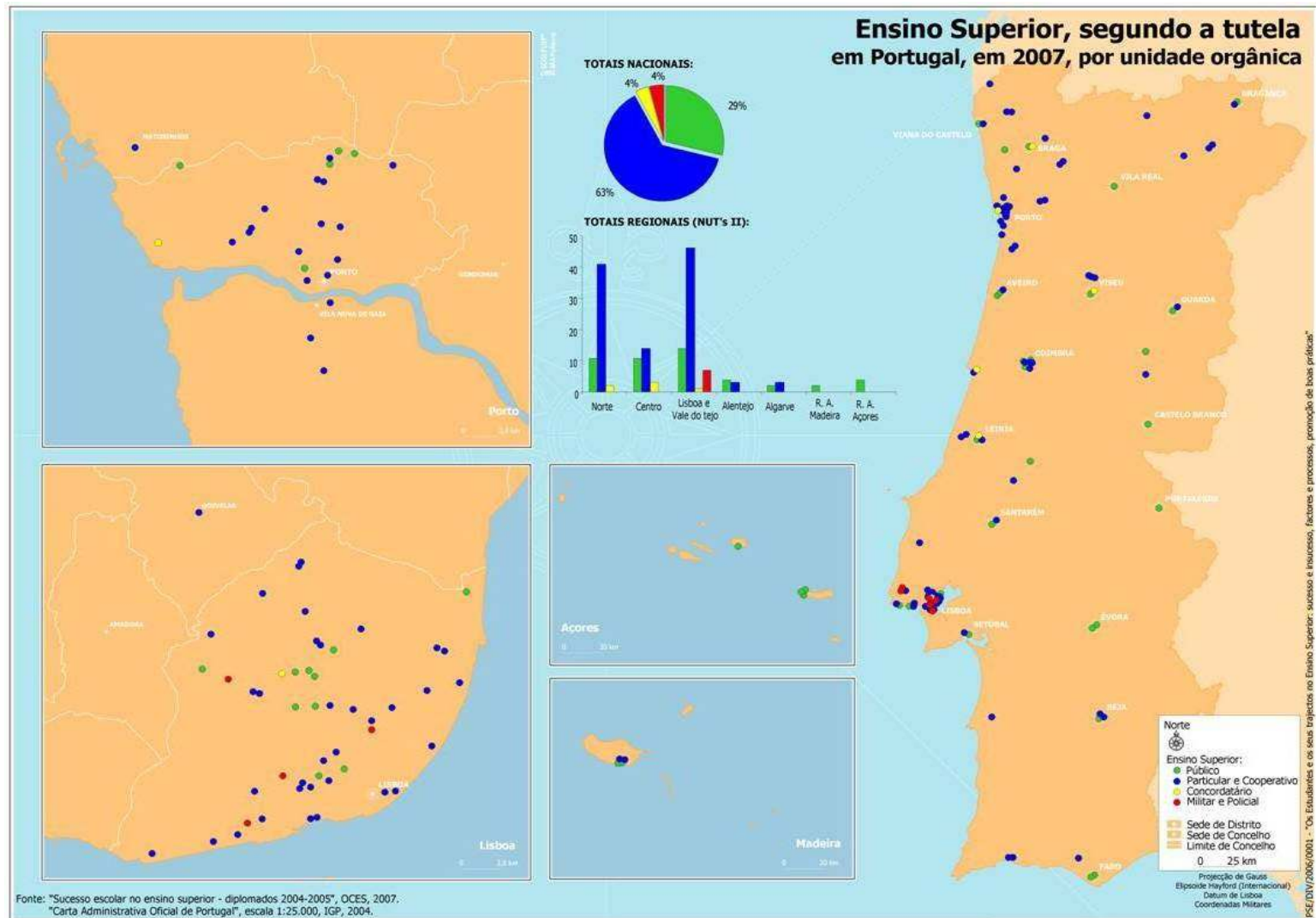
<sup>2</sup> O trabalho de representação cartográfica foi precedido por um trabalho de reestruturação as lógicas de codificação das instituições de ensino superior encontradas na bibliografia e bases de dados oficiais. Assim sendo, foi criado um sistema de codificação dos estabelecimentos de ensino superior que respeitasse a sua tutela (Pública, Particular e Cooperativa, Concordatária, Militar e Policial), o tipo de ensino (Universitário e Politécnico), bem como as relações de propriedade real e/ou institucional existentes entre instituições. Nesta linha, uma unidade orgânica, entidade de ensino superior com autonomia e independência reconhecidas, pode ter sob si um ou vários estabelecimentos de ensino. A relação entre as faculdades (estabelecimentos de ensino) e respectivas universidades (unidades orgânicas) exprime bem o tipo relações que quisemos explicitar no sistema de codificação criado.

As duas cidades mais importantes do país protagonizam a vitalidade do ensino superior em Portugal. Ao representarmos unidades orgânicas e não estabelecimentos de ensino estamos, implica que muitos estabelecimentos de ensino não figurem no mapa. Em alguns casos, nomeadamente em Lisboa e no Porto, o rendilhado de estabelecimentos de ensino é bem mais denso.

**Cartograma 3.1:** Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, em 2007, por unidade orgânica.



**Cartograma 3.2:** Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica e tipo de tutela.

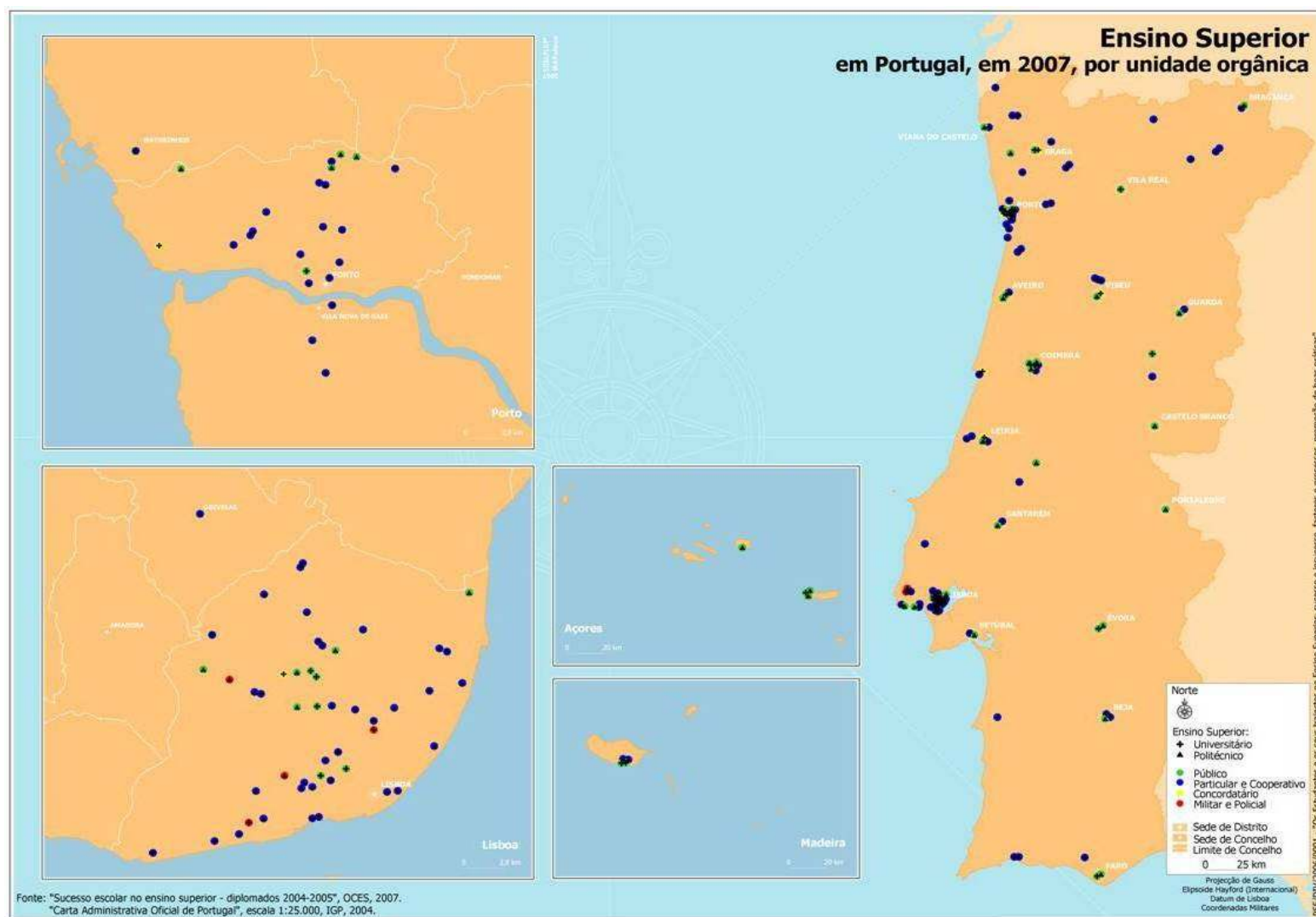


O cartograma 3.2 reflecte a localização das unidades orgânicas segundo o tipo de tutela dos estabelecimentos de ensino. É de realçar a densidade de instituições privadas. Movido por lógicas diferentes do ensino superior público, o particular e cooperativo tem uma aproximação espacial mais óbvia ao mercado que pretende captar, sem com isto excluir outros factores que possam influir na sua localização. No caso do interior do país, a existência de unidades de ensino de natureza particular e cooperativa articula-se, quase directamente, com a oferta do ensino público, beneficiando uns e outros da sua proximidade física.

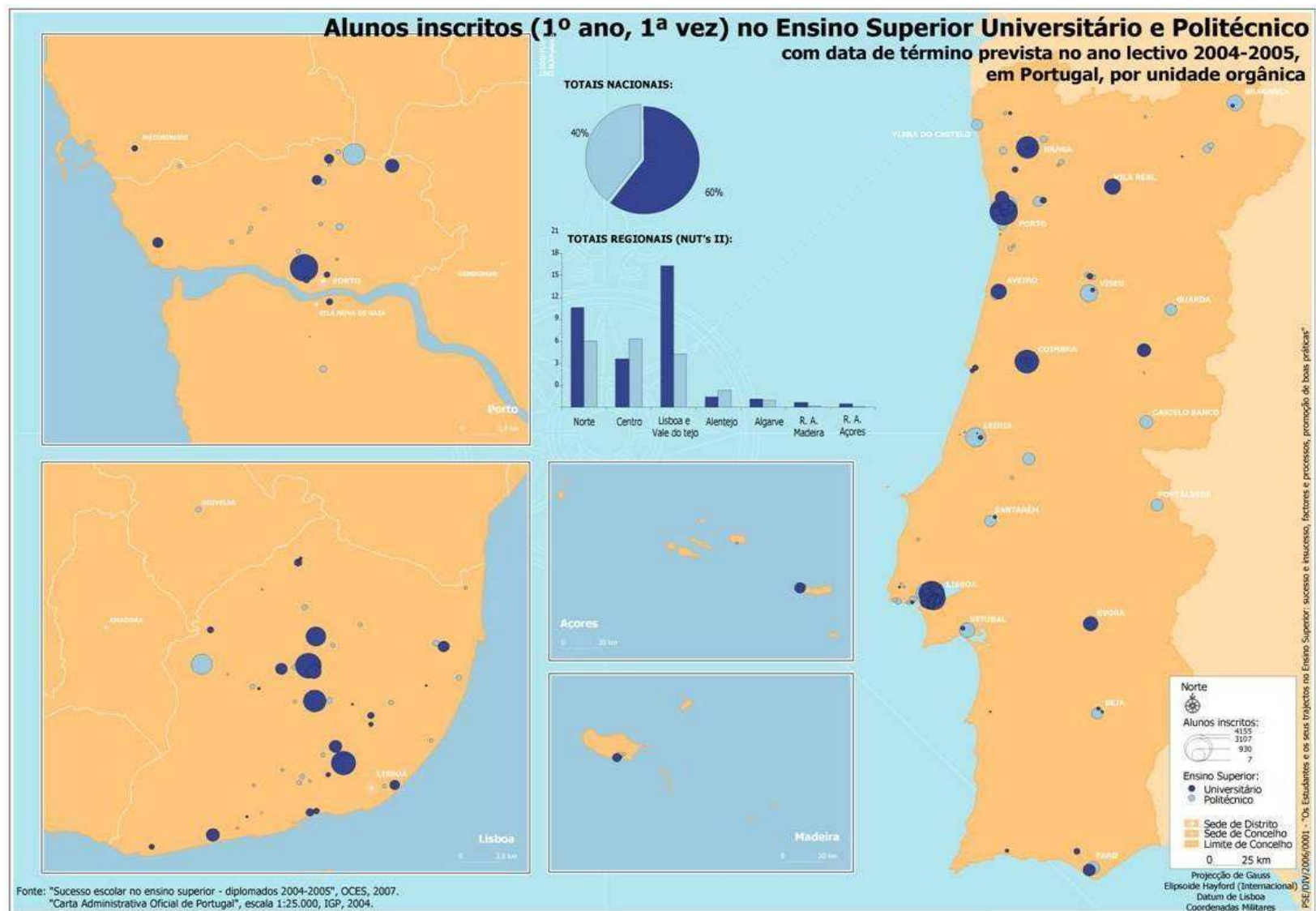
O cruzamento dos dois mapas acima exibidos, conforme podemos ver no cartograma 3.3, reforça a disseminação das instituições de ensino superior de ensino politécnico e de natureza particular e cooperativa.



**Cartograma 3.3:** Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica, tipo de estabelecimento e tipo de tutela.



**Cartograma 3.4:** Alunos inscritos (1º ano, 1ª vez) no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento.

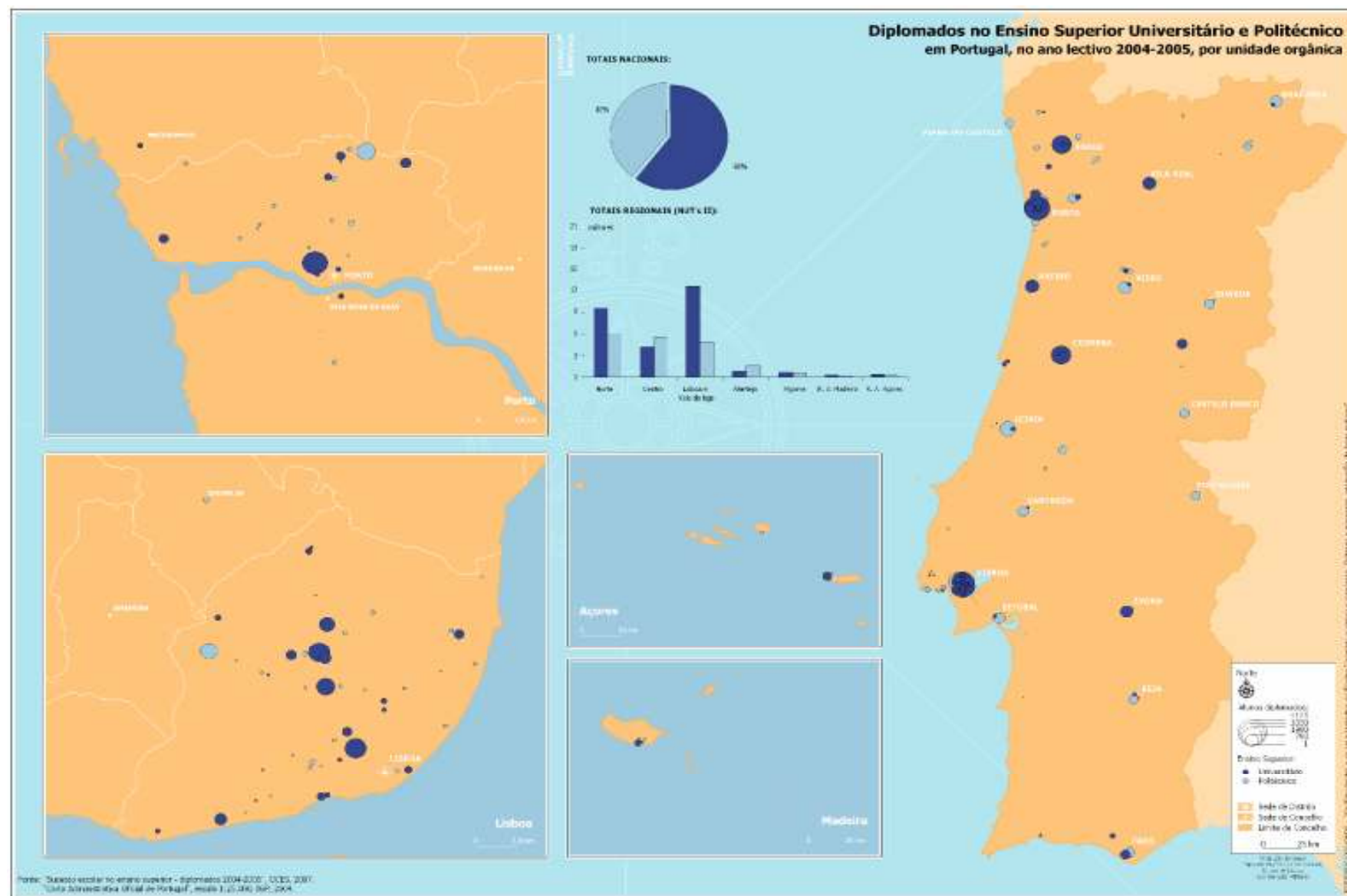


Para além da visão panorâmica com que ficámos sobre a estrutura da oferta do ensino superior, as soluções cartográficas aqui esboçadas têm como potencialidade monitorizar outro tipo dados. Neste sentido, o cartograma 3.5 apresenta o número de alunos com data de término do seu ciclo de estudos no ano lectivo 2004/05, ou seja, o número de estudantes que no ano lectivo assinalado concluiu o seu ciclo de estudos.

O peso de Lisboa, Porto e outras cidades universitárias, que preenchem o cordão litoral mais urbanizado são responsáveis pela grande parcela de diplomados. Apesar de termos verificado a maior quantidade de unidades orgânicas pertencentes ao ensino politécnico, é no ensino universitário que encontramos unidades orgânicas de maior dimensão, responsáveis pela maior fracção de diplomados no país.

Para além do investimento na representação (carto)gráfica dos dados, não esquecemos as potencialidades que este exercício nos permitiu vislumbrar, de longe não esgotada nas páginas anteriores.

**Cartograma 3.5:** Diplomados no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento.





#### 4. ANÁLISE ESTRUTURAL: FACTORES EXPLICATIVOS A PARTIR DE UM INQUÉRITO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

*Susana da Cruz Martins, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila*

Este capítulo pretende contribuir e complementar a análise sobre as *constelações de factores explicativos* que se conjugam na produção de percursos escolares diferenciados relativamente ao sucesso escolar no ensino superior.

A análise, agora desenvolvida, tem como suporte empírico dados parcelares do Inquérito às Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior, aplicado no território nacional (continente e ilhas) aos alunos do ensino superior, durante o primeiro semestre de 2006.<sup>1</sup> A amostra foi construída segundo o sector e subsistema de ensino, a região, a área de estudo, e o grau académico. Neste estudo deu-se especial relevo à subamostra dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior.<sup>2</sup>

Esta operação de inquérito foi levada a cabo a propósito da segunda participação portuguesa no Projecto *Eurostudent* e teve como referência fundamental o questionário modelo, disponibilizado no quadro desse projecto, incorporando, todavia, questões complementares para o aprofundamento da realidade portuguesa. Nos indicadores incluídos para este efeito, destaque-se, para os propósitos analíticos aqui presentes, os respeitantes às trajectórias escolares e, em particular, ao sucesso escolar.

A noção de sucesso escolar, polissémica por excelência, comporta toda uma gama de abordagens de complexo tratamento e medida, nomeadamente devido à informação empírica de que se dispõe.<sup>3</sup> Os indicadores sobre o sucesso e insucesso escolar dos estudantes do ensino superior, introduzidos nesta última aplicação do referido inquérito, dizem respeito à declaração sobre a experiência ou não de reprovações em todo o percurso escolar, distinguindo os vários ciclos de escolaridade, embora com primazia analítica ao percurso no ensino superior.

Pontualmente, e sempre que seja oportuno e possível, o sentido analítico conferido aos indicadores seleccionados será reforçado através de evocações de tipo transnacional, tornadas possíveis através dos dados produzidos no quadro do Projecto *Eurostudent*. Este projecto europeu tem como temáticas fundamentais o acesso ao ensino superior, as condições socioeconómicas e a mobilidade internacional dos estudantes. É razoável admitir que estas dimensões têm alguma relação com o tema

---

<sup>1</sup> As publicações decorrentes da participação neste projecto europeu são, por um lado, de aprofundamento da realidade portuguesa (Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2007) e, por outro, enquanto parceiro na análise de comparação europeia (HIS, 2005, 2008).

<sup>2</sup> Esta subamostra conta com um n=2828.

<sup>3</sup> Philippe Perrenoud (2003) chama a atenção para esta dificuldade e distingue o sucesso escolar em dois grandes níveis: um, associado ao desempenho dos alunos, quando dão resposta às normas de excelência escolar e progridem nas suas formações; outro, que diz respeito ao sucesso de uma instituição, sendo considerados os melhores aqueles que atingem os objectivos que se propõem numa situação de concorrência relativa, ou de um sistema de ensino, entendido no seu conjunto. Claro está, que estes dois níveis de sucesso estão relacionados.

aqui tratado, podendo um ou outro indicador, com referências à comparação alargada, auxiliar-nos a inferir sobre o caminho interpretativo que se está, no momento, a seguir.

Tendo por referência os modelos teóricos de Vincent Tinto (2006; 1997) e José Madureira Pinto (2002), tomou-se, de forma aproximada e na medida em que a informação empírica o possibilitava, as dimensões neles contempladas para a análise de percursos de sucesso e insucesso escolar. Assim sendo, os indicadores relativos a estes trajectos no ensino superior são analisados de acordo, não só com as condições sociais e escolares de partida (fazendo-se por isso algumas remissões para o passado escolar destes estudantes), mas também, e dentro da informação disponível, com os que dizem respeito à integração e experiências académicas e sociais desses estudantes.

#### 4.1. O sucesso e insucesso escolar no ensino superior

A leitura do indicador relativo ao sucesso e insucesso escolar no 1.º ciclo do ensino superior permite-nos afirmar que, nas condições conceptuais e operatórias de que dispomos, 21,8% desta amostra declarou que já reprovou neste nível de escolaridade. Embora se trate de uma primeira medição do objecto em referência, acrescenta-se, ainda, que os estudantes no momento de inquérito ainda não concluíram os seus cursos, não esgotando, portanto, a probabilidade de reprovarem nesta etapa do seu percurso.

**Quadro 4.1:** Indicador de sucesso e insucesso dos estudantes no 1º ciclo do ensino superior (em percentagem)

Ensino superior	%
Sem reprovações	78,2
Com reprovações	21,8
Total (n=2824)	100,0

A leitura deste valor comporta algum grau de indeterminação porque, para além de se basear nas próprias percepções dos estudantes sobre o conceito de “reprovação escolar”, é também marcado por uma miríade de avaliações que pontuam e reorientam a trajectória escolar, e sobre o qual não existe um consenso alargado e estabilizado em relação ao que é que, exactamente, se refere.<sup>4</sup> No entanto, tem a vantagem de revelar grandes tendências e sentidos das relações analíticas, quando cruzado com diversas variáveis.

Outras formulações têm comportado, ainda, os prolongamentos dos estudos no ensino superior (medidos em anos de atraso), recorrentemente enquadrados nas estatísticas oficiais como insucesso escolar,<sup>5</sup> podendo ter a ver mais com reorientações formativas (transferências de curso ou instituição) ou, por exemplo, com a participação no mercado de trabalho, o que dificulta a prossecução de estudos nos tempos estipulados pelos planos formais das respectivas formações, não significando, propriamente, resultados escolares negativos.

---

<sup>4</sup> Aspecto referido e sublinhado por Philippe Perrenoud (2003).

<sup>5</sup> Veja-se o Índice de Sucesso Escolar, OCES-MCTES, 2004.

## 4.2. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização sociodemográfica

Os indicadores relativos ao sexo e à idade parecem estar, embora em grau variável, de alguma forma relacionados com o sucesso que os alunos obtêm no ensino superior.

Observando os dados presentes no quadro 4.2, verifica-se que a idade marca, de facto, algumas das variações de sucesso dos estudantes.

**Quadro 4.2:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o nível etário

Idade	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
até 20 anos (36,5%) <sup>6</sup>	96,3	3,7	100,0
21 a 24 anos (47,3%)	71,6	28,4	100,0
25 a 28 anos (9,7%)	48,4	51,6	100,0
29 e mais anos (6,5%)	67,2	32,8	100,0
Total (n=2815)	78,1	21,9	100,0

$$\chi^2(3) = 384,873, p < 0,001; V \text{ de Cramer} = 0,370.$$

De acordo com os dados conhecidos, os estudantes portugueses são dos mais jovens na Europa.<sup>7</sup> Note-se a este respeito, a incidência dos escalões mais jovens (83,8% tem até 24 anos) no conjunto dos inscritos no ensino superior português: cerca de um terço desta população tem até 20 anos e, na sua quase totalidade, tem tido um percurso no ensino superior de sucesso (medido na taxa de reprovações declaradas).

Os escalões mais velhos são os menos representados no ensino superior.<sup>8</sup> No entanto o aspecto mais saliente no quadro 4.2 diz respeito ao grupo etário que se situa entre os 25 e os 28 anos. Ou seja, não são os que têm mais idade os que contabilizam maiores taxas de insucesso, mas sim aqueles que estão no escalão imediatamente a seguir à idade em que normalmente se poderá ter concluído a formação do 1º ciclo do ensino superior. Talvez, e ainda numa análise a carecer de maior fundamento, porque nesta fase do ciclo de vida os problemas de transição para a vida adulta se fazem sentir de forma mais vincada, e onde alguma perturbação nos estudos pode ser resultado de

---

<sup>6</sup> Estas percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

<sup>7</sup> Pelo menos numa perspectiva de comparação entre os países participantes no Projecto Eurostudent (HIS, 2005, 2008). A selecção dos grupos etários prende-se com os critérios de distribuição utilizados no referido projecto europeu.

<sup>8</sup> O momento de recolha dos dados pode ainda não reflectir políticas recentemente criadas, que vão no sentido da captação de públicos diversificados, procurando incentivar percursos de aprendizagem ao longo da vida, incluindo a frequência do ensino superior. O programa *Maiores de 23*, que está agora a ser implementado com o fim integrar no ensino superior trajectórias escolares que se prolongam mais no tempo e partindo de competências já adquiridas noutras esferas sociais como o trabalho, é muito recente.



esforços que, mesmo com os seus revés, caminham para uma maior autonomização face, por exemplo, à família de origem.<sup>9</sup>

A análise cruzada com o género reforça a constatação de algumas das tendências já registadas noutros estudos. A presença maioritária das raparigas no ensino superior já não constitui objecto de novidade.<sup>10</sup> Na Europa são elas que percorrem trajectórias de escolaridade mais longas e que apresentam patamares de maior certificação escolar. De facto, as raparigas parecem ter uma maior “energia escolar”<sup>11</sup>, aspecto salientado em vários trabalhos que cruzam o género com as trajectórias escolares.

**Quadro 4.3:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o sexo

Sexo	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Homens (39,5%) <sup>12</sup>	69,8	30,2	100,0
Mulheres (60,5%)	83,7	16,3	100,0
Total (n=2795)	78,2	21,8	100,0

$$\chi^2(1) = 75,255, p < 0,001; V \text{ de Cramer} = 0,164.$$

O quadro 4.3 reforça esta interpretação, pois tal “energia” parece ter consequências no sucesso escolar das raparigas.<sup>13</sup> Para tal podem existir explicações clássicas (que se prendem com mecanismos de reprodução de género) ou emergentes (de tipo emancipatório),<sup>14</sup> embora não deixe de causar perplexidade analítica a distância marcada entre as taxas de reprovação declaradas pelas raparigas e rapazes (cerca de 15% de diferença, sendo estes os mais penalizados no indicador de sucesso em referência).

<sup>9</sup> Para dar conta da complexidade destes processos de transição e muitas vezes em movimentos de “yô-yô” ver José Machado Pais (1996).

<sup>10</sup> De acordo com a informação do Eurostat (2006), 55% dos estudantes do ensino superior da União Europeia são mulheres. Outros trabalhos têm dado conta desta afirmação das raparigas, no ensino superior quer em Portugal (Almeida e outros, 2003; Balsa e outros, 2003; Guerreiro e Abrantes, 2004; Machado e outros, 2003; Gracion, 1997), ou mesmo num olhar mais localizado, designadamente sobre o Instituto Politécnico de Santarém (Martins e Campos, 2005) ou de Beja (Carmo, 2000), bem como numa perspectiva de comparação europeia (Azevedo, 2002; Costa e outros, 2000; Martins, 2005).

<sup>11</sup> Esta era a expressão utilizada por Baudelot e Establet (1992), referindo-se à população estudantil francesa.

<sup>12</sup> As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

<sup>13</sup> Ana Nunes de Almeida (2005) salienta, para o caso português, que os resultados dessa “energia” (maior volume de trabalho e investimento na escola) são vários: melhores notas, menores taxas de reprovação e de abandono e maior excelência escolar.

<sup>14</sup> Para o desenvolvimento dos factores que têm facilitado o maior sucesso das raparigas consultar Almeida (2005).

### 4.3 Sucesso e insucesso escolar: contextos familiares e de residência

Os contextos de vida dos que frequentam hoje o ensino superior, nomeadamente no que se relaciona com a sua família e residência, são uma dimensão importante para dar conta dos seus percursos e experiências escolares. São, muitas vezes, as famílias que “protagonizam a procura de educação, fazendo escolhas e desenvolvendo estratégias que visam o sucesso escolar”.<sup>15</sup>

**Quadro 4.4:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo o contexto familiar

Contexto familiar	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Vive só (2,2%) <sup>16</sup>	62,1	37,9	100,0
Vive com outras pessoas (sem estrutura conjugal) (4,3%)	72,3	27,7	100,0
Vive com o parceiro, com ou sem filhos (3,5%)	65,9	34,1	100,0
Vive com pais/familiares (86,6%)	79,7	20,3	100,0
Outras situações familiares (3,3%)	84,7	15,3	100,0
Total (n=2828)	78,7	21,3	100,0

$$\chi^2(4) = 24,342, p < 0,001; V \text{ de Cramer} = 0,097.$$

Observando o quadro 4.4, evidencie-se que quem vive com os pais parece estar numa situação de maior estabilidade e disponibilidade para o estudo, obtendo resultados mais seguros no ensino superior.

O viver só (com pouquíssimos casos e portanto a recomendar todas as cautelas na interpretação) parece ser, novamente, expressão de uma situação de maior transitoriedade, reflectindo-se nos desempenhos escolares actuais, ou seja na sua formação ao nível do ensino superior.<sup>17</sup>

A saída do agregado doméstico de origem e a constituição de uma família própria (veja-se a categoria “vive com o parceiro, com ou sem filhos”, no quadro 4.4) significa, em geral, um acréscimo de responsabilidades na família e no trabalho, com tradução nas dificuldades sentidas em percorrer um trajecto escolar longo sem

---

<sup>15</sup> Tal como refere Ana Matias Diogo (2006:107) “há muito que a sociologia mostrou que o investimento que os indivíduos realizam na escola não é um fenómeno puramente individual, devendo ser situado na família” (*idem*: 107). Uma boa parte da importância da família nos contextos e condições dos estudantes permanece quando frequentam o ensino superior, pelo menos de forma mais evidente para os países da Europa do sul (HIS, 2008).

<sup>16</sup> As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

<sup>17</sup> Sobre as transições iniciais para a vida adulta em Portugal veja-se, entre outros, Guerreiro e Abrantes (2004); Mauritti (2002); e Pais (1996; 1998).

abrandamentos.<sup>18</sup> Os estudantes nesta situação são aqueles que revelam uma maior percentagem de reprovações na frequência do ensino superior.

O indicador relativo aos contextos de residência em período lectivo revela-se interessante para compreendermos a diversidade de contextos vivenciais e de mobilidade destes alunos por relação ao seu desempenho no ensino superior.

Quando se analisa o quadro 4.5, ressalta que a maioria dos estudantes permanece em casa dos pais para realizar a sua formação do 1.º ciclo do ensino superior (56%). A este respeito, Portugal integra, conjuntamente com Espanha e Itália, um perfil da Europa do Sul, evidenciando processos de autonomia por parte dos estudantes face à família de difícil concretização.<sup>19</sup>

**Quadro 4.5:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o contexto de residência em período lectivo

Contexto de residência (em período de aulas)	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Casa dos pais (55,8%) <sup>20</sup>	79,9	20,1	100,0
Casa própria ou alugada (25,4%)	74,6	25,4	100,0
Quarto alugado (13,2%)	75,9	24,1	100,0
Residência de estudantes (5,6%)	82,8	17,2	100,0
Total (n=2828)	78,2	21,8	100,0

$$\chi^2(3) = 11,340, p < 0,01; V \text{ de Cramer} = 0,063.$$

A leitura deste quadro é de continuidade em relação ao anterior, nessa medida, sendo a casa dos pais o tipo de residência predominante em período de aulas, são os estudantes nestas condições, conjuntamente com os alojados em residências, que têm mais sucesso (medido através das reprovações declaradas). Em coerência analítica com dados anteriormente interpretados, a categoria respeitante à residência em casa própria ou alugada parece configurar um contexto de maior autonomia, mas também de maior indefinição e até transitoriedade face à entrada numa vida adulta que já terá tido início (com relações, certamente, à esfera do trabalho e, porventura, a uma nova família).

<sup>18</sup> No sentido de um maior aprofundamento sobre as formas como os jovens vivem a conciliação entre o trabalho, a vida familiar e o desenvolvimento de uma formação, ver Guerreiro e Abrantes (2004) para a realidade nacional; para a comparação entre alguns países europeus ver Lewis e outros (1999). O último relatório nacional respeitante ao Inquérito em referência também oferece algumas pistas de interpretação sobre esta temática (Martins, Mauritti e Costa, 2007).

<sup>19</sup> Ver a este respeito HIS (2005, 2008).

<sup>20</sup> As percentagens dizem respeito à distribuição do peso das categorias da variável, em referência, na amostra.

#### 4.4. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização das origens sociais

Uma das perspectivas incontornáveis no desenvolvimento das análises aqui propostas é a ponderação da caracterização das origens sociais no sucesso escolar dos estudantes do ensino superior. Esta é, aliás, uma das questões centrais nos estudos sobre a caracterização destes estudantes, enquanto eixo dimensional de diferenciação deste segmento.<sup>21</sup>

O saber acumulado nesta área, através sobretudo de informação extensiva, permite ter hoje análises fundamentadas sobre a relação entre a caracterização das origens sociais e a oferta educativa no ensino superior.<sup>22</sup> Em termos de produção nacional, este tipo de análise tem integrado de forma articulada *indicadores socioprofissionais* e *socioeducacionais* respeitantes à família de origem dos estudantes.<sup>23</sup>

**Quadro 4.6:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais

Indicadores de caracterização das origens sociais	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
<i>Classe social de origem (1)</i>			
Empresários, dirigentes e profissionais liberais (18,7%) <sup>24</sup>	79,4	20,6	100,0
Profissionais técnicos e de enquadramento (38,1%)	78,3	21,7	100,0
Trabalhadores independentes (6,4%)	79,3	20,7	100,0
Trabalhadores independentes pluriactivos (5,5%)	74,0	26,0	100,0
Empregados executantes (10,8%)	79,9	20,1	100,0
Operários industriais (10,6%)	77,4	22,6	100,0
Assalariados executantes pluriactivos (9,9%)	79,0	21,0	100,0
Total (n=2789)	78,2	21,8	100,0
<i>Indicador socioeducacional de origem (2)</i>			
Básico (48,9%)	77,1	22,9	100,0
Secundário (16,7%)	79,8	20,2	100,0
Superior (34,4%)	78,8	21,2	100,0
Total (n=2822)	78,2	21,8	100,0

(1)  $\chi^2(6) = 2,783$ , *n.s.*

(2)  $\chi^2(2) = 1,772$ , *n.s.*

<sup>21</sup> As relações entre a escola e as desigualdades sociais não são propriamente novas na produção sociológica (veja-se Boudon, 1973; Bourdieu e Passeron, 1970; Coleman, 1966). Em termos nacionais, a produção já é vasta no que respeita às origens de classe dos estudantes do ensino superior (veja-se alguns dos trabalhos mais recentes como Almeida e outros, 2003; Machado e outros, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005 e 2007).

<sup>22</sup> Ver referências assinaladas anteriormente.

<sup>23</sup> No sentido de uma clarificação do conceito de classes sociais e a sua operacionalização em termos de categorias socioprofissionais, consultar Costa (1999) e Machado, Costa, Mauritti, Martins, Casanova e Almeida (2003).

<sup>24</sup> Estas percentagens correspondem à distribuição do peso das categorias da variável em referência na amostra.

Observando o indicador de caracterização da classe social de origem no quadro 4.6, fica claro que essa variável traduz a elevada selectividade social no acesso ao ensino superior,<sup>25</sup> pois 56,8% dos estudantes do 1.º ciclo do ensino terciário provêm de famílias que pertencem às categorias melhor dotadas de capitais económico, cultural e social: os empresários, dirigentes e profissionais liberais e os profissionais técnicos de enquadramento. Sendo a mais preponderante no acesso a este patamar de ensino (38,1%), é esta última categoria que protagoniza o segmento mais qualificado da população, o que parece ter uma tradução directa nas trajectórias escolares dos filhos. No entanto, sublinhe-se na interpretação de tal cenário social um *duplo padrão de recrutamento*, a dar conta de um alargamento do sistema de ensino superior a outras categorias sociais que, num passado próximo, estiveram praticamente arredadas da sua frequência.<sup>26</sup>

Mas se, em termos de acesso, as desigualdades sociais estão ainda vincadas no tecido social que caracteriza a população inscrita no ensino superior, como é que estas se revelam em termos de sucesso escolar?

A resposta a esta pergunta é complexa. Em relação aos estudos no ensino superior (ver quadro 4.6), num primeiro olhar parece que esta variável independente – classes sociais de origem – perde valor na explicação das variações do sucesso escolar (a relação não é estatisticamente significativa). Apelando a toda parcimónia interpretativa, poderia ser avançada uma dupla perspectiva para a explicação destes resultados: por um lado, as bifurcações e os mecanismos de selecção escolares a que estes estudantes já foram sujeitos no passado, onde precisamente algumas desigualdades sociais tiveram tradução e tendo em conta o acesso ao ensino superior como um filtro socialmente marcante, atenuariam o efeito de classe social no desempenho actual; por outro lado, a variável utilizada para aferir o sucesso, estruturada em termos dicotómicos, só permite uma leitura cruzada com as reprovações (ou não) declaradas, ocultando a graduação desse sucesso, onde a classe social poderia ter uma maior capacidade explicativa.

A leitura dos indicadores socioeducacionais é de grande convergência com a relativa aos lugares de classe do grupo doméstico de origem. As desigualdades de recursos qualificacionais das famílias são muito diferenciadoras no acesso ao ensino superior (mais de um terço dos pais dos estudantes tem o ensino superior, característica que se evidencia sobrerrepresentada se compararmos com a população portuguesa), mas no que respeita ao sucesso escolar no ensino superior parece estar pouco relacionada com este tipo de resultados.

De qualquer forma, e sobretudo para o caso português, a permanência na casa dos pais torna a caracterização feita sobre as origens sociais ainda mais importante. Estas servem de contextos e enformam os percursos sociais e escolares destes estudantes até uma fase tardia nas suas vidas.

---

<sup>25</sup> Aliás, reconhecida em vários estudos, nomeadamente tendo por base comparações sobre qualificações e classe social entre os pais dos estudantes e o segmento da população portuguesa com idades supostamente equivalentes. Veja-se a este respeito Machado e outros (2003) e Mauritti e Martins (2007).

<sup>26</sup> Para a exploração deste conceito ver algumas referências como (Machado e outros, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2007; Mauritti e Martins, 2007).

A apresentação de dados sobre a trajetória e sucessos escolares anteriores por relação às origens sociais, prende-se com o facto de esta variável ter aí uma forte preponderância. O quadro 4.7 deixa ver que as origens sociais marcaram as trajetórias escolares anteriores dos estudantes, sendo os filhos dos profissionais técnicos e de enquadramento os menos afectados pelas reprovações e os que provêm da categoria dos empregados executantes os mais penalizados.

**Quadro 4.7:** Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais

Indicadores de caracterização das origens sociais	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior <sup>27</sup>			Total
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso recorrente %	
<i>Classe social de origem (1)</i>				
Empresários, dirigentes e profissionais liberais (18,7%)	66,7	31,2	2,1	100,0
Profissionais técnicos e de enquadramento (38,1%)	76,6	21,8	1,6	100,0
Trabalhadores independentes (6,4%)	61,5	35,8	2,8	100,0
Trabalhadores independentes pluriactivos (5,5%)	60,4	36,4	3,2	100,0
Empregados executantes (10,8%)	59,5	38,5	2,0	100,0
Operários industriais (10,6%)	61,5	34,8	3,7	100,0
Assalariados executantes pluriactivos (9,9%)	62,0	33,0	5,1	100,0
Total (n=2789)	68,0	29,6	2,5	100,0
<i>Indicador socioeducacional de origem (2)</i>				
Básico (48,9%)	59,9	35,9	4,2	100,0
Secundário (16,7%)	68,9	30,4	0,6	100,0
Superior (34,4%)	78,0	20,6	1,3	100,0
Total (n=2822)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1)  $\chi^2(12) = 72,554$ ,  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,114.

(2)  $\chi^2(4) = 99,183$ ,  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,133.

Novamente, quando se observa o sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior, as diferenças identificadas em termos da escolaridade das respectivas famílias parecem traduzir discrepâncias importantes na trajetória escolar passada: a percentagem de estudantes que declaram não ter reprovado nesse percurso, oriundos de famílias em que um dos pais tem o ensino superior é muito mais baixa, em cerca de 18%, face àqueles em que os pais têm no máximo o ensino básico, perdendo tal força de distinção no sucesso concretizado no ensino superior.<sup>28</sup> À semelhança do que ficou dito

<sup>27</sup> *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *insucesso recorrente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

<sup>28</sup> Alguns estudos têm apontado que, até para além do desempenho ou aproveitamento escolar, as famílias estão cada vez mais mobilizadas e empenhadas na orientação das trajetórias escolares dos seus filhos, enquanto destinos escolares e profissionais. Embora os diferentes empenhos possam ter “marcas” em função da classe social, “o investimento das famílias na carreira escolar dos filhos evoluiu no sentido de uma intensificação da procura de diplomas de nível mais elevado” (Diogo, 2006:88).

na leitura do quadro anterior, estes estudantes já superaram uma série de etapas e filtros anteriores, onde, precisamente, os níveis socioeducacionais tiveram impacto (ver quadro 4.7), sendo no momento presente pouco decisivo para que se cumpra uma trajetória no ensino superior sem reprovações escolares.

#### 4.5. O sucesso e insucesso na trajetória escolar

A propósito dos indicadores relativos ao sucesso e insucesso dos estudantes do ensino superior, e de acordo com as declarações dos próprios, é possível afirmar que 45,8% desta população já reprovou durante a sua trajetória escolar.

Quando se pergunta em que ciclo de escolaridade tais situações de reprovação se verificaram, 6,3% declara que foi no ensino básico, 28,2% no ensino secundário (valor elevado que devia merecer alguma atenção) e 21,8% no ensino superior (como ficou registado no ponto 4.1).<sup>29</sup>

**Quadro 4.8:** Indicadores de sucesso e insucesso dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior

Indicadores de sucesso	%
<i>Reprovação no percurso escolar</i>	<b>45,8</b>
Reprovação por ciclos de escolaridade	
Ensino básico	6,3
Ensino secundário	28,2
Ensino superior	21,8
<i>Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior</i> <sup>30</sup>	
Com sucesso	67,6
Insucesso pontual	29,8
Insucesso recorrente	2,6
Total	100,0

O indicador de grau de sucesso, apresentado no quadro 4.8, diz respeito às reprovações no trajecto anterior à entrada do ensino superior, nos vários ciclos de escolaridade, sendo a reincidência em mais do que um ciclo muito marginal (2,6%) na amostra em referência.

O sucesso no ensino superior está relacionado com os sucessos da trajetória escolar anterior (veja-se o quadro 4.9), embora com fraca intensidade ( $V$  de Cramer=0,097). Tal significa que se um aluno tem insucessos na sua trajetória anterior aumenta o risco de se deparar com situações equivalentes no ensino superior.

<sup>29</sup> Ver a este respeito um texto de Augusto Santos Silva (2003) que sublinha o ensino secundário como bloqueado pelas elevadas taxas de insucesso e abandono escolar.

<sup>30</sup> *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *insucesso recorrente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

**Quadro 4.9:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior (em percentagem)

Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior	Ensino superior	
	Sem reprovações %	Com reprovações %
Com sucesso (67,6%)	80,7	19,3
Insucesso pontual (29,8%)	73,7	26,3
Insucesso reincidente (2,6%)	63,5	36,5
Total (n=2824)	78,2	21,8

$$\chi^2(2) = 26,560 \quad p < 0,001; \quad V \text{ de Cramer} = 0,097.$$

Quando se aborda as trajetórias escolares por relação ao sucesso escolar, torna-se interessante e analiticamente produtivo perspectivar-se essa articulação de forma dinâmica nos próprios percursos dos estudantes. Daí que algumas das análises que agora se apresentam sejam alvo de remissões para etapas escolares anteriores à inscrição no ensino superior, nomeadamente no que concerne a referências ao sucesso escolar (quadros 4.10 e 4.11).

Parte da informação presente no quadro 4.10 dá conta das vias de acesso ao ensino superior de acordo com os respectivos desempenhos académicos.

Os cursos gerais e os profissionais são aqueles que, de facto, revelam, maior sucesso no ensino superior.<sup>31</sup> Embora, quando se considera o trajecto anterior, estes cursos tenham uma maior proporção de reprovações (ver quadro 4.11).

No quadro dos cursos gerais, os estudantes do ensino superior provenientes das áreas das humanidades e de científico-naturais são os que declaram menos reprovações, relativas a antes e depois de entrarem no ensino superior (quadros 4.10 e 4.11). Ainda perspectivando a importância destes cursos do ensino secundário, sublinhe-se que se trata, não só da via de acesso mais numerosa no ensino superior (81,7%), mas também, e em termos relativos, como a única via sobrerrepresentada nesse acesso.<sup>32</sup> Acima de 40% dos que ingressam no ensino terciário provêm da área de científico-naturais, precisamente dos cursos gerais, constituindo esta uma espécie de trampolim de banda larga para este nível de escolaridade.<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Refira-se a este propósito que o perfil dos cursos profissionais pode estar num processo de mutação organizacional e funcional: anteriormente administrados por um subsistema de escolas profissionais (ver a este respeito Antunes, 2005) – contexto educativo que provavelmente enquadra grande parte dos alunos que já acederam ao ensino superior por essa via – e agora tendencialmente incorporados pelas escolas secundárias da rede pública.

<sup>32</sup> Para uma maior descrição das vias de acesso ao ensino superior em Portugal ver Martins, Mauritti e Costa (2005; 2007).

<sup>33</sup> Sendo o ensino da matemática e das ciências a componente central nesta área, a sua afirmação enquanto via de ingresso no ensino superior parece contrariar algumas das percepções escolares e sociais sobre a matemática. No entanto, e num estudo feito com alunos do 9º ano (Ramos, 2004), quanto mais se valoriza a disciplina maior a tendência para se obter bons resultados, nomeadamente quando se entende esta disciplina como uma ferramenta fundamental para o sucesso escolar e profissional.



**Quadro 4.10:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória anterior

Indicadores de caracterização da trajectória anterior	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
<i>Vias de acesso ao ensino superior (1)</i>			
<i>Cursos gerais</i>			
Científico-natural (43,7%)	78,4	21,6	100,0
Artes (6,5%)	74,3	25,7	100,0
Económico-social (12,5%)	76,9	23,1	100,0
Humanidades (19,0%)	86,3	13,7	100,0
Sub-total (81,7%)	79,7	20,3	100,0
<i>Cursos tecnológicos</i>			100,0
Científico-natural (4,7%)	59,7	40,3	100,0
Artes (1,1%)	83,3	16,7	100,0
Económico-social (2,0%)	60,0	40,0	100,0
Humanidades (1,5%)	93,0	7,0	100,0
Sub-total (9,3%)	67,9	32,1	100,0
<i>Ensino recorrente</i>			100,0
Curso geral (2,7%)	81,6	18,4	100,0
Curso técnico (0,7%)	52,6	47,4	100,0
Sub-total (3,4%)	75,8	24,2	100,0
<i>Cursos profissionais (3,0%)</i>	80,0	20,0	100,0
<i>Outra (1,9%)</i>	68,9	31,1	100,0
<i>Via ad hoc (ou outra equivalente) (0,7%)</i>	78,9	21,1	100,0
Total (n=2817)	78,2	21,8	100,0
<i>Ensino particular e cooperativo no ensino secundário (2)</i>			
Frequência (16,1%)	75,9	24,1	100,0
Não frequência (83,9%)	78,5	21,5	100,0
Total (n=2795)	78,1	21,9	100,0
<i>Recurso a explicações privadas no ensino secundário (3)</i>			
Sim (55,0%)	22,5	77,5	100,0
Não (45,0%)	21,0	79,0	100,0
Total (n=2813)	21,8	78,2	100,0

(1)  $\chi^2(13) = 80,226$ ,  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,169.

(2)  $\chi^2(1) = 1,412$ , *n.s.*

(3)  $\chi^2(1) = 0,890$ ; *n.s.*

Nota: O ensino artístico não consta no quadro porque só existe um caso na amostra.

As outras vias têm pesos marginais na amostra. Contudo, saliente-se que os estudantes provenientes do ensino recorrente, apesar de terem uma trajectória escolar anterior marcada por reprovações (ver quadro 4.11), no ensino superior 75,8% declaram ter um percurso “limpo” deste tipo de situações (ver quadro 4.10). A via *ad-hoc*, através da qual terão acedido alguns destes estudantes, recentemente convertida em “Prova de Avaliação da Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos maiores de 23 anos”, evidencia um trajecto no ensino superior sem muitos riscos do ponto de vista da ocorrência de reprovações escolares.

Um dos indicadores apresentados nos quadros 4.10 e 4.11 diz respeito à frequência do sector particular e cooperativo no ensino secundário. De acordo com os dados apresentados, e ao arrempo da apresentação simplista dos *rankings* nacionais,

parece que essa frequência não é um factor, por si só, de promoção do sucesso dos estudantes do ensino superior.

**Quadro 4.11:** Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória passada

Indicadores de caracterização da trajectória anterior	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior <sup>34</sup>			Total
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso reincidente %	
<b>Vias de acesso ao ensino superior (1)</b>				
<i>Cursos gerais</i>				
Científico-natural (43,7%)	71,0	28,4	0,7	100,0
Artes (6,5%)	71,0	26,2	2,7	100,0
Económico-social (12,5%)	67,5	29,3	3,1	100,0
Humanidades (19,0%)	77,9	19,5	2,6	100,0
sub-total (81,7%)	72,1	26,3	1,7	100,0
<i>Cursos tecnológicos</i>				100,0
Científico-natural (4,7%)	50,0	43,3	6,7	100,0
Artes (1,1%)	56,7	36,7	6,7	100,0
Económico-social (2,0%)	54,5	40,0	5,5	100,0
Humanidades (1,5%)	60,5	37,2	2,3	100,0
sub-total (9,3%)	53,4	40,8	5,7	100,0
<i>Ensino recorrente</i>				100,0
Curso geral (2,7%)	27,6	63,2	9,2	100,0
Curso técnico (0,7%)	47,4	52,6	0,0	100,0
sub-total (3,4%)	31,6	61,1	7,4	100,0
<i>Cursos profissionais (3,0%)</i>	45,9	40,0	14,1	100,0
<i>Outra (1,9%)</i>	59,3	37,0	3,7	100,0
<i>via ad hoc (ou outra equivalente) (0,7%)</i>	52,6	47,4	0,0	100,0
Total (n=2817)	67,8	29,6	2,6	100,0
<b>Ensino particular ou cooperativo no ensino secundário (2)</b>				
Frequência (16,1%)	61,7	34,1	4,2	100,0
Não frequência (83,9%)	68,8	28,9	2,3	100,0
Total (n=2795)	67,6	29,7	2,6	100,0
<b>Recurso a explicações privadas no ensino secundário (3)</b>				
Sim (55,0%)	64,5	32,7	2,8	100,0
Não (45,0%)	71,4	26,1	2,4	100,0
Total (n=2813)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1) Neste caso não é apresentado o resultado do teste do qui-quadrado por não estarem reunidas as condições de aplicabilidade do mesmo.

(2)  $\chi^2(2) = 11,531$ ,  $p < 0,01$ ; V de Cramer = 0,064.

(3)  $\chi^2(2) = 15,075$ ,  $p < 0,01$ ; V de Cramer = 0,073.

Nota: O ensino artístico não conta no quadro porque só existe um caso na amostra.

Uma outra questão, e que de certa forma contraria o que circula em algum senso comum mais mediático, refere-se à relação que existe entre a frequência de explicações privadas durante o ensino secundário e o sucesso escolar, anterior à

<sup>34</sup> *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *Insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade.

entrada no ensino superior e já na qualidade de inscrito neste patamar de ensino, apontando como pouco fundamentado a constituição deste recurso como factor de desigualdade social, pelo menos no que a este segmento específico diz respeito.<sup>35</sup>

#### **4.6. Sucesso e insucesso escolar: cursos e instituições educativas**

A diversidade institucional e a especificidade organizacional dá conta de um ensino superior fragmentado e pulverizado em todo território nacional.<sup>36</sup> Se é tarefa impossível a unanimidade no que respeita às normas e formas de excelência,<sup>37</sup> das quais o sucesso escolar está dependente, um sistema de ensino superior com tais características reforça, ainda mais, esta impossibilidade.

A propósito de tal diferenciação do sistema de ensino superior português, pense-se nos pares ensino universitário e politécnico e os sectores público e privado. Da sua combinação emergem quatro tipos institucionais distintos, cujos inscritos apresentam níveis de sucesso (medidos em reprovações declaradas) também eles diferenciados.

Face às variáveis agora em análise – sector e subsistema de ensino e área de formação – e para uma melhor compreensão das variações identificadas no quadro 4.12 por relação ao sucesso e insucesso escolar no ensino superior, justifica-se, a este propósito, alguma evocação ao passado escolar destes estudantes (quadro 4.13). Esta informação, embora de estatuto complementar, dá conta de lógicas de avaliação destes estudantes, discrepantes e, muitas vezes, de sentidos contrários nos seus percursos escolares.

Nesta medida, os estudantes que frequentam o sector público apresentam no ensino superior piores resultados escolares (medidos em percentagem de reprovações declaradas) face aos do ensino privado (ver quadro 3.12). Embora no percurso escolar anterior aqueles tivessem experimentado situações de reprovação de forma mais excepcional (ver quadro 3.13). Provavelmente algumas das inversões observadas, dizem respeito à variabilidade de sistemas de avaliação das próprias instituições e da sua situação no “mercado escolar”.

A distinção entre o ensino universitário e politécnico também tem as suas particularidades: entre os que frequentam o sector público, os do universitário parecem ter melhores desempenhos que os do politécnico; no sector privado, os estudantes do politécnico (segmento que não chega a 10% desta população) apresentam no ensino superior uma maior taxa de reprovações, embora na trajectória anterior esta tendência esteja invertida. Este tipo de análise permite recolocar o nosso olhar sobre os vários subsistemas e tipos de ensino, bem como a reputação de uma instituição educativa e, assim sendo, a forma concorrencial como se posiciona na própria oferta escolar, aferida

---

<sup>35</sup> Ter em atenção que, segundo os dados disponíveis, a relação entre o recurso a explicações privadas no ensino secundário e a reprovação no ensino superior não é significativa e a relação entre aquela variável e o sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior, ainda que significativa, é muito fraca ( $V$  de Cramer=0,073).

<sup>36</sup> Como apelidou José Madureira Pinto (2002).

<sup>37</sup> Ver a este respeito Phillippe Perrenoud (2003).

não só no rigor que imprime na selecção e no ingresso dos seus estudantes, mas também no próprio decurso da escolaridade.<sup>38</sup>

**Quadro 4.12:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das instituições educativas e das áreas de estudo em que se inscrevem

Indicadores de caracterização das instituições e educativas e das áreas de estudo	Ensino superior		Total
	Sem reprovações %	Com reprovações %	
Tipo de ensino e Instituição do ensino superior (1)			
Público universitário (41,8%)	82,9	17,1	100,0
Público politécnico (31,0%)	65,2	34,8	100,0
<i>Sector público (72,8%)</i>	<i>75,4</i>	<i>24,6</i>	<i>100,0</i>
Particular e cooperativo universitário (18,3%)	83,1	16,9	100,0
Particular e cooperativo politécnico (8,9%)	91,2	8,8	100,0
<i>Sector privado e cooperativo (27,2%)</i>	<i>85,8</i>	<i>14,2</i>	<i>100,0</i>
Total (n=2827)	78,2	21,8	100,0
Área de estudo (2)			
Educação (7,5%)	91,5	8,5	100,0
Humanidades e Artes (8,5%)	89,2	10,8	100,0
Ciências Sociais, Gestão e Direito (31,9%)	77,6	22,4	100,0
Ciências e Computação (6,4%)	78,0	22,0	100,0
Engenharias, Produção e Construção (22,9%)	60,5	39,5	100,0
Agricultura (2,0%)	67,9	32,1	100,0
Saúde e Serviço Social (15,4%)	92,6	7,4	100,0
Serviços (5,4%)	83,7	16,3	100,0
Total (n=2828)	78,2	21,8	100,0

(1)  $\chi^2(3) = 134,377, p < 0,001$ ; V de Cramer = 0, 218.

(2)  $\chi^2(7) = 217,497, p < 0,001$ ; V de Cramer = 0, 278.

Um outro eixo de diferenciação interna prende-se com as diferentes áreas de estudo.<sup>39</sup> Estas enquadraram padrões de sucesso escolar muito distintas entre elas (aliás com tradução no seu significado analítico e estatístico). Assim, a leitura dos indicadores de sucesso cruzados com as áreas de estudo faz ressaltar aspectos interessantes que vale a pena deter-nos em algumas especificações:

- As *engenharias* são a área que apresenta maior insucesso no ensino superior, no entanto no trajecto anterior encontra-se perfeitamente dentro dos padrões do conjunto dos estudantes que frequentam hoje o ensino superior.
- A área da *saúde e serviço social* apresenta níveis de sucesso muito elevados, quer no ensino superior, quer no trajecto escolar anterior. Esta é a área que melhor traduz carreiras escolares bem sucedidas.
- A *educação* é a área cuja leitura da relação entre o passado e o presente escolar é menos linear (seguida dos estudantes dos *serviços*). Trata-se de uma área de

<sup>38</sup> Cf. Philippe Perrenoud (2003).

<sup>39</sup> As áreas aqui apresentadas são as convencionadas pela Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE, 1997), aprovada pela UNESCO em 1997.

estudo em que, na comparação com a população do ensino superior, os seus inscritos têm uma taxa de insucesso anterior mais flagrante – quase metade destes efectivos conheceu algum insucesso. Mas já no ensino superior têm os maiores níveis de concretização. Tal verificação pode dever-se à forma como estes cursos são organizados e os seus alunos avaliados e, ainda, ao facto de serem formações que apelam a um forte sentido vocacional, realizadas sobretudo em contexto de ensino politécnico, e que, provavelmente, conseguem posturas de dedicação e empenho.

- Os alunos de *ciências sociais, gestão e direito* durante a formação no ensino superior têm uma percentagem de sucesso em conformidade com o conjunto dos efectivos no 1º ciclo. E são a seguir aos da saúde e serviço social aqueles que declararam um percurso anterior com menos reprovações.
- Por fim, os estudantes de *agricultura* (com um peso muito marginal no universo) têm, no ensino superior, níveis de concretização inferiores ao conjunto desta população, embora no seu passado escolar os valores de reprovação sejam muito semelhantes a este.

**Quadro 4.13:** Indicadores de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as áreas de estudo no ensino superior

Indicadores de caracterização das instituições e educativas e das áreas de estudo	Grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior <sup>40</sup>			Total
	Com sucesso %	Insucesso pontual %	Insucesso reincidente %	
Tipo de ensino e Instituição do ensino superior (1)				
Público universitário (41,8%)	80,7	18,6	0,7	100,0
Público politécnico (31,0%)	56,6	39,2	4,2	100,0
<i>Sector público (72,8%)</i>	<i>70,4</i>	<i>27,4</i>	<i>2,2</i>	<i>100,0</i>
Particular e cooperativo universitário (18,3%)	67,2	28,9	3,9	100,0
Particular e cooperativo politécnico (8,9%)	45,4	51,0	3,6	100,0
<i>Sector privado e cooperativo (27,2%)</i>	<i>60,1</i>	<i>36,1</i>	<i>3,8</i>	<i>100,0</i>
Total (n=2827)	67,6	29,8	2,6	100,0
Área de estudo (2)				
Educação (7,5%)	53,3	42,5	4,2	100,0
Humanidades e Artes (8,5%)	69,2	28,3	2,5	100,0
Ciências Sociais, Gestão e Direito (31,9%)	71,0	26,2	2,8	100,0
Ciências e Computação (6,4%)	64,8	32,4	2,7	100,0
Engenharias, Produção e Construção (22,9%)	66,2	31,2	2,6	100,0
Agricultura (2,0%)	67,9	30,4	1,8	100,0
Saúde e Serviço Social (15,4%)	74,0	24,1	1,8	100,0
Serviços (5,4%)	56,2	41,8	2,0	100,0
Total (n=2828)	67,6	29,7	2,6	100,0

(1)  $\chi^2(6) = 206,640$ ,  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,191.

(2)  $\chi^2(14) = 46,186$ ,  $p < 0,001$ ; V de Cramer = 0,090.

<sup>40</sup> *Insucesso pontual*: reprovação num ciclo de escolaridade; *Insucesso reincidente*: reprovação em pelo menos 2 ciclos de escolaridade

A leitura destes dados permite aferir que existem “culturas de avaliação”, contextos e objectivos de formação e, até, acolhimentos institucionais distintos, inscritos não só na quadrícula institucional, que resulta do cruzamento do sector e subsistema de ensino, mas também nas diferentes áreas de estudo.

#### 4.7. Sucesso e insucesso escolar: apontamentos sobre o quotidiano

Como mostram alguns estudos, os modos de integração no sistema académico, enquanto contexto de interacções e onde muitas das actividades (escolares ou extra-escolares) têm lugar, estão relacionados com o sucesso dos estudantes.<sup>41</sup> O espaço académico é muitas vezes um contexto institucional não só de aulas, mas também de actividades relacionadas com encontros com os grupos de pares, festas e outras formas de sociabilidade.<sup>42</sup>

Os usos do tempo por parte destes estudantes permitem conhecer melhor quais as actividades predominantes nesse quotidiano e que tipo de relações isso pode ter com as experiências e desempenhos escolares. Nesta medida, os dados do quadro 4.14 referem-se à forma como os estudantes gastam (em média) o seu tempo durante a semana, por relação ao sucesso e insucesso vivenciado na formação do ensino superior.

**Quadro 4.14:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo a distribuição de horas semanais declaradas na ocupação em diferentes actividades (horas/semana)

Ocupação em diferentes actividades	Ensino superior		<i>p</i>
	Sem reprovações	Com reprovações	
	Número médio de horas semanais		
Actividades lectivas	25,6	23,6	0,001
Estudo pessoal	14,1	13,7	n.s
<i>Total : Lectivas e estudo</i>	39,7	37,2	0,001
Trabalho	4,1	7,6	0,001
Lazer	24,1	21,5	0,001

A leitura dos dados permite afirmar que, na frequência do ensino superior, parece valer a pena ir às aulas, duas horas em média por semana poderá fazer diferença na taxa de reprovações destes estudantes, já que se trata de uma diferença significativa ( $p < 0,001$ ). No conjunto de tempos de aulas e estudo pessoal existe uma diferença de duas horas e meia semanais a ter impacto e de novo significativo ( $p < 0,001$ ) nos resultados escolares.

O trabalho parece fazer demorar um pouco mais os estudantes na escola. A classificação de tais casos como insucesso é pernicioso (sendo a diferença entre tempos

<sup>41</sup> No sentido de aprofundar as relações entre a integração nos sistemas académicos e sociais (reflectida em experiências institucionais ou escolares) com o sucesso e persistência escolares ver José Madureira Pinto (2002) e Vicent Tinto (1975).

<sup>42</sup> Aspecto sublinhado num outro trabalho de tipo extensivo sobre os estudantes do ensino superior, ver a este respeito Mauritti (2003)

médios também significativa  $p<0,001$ ). Em muitos países europeus a experiência da existência, por exemplo, de um estatuto formal para o estudante a tempo parcial (e recentemente legislado para o sistema de ensino português), faz com que tais demoras na formação não tenham consequência no aumento dos valores estatísticos relativos ao insucesso escolar do ensino superior. Pois, muitas vezes, trata-se até de casos de sucesso individual, onde as aquisições escolares vão permitindo inserções no mercado de trabalho, garantido a estes alunos uma autonomia relativa face à família e ao estado.<sup>43</sup>

Os estudantes que declaram nunca ter reprovado no ensino superior despendem, em média, mais horas em lazer ( $p<0,001$ ). Por outro lado, o lazer associa-se a tempos mais ocupados pelas aulas e estudo.

**Quadro 4.15:** Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as principais despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês)

Despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês)	Ensino superior*		<i>p</i>
	Sem reprovações	Com reprovações	
	Despesas médias mensais		
<i>Despesas em bens e serviços básicos</i>	352	396	0,001
<i>Despesas com o estudo</i>	239	213	0,01
a) Despesa em materiais e livros	54	46	0,05
b) Despesa em material informático e Internet	31	29	n.s
c) Pagamentos obrigatórios à instituição de ensino	154	138	0,05

As condições socioeconómicas dos estudantes inscritos no ensino superior, marcam, certamente, as trajetórias sociais e escolares. A frequência de uma formação no ensino superior e as experiências e sociabilidades aí vivenciadas influenciam, incontornavelmente, os seus quotidianos e estilos de vida, também marcados, seguramente, pela centralidade da sua condição estudantil.

O quadro 4.15 contém despesas médias declaradas pelos estudantes durante o mês. As despesas em bens e serviços básicos dizem respeito à alimentação, à habitação, à saúde, ao vestuário e aos transportes. Como se referiu anteriormente, os que estão em casa dos pais são os que contam com uma maior percentagem de trajectos escolares sem reprovações e neste contexto residencial acabam por poupar consideravelmente mais em habitação e alimentação. O pressuposto destas circunstâncias se cruzarem reforça-se com o facto de os estudantes que declaram não ter reprovado no ensino superior apresentarem despesas médias em bens e serviços básicos mais reduzidos.<sup>44</sup>

As despesas com estudos parecem ser mais substantivas para os estudantes que têm uma frequência no ensino superior sem reprovações. Como seria expectável, estes estudantes gastam mais em materiais escolares e livros e, sensivelmente, o mesmo em material informático e Internet. O facto de despenderem mais em propinas prende-se com a circunstância de alguns estarem no ensino privado e de, nesse contexto institucional, contarem com uma maior percentagem de estudantes que declaram não

<sup>43</sup> Para uma comparação entre países ver HIS (2008).

<sup>44</sup> No sentido de se aprofundar eixos dimensionais de caracterização social e familiar dos estudantes ver Martins, Mauritti e Costa (2005, 2008).

ter reprovado no ensino superior (ver quadro 4.12). Esta tendência inverte-se se olharmos para todo o percurso escolar.

#### 4.8. Sucesso e insucesso no ensino superior: um modelo de interpretação

No sentido de avaliar a importância relativa de um conjunto de dimensões na explicação de ocorrências de reprovação escolar no ensino superior, foi testado um modelo, através de uma regressão logística, baseado na hierarquia das diversas dimensões analíticas.

O primeiro bloco de variáveis preditoras (bloco 1) diz respeito a características demográficas, onde se incluiu o sexo e a idade.

Uma das análises que ressalta deste primeiro modelo, confirmando como seria de esperar as análises anteriores, é que tanto a idade como o sexo têm impacto significativo na ocorrência de reprovações na educação terciária explicando em 9% do fenómeno social em causa. Tais efeitos demonstram que a possibilidade de ocorrência de reprovações no ensino superior é maior nos estudantes mais velhos e também do sexo masculino. De facto, o modelo aqui apresentado, e ainda perspectivado de forma parcial, evidencia um padrão demográfico associado aos estudantes com reprovações no ensino superior.

Quando se acrescenta um segundo bloco, agora relativo às *origens sociais*, as relações verificadas anteriormente com as variáveis demográficas, praticamente, não se alteram.

Esse novo bloco, que incluiu as classes sociais e os anos de escolaridade dos pais, não tem impacto significativo na explicação da reprovação no ensino superior. As desigualdades sociais, muito evidentes no acesso ao ensino superior, tornam-se quase invisíveis nos impactos de variação de ocorrência de reprovações para os que entraram no ensino superior. Como é sabido, tal pode ser subsidiário quer de trajectos muito seleccionados nas etapas escolares anteriores, tendo, portanto, os chegados a este patamar de ensino adquirido recursos cognitivos e disposicionais suficientes para que as condições sociais de partida tenham uma interferência menor, quer de a variável dependente encobrir muitas gradações de sucesso. Neste sentido, não surpreende o empalidecimento da variável classe social na explicação da variável dependente tal como é apresentada.

As escolaridades do pai e da mãe, expressam situações de reprovação em sentidos opostos, embora só exista efeito significativo no caso das habilitações da mãe. Quanto mais anos de escolaridade tem o pai menor é a possibilidade de um estudante reprovar (*odds ratio*=0,973) e inversamente no caso das mães (*odds ratio*=1,032). A importância destas variáveis, à medida que o modelo geral vai sendo completado, tende a enfraquecer, embora o sentido do efeito permaneça o mesmo.

Tal como aconteceu com o bloco anterior (indicadores de *caracterização das origens sociais*) a introdução do novo bloco relativo aos indicadores de *caracterização familiar e de residência* não tem efeito significativo na explicação de ocorrências de reprovações no ensino superior.



**Quadro 4.16:** Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes  
(regressão logística)

	Variáveis independentes	Reprovações no ensino superior					
		Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio
<b>Bloco 1:</b> Indicadores sociodemográficos	Idade	1,096 ***	1,097 ***	1,108 ***	1,113 ***	1,106 ***	1,101 ***
	Sexo masculino (a)	2,143 ***	2,172 ***	2,185 ***	2,109 ***	1,250	1,261
	Modelo: $\chi^2 (2) = 137,958^{***}$ Nagelkerke $R^2$	0,090					
<b>Bloco 2:</b> Indicadores de caracterização das origens sociais	Categorias socioprofissionais (b)						
	Empresário, dirigentes e liberais		0,999	0,978	0,955	0,867	0,884
	Trabalhadores independentes		1,066	1,045	1,020	0,919	0,855
	Empregados executantes		0,778	0,777	0,776	0,767	0,806
	Operários industriais		1,109	1,110	1,069	0,896	0,905
	Assalariados agrícolas pluriactivos (b)		1,105	1,088	1,054	0,857	0,850
	Anos de escolaridade do pai		0,973	0,972	0,973	0,975	0,976
	Anos de escolaridade da mãe		1,032 *	1,032 *	1,031 *	1,030	1,030
	Bloco: $\chi^2 (7) = 7,374$ Modelo: $\chi^2 (9) = 145,330^{***}$ Nagelkerke $R^2$		0,094				
<b>Bloco 3:</b> Indicadores de caracterização familiar e de residência	Contexto familiar (c)			1,062	1,129	0,991	0,916
	Vive só (c)						
	Vive c/ outros (s/ estrutura conjugal) (c)			0,507 *	0,533 *	0,549 *	0,502 *
	Vive c/ parceiro, c/ ou s/ filhos (c)			1,057	1,027	0,934	0,875
	Outra situação (c)			0,778	0,762	0,807	0,836
	Contexto residencial em período lectivo (d)						
	casa própria ou arrendada (d)			1,059	1,078	1,083	1,042
	quarto alugado (d)			1,275	1,311	1,224	1,209
	residência de estudantes (d)			0,847	0,867	0,755	0,786
	Bloco: $\chi^2 (7) = 10,146$ Modelo: $\chi^2 (16) = 155,476^{***}$ Nagelkerke $R^2$			0,101			

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

(a) Variável *dummy*; (b): Variável *dummy*: categoria de referência: profissionais técnicos e de enquadramento; (c) Variável *dummy*: categoria de referência: Vive com pais/familiares; (d) Variável *dummy*: categoria de referência: casa dos pais.

**Quadro 4.16:** Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes  
(regressão logística) (cont.)

	Variáveis independentes	Reprovações no ensino superior					
		Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio	Odds ratio
<b>Bloco 4:</b> Indicadores de caracterização da trajectória escolar anterior	Reprovação na trajectória anterior (e)				1,106	1,036	1,073
	Via de acesso ao ensino superior (f)						
	cursos tecnológicos				1,594 **	1,211	1,217
	cursos profissionais				0,695	0,532 *	0,504 *
	ensino recorrente				0,747	0,782	0,733
	outros				0,549	0,549	0,514
	Sector particular e cooperativo (g)				1,203	1,560 **	1,659 **
	$\chi^2_2 = 15,664^*$ Modelo: $\chi^2_{(22)} = 171,140^{***}$ Nagelkerke $R^2$				0,110		
<b>Bloco 5:</b> Indicadores de caracterização da formação e instituições educativas	Sector de ensino: particular e cooperativo (h)					0,631 **	0,383 ***
	Subsistema de ensino: politécnico (i)					2,204 ***	2,327 ***
	Área de estudo (j)						
	educação					0,255 ***	0,256 ***
	humanidades e artes					0,439 **	0,433 **
	ciências e computação					1,201	1,272
	engenharia, produção e construção					1,864 ***	1,963 ***
	agricultura					1,359	1,515
	saúde e serviço social					0,235 ***	0,261 ***
	serviços					0,524 *	0,530 *
	$\chi^2_2 = 190,231^{***}$ Modelo: $\chi^2_{(31)} = 361,371^{***}$ Nagelkerke $R^2$					0,224	
<b>Bloco 6:</b> Indicadores de caracterização do quotidiano	Número médio de horas semanais em activid. lectivas						0,971 ***
	Número médio de horas semanais em estudo						1,008
	Número médio de horas semanais em trabalho						1,004
	Despesas médias mensais bens/serviços básicos						1,000
	Despesas médias mensais livros/material escolar						1,000
	Despesas médias mensais mat. Informático/internet						0,996 *
	Despesas médias mensais pagam/obrigatórios à instit.						1,002 **
	$\chi^2_2 = 32,549^{**}$ Modelo: $\chi^2_{(38)} = 393,920^{***}$ Nagelkerke $R^2$						0,242

\*  $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$  \*\*\*  $p < 0,001$

(e) Variável *dummy*: categoria de referência: com sucesso; (f) Variável *dummy*: categoria de referência: cursos gerais; (g) Variável *dummy*: 0- sector público, 1- sector particular e cooperativo; (h) Variável *dummy*: 0 - sector público, 1- sector particular e cooperativo; (i) Variável *dummy*: 0- ensino universitário, 1- ensino politécnico; (j) Variável *dummy*: Categoria de referência: Ciências Sociais, Gestão e Direito.

No entanto, e no que respeita ao contexto familiar, a situação que não enquadra a partilha de rendimento e habitação com os familiares de origem – *vive com outros familiares, mas sem estrutura conjugal* – configura uma situação onde é mais provável que ocorram reprovações (*odds ratio*=0,507) quando comparada com a situação *vive com pais/familiares*.

Um quarto bloco refere-se às trajetórias escolares anteriores ao acesso no ensino superior com impacto significativo. Neste novo bloco há a sublinhar que os alunos que frequentaram os cursos tecnológicos no ensino secundário têm maior probabilidade de experimentar reprovações no ensino superior (*odds ratio*=1,594).

Os indicadores de *caracterização da formação e instituições educativas* (bloco 5) são sem dúvida os que detêm maior impacto na explicação das reprovações no ensino superior (*Nagelkerke R<sup>2</sup>* passa de 0,110 para 0,224 com a entrada do bloco 5).

Relativamente ao sector de ensino verifica-se que os estudantes que frequentam o ensino particular e cooperativo têm uma maior possibilidade de fazer a sua formação livre de reprovações (*odds ratio* = 0,631). São, de facto, os inscritos na rede pública os que contam com mais reprovações nas suas carreiras académicas (veja-se ainda no exercício da análise bivariada o quadro 4.12).

Em relação ao subsistema de ensino, outro tipo de influências podem ser identificadas quanto à ocorrência de reprovações no ensino superior: a frequência do ensino politécnico tem uma influência muito flagrante na possibilidade de ocorrerem reprovações neste patamar de ensino (*odds ratio*=2,204).

As áreas de estudo conferem uma perspectiva adicional do problema de investigação em causa. De facto, uma análise detalhada sobre a importância desta variável, enquanto factor de sucesso e insucesso no ensino superior, permite sublinhar três situações quando se comparam as diferentes áreas de estudo com as Ciências Sociais, Gestão e Direito, tomadas aqui como área de referência analítica:

a) Uma, que diz respeito aos estudantes de Saúde e Serviço Social, apontando para a regularidade, em termos de desempenho, destas trajetórias escolares, expressa em percursos (presente e passado) que se deparam com menos insucessos escolares (*odds ratio*=0,235).<sup>45</sup> Os estudantes inscritos nesta área dão conta, aliás como vários estudos têm sublinhado, de públicos feminizados e que expressam lógicas de forte reprodução social (qualificacional e socioprofissional);<sup>46</sup>

b) Os estudantes de Educação, nos seus trajectos, têm os maiores níveis de reprovação anterior à entrada no ensino superior (de acordo com as suas próprias declarações) e neste nível de ensino são aqueles que, a seguir aos anteriores, apresentam percursos mais “resguardados” de reprovações (*odds ratio*=0,255). Este segmento, também ele feminizado<sup>47</sup> mas cujo recrutamento social se caracteriza por ser o mais alargado neste nível de escolaridade, consegue, de certo modo, reverter percursos com dificuldades de concretização escolar em sucesso no ensino superior;

c) Os estudantes de Engenharia, maioritariamente rapazes,<sup>48</sup> invertem a tendência dos anteriores no que respeita aos desempenhos escolares, tendo taxas de

---

<sup>45</sup> Outros estudos de tipo mais localizado vão dando conta desta especificidade, ver Martins e Campos (2006) e Urbano (2004).

<sup>46</sup> Ver a este respeito Balsa e outros (2001); Almeida e outros (2003); e Machado e outros (2003).

<sup>47</sup> *Idem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*

sucesso no ensino básico e secundário próximas das do conjunto da população inscrita no ensino superior, mas apresentando no ensino superior as maiores taxas de reprovação (*odds ratio*= 1,864) quando comparados com os estudantes das áreas das Ciências Sociais, Gestão e Direito.

As distâncias que marcam a comparação entre os percursos dos estudantes de Educação e Engenharia são ainda reveladoras não só de culturas e instrumentos de avaliação distintos mas também de orientações e objectivos formativos e pedagógicos diferenciados (quer no enquadramento das aprendizagens, quer na mobilização vocacional), bem como de diversos tipos de acolhimento institucional (não minimizando as diferenças entre sectores e subsistemas de ensino).

Importa ainda acrescentar que com a introdução deste bloco 5 – conjunto de variáveis que descreve os factores relacionados com a experiência e integração escolares bem como com diferenciações e especificidades do sistema educativo – ganha expressão explicativa o sector particular e cooperativo no ensino secundário no que respeita à possibilidade de reprovação no ensino superior. Este modelo reforça a perspectiva de que, havendo essa frequência, aumenta o número reprovações possíveis no ensino superior (*odds ratio*=1,560), não constituindo uma vantagem nas carreiras escolares da população escolar inscrita neste nível de escolaridade.

Para finalizar o modelo explicativo das reprovações no ensino superior é introduzido um último bloco referente ao *quotidiano* dos estudantes, mais propriamente relativo aos tempos médios gastos em horas lectivas, de estudo e de trabalho, e às despesas médias mensais em bens essenciais, livros e material de estudo, internet e material informático e contribuições obrigatórias às instituições.

Apesar do peso deste último bloco não ser muito preponderante, ainda assim tem efeito significativo, vindo (no final) a explicar-se 24,2% (*Nagelkerke R*<sup>2</sup>= 0,242) das reprovações no ensino superior.

Relativamente à contribuição dos indicadores deste bloco um primeiro apontamento evidencia que os estudantes que despendem em média mais horas nas aulas constituem o segmento menos provável de se deparar com situações de reprovação (*odds ratio*=0,971). No que respeita às despesas médias mensais, vale a pena referir as que estão relacionadas com material informático e internet, as quais evidenciam que a utilização deste tipo de ferramenta se afasta de uma situação de reprovação (*odds ratio*=0,996). Pelo contrário, os estudantes que dizem ter gastos médios mensais mais elevados com pagamentos obrigatórios à instituição de ensino superior que frequentam são os que mais reprovam (*odds ratio*=1,002).

Em síntese, refira-se que os blocos que mais influenciam a ocorrência ou não de situações de reprovação no ensino superior são, e segundo a hierarquia do seu efeito, as características institucionais do ensino superior frequentado (sector público ou privado, ensino universitário ou politécnico) e a área de formação, a idade – remetendo para os ciclos de vida individuais –, a organização dos tempos quotidianos mais ou menos dedicados a actividades lectivas, bem como as condições escolares de partida, nomeadamente as vias de acesso e o sector (público ou privado) frequentado durante o ensino secundário.

#### 4.9. Referências bibliográficas

- Almeida, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola. pistas para um debate", *Análise Social*, 176, pp. 579-593.
- Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.
- Antunes, Fátima (2005), "Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal", *Revista Brasileira de Educação*, 29, pp. 40-51.
- Balsa, Casimiro Marques, José Vasconcelos Simões, Pedro Belchior Nunes, Renato Emídio do Carmo, e Ricardo Oliveira Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!* Paris, Máspero.
- Boudon, Raymond (1973), *L'Inégalité des Chances: La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *La Reproduction: Éléments pour Théorie du Système de L'Enseignement*, Paris, Minuit.
- Carmo, Renato (2000), "As dualidades do sistema do ensino superior", *Arquivo de Beja*, série III, volume XIV, pp. 93-114.
- Coleman, James, et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office.
- Diogo, Ana Matias (2006), "Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório", *Interacções*, 2, pp. 87-112.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas: Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, DGEEP.
- HIS (2005), *Eurostudent II Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, Hannover.
- HIS (2008), *Eurostudent III Report 2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (Relatório Intermédio).
- Lewis, Suzan, Janet Smithson, Júlia Brannen, Maria das Dores Guerreiro, Clarissa Kugelberg, Ann Nilsen, e Pat O'Connor (1999), *Futuros em Suspense: Jovens Europeus Falam Acerca da Conciliação entre Trabalho e Família*, Lisboa, ISCTE/CE, DGV: Emprego e Assuntos Sociais.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 45-80.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: Os Alunos do Instituto Politécnico de Santarém*, Castelo Branco, Politécnica: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2007), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 85-116.

- Mauritti, Rosário (2003), "Redes de sociabilidade", em João Ferreira de Almeida, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (orgs.), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta, pp. 51-62.
- Mauritti, Rosário, e Susana da Cruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: origens e contextos sociais", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Oeiras, Celta, pp. 85-101.
- OCES-MCTES (2004), *Índice de Sucesso Escolar no Ensino Superior Público: Diplomados em 2002-2003*, Lisboa.
- Pais, José Machado (1996), A geração yô-yô: uma nova condição juvenil? *Dinâmicas Multiculturais, Novas Faces Outros Olhares: As Ciências Sociais nos Países de Língua Portuguesa e os Desafios Contemporâneos*, Actas do III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pais, José Machado (1998), "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?" em Manuel Villaverde Cabral, e José Machado Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 189-214.
- Perrenoud, Philippe (2003), "Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!" *Cadernos de Pesquisa*, n° 119, pp. 7-26.
- Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE (org.), *Sucesso e Insucesso Escolar no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE, pp.
- Ramos, Madalena (2004), "Representações sociais da matemática: a bela ou o monstro?" *Sociologia, Problemas e Práticas*, 46, pp. 71-90.
- Silva, Augusto Santos (2003), "«Acesso» e «sucesso»: factos e debates na democratização da educação em Portugal", em Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 173-193.
- Tabachnick, Barbara, Linda Fidell (2007), *Using Multivariate Statistics*, Pearson International Edition.
- Tinto, Vincent (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research*, 65, 89-125.
- Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education*, 68, pp. 599-623.
- Tinto, Vicent (2006), "Enhancing student persistence: lessons learned in the United States", *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp. 7-13.
- Urbano, Cláudia Valadas (2004), *A procura de Ensino Superior Politécnico – Motivações e Escolhas: O Caso do Instituto Politécnico de Santarém*, Tese de Mestrado, Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

