



**LUÍSA CANTO E CASTRO LOURA**  
**como aprendem**  
**os portugueses**

**escola**  
**ensino básico e secundário**  
**ensino superior**

03  
10



**os portugueses**



Largo Monterroio Mascarenhas, n.º 1, 7.º piso  
1099-081 Lisboa  
Telf: 21 001 58 00  
ffms@ffms.pt

director de publicações

**António Araújo**

coordenação

**Susana Norton e Luísa Barbosa**

título

**Como Aprendem os Portugueses — escola, ensino básico e secundário,  
ensino superior**

autora

**Luísa Canto e Castro Loura**

design e paginação

**Guidesign**

Validação de conteúdos e suportes digitais

**Regateles Consultoria Lda.**

impressão e acabamento

**Lidergraf | Sustainable printing**

© Fundação Francisco Manuel dos Santos e Luísa Canto e Castro Loura

Abril de 2020

isbn 978-989-9004-41-2

depósito legal n.º 466 882/20

As opiniões e valores expressos nesta edição são da exclusiva responsabilidade da autora e não vinculam a Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Livro redigido com o Acordo Ortográfico de 1945.

A autorização para reprodução total ou parcial dos conteúdos desta obra deve ser solicitada à autora e ao editor.

**Fontes**

Pordata

Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Júri Nacional de Exames/Direcção-Geral de Educação

INE — Instituto Nacional de Estatística

Eurostat — Departamento de Estatística da União Europeia

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

United Nations: Department of Economic and Social Affairs — Population Dynamics



**Luísa Canto e Castro Loura**  
**como aprendem**  
**os portugueses**

escola  
ensino básico e secundário  
ensino superior



**Introdução 9**

**A escolarização em Portugal e na Europa 13**

**O que nos dizem os números sobre o caminho percorrido por Portugal no século xx, dos anos 60 à Revolução de Abril e no período que se lhe seguiu 19**

**Novo milénio 33**

**A educação em números nos dias de hoje 39**

**Breve olhar sobre alguns temas da educação 49**

**Conclusão 75**

**Notas 77**

**Infografias 81**





## Introdução

Em jeito de prefácio, uma homenagem a todos os que, no recato dos seus postos de trabalho, foram recolhendo e organizando, ao longo dos anos, o enorme manancial de dados que irei acometer para sustentar a minha visão pessoal de como aprenderam os Portugueses no passado e de como aprendem no presente. Recordar os que registavam metodicamente em extensas folhas de quadrícula miúda, quantos alunos estavam inscritos na escola, em que classe, que idade tinham, quantos tinham passado... Recordar também todos os que, nos organismos da administração central, se dedicaram a juntar e organizar toda essa informação para que agora me seja possível reconstruir um percurso ilustrado com números, com estatísticas. A era da digitalização trouxe formas mais ágeis de recolha, menos sujeitas a lapsos, mas trouxe também maior exigência por parte dos utilizadores e decisores. As estatísticas da educação são agora apresentadas com mais detalhe regional e de contexto e quase sem atraso temporal. O esforço de recolha, tratamento e divulgação continua, assim, para o bem de todos.

Só que «mais e melhores dados» traz desafios acrescidos a quem está do lado de quem os pretende perscrutar, interligar, identificar padrões, acrescentar conhecimento.

Os repositórios de dados estão em permanente actualização, e já foram muitas as situações em que a sua organização me fez trazer à memória os sacos de novelos de lã que as crianças pequenas se tinham entretido a embaraçar. Haver quem os organize de forma bem pensada, com os «novelos» claramente rotulados e as «pontas» de fácil acesso, é, hoje, um serviço público de utilidade inestimável.

Entre os múltiplos olhares que podemos ter sobre os dados da educação em Portugal, começo por dar destaque ao caminho percorrido. O ponto de partida é a década de 1960, aquela que vivenciei enquanto aluna do ensino primário, e irei construindo retratos por grandes períodos: até à Revolução de Abril e ao início da democratização do ensino, os anos do último quarto do século xx e, por fim, o período que decorreu de 2000 até aos dias de hoje. A segunda parte será um olhar mais pormenorizado sobre a realidade recente. Descreve-se a dinâmica de entradas, saídas e prosseguimento de estudos, e as estratégias que foram sendo concebidas para melhorar o ensino e os números da educação. Dar-se-á nota das principais forças que vão impulsionando o sistema.

Na escolha dos números, está parte da arte do estatístico. Há quem goste de lhes dar o nome sonante de «indicadores», o que, em certa medida, sinaliza a importância da escolha. É, decerto, muita pretensão dizer que são estes os melhores números para indicar

caminhos ou interpretar realidades complexas. São antes reflexos dessas realidades. A escolha será tão mais útil quanto mais motivar o debate, a investigação e a busca das melhores soluções para um problema há muito diagnosticado: o do déficit de escolarização da população portuguesa.



## **A escolarização em Portugal e na Europa**

Durante quase todo o século xx, foram (inacreditavelmente) poucos os portugueses que estudaram até um nível de escolaridade considerado mínimo à época. (Inacreditavelmente) poucos, porque a grande maioria dos países do chamado mundo ocidental apostaram forte na escolarização da população e, em Portugal, os números mostram que essa aposta só começou a partir da revolução de Abril de 1974.

Se, no início dos anos 2000, pintássemos o mapa da Europa numa escala de cores, de verdes e vermelhos, de acordo com o nível de escolaridade da população dos 25 aos 64 anos, veríamos uma mancha de verde intenso na Europa Central (Alemanha, Áustria, Eslováquia, República Checa, Suíça, Polónia, Estónia, Letónia e Lituânia) e do Norte (Noruega, Suécia, Finlândia e Dinamarca), e uma mancha de vermelho intenso nos países do Sul (Portugal, Espanha, Itália, Grécia e Malta).

De facto, mesmo na faixa etária dos mais velhos, dos 55 aos 64 anos, nos países do Norte e Centro europeus, estavam já em larga maioria os residentes

que tinham, pelo menos, o ensino secundário, realidade que, em Portugal, só se verificava para 1 em cada 10 pessoas dessa faixa etária. Um atraso enorme, muito difícil de recuperar.

Basta notar que, em 1992, na Alemanha, a escolarização com ensino secundário, na faixa etária dos 55 aos 64 anos, era idêntica à de Portugal em 2015, mas para a faixa etária dos 25 aos 34 anos. Esta população de jovens adultos dos 25 aos 34 anos terá entre 55 e 64 anos em 2045. Ou seja, só em 2045 teremos a população dos 55 aos 64 anos com uma escolarização análoga à que tinha a Alemanha em 1992. Uma diferença temporal de mais de 50 anos. É como se apenas após a Revolução tivéssemos começado a apanhar um comboio que, em muitos países, arrancara há mais de meio século.

Mas vale a pena olhar para o percurso que os países da Europa foram fazendo ao longo dos quase 30 anos em que há dados sistematizados (de 1992 a 2018).

Fixamo-nos na faixa etária dos adultos jovens dos 25 aos 34 anos, pois é aí que primeiro se reflectem as medidas de incentivo à conclusão dos estudos (neste caso, até, pelo menos, ao final do ensino secundário).

Os quatro países mais populosos (Alemanha, Reino Unido, França e Itália) têm percursos e cenários de partida muito diversos:

A Alemanha arranca de uma posição confortável de quase 90% dos jovens na nossa faixa etária de referência com, no mínimo, o ensino secundário, e mantém-se nessa ordem de grandeza, apenas com pequenas flutuações, até 2018. Ter, no máximo, entre 10% e 15% da população activa sem o ensino secundário parece ser, para a Alemanha, um bom ponto de equilíbrio no que se refere à escolarização.

Já o Reino Unido deparava-se, em 1992, com um contexto muito pouco favorável: pouco mais de metade dos jovens dos 25 aos 34 anos tinha completado o ensino secundário. No entanto, fez um percurso de convergência bastante rápido e, em 2018, apresenta números em linha com os da Alemanha. Mais precisamente, passou de uma taxa de 46,6% sem ensino secundário em 1992 para 14,5% em 2018. O ritmo da trajectória de convergência é aqui bem representado pela taxa de decréscimo médio anual, que se cifrou em 4,4%.

Quanto à França, a situação de partida era também algo preocupante: cerca de 1 em cada 4 jovens dos 25 aos 34 anos não tinha o ensino secundário. Os números de 2018 são já, no entanto, em linha com os do seu país vizinho, a Alemanha, tendo assim traçado um percurso de convergência à taxa média anual de 3,1%.

Dos quatro países mais populosos, a Itália era, em 1992, o que tinha níveis de escolarização da população

mais baixos: mais de metade dos jovens adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos tinha uma habilitação escolar aquém do ensino secundário. O percurso da Itália até 2018 foi de clara melhoria (a um ritmo médio anual de 3,0%), mas, tendo partido de uma situação mais desfavorável que qualquer dos outros três, deverá demorar ainda cerca de vinte anos a alcançar uma taxa ao nível dos seus países congéneres.

Entre os restantes países, há um grupo bastante alargado dos que têm um padrão de percurso análogo ao da Alemanha — boa situação de partida e manutenção desses bons números. É o caso da quase totalidade dos já referidos países do Norte e Centro europeus: Noruega, Suécia, Finlândia, Dinamarca, República Checa, Suíça, Polónia, Estónia, Letónia e Lituânia. Há, depois, um grupo de países que têm um valor de partida pouco favorável mas não extremo, tal como no caso da França, e que traçam posteriormente um percurso de convergência, até alcançarem níveis tão ou mais baixos que os do grupo anterior. São eles a Áustria, a Hungria, a Bélgica, os Países Baixos, a Eslovénia, a Croácia, a Bulgária e o Chipre.

No grupo dos países com pontos de partida muito negativos, onde se enquadra Portugal e se podem considerar também os casos da Itália e do Reino Unido, estão incluídos ainda a Espanha, a Grécia, a Irlanda, o Luxemburgo, a Islândia e Malta. Destes, os países



que em 1992 tinham uma situação mais desfavorável eram Malta, Portugal e Espanha. Designadamente, em Portugal, em cada 3 jovens dos 25 aos 34 anos, 2 não tinham o ensino secundário. O cenário em 2018 é já muito bom para alguns dos países referidos (a Irlanda ultrapassou até a barreira dos 90% de jovens com ensino secundário, e o Luxemburgo e a Grécia ultrapassaram a dos 85%). Para os restantes, há ainda algum caminho a percorrer, sendo que, se Portugal mantiver o excelente ritmo de convergência registado nos últimos dez anos (6% de taxa média anual), poderá ultrapassar a barreira dos 85% de jovens com ensino secundário a partir de 2028 (em 2018, essa percentagem fixava-se ainda nos 71%).

Com maior ou menor rapidez, a verdade é que todos os países que se encontravam mais aquém da média europeia se foram aproximando dos seus pares. No início da década de 1990, a disparidade entre países era muito marcante, variando entre os cerca de 6% de jovens adultos sem secundário na Lituânia até aos perto de 70% de Portugal e Malta. Essa disparidade está muito mais esbatida em 2018: a Croácia detém agora o valor mínimo (5,1%) e a Espanha o valor máximo (32,3%).

Curiosamente, no que respeita à proporção de licenciados na população residente, os países sempre estiveram muito mais próximos. De notar que alguns assumem até posições relativas em contradição com

as que assumem relativamente ao ensino secundário. Mais precisamente, mantendo-se o foco na faixa etária dos 25 aos 34 anos, a proporção de licenciados variava, no início dos anos 2000, entre os cerca de 10 em cada 100 jovens dessa faixa etária em Malta, na Itália e na Roménia, e os 40 em cada 100 na Lituânia, Finlândia e Noruega. Com 13% de licenciados, Portugal ombreava, à data, com a Polónia e a Hungria. Chegados a 2018, os números mostram alguns casos interessantes: enquanto alguns países revelam uma evolução assinalável de mais de 25 pontos percentuais nesta janela de apenas dezoito anos (Chipre, Irlanda, Luxemburgo, Suíça, Malta, Polónia e Eslováquia), outros pouco crescem relativamente ao ano 2000, como a Finlândia, a Noruega, a Alemanha e a Espanha. Portugal, com 35,1% de diplomados com ensino superior em 2018, acompanhou o crescimento, na casa dos 15 a 25 pontos percentuais, registado pela maioria dos países. Embora entre os países de mais baixas percentagens, Portugal está, ainda assim, acima da Bulgária, República Checa, Alemanha, Hungria, Itália e Roménia, e pouco abaixo da Finlândia, Malta, Eslováquia e Croácia. Entre os países que aqui acompanham Portugal, alguns há que figuram nas posições de topo quanto à escolarização com ensino secundário — Alemanha, Hungria, Croácia, República Checa, Finlândia e Eslováquia —, evidenciando menor prosseguimento de estudos no ensino superior entre os jovens que concluem o ensino secundário nestes países.

## **O que nos dizem os números sobre o caminho percorrido por Portugal no século xx, dos anos 60 à Revolução de Abril e no período que se lhe seguiu**

Os números na educação evoluem sempre de forma lenta, e os saltos qualitativos não só obrigam a decisões corajosas, como necessitam de uma visão clarividente quanto à prioridade que o Estado deve dar à preparação dos seus jovens.

As medidas que se implementaram no pós-25 de Abril são disso bom exemplo. Sem entrar em muito detalhe, é fácil antecipar que o acolhimento de largas dezenas de milhares de alunos a mais nas escolas de um momento para o outro terá obrigado a decisões disruptivas, quanto mais não seja no que remete para «a quem atribuir as competências para ir ensinar e para assegurar a gestão e o funcionamento das novas escolas». No global, os licenciados eram poucos, e os provenientes dos cursos de ensino eram apenas em número suficiente para assegurar a renovação do corpo docente, num contexto de escolaridade obrigatória

de seis anos. Os poucos licenciados eram também fundamentais em muitas outras áreas essenciais ao desenvolvimento do país; houve, por isso, que baixar um pouco a fasquia e abrir a porta a quem se reconhecesse habilitação suficiente para irem ensinar nas escolas a quem ainda não tinha concluído a licenciatura. De notar que a chegada massiva a Portugal de residentes das ex-colónias terá contribuído bastante para minorar a pressão, uma vez que estes, comparativamente com a população residente em Portugal, tinham níveis médios de escolarização mais elevados. Mas outras decisões foram também determinantes para o cumprimento efectivo da escolaridade obrigatória de oito anos (posta em lei em 1973 no âmbito da reforma Veiga Simão): criação de uma rede de transporte escolar, construção de cantinas, atribuição de suplemento alimentar e de auxílio económico às famílias.

### **Dos anos 60 à Revolução dos Cravos**

No início da década de 1960, a generalidade das crianças mantinha-se na escola até aos 10 anos (até concluírem a primária). Aos 12 anos, já só pouco mais de metade continuava a estudar, proporção que se reduzia para menos de um oitavo aos 15 anos. Os números foram evoluindo ao longo dessa década, mas de forma pouco expressiva: a taxa de escolarização aos 15 anos passou de 13% no ano lectivo 1960/1961

para 25% em 1969/1970, e aos 17 anos passou de 10% para 17%. Mesmo aos 12 anos, a taxa de escolarização manteve-se abaixo dos 60% até 1967, e só nos últimos anos da década, com o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 6.º ano, se observou uma aceleração. Em 1969/1970, era já de 86%. Até 1973/1974, houve um ligeiro crescimento nesta percentagem, mas ficou, ainda assim, cerca de 10 pontos percentuais aquém da escolaridade plena aos 12 anos de idade.

Como é natural, à medida que a cobertura nos ciclos de estudos mais baixos vai melhorando, mais são os alunos que optam por prosseguir estudos além da escolaridade obrigatória. Esse fenómeno é bastante notório a partir do ano lectivo 1966/1967. Os números estão, obviamente, muito longe do desejável: ter apenas 2 em cada 3 alunos de 13 anos a estudar, como acontecia em 1970, não é bom, mas era um grande avanço quando comparado com o que acontecia em 1960 (1 em 5). O prosseguimento para o que é hoje o ensino secundário é que se manteve como uma opção de excepção por parte das famílias até finais da década de 1960. Basta dizer que, em 1960, frequentavam o ensino secundário 6500 alunos, em média, em cada um dos dois anos desse nível de ensino, número que subiu para 10 mil em 1966 e para 20 mil em 1973. Mesmo este último número é extremamente reduzido quando comparado com os mais de 200 mil alunos que frequentavam cada um dos primeiros anos de escolaridade.

Com tão poucos jovens a frequentar o ensino secundário, não é de estranhar que o número de inscritos no ensino superior fosse também diminuto. As quatro universidades (Universidade de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade de Coimbra), os outros cinco estabelecimentos de ensino superior (Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e do Porto, Instituto Superior de Estudos Ultramarinos, Academia Militar e Escola Naval) e os estabelecimentos de ensino normal (magistérios infantil, primário, escolas de educação física e seminários) acolhiam, em 1960, pouco mais de 25 mil estudantes (em cursos, geralmente longos, de cinco ou seis anos) e, mesmo nos anos que antecederam o 25 de Abril, não ultrapassavam os 70 mil inscritos.

Se os números dos inscritos são baixos atendendo à duração dos cursos, que dizer então do total de diplomados? Ao longo do período 1960-1973, ter-se-ão diplomado ao todo, no ensino superior e no ensino normal, cerca de 70 mil jovens, numa média inferior a 5 mil ao ano (com repartição aproximada de 3 mil licenciados pelas universidades e 2 mil diplomados pelas escolas dos magistérios) e apenas com um ligeiro crescimento anual. De salientar a excepção feita ao ano lectivo 1973/1974, em que o número de diplomados com ensino superior quase duplicou (passou de 3613 diplomados em 1972/1973 para 6414 em 1973/1974), certamente pelo impacto do desfasamento de um

semestre lectivo a que muitas instituições de ensino superior se viram forçadas no período mais conturbado da revolta estudantil. Olhando para o sistema educativo como um todo, isto significa que, dos cerca de 200 mil novos alunos na primária, somente 5 mil fariam um percurso total até terminarem uma licenciatura (menos de 3%).

Fixando-nos no grupo dos que se diplomaram com ensino superior entre 1960 e 1973, em cada 100, cerca de 40 tinham escolhido a área do ensino (infantil ou primário), 12 letras, 11 medicina e 9 ciências sociais. Já as engenharias, o direito e as ciências exactas e naturais repartiam entre si, de forma quase equitativa, uma quota-parte, que representava 20% dos diplomados. Se, aos 40 em 100 que escolhiam o ensino infantil ou primário, acrescentarmos os que, após conclusão da licenciatura, optavam também pela profissionalização como docentes, agora para o nível secundário, o que se tinha, de facto, à época, era uma quase maioria de diplomados no ensino, poucos restando para a melhoria e inovação do tecido económico português. Melhorar estes números parecia um problema de solução impossível: para se ter mais licenciados, era preciso mais alunos no ensino secundário, e para se ter mais alunos no ensino secundário, era preciso quem tivesse habilitação e conhecimentos para os ensinar, ou seja, mais licenciados. No entanto, como vimos, grande parte dos países europeus conseguiu desbloquear este

impasse, criando, muitos anos antes, as condições efectivas para o aumento dos níveis de escolaridade da população.

### **O último quarto do século xx**

Neste período houve, essencialmente, três factores de grande impacto, que se foram expressando sequencialmente no tempo, mesmo que com alguma sobreposição: democratização do ensino, profissionalização em exercício dos docentes, fixação de *numerus clausus* e concurso nacional de acesso ao ensino superior público.

A democratização do ensino teve impacto no número de alunos, muito em especial no 3.º ciclo e secundário, entre os anos lectivos de 1974/1975 a 1982/1983. Como se irá ver, esse impacto só não foi mais expressivo em número de alunos porque, concomitantemente, se foram acentuando os níveis de abandono.

Já a profissionalização em exercício, que visava melhorar os conhecimentos em didáctica e técnicas pedagógicas em sala de aula junto daqueles docentes que foram contratados sem que tivessem ainda essa componente da habilitação profissional, a sua implementação foi decorrendo ao longo das décadas de 1980 e de 1990.



Quanto à fixação de *numerus clausus* no acesso ao ensino superior, medida que tinha por objectivo alinhar o número de novas entradas nas instituições de ensino superior públicas com os recursos de que estas dispunham (instalações, professores, funcionários e orçamento do Estado disponível), o seu efeito foi imediato a partir do primeiro ano de implementação (1977). O número de universidades privadas cresceu exponencialmente, e as taxas de retenção e de abandono no ensino secundário aumentaram à medida que as escolas se iam adaptando aos níveis de exigência das provas e exames de acesso ao ensino superior público. Em 1998, foi instituído o concurso nacional de acesso ao ensino superior, com resultados publicitados na comunicação social, e em que se dava principal destaque às notas mínimas de entrada nos cursos mais competitivos (Medicina, Farmácia, Veterinária, Arquitectura, Psicologia e uma ou outra engenharia). Era, e continua a ser, uma grande competição nacional, em que se empenham tanto os alunos como as famílias e as próprias escolas, e que, como iremos ver, exerce um efeito em cascata em todo o ensino não-superior.

Mais concretamente, nos 25 anos que vão de 1975 a 2000, em que se apostou num ensino básico e secundário unificado, com pouco encaminhamento de alunos para outras vias que não as do ensino geral, o esforço das escolas acabou por ser focado, logo desde os primeiros anos de escolaridade, nos alunos que melhor se

adaptavam aos níveis de exigência, com a consequente desmotivação e posterior abandono dos restantes.

Nos pontos seguintes, apresento os argumentos quantitativos que me levaram a seleccionar os três factores acima como sendo os de maior impacto na educação durante os últimos 25 anos do século xx.

### ***Democratização do ensino***

Com a entrada em vigor da reforma Veiga Simão no ano lectivo 1973/1974, iniciou-se a expansão do número de alunos nos anos curriculares que correspondem actualmente ao 3.º ciclo. Desde esse ano e até 1977/1978, ou seja, em apenas cinco anos, a taxa de crescimento foi de 33%, traduzindo-se num aumento de mais de 90 mil alunos. No entanto, na transição de 1977/1978 para 1978/1979, registou-se uma redução de 30 mil alunos nesse ciclo de ensino, fruto do fenómeno de abandono escolar e da extinção dos cursos técnicos. A partir daí, os números foram-se mantendo sensivelmente estáveis até 1982/1983, em torno dos 300 mil alunos.

O abandono escolar entre os jovens de 15 anos (que já não estavam abrangidos pela escolaridade obrigatória) era elevadíssimo, principalmente a partir de 1976/1977, chegando a atingir níveis de 1 em cada 3 alunos. De notar que, em anos anteriores, o abandono não

era tão elevado pela simples razão de que, na sua maioria, nem sequer estavam a estudar aos 14 anos. Nos anos 60, era aos 12 e 13 anos que se interrompia os estudos. Assim, apesar do agravamento dos números do abandono, a verdade é que a proporção de adolescentes que se encontravam a estudar melhorou imensíssimo neste período da democratização do ensino. Os efeitos mais notórios foram, aliás, no ensino secundário.

Num breve resumo da dinâmica de crescimento do número de alunos entre 1974 e 1985, primeiro no 3.º ciclo e posteriormente no ensino secundário, o que há a destacar é que se passou de um contexto de organização da educação escolar que envolvia 1 milhão e 500 mil alunos, dos quais 1 milhão e 200 mil estavam nos seis primeiros anos, para uma realidade em que era necessário acolher (e ensinar) 1 milhão e 800 mil alunos, 600 mil dos quais nos cinco anos mais avançados.

Foi para estes anos mais avançados que se tornou necessário definir os critérios mínimos nos concursos de contratação de docentes. Como já referido, os professores de carreira para esses níveis de ensino eram muito poucos (cerca de 20 mil em 1973/1974) e, por isso, abriu-se a porta à contratação, como docente, de bacharéis e licenciados, e até de alunos de licenciatura (desde que tivessem passado a um número

mínimo de disciplinas na área que iriam ensinar). Os primeiros tinham habilitação própria para a docência, e os últimos, habilitação suficiente. Em 1983/1984 havia já mais de 40 mil docentes a leccionar o 3.º ciclo e secundário, número que ainda subiria até aos 86 mil em 1999/2000. De notar, no entanto, que este crescimento não foi só devido ao aumento do número de alunos. A ser verdade tal relação, ter-se-ia observado um rácio aproximadamente constante ao longo do tempo entre o número de alunos e o número de docentes. Ora, em 1973/1974, por cada 15 alunos as escolas necessitavam de 1 docente, mas as alterações curriculares e a redução do número de alunos por turma terão originado uma quebra gradual nesse rácio, que foi descendo até se fixar em 10 alunos para 1 docente em 1999/2000. Também no 1.º e 2.º ciclos se observou uma diminuição acentuada do rácio aluno/docente, seja porque diminuiu o número de alunos por turma, seja porque cada turma passou a ter maior carga horária. No 1.º ciclo o rácio passou de 30 alunos para 1 docente em 1973/1974, para 14 alunos para 1 docente em 1999/2000. No 2.º ciclo, passou de 13|1 para 8|1 no mesmo período.

Retomando a questão da contratação de docentes sem habilitação profissional, embora não haja dados sistematizados nas estatísticas oficiais, eles terão representado uma parte muito maioritária no acréscimo de 20 mil docentes entre 1973/1974 e 1983/1984. O ritmo de diplomados pelo magistério

secundário, à data a instituição que formava os futuros docentes com habilitação profissional para o 3.º ciclo e secundário, era muito baixo, numa média de 800 diplomados por ano, e as novas entradas não eram em número suficiente para satisfazer um nível de procura tão elevado.

### *Profissionalização em exercício*

Apenas olhando para os números, a percepção com que se fica é que, no início dos anos 80, se teria nas escolas todas as crianças e jovens dos 6 aos 15 anos e também boa parte dos que tinham entre 16 e 18 anos. E isso era, claramente, algo de bom e de promissor para o país. Muito inquietante seria, no entanto, que a qualidade do ensino se viesse a degradar de tal forma que o número de alunos que saíam a deter o nível de conhecimentos mínimos previstos no final de cada ciclo viesse a ser ainda menor que antes do 25 de Abril. É que se tinha passado de uma elevadíssima exigência na entrada na carreira docente, envolvendo muitos anos de formação na componente científica (cinco a seis anos) e dois anos de estágio com supervisão de um professor pedagogo, para uma opção pragmática em que se admitia que os conhecimentos obtidos durante a licenciatura eram o quanto bastasse para ir ensinar nas escolas. A acrescer à questão da qualidade do ensino, surgiu outra pressão. No âmbito da escola pública, só quem tinha habilitação

profissional podia vir a ter um vínculo definitivo com o Ministério da Educação. No início dos anos 80, já se contariam por largos milhares os docentes não-profissionalizados que se mantinham, ano após ano, a dar aulas nas escolas. Iniciou-se então todo um processo de profissionalização que durou vários anos e que teve vários formatos, mas que, na sua essência, o que estabelecia era que um docente não-profissionalizado poderia manter-se a leccionar enquanto ia adquirindo formação em áreas ligadas à pedagogia e à didáctica. Só após uma avaliação positiva nessas áreas lhe era concedida a habilitação profissional.

### ***Acesso ao ensino superior e numerus clausus***

Ficam, por fim, alguns números que ilustram a pressão que os novos diplomados com ensino secundário começaram a exercer no ensino superior e, em sentido contrário, o impacto que o filtro apertado do acesso ao ensino superior público (gratuito) foi tendo num ensino não-superior que se queria igual para todos. Começamos por olhar para os diplomados com ensino secundário em 1972/1973 (13 mil nos cursos dos liceus) e para o número de novas entradas nas quatro universidades públicas em 1973/1974 (11 279, que se distribuíam da seguinte forma: 2716 na Universidade do Porto, 2233 na Universidade de Coimbra, 3933 na Universidade de Lisboa, 2397 na Universidade Técnica de Lisboa), num rácio pouco

superior a 1 aluno por vaga. Em 1977 foram, pela primeira vez, fixados os *numeri clausi* no ensino superior público, num total de 11 686. Às quatro universidades tradicionais, juntavam-se já à data as Universidades de Aveiro e do Minho, alguns institutos universitários e as escolas superiores de belas-artes, mas a capacidade global de acolhimento de novos alunos pouco tinha aumentado. Este número de vagas revelou-se suficiente para o número de candidatos apenas durante três anos. A partir de 1981/1982, o número de recém-diplomados pelas vias académicas do ensino secundário começou a aumentar muito de ano para ano e, em meados da década de 1990, eram já perto de 50 mil. Nesse meio-tempo, abriram mais universidades públicas, mas o total de vagas (20 817) comportava apenas 2 em cada 5 da nova leva que saía do secundário. Por outro lado, muitos dos que não tinham conseguido entrar num ano juntavam-se no ano seguinte ao novo contingente, engrossando-o e aumentando a competição pelas vagas nos cursos mais emblemáticos, que pouco ou nada aumentavam em número. Nas faculdades de medicina, aliás, o número de vagas até reduziu desde que se fixaram os *numeri clausi* — eram 730 em 1977 e 678 em 1995. É certo que também se abriram muitas vagas nos institutos politécnicos públicos, fazendo com que a relação vagas/alunos passasse de 2 vagas para 5 alunos para 3,5 vagas para 5 alunos. Mas o cerne estava nas vagas mais pretendidas, que abriam nas universidades e não acompanhavam, de todo, o ritmo do crescimento

em número dos potenciais candidatos, especialmente na região Norte.

No ensino secundário, que se queria unificado e igual para todos, bem se podia pregar que o objectivo não era preparar os alunos para entrarem no ensino superior. Na verdade, quem ditava as regras era o mediatismo do concurso nacional de acesso, e as taxas de retenção e de abandono eram elevadíssimas, chegando a atingir os 48% em 1999/2000.



## **Novo milénio**

O ano de 2001 foi um marco na educação em Portugal. Em Dezembro, foram publicados os resultados do teste internacional PISA. Tratava-se de um teste com perguntas de Leitura, de Matemática e de Ciências destinado aos jovens de 15 anos e em que tinham participado 30 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, grande parte deles países europeus. Portugal também participou. Em cada país, foram seleccionados entre 5000 e 6000 alunos de 15 anos e foi-lhes pedido que respondessem às perguntas do teste. Estas, à parte a língua em que estavam redigidas, foram as mesmas para todos os alunos<sup>1</sup>, independentemente do país. O que se pretendia era perceber se o que se ensinava e os que os alunos tinham conseguido aprender até aos 15 anos de idade era minimamente idêntico em todos os países. Os resultados mostraram que havia, de facto, um conjunto relativamente alargado de países (dez ao todo) cujos alunos mostraram ter atingido um nível de conhecimentos análogo em qualquer das matérias; outro grupo apresentava alguma variabilidade consoante a matéria; mas depois destacavam-se dois grupos: um pela positiva, onde estavam sete países (Finlândia, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, Coreia, Reino Unido e Japão) e outro pela negativa, onde estavam quatro países (Portugal, Grécia, Luxemburgo e México).

Quando se diz que se destacavam, é no sentido de que os resultados eram claramente diferentes dos do grupo de países com resultados em torno da média. Numa interpretação em termos de anos de estudo, era como se os alunos dos países de topo tivessem tido mais um a dois anos de escola que os do grupo central, enquanto os do grupo de países com piores resultados teriam atingido os conhecimentos equivalentes a menos um a dois anos de escola.

Basta dizer que, em qualquer das matérias, as classificações dos melhores alunos portugueses pouco acima estavam das obtidas pelos alunos médios finlandeses.

Isto só podia significar que ou não se estava a ir suficientemente longe nos conteúdos ensinados em Portugal, ou estes não estavam devidamente actualizados face aos avanços da ciência e às exigências do novo milénio.

Sendo indiscutível que ter os seus jovens bem preparados é essencial para o reconhecimento e prestígio de um país e essencial também para que esse país trace um caminho de progresso, em linha com os que lhe são vizinhos, o que se constatou nos anos seguintes em Portugal foi uma quase revolução na educação: exames no 9.º ano, provas de aferição no 4.º e no 6.º anos, reformulação dos currículos de Matemática e de Português, implementação

do Plano Nacional de Matemática e do Plano Nacional de Leitura, diversificação de ofertas (logo na primeira década dos anos 2000), exames de 4.º e de 6.º anos, metas curriculares, crédito de horas para apoio aos alunos e outras medidas de promoção do sucesso escolar.

Os resultados do esforço não tardaram a surgir! E em todos os indicadores da Educação.

Recordemos o ponto de partida em 2000:

- população dos 25 aos 34 anos com ensino secundário: 32%;
- população dos 18 aos 24 anos que não está a estudar nem tem o secundário: 43,7%;
- diferença entre os resultados de Portugal no PISA e a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico:  
Leitura: -23 pontos;  
Matemática: -38 pontos;  
Ciências: -34 pontos.

Os marcos temporais seguintes serão os dos anos de aplicação do PISA (é no confronto com os outros que conseguimos perceber se estamos no caminho certo ou se ainda há que procurar novas soluções).

O PISA aplica-se de três em três anos. Assim, depois do PISA 2000, houve mais seis edições: 2003, 2006, 2009,

2012, 2015 e 2018. Destas datas, uma vez que o caminho foi sempre tendencialmente positivo, vamos olhar para os números de 2006, 2012 e 2018, suficientemente ilustrativos da nossa rota de sucesso:

- população adulta dos 25 aos 34 anos com ensino secundário: 44,1% → 58,5% → 71,5%;
- população jovem dos 18 aos 24 anos que não está a estudar nem tem o secundário: 38,5% → 20,5% → 11,8% (10,6% em 2019);
- diferença entre os resultados de Portugal no PISA e a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico:  
Leitura: -16 pontos → -8 pontos → +3 pontos  
Matemática: -28 pontos → -7 pontos → 0 pontos  
Ciências: -24 pontos → -12 pontos → +1 ponto

Com cada vez mais jovens a concluir o ensino secundário e com um ensino que se revela como sendo de qualidade e com conteúdos em linha com o que internacionalmente se considera adequado (face à constante necessidade de adaptação a um mundo em mudança), Portugal pode bem orgulhar-se destes seus feitos recentes. Mesmo no período da crise económica, em que as restrições financeiras levaram à interrupção no investimento em tecnologias para as escolas, ao aumento do número de alunos por turma e a uma redução drástica do número de professores, o que os números mostram é que as escolas se mantiveram mobilizadas, fizeram

um uso optimizado de todos os recursos que tinham e não deixaram que o momento adverso induzisse um retrocesso na trajectória de sucesso que estava a ser percorrida. Foi, aliás, nesse período que a taxa de abandono escolar precoce mais se reduziu.

Portugal percorreu o caminho certo, e isso é especialmente relevante num contexto de quebra de natalidade e de envelhecimento populacional.

Temos de dar tudo a cada um dos nossos jovens, para que todos consigam potenciar os seus melhores dons e para que todos se consciencializem de quão fundamentais são para o futuro do país.

Um país com muitos jovens talvez se possa dar ao luxo de deixar às leis do acaso, à maior ou menor persistência de cada aluno e ao maior ou menor empenho de cada família o papel de filtrar quem, no futuro, irá constituir o suporte efectivo do seu tecido económico e social.

Para Portugal, vão ser todos, mas mesmo todos, necessários!

Para o Portugal de 2050, na estrutura de suporte ao funcionamento do país, todos os jovens actualmente nas escolas são imprescindíveis. Nessa altura, terão entre 35 e 50 anos e serão a força motriz da população activa. Nesta, olhando para os mais jovens, vêem muito

menos que eles, e olhando para os mais velhos, vêm poucos mais. É já depois da idade que hoje em dia delimita a população activa que se concentra a maior franja da população. Estima-se que ascenda a mais de 3 milhões. A maioria terá razoável autonomia, apesar dos naturais e acrescidos cuidados de saúde de que terão de beneficiar. Mas a desproporção é muito avassaladora, e dói-nos pensar em tanto esforço que será exigido a estes jovens.

Estaremos a ver este cenário com um olhar formatado no tempo? Estaremos a esquecer a ajuda que os avanços tecnológicos podem trazer?

Uma população activa escolarizada, com elevada literacia digital e com bons conhecimentos nas chamadas áreas STEM (do inglês *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) poderá vir a ter uma capacidade produtiva que duplique a da actual população activa. Mais uma vez, a mensagem é no sentido de que se deverá manter o rigor e a exigência na educação, não descurando nem a aquisição de conhecimentos nem a formação enquanto jovens de elevado nível moral e cívico.

## **A educação em números nos dias de hoje**

Infantários, escolas, colégios, universidades e institutos politécnicos acolhiam, em 2018, mais de 2 milhões de alunos, entre crianças, jovens e adultos residentes em Portugal. Dos 6 aos 17 anos, ir à escola é uma rotina diária para todos. De facto, isto é só quase totalmente verdade porque há algumas crianças que só entram na escola aos 7 anos, ou porque fazem anos entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro e a escola da zona de residência não tem vagas, ou por opção dos próprios pais. E têm vindo a ser cada vez mais as crianças de 6 anos que se mantêm na pré-escola: eram menos de 1% em 2001 e ascendem a 10% em 2018. São cerca de 9 mil crianças que aguardam pelos 7 anos para começarem a escola «a sério».

Ao longo de todo o trajecto pela escola (no seu sentido mais lato, enquanto local onde se aprende), é largamente maioritária a opção pela oferta da rede pública: 81% dos alunos estão em escolas públicas. Há, no entanto, diferenças ciclo a ciclo: no pré-escolar a opção pela rede pública é de 53%, no 1.º ciclo é de 87%, no 2.º ciclo 88%, no 3.º ciclo 87%, no secundário científico-humanístico 89%, no secundário profissional 59%

e no ensino superior 83%. Uma significativa hegemonia do ensino público, em que se excepcionam apenas o pré-escolar e o ensino secundário profissional, e, mesmo estes, beneficiando de um forte apoio do Estado, designadamente, através de fundos comunitários.

Na sua estrutura de organização, os ciclos de estudo não são iguais em duração. Temos o 1.º ciclo do ensino básico, que dura quatro anos. Há quatro ciclos que duram três anos (pré-escolar, 3.º ciclo do ensino básico, secundário e licenciatura), e há dois que duram dois anos (2.º ciclo do ensino básico e ciclo curto de ensino superior). No ensino superior, há ainda mais dois ciclos de duração variável: o de mestrado, que pode ter entre um ano e meio e três anos (estes em alguns dos chamados mestrados integrados), e o de doutoramento, que pode ter entre três e quatro anos.

Uma vez que os diversos ciclos não duram todos o mesmo, a melhor forma de termos uma visão da afluência que cada um dos ciclos tem será recorrendo ao número médio de alunos por ano curricular. Assumindo uma duração de cinco anos para os mestrados integrados, uma duração de dois anos para os mestrados e uma duração de quatro anos para os doutoramentos, no ano lectivo 2017/2018 esses números eram os seguintes:



- pré-escolar: 80 077;
- 1.º ciclo: 100 369;
- 2.º ciclo: 110 092;
- 3.º ciclo: 122 015;
- secundário: 133 683;
- ciclo curto do ensino superior (cursos TeSP): 6390;
- licenciatura: 72 157;
- mestrado integrado: 12 199;
- mestrado: 29 322;
- doutoramento: 5113.

Constata-se que é no 3.º ciclo e no secundário que está, neste momento, a maior pressão de alunos, a grande distância dos restantes ciclos. O efeito de onda da quebra demográfica é já bastante evidente no 1.º e no 2.º ciclos, e a retenção de alunos sem que transitem para o ano curricular seguinte ou para o ciclo seguinte estará também na origem das diferenças aqui observadas.

Sim, uma vez entrados na escola, como vão os alunos subindo cada um dos 15 degraus que os levam do 1.º ano do primeiro ciclo ao último ano da licenciatura?

Em 2018, os primeiros quatro degraus subiram-se com relativa facilidade: em cada 100 alunos, apenas 3 não ascenderam ao patamar seguinte. Dos cinco degraus seguintes (correspondentes ao 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), o que exigiu maior esforço foi o do 7.º ano (10% dos alunos ficaram aquém do que era deles

esperado e não transitaram para o 8.º ano). Em termos globais, a retenção foi de 5,3% no 2.º ciclo e de 7,8% no 3.º ciclo. Dos que ficam retidos no 3.º ciclo, alguns desistem mesmo de continuar a estudar. Estão com 18 anos, ou até mais, e optam por tentar melhor sucesso fora da escola. Este fenómeno não está monitorizado, mas, atendendo à expressiva descida da taxa de abandono escolar precoce, será hoje em dia residual.

Chegados ao último lanço da escolaridade obrigatória — o ensino secundário —, há dois travões a um avanço fluido: o nível de dificuldade das matérias, que se vão tornando, naturalmente, mais complexas, e o maior ou menor alinhamento dos seus conteúdos com a vocação e interesses dos alunos. As opções de escolha de curso são inúmeras: 4 na via científico-humanística e quase 150 na via profissional. Apesar de todo o apoio das estruturas de orientação vocacional existentes nas escolas, a mudança de curso no decorrer dos dois primeiros anos do ensino secundário é ainda muito elevada (o estudo «Situação após 3 anos dos alunos que ingressam no ensino científico-humanístico» do Ministério da Educação mostra que 10% dos alunos que iniciaram um curso científico-humanístico em 2014/2015 mudaram para outro curso a meio do percurso). Seja porque ficaram a repetir o mesmo ano, seja porque optaram por mudar de curso, o certo é que 14 em cada 100 alunos do ensino secundário permaneceram no mesmo ano de escolaridade em 2018.

Para 78 952 alunos (73% dos que estavam no último ano do secundário), foi o finalizar de uma etapa e o momento da viragem de página. Com o ensino secundário concluído, a percepção para muitos era de que tinham agora nas mãos as rédeas do seu futuro: ir trabalhar e deixar a decisão de mais estudos para daí a uns anos, protelar a entrada no mercado de trabalho e continuar desde logo com estudos mais avançados, ou conciliar ambas as actividades (estudar e trabalhar). Em termos globais, a decisão de continuar a estudar (conciliando ou não com alguma actividade profissional) foi a tomada por 57% dos alunos que concluíram o secundário em 2015/2016 (conforme o estudo «Transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior» do Ministério da Educação). Esta percentagem sobe para 64% se se considerar os que aguardaram mais um ano para melhorar resultados e entrar no curso preferido. Em termos percentuais, o prosseguimento de estudos para o ensino superior parece baixo, mas é preciso não esquecer que temos duas vias com peso relativamente próximo no ensino secundário: entre os alunos que concluíram um curso profissional, a maioria opta por ir trabalhar e apenas 21% se inscreve no ensino superior; já entre os que concluíram um curso científico-humanístico, a norma é prosseguir para o ensino superior, senão logo no ano em que terminam, pelo menos no ano seguinte. Apenas 12 alunos em 100 não o fizeram.

Feitas as contas, de entre os recém-saídos do ensino secundário, as instituições de ensino superior terão acolhido em 2018/2019 cerca de 45 mil novos alunos em licenciaturas, cursos TeSP e mestrados integrados. No entanto, o número de inscritos pela primeira vez no 1.º ano em algum destes tipos de curso é, de acordo com as estatísticas oficiais, largamente superior (perto de 84 mil). Isto significa que, de facto, haverá muitos jovens que optam por fazer uma pausa nos estudos antes de decidirem inscrever-se no ensino superior. A juntar a estes, há que contar também com os alunos que resolvem mudar de curso (11%). Já estamos a ver que também no ensino superior há uma dinâmica de entradas, saídas e mudanças de curso que fazem com que sejam poucos os que empreendem um percurso linear, terminando o curso no tempo previsto. O que se verifica nas licenciaturas de três anos, por exemplo, é que, logo no final do 1.º ano, há 9% que abandona (sendo que as taxas de abandono evoluem em sentido contrário ao das notas de entrada) e, se olharmos para a situação quatro anos após o início da licenciatura, o abandono sobe para quase 30%. Por outro lado, entre os que permanecem, apenas 2 em cada 3 conclui o curso em três ou quatro anos. Uma nota para a influência de factores económicos nos níveis de abandono no ensino superior: em plenos anos de crise, o abandono no final do 1.º ano atingiu os 11%.

Olhando, então, para a educação como um sistema com entradas, saídas e fluxos próprios, o panorama

em 2017/2018 (no conjunto das modalidades de ofertas destinadas aos jovens) foi o seguinte: cerca de 95 mil novas entradas no 1.º ano do ensino básico, para um total de saídas entre 2016/2017 e 2017/2018 que se aproximou das 115 mil no final da escolaridade obrigatória. Destas, apenas 80 mil corresponderam a conclusões do ensino secundário. A diferença não será, forçosamente, um reflexo de abandono dos estudos. Os alunos que atingem a idade limite de frequência das ofertas para jovens são encaminhados para as ofertas dirigidas a adultos, e será nessas modalidades que muitos deles estão inscritos.

O ensino superior, por sua vez, capta cerca de 45 mil dos recém-diplomados de secundário e capta ainda mais cerca de 30 mil entre os que se encontravam fora do sistema de ensino (por terem optado por fazer uma pausa nos estudos). Como fluxo de saída, o ensino superior tem vindo a atingir números crescentes (considerando apenas licenciaturas, mestrados integrados, bacharelatos e cursos TeSP): de 47 mil em 2001, passou para 55 mil entre 2014 e 2016, e para 61 mil em 2018. De notar que, no período da reformulação de Bolonha, os números cresceram devido ao impacto directo da redução da duração dos cursos, pelo que não podem aqui servir como termo de comparação.

Já referimos o grande número da educação — 2 milhões de alunos! É uma parte substancial da população residente com menos de 65 anos (25%).

São 2 milhões a aprender em sala de aula, e são muitos também os que dedicam os seus dias a preparar as matérias e a conceber a melhor forma de transmitir os conhecimentos, para que estes sejam, efectivamente, adquiridos pelos alunos. Não é um trabalho nada fácil, e o «clima da escola» é fundamental para o sucesso.

Comecemos pelos números: em 2018, havia, ao todo, 197 mil professores, distribuídos da seguinte forma:

- pré-escolar: 16 065 (donde o rácio de 15 alunos para cada docente);
- 1.º ciclo: 32 478 (12,4 alunos para cada docente);
- 2.º ciclo: 25 314 (8,7 alunos para cada docente);
- 3.º ciclo e secundário: 89 092 (7,9 alunos para cada docente);
- ensino superior: 34 227 (10,8 alunos para cada docente).

Os alunos entram no sistema, prosseguem ano a ano e saem, mas a maioria dos professores mantém-se. É a sua profissão e tê-la-ão iniciado com cerca de 25 anos de idade. Já aqui se falou no grande fluxo de novas entradas de professores ao longo dos anos 80 e 90, com a democratização do ensino. Esses professores têm actualmente mais de 50 anos e representarão,

certamente, a quase totalidade dos cerca de 63 mil nessa faixa etária. Curiosa a pouca diferença entre o ensino superior e o não-superior. Senão, vejamos: no pré-escolar os educadores têm em média 48 anos de idade, no 1.º ciclo a média das idades dos professores é de 47 anos, no 2.º ciclo é de 50, no 3.º ciclo e secundário é de 49 e no ensino superior é de 47 anos.

Portugal irá brevemente deparar-se com o impacto do elevado número de entradas há 40 anos, em todos os níveis de ensino. Todos esses docentes irão atingir a idade da reforma em momentos muito próximos no tempo e a renovação terá, mais uma vez, de ser feita sem grandes filtros. Um problema transversal a todo o ensino, que será, talvez, de mais fácil solução no ensino superior, com recrutamento junto de doutorados nacionais e estrangeiros, mas que será de muito difícil concretização nos ciclos de estudos mais baixos. A mensagem de que há professores a mais face ao declínio no número de alunos afugentou muitos jovens das licenciaturas e mestrados que dão a preparação de base para a carreira docente. Basta dizer que em 2005 se diplomaram 5791 novos futuros professores e educadores de infância (3939 e 1852, respectivamente), mas em 2018 foram apenas 2226 (1856 professores e 370 educadores de infância).





## **Breve olhar sobre alguns temas da educação**

Terminado que está este retrato geral da educação em termos de grandes números — alunos, docentes e fluxos de entradas e saídas —, muito ainda há a dizer, quer sobre o trabalho feito nas escolas, quer sobre as estratégias de melhoria do ensino. As especificidades regionais, de género e de meio socioeconómico serão também tópicos de que se irá falar nas próximas páginas.

### **Recuperação dos alunos que se foram atrasando**

Este é um trabalho difícil e cirúrgico que necessita de professores com preparação específica e que tem sido alvo de inúmeras medidas de intervenção durante as últimas décadas por parte dos sucessivos governos. É preciso não esquecer que há um objectivo, uma meta a alcançar: 9 em cada 10 alunos terão de concluir o secundário. Soluções paliativas que os mantenham nas escolas até atingirem a idade limite da escolaridade obrigatória não contribuem de todo para esse objectivo. É preciso que ganhem os conhecimentos mínimos.

Há duas estratégias de fundo que são promissoras mas que demorarão algum tempo a dar resultados: intervenção precoce logo no 1.º e 2.º anos, isto é, não deixar que os alunos se atrasem a ponto de se tornar quase impossível a sua recuperação, e aulas de apoio suplementares, isto para os alunos que se encontrem em anos mais adiantados. Só que estas formas de recuperação de alunos, além de serem lentas a mostrar efeitos, são consumidoras de recursos financeiros (pois exigem mais professores nas escolas). Mantendo sensivelmente o mesmo número global de turmas, outras estratégias de recuperação dos alunos que se deixaram atrasar passaram, nessa altura, pela criação de ofertas no ensino básico com currículos diferentes daqueles que estavam a ser seguidos pelos restantes alunos.

Em 1997, foram criados os cursos de educação e formação (CEF). Para esse novo tipo de ofertas, eram encaminhados os alunos com 15 anos ou mais e com, pelo menos, duas retenções de ano. Os CEF dão certificado profissional de nível 2 e têm por objectivo uma rápida inserção no mercado de trabalho. Dos alunos que se têm vindo a inscrever nestes cursos, há uma grande parte que toma essa opção, não prosseguindo, assim, estudos para o ensino secundário.

Concomitantemente, foram estruturados currículos alternativos para os alunos com historial de retenções

de ano, mas com menos de 15 anos. A estas ofertas deu-se o nome de percursos curriculares alternativos (PCA).

Em substituição dos CEF e dos PCA, no período de 2013 a 2015, foram criados os cursos vocacionais de nível básico. Estes cursos eram destinados a alunos com pelo menos duas retenções de ano e com 13 anos ou mais de idade. Tinham como objectivo principal o prosseguimento de estudos para o ensino secundário e incluíam no currículo, como factor de motivação adicional, algumas horas de contacto com o mundo do trabalho e das empresas.

Estas formas de resposta ao problema da recuperação dos alunos que tinham «descolado» em algum momento do percurso não eram mutuamente exclusivas e, com a diminuição do número de alunos, cada vez mais se tornavam viáveis as intervenções preventivas precoces.

O nível médio, geral, dos alunos melhorou, as taxas de retenção baixaram e é cada vez menor a proporção de alunos que têm de ser desviados das turmas que seguem o currículo geral. Nos primeiros anos em que se implementaram os CEF e os PCA, a proporção de alunos de 3.º ciclo neles inscritos chegou a atingir 12% do total de alunos nesse nível de ensino, ou seja, 1 em cada 8 alunos (2008/2009). De acordo com os últimos dados disponíveis (2017/2018), essa proporção passou a ser de 1 para 18. Mais precisamente, há apenas 6% de alunos a frequentar

turmas cujos currículos são substancialmente diferentes dos currículos ensinados à generalidade dos alunos.

### **O ensino dos alunos com deficiência física ou cognitiva**

Tal como muitos outros países, também Portugal seguiu as recomendações das normas das Nações Unidas e a Declaração de Salamanca (1994) sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência. Sendo um benefício para a evolução das crianças que têm alguma deficiência física, como cegueira, surdez ou paralisia cerebral, na frequência das escolas, juntamente com as restantes crianças, os países iniciaram todo um processo de adaptação das escolas regulares de modo que estas tivessem as condições adequadas de acolhimento destes alunos que, até aí, frequentavam escolas especiais. Em Portugal, foi moroso o processo de adaptação das escolas, a criação de infra-estruturas de apoio e a constituição de equipas de docentes especializados, o que levou a que só em 2008 tenha saído a legislação que determina e regulamenta essa alteração de visão sobre o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais. Para um professor, ter um ou dois alunos com necessidades educativas especiais nas suas turmas é, hoje em dia, muito comum.

A recolha sistemática de informação estatística sobre esta realidade começou a fazer-se pouco depois da saída da legislação, e há dados, para o Continente, a partir do ano lectivo 2010/2011: nesse ano eram perto de 47 mil alunos, dos quais 97% frequentavam escolas regulares; em 2017/2018 eram já 88 mil, praticamente a totalidade (99%) em escolas regulares. Comparando com o total de alunos, ficamos com uma melhor percepção do impacto que o acolhimento destes alunos poderá ter originado no trabalho das escolas. Representavam 3% do total de alunos em 2010/2011 e 6% em 2017/2018. Também o corpo docente das escolas passou a incluir professores com preparação específica no ensino destes alunos. Eram 5242 em 2010/2011 (3% do total de docentes) e 7518 em 2017/2018 (5% do total de docentes).

### **Sobre os cursos profissionais — que tipo de preparação dão e em que áreas**

Há uma ideia pré-feita em Portugal, principalmente junto das gerações que nasceram antes do início deste milénio, de que ter o ensino secundário é ter o tradicional curso de liceu que prepara para a entrada no ensino superior, com conteúdos que apelem à abstracção e muito exigentes em termos do tempo de concentração e do estudo individual. Contrariamente ao que se estava a passar na maioria dos países da Europa, a história da educação de nível secundário em Portugal durante o

século xx mostra muito pouco investimento na criação estruturada de ofertas profissionalizantes: ofertas cujos currículos conciliem um núcleo de disciplinas destinadas a dar uma formação de base suficientemente avançada e que necessitam de muito estudo, e um outro núcleo de disciplinas que preparam para uma profissão, em que os alunos aprendem fazendo. De facto, quando nos surpreendemos com os números da escolarização da população dos outros países (na Alemanha, no início dos anos 90, a quase totalidade da população activa tinha pelo menos o ensino secundário), estamos a imaginar o nosso modelo, parecendo-nos inacreditável que esses países tenham conseguido mobilizar e motivar gerações sucessivas de jovens para um estudo baseado em teoria e em raciocínios complexos. Não há assim tanta diferença entre os povos, e em todo o lado há uma repartição de perfis individuais que se distribuem ao longo de um espectro que vai de quem aprende melhor fazendo a quem aprende melhor lendo e estudando. E a grande maioria não está numa ponta nem na outra. Felizmente!

Retomando a questão da criação de ofertas profissionalizantes de nível secundário, o cerne está em que desenhá-las de forma suficientemente maleável para que se adaptem ao que é necessário ao mercado de trabalho é bastante difícil, exige um trabalho colaborativo com as ordens e associações profissionais, e Portugal não tinha história de uma estrutura forte

de coordenação nessa área. Além disso, depois de as desenhar, há que divulgá-las, reunir com as escolas para acertar que cursos vão abrir em cada uma e fazer campanha para atrair alunos. Temos de convir que tudo isto exige muito maior esforço que, simplesmente, decidir quais dos quatro cursos científico-humanísticos irão abrir no ano seguinte.

É na atracção dos alunos que, a meu ver, há o principal caminho a percorrer. Se se conseguir que muitos mais bons alunos escolham os cursos profissionais, o próprio nível médio de exigência irá subir, os cursos ganharão prestígio e os currículos serão, naturalmente, melhorados. E aqui o acesso ao ensino superior é a chave. Nos moldes actuais, em que os exames de secundário incidem exclusivamente sobre os programas das disciplinas dos cursos científico-humanísticos, não se pode esperar que um bom aluno hipoteque o seu futuro, diminuindo as hipóteses de vir a fazer uma licenciatura, só porque optou por um curso profissional.

E quem opta por um curso profissional opta também por semanas mais ocupadas. Aprender fazendo leva tempo, e estes cursos têm uma carga horária bastante superior à dos restantes cursos do secundário. Os cálculos não são lineares, porque os cursos científico-humanísticos têm um horário semanal que funciona de acordo com o calendário do ano lectivo, que pode ser de 34 a 38 semanas e onde se excluem os feriados,

e os cursos profissionais têm uma carga horária global para os três anos que tem de ser dada na totalidade. Os feriados e as faltas dos professores têm de ser sempre compensados. Os cursos profissionais de maior carga horária chegam a ter ao todo 3440 horas (para os três anos) enquanto um curso científico-humanístico, mesmo não atendendo a eventuais furos semanais, terá no máximo 2850 horas.

Os cursos profissionais são muito mais caros que os outros, não só porque têm mais horas e exigem mais docentes, como também porque exigem equipamentos e materiais adequados ao ensino da profissão. Portugal conta com um forte apoio dos fundos comunitários para conseguir garantir que estes cursos funcionem todos os anos.

No ano lectivo 2017/2018, estavam inscritos nos cursos profissionais quase 117 mil alunos, distribuídos pelos 147 tipos de cursos diferentes que existem, desde Animador Sociocultural a Técnico de Multimédia, passando por Técnico de Informática e Técnico de Mecatrónica, só para dar alguns exemplos. Estes cursos estão organizados por áreas de educação e formação (AEF), e estas, por sua vez, alinham-se de algum modo com as profissões.

A AEF com mais alunos é a de Informática, logo seguida da área de Hotelaria e Restauração e da área de Desporto.



Os cursos ligados à área de Audiovisuais e Multimédia e à área de Turismo também têm muitos alunos, mas há algumas que, estranhamente, têm fraca implantação: Construção Civil, Materiais e Indústrias Alimentares.

### **Evolução da expectativa de prosseguimento de estudos para o ensino superior e efeitos colaterais do concurso nacional de acesso**

A competição nacional entre famílias em que se transformou o concurso nacional de acesso ao ensino superior público é, como já referido, um factor de pressão constante sobre o sistema e acaba por contribuir fortemente para o prestígio das vias mais académicas do ensino secundário, em detrimento das vias profissionalizantes.

É, por isso, compreensível que uma família que tem um filho que nunca reprovou qualquer ano o aconselhe a seguir um curso científico-humanístico, mesmo que esteja nele já muito evidenciada a maior facilidade em aprender fazendo que em aprender estudando pelos livros.

A diminuição drástica das taxas de retenção no 3.º ciclo desde 2016 está, por isso, a originar uma quebra na proporção de alunos que escolhem os cursos profissionais. Em 2013/2014 eles representavam 44% dos alunos do

ensino secundário, e essa percentagem reduziu-se para cerca de 40% em 2017/2018, apesar de todos os incentivos para que a repartição se torne mais equitativa.

Há outro efeito colateral que também tem que ver com o ensino superior, mas aqui mais com o número de vagas disponíveis nas universidades que com o próprio concurso nacional de acesso. Trata-se da tendência para a inflação de notas, principalmente na região Norte.

Por razões históricas, as universidades da região de Lisboa sempre tiveram uma cobertura largamente maioritária por comparação com as das restantes regiões do país. Nos anos 70, as primeiras acolhiam mais de metade dos alunos inscritos no ensino superior. Era uma grande discrepância, mas que estava, ainda assim, em linha com o número de alunos que concluíam o ensino secundário em cada região. Não há números absolutos para essa época, por região, mas a taxa de escolarização da população revela uma muito menor opção pelo ensino superior nas regiões Norte, Centro, Alentejo e Algarve que na região de Lisboa, e, certamente, muito menos jovens inscritos no ensino secundário nas vias que lhes dão acesso. Com a democratização do ensino durante os anos 80 e 90, as regiões que mais cresceram no número de alunos no secundário foram exactamente as que em maior défice estavam nos anos antecedentes. A partir do início dos anos 90, já temos dados que nos permitem

ver aquelas onde o impacto terá sido maior. Constatase que, em termos globais, o número de alunos no ensino secundário foi aumentando sucessivamente até 2000/2001, tendo estabilizado nos anos seguintes.

No entanto, a repartição dos alunos pelas regiões sofreu alterações entre 1990 e 2000. Em 1990, o Norte tinha menos de 100 mil alunos, e a região de Lisboa e Vale do Tejo tinha quase 150 mil. O Norte estava representado com 30% do total de alunos, e Lisboa e Vale do Tejo com 44%. Nos dez anos seguintes, o Norte, com um aumento de quase 40 mil alunos, foi quem mais ganhou em representatividade (mais 5 pontos percentuais). E, em contrapartida, a região de Lisboa e Vale do Tejo perdeu peso, reduzindo-se de 44% do total de alunos para 36%. Aliás, Lisboa e Vale do Tejo foi a única região onde o número de alunos neste nível de ensino reduziu (quase 5 mil alunos a menos). Todas as restantes regiões recuperaram o atraso.

O *boom* no Norte foi o que mais pressão exerceu sobre o ensino superior. E a resposta deste último não terá sido suficiente. Pelo menos não no número de vagas que abriram no sistema universitário público. Irei focar-me no sistema universitário porque é aqui que funcionam os cursos em que a entrada é mais competitiva (mestrados integrados de Medicina, Farmácia, Arquitectura, Psicologia e Engenharias).

Relativamente ao número de vagas, há dados disponíveis por região a partir de 1995/1996. No entanto, dado o padrão de aumento gradual nos anos seguintes e admitindo uma evolução nessa mesma linha entre 1991/1992 e 1995/1996, em números redondos, as vagas nas universidades públicas em 1991/1992 terão sido repartidas da seguinte maneira: 4750 vagas (29%) no Norte, 3750 (23%) no Centro, 6490 (40%) em Lisboa e Vale do Tejo, 675 (4,1%) no Alentejo e 775 (4,7%) no Algarve. Já os números de 2000/2001 mostram que o número total de vagas aumentou, mas a sua distribuição pouco ou nada se alterou: 7620 vagas (29%) no Norte, 5684 (23%) no Centro, 10 902 (42%) em Lisboa e Vale do Tejo, 1175 (4,5%) no Alentejo e 885 (3,4%) no Algarve.

A região de Lisboa e Vale do Tejo cresceu tanto no número de vagas como no contributo para o total e, das restantes regiões, apenas o Alentejo viu subir um pouco a sua representatividade (0,4 pontos percentuais). Em termos práticos, este desalinhamento entre a distribuição regional das vagas e a distribuição regional dos potenciais candidatos foi tornando o concurso nacional de acesso muito mais competitivo no Norte que nas restantes regiões.

Sendo verdade que as vagas que abrem nos institutos politécnicos são em número que tem vindo a descomprimir a pressão que vem da base por parte dos alunos que concluem o secundário, sendo em muito

maior número no Norte e Centro (mais de 60% do total de vagas no ensino politécnico estão nessas duas regiões), tal não evita no, entanto, um elevadíssimo nível de competição pelas poucas vagas que, proporcionalmente, existem nas universidades. São imensos os alunos que não conseguem entrar nos cursos que querem, nas universidades que lhes estão mais perto de casa e, com os custos de deslocalização, incomportáveis para muitas famílias, estas preferem apostar em mais apoio de explicações e em pagar propinas de colégios privados, enquanto os filhos estão ainda no secundário. O fenómeno de inflação das notas surge, então, muito por efeito de bola de neve. Basta haver a percepção de que dada escola tem tendência para dar melhores notas para que todas as outras comecem a equacionar se não deverão fazer o mesmo, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades aos seus alunos. A inflação das notas é um efeito negativo do défice de vagas, principalmente na região Norte, mas são também notórios os efeitos positivos. O empenho e determinação das famílias e escolas em conseguirem preparar os seus alunos de modo que estes tenham os melhores resultados possíveis, tanto nas notas internas como nos exames, faz com que, nas regiões Norte e Centro, haja menos chumbos e se tenha registado o maior decréscimo nas taxas de abandono escolar precoce desde que há dados.

## **A organização do trabalho nas escolas**

Conseguir os números de sucesso que Portugal tem vindo a evidenciar só foi possível com muita organização, muita articulação e muitas horas de um trabalho que não dá tréguas. Já se percebeu que aquele modelo de ensino igual para todos, em que se tinha x turmas de cada ano curricular e em que o único *puzzle* a fazer era o da distribuição dessas turmas pelos professores, evoluiu para um modelo muito mais complexo, em que há turmas de ensino profissional, turmas com currículos destinados a conseguir o reposicionamento dos alunos que se atrasaram, há aulas de apoio, em que é preciso dar uma atenção diferenciada aos alunos com necessidades educativas especiais e em que tudo tem de ser alvo de constante monitorização. Muito trabalho, muitas vezes a chamar a atenção para a sobrecarga que está a ser para as escolas, muito esforço na construção de plataformas que automatizem as tarefas mais repetitivas, mas sempre muito envolvimento e muito espírito de missão.

É o Ministério da Educação que define estratégias e prazos e que também recolhe a informação para decidir que cursos, e quantas turmas de cada um, irão abrir em cada escola. No ensino profissional, este trabalho envolve também a rede privada. No ensino geral, a rede de escolas privadas com contrato de associação também tem de estar envolvida no processo.

Nas escolas, os grandes maestros são os directores, com muito apoio, claro, dos seus adjuntos. De qualquer modo, a articulação entre a tutela e as escolas passa sempre pelo director. E o ovo de Colombo neste sistema é que os directores são relativamente poucos. De facto, é no rácio entre o número de directores e o número de escolas que Portugal mais se distingue dos restantes países europeus e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, mesmo daqueles em que há um grande nível de gestão centralizada. A norma nos outros países é de 1 director para cada escola, enquanto, em Portugal, para o conjunto das 5625 escolas públicas do Continente que estão sob a tutela do Ministério da Educação, há apenas 811 directores, ou seja, um rácio médio de 7 escolas por director. Entre estes 811 directores, há, no entanto, 98 que têm a seu cargo apenas uma escola. A maioria são escolas secundárias de grande dimensão, localizadas no centro de uma cidade e, de algum modo, seus marcos de referência. Mas estão aqui também incluídas as escolas artísticas, os conservatórios e as escolas exclusivamente profissionais. De referir ainda os 46 directores que têm sob a sua alçada mais de 15 escolas e os 17 directores de mega-agrupamentos, ou seja, os directores dos agrupamentos que têm mais de 5 escolas e mais de 3000 alunos. Em 2017/2018, o maior mega-agrupamento em número de alunos era o de Queluz-Belas, com 4351 alunos e 10 escolas, e os maiores em escolas e alunos eram os de São Gonçalo, em Torres Vedras (26 escolas e 3139 alunos), e o de Cister, em Alcobaça (24 escolas e 3666 alunos).

## **O financiamento da educação**

Como será fácil de fazer crer, ter números minimamente exactos sobre quanto se gasta na educação, num serviço que é prestado diariamente a 2 milhões de portugueses e que envolve um contingente de recursos humanos (docentes e não-docentes) que ascende a mais de 400 mil pessoas, não é tarefa fácil. Há os gastos com salários, há os gastos com materiais e serviços, há os gastos na conservação e na construção de escolas e há os gastos das famílias. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Gabinete de Estatísticas da União Europeia têm vindo a unir esforços para que todos os países façam o apuramento deste valor de acordo com métodos e critérios idênticos. É na comparação com os outros países que ganhamos percepção sobre se é muito ou pouco o que estamos a gastar num sector tão crucial para o país. Nomeadamente no momento actual, em que estão a nascer menos crianças e em que haverá por isso maior tendência para assumir que é preferível realocar verba noutras áreas. Só que, quanto menos são as crianças, mais fundamental é dar a todas uma educação de excelência. E diversificada também. E com intervenção precoce. E adaptada ao avanço das tecnologias. Já vimos que tudo isso exige mais recursos que o tradicional ensino geral.



Desafortunadamente, as dificuldades de apuramento dos valores têm vindo a atrasar imenso a sua divulgação, e o que se vai conhecendo com proximidade temporal é uma informação relativamente limitada e parcial. Trata-se da despesa do Estado na área da educação em percentagem do produto interno bruto (PIB). Essa percentagem foi bastante variável ao longo dos anos 2000. Atingiu um máximo de 5,1% em 2002 e um valor mínimo (ainda provisório) de 3,6% em 2018.

Como dados internacionais, os mais recentes remetem para 2016. A despesa total em educação, em Portugal, ascendeu a 11 mil milhões de euros, representando 5,9% do PIB. Entre os 16 países europeus para os quais há dados, esta é uma das percentagens mais elevadas. Apenas a Finlândia, a Noruega, a Bélgica e o Chipre apresentam percentagens superiores. Para a generalidade dos restantes países, a percentagem do PIB que é gasta em educação oscila entre os 4% e os 5,8%.

De notar que, apesar de o maior contributo para o montante total de despesa advir dos salários dos professores e do restante pessoal não-docente — montante que, em termos de evolução, acompanha o número de alunos —, há depois decisões estratégicas na área da educação que exigem investimentos pontuais elevados, obrigando a alguns cuidados na interpretação dos resultados de ano para ano. São disso exemplo a construção de escolas e as obras de requalificação

conduzidas pela Parque Escolar maioritariamente entre 2008 e 2012, a introdução massiva nas escolas de equipamentos tecnológicos (computadores, redes de comunicação digital e outras infra-estruturas) entre 2007 e 2011, e a criação de uma rede nacional de bibliotecas escolares entre 1997 e 2008. Para este último investimento, há números oficiais disponíveis: em 1997, num momento em que havia apenas 164 bibliotecas escolares, iniciou-se um período de 15 anos de forte investimento — mais de 47 milhões de euros ao todo —, que se traduziu num crescimento exponencial no número de bibliotecas. Em 2002, eram mais de mil, e em 2008 o número de bibliotecas escolares ultrapassava já as 2 mil. A partir de 2012, o financiamento das cerca de 2500 bibliotecas existentes nas escolas é muito mais reduzido (entre 600 mil e 700 mil euros) e será apenas para efeitos de manutenção.

### **Avaliação dos alunos — testes e exames**

Este é um tema que divide muito a opinião dos diversos actores do mundo da educação (alunos, professores, conselheiros, políticos) e, por isso, vou começar por clarificar a minha própria forma de ver o assunto.

Avaliar um aluno é quantificar o nível de conhecimentos que ele tem sobre uma matéria que lhe foi ensinada e a que ele terá dedicado, espera-se, algum tempo de estudo.

Queremos transformar num número algo que não tem realidade física. Não é propriamente o mesmo que medir uma mesa ou pesar umas laranjas. Ou até medir o tempo (que não se vê, mas se consegue medir). A dificuldade está em arranjar um padrão de referência. E um professor sozinho, sem aferir os testes que elabora com os dos seus colegas, ficará sempre na dúvida se estará ou não a atribuir a nota que é, comparativamente, justa para aquele aluno. O padrão de referência vai-se consolidando com o tempo, e não é por acaso que todos os estudos sobre as classificações que os alunos têm no final do 3.º período mostram uma assinalável consistência, independentemente do ano lectivo. Os professores falam uns com os outros, na escola e com colegas de outras escolas, e partilham exercícios e perguntas que consideram ser especialmente adequados para pôr num teste. É claro que a consistência que se referiu quanto às notas do 3.º período não se verificará de todo se olharmos para as notas de um único teste. A nota do 3.º período resulta de um acumular de testes e avaliações parciais que o professor conjuga para formular um juízo quantitativo quanto ao nível de conhecimentos de cada aluno. Dir-se-á então: se há evidência de uma boa consistência e aferição na avaliação que os professores fazem dos alunos, para quê fazer exames? É que os exames são um elemento externo essencial para a dita consistência e aferição. Os exames são o referencial de base. Não tanto pelas perguntas em si, mas antes pelas indicações que dão quanto ao aprofundamento de conhecimentos que

é expectável o aluno atingir em cada matéria. E quanto maior o historial de exames, mais esse referencial se vai afinando. Depois, o trabalho conjunto entre pares encarregar-se-á de sintonizar os professores pela mesma bitola. Por outras palavras, deixando de haver exames, a tendência será para que venham a surgir vários padrões de exigência muito distintos, dependendo de quem em cada grupo for impondo o que considera como certo e adequado. Para os alunos, haver padrões de exigência distintos pode causar situações de enorme injustiça. E é o futuro deles que está em jogo.

No confronto entre o impacto dos exames e a sua menor capacidade de medição dos conhecimentos dos alunos face à avaliação feita pelos professores, a opção de os manter, mas com pouco peso no resultado final, leva, a meu ver, a um justo equilíbrio.

Para os alunos, as épocas de exames serão sempre momentos de estudo e de consolidação de conhecimentos, sobretudo para os que muitas vezes chamamos de alunos medianos e que são, naturalmente, a maioria. Há muitas coisas nas suas jovens vidas que lhes despertam a atenção e que consideram prioritárias relativamente ao estudo, e nessa gestão de tempo acabam por ter resultados escolares aquém do seu máximo potencial. E esses alunos só têm a ganhar com as horas extra que dedicam ao estudo na fase de preparação para os exames.

E afinal que indicações nos dão as notas internas e os exames sobre o que sabem e quão bem preparados estão os alunos portugueses?

Para responder a esta questão, as notas dos exames dão algum contributo, mas apenas para ver em que escolas ou em que regiões as médias de exame foram superiores à média nacional. Para comparar com anos anteriores, temos de usar a diferença para a média nacional. Se estava abaixo e passou a estar acima, então melhorou. Se estava acima e continuou a estar acima, mas não tão acima, então piorou. Sempre nesta lógica.

Fazendo essa análise ao nível das NUTS III, ou seja, das comunidades intermunicipais, áreas metropolitanas e regiões autónomas, a comparação entre os resultados dos exames de 9.º ano, em 2017 e 2018, a Português e Matemática, colocam em simultâneo no *top 10* de melhoria em ambas as disciplinas as Terras de Trás-os-Montes, a Região Autónoma da Madeira, o Tâmega e Sousa, o Alto Alentejo e o Baixo Alentejo.

Já as notas internas, pelo que acima foi dito, serão uma boa fonte para nos informar de forma mais global. E há bastante evidência de melhoria desde 2015. No 9.º ano, a percentagem de alunos com negativa diminuiu e a percentagem de alunos de topo (de nível 4 ou 5) subiu quer a Matemática, quer a Português. A Matemática, eram 15% em 2013,

e eram já 22% em 2018. A Português, a subida dessa percentagem foi de 5 pontos percentuais, de 27% para 32%.

## **As inexplicáveis questões de género na educação**

Na área da educação, há muitos números que evidenciam diferenças de género, mas são poucas as explicações que fundamentem devidamente as razões que poderão estar na origem dessas diferenças. A regularidade com que algumas dessas diferenças ocorrem leva a equacionar a hipótese de associação a características genéticas específicas de um dos géneros e não do outro, mas nada disso está ainda demonstrado.

As análises feitas sobre este tema no âmbito dos testes PISA são as que mais nos fazem pensar. O que acontece é que são muito poucos os países onde as raparigas superam os rapazes nos resultados a Matemática e a Ciências, e são muito poucos os países onde os rapazes superam as raparigas nos resultados a Leitura. E isto sistematicamente desde que o PISA foi aplicado pela primeira vez em 2000.

Em Portugal, os resultados dos exames de 9.º ano mostram que as raparigas têm vindo a conseguir, em média, melhores notas que os rapazes a Português, independentemente da região NUTS III. Já a Matemática,

os resultados têm sido mais próximos, com alguns anos em que as notas dos rapazes são um pouco melhores e outros em que a situação se inverte. Apenas desde 2018 se nota uma tendência para que os resultados das raparigas sejam claramente melhores que os dos rapazes, também nesta disciplina.

Os alunos que fazem o PISA e os exames de 9.º ano têm idades próximas (14 a 15 anos) e as diferenças de resultados por género podem, eventualmente, ter que ver com diferentes ritmos de crescimento na fase da adolescência. No entanto, a análise das notas de 3.º período obtidas pelos alunos dos cursos científico-humanísticos, ao longo de todo o secundário, mostra que as raparigas têm, em média, melhores resultados que os rapazes na generalidade das disciplinas, à excepção da de Educação Física. A referida análise (apresentada num fórum estatístico organizado pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) incide sobre os resultados às diversas disciplinas entre 2007/2008 e 2017/2018, e a regularidade de padrões é aí o alvo de maior destaque. Uma das constatações é de que, independentemente do ano lectivo e do ano de escolaridade (10.º, 11.º ou 12.º), as notas obtidas pelas raparigas na disciplina de Português foram sempre superiores às dos rapazes em 1 valor, em média. Nas restantes disciplinas, a diferença não é tão acentuada, embora, tal como no 9.º ano, se observe maior demarcação nos dois últimos anos lectivos.

Como já referido, a disciplina de Educação Física é a única que foge a este padrão. Aqui, são os rapazes que têm melhores notas (1 valor acima, em média).

A comparação dos resultados das raparigas e dos rapazes olhando apenas para as médias esconde um fenómeno que, a meu ver, está muito associado a uma percepção comum na sociedade: as raparigas são mais aplicadas e estudiosas, dedicando tempo a todas as disciplinas mesmo que não sejam as suas preferidas, enquanto os rapazes fazem uma gestão do tempo em que privilegiam, quase em exclusivo, as disciplinas de que gostam.

De facto, o que se constata no estudo acima referido é que as diferenças de género pouco se evidenciam entre os alunos que têm notas negativas ou entre os que têm boas notas (acima de 15 valores). É entre o 10 e o 15 que as raparigas levam de vencida os rapazes. O 10, 11 e 12 são igualmente prováveis entre as raparigas, e o 13, 14 e 15 pouco menos prováveis são. Já entre os rapazes, uma classificação de 10 valores é o mais comum e cada nota seguinte vai sendo, sucessivamente, menos frequente. A diferença entre rapazes e raparigas terá então que ver, apenas, com as prioridades que cada um dá ao tempo de estudo. Admito que não será muito fácil induzir nos rapazes uma mudança de atitude que os leve a dedicar igual atenção a todas as disciplinas, mas esse esforço tem de ser feito sob risco de virmos a perder um potencial precioso, por desmotivação perante o insucesso no momento de entrada na universidade.



É os números das novas entradas no ensino superior são, em minha opinião, muitíssimo preocupantes, pelo desequilíbrio de género.

Nas licenciaturas e mestrados integrados entraram, em 2018/2019, 42 826 raparigas e 33 812 rapazes, ou seja, em cada 50 caloiros, 28 são raparigas. Mas é nos cursos universitários públicos mais competitivos que a proporção de raparigas é especialmente marcante. Dos 1668 alunos que entraram em Medicina, 1185 (71%) são raparigas, e dos 644 que entraram em cursos da área do jornalismo e reportagem, 478 (74%) são raparigas. Em Arquitectura elas são 61%, em Psicologia 81% e em Direito 68%. Neste último curso, por exemplo, há apenas oito anos, em 2010/2011, a proporção de raparigas entre os novos alunos era 5 pontos percentuais abaixo.

É também um facto que os cursos das áreas ligadas à Física e à Engenharia são muito mais procurados pelos rapazes que pelas raparigas. Nas universidades públicas, em 2018/2019, por cada 100 novos alunos nestas áreas, apenas 30 eram raparigas, proporção que se reduz para quase metade em cursos das áreas da engenharia informática e de computadores. De notar que, quando se alarga a todo o ensino superior, público e privado, universitário e politécnico, estas proporções mantêm-se.

Para bem do país, há, pois, que criar as condições para que os rapazes se consciencializem de que a gestão do

tempo enquanto estão no secundário deverá ser alterada no sentido de aumentarem as horas de estudo, pois só assim estarão a competir em pé de igualdade no momento de acesso ao ensino superior. Há também que desconstruir, junto das raparigas, o preconceito de que as engenharias estão reservadas ao mundo profissional masculino.

## Conclusão

Ao longo deste texto foram os números que contaram algumas histórias:

«Evolução (demasiado lenta) da escolarização entre 1960 e 1974»

«Democratização do ensino a partir da Revolução de Abril»

«Alargamento do ensino superior»

«Consolidação do ensino profissional»

«Evolução da qualidade do ensino e consequente redução do abandono escolar precoce»

Também foi com números que se traçou o retrato do actual sistema de ensino e se descreveram as suas dinâmicas e os fluxos de transição e mobilidade de alunos — entre anos curriculares, entre níveis de ensino e entre modalidades.

Foram ainda os números que sinalizaram alguns pontos de destaque:

- a notável robustez e consolidação de critérios de avaliação por parte dos professores;
- o papel dos exames enquanto referentes e calibradores do sistema;

- o esforço e a complexidade do trabalho das escolas — grande diversidade de ofertas, grandes agrupamentos de escolas, acolhimento de alunos com necessidades educativas especiais;
- o acompanhamento eficaz dos alunos que se deixaram atrasar.

Mas também de apreensão:

- o efeito mediático do concurso nacional de acesso ao ensino superior nas decisões de alunos, famílias e escolas;
- a necessidade de financiamento de medidas que visem a recuperação precoce dos alunos;
- a escassez de diplomados nos mestrados em ensino (quando se avizinha a saída por aposentação do grande grupo de professores que entraram na carreira no período de maior crescimento da escolarização no pós-25 de Abril);
- o desequilíbrio de género e a necessidade de criar formas de motivação para o estudo focadas no universo masculino de alunos, sob pena de o país vir a perder um capital humano precioso face ao cada vez mais reduzido número de jovens.

## **Notas**

- 1 Mais precisamente, para não sobrecarregar tanto cada aluno, o teste PISA é subdividido em múltiplas versões mais curtas, mas que partilham alguns grupos de perguntas. Assim, quando aqui se diz que todos os alunos respondem às mesmas perguntas, é no sentido de que são as mesmas versões do teste PISA que são distribuídas em cada país.





**Luísa Canto e Castro Loura**, licenciada em Matemática e doutorada em Estatística e Computação, é docente e investigadora da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Foi dirigente da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e coordena actualmente o projecto Pordata da Fundação Francisco Manuel dos Santos. Enquanto investigadora, publicou trabalhos nas áreas da teoria de extremos, dos processos estocásticos, da bioestatística e do ensino da estatística.

## **nesta colecção**

Maria Filomena Mendes  
como nascem e morrem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Maria do Céu Machado  
como crescem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Luísa Loura  
como aprendem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Pedro Brinca  
como trabalham os portugueses - [ePub/PDF](#)

Conceição Calhau  
como comem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Fernando Leal da Costa  
como adoecem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Alda Azevedo  
como vivem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Susana Peralta  
como gastam os portugueses - [ePub/PDF](#)

Maria João Guardado Moreira  
como envelhecem os portugueses - [ePub/PDF](#)

Fernando Alexandre  
como são os portugueses - [ePub/PDF](#)



## Infografias



Clique aqui para aceder  
às infografias.

**Nos dez anos da Pordata e dos Ensaios da Fundação**

# **os portugueses**

**Uma colecção para conhecer o país  
e a sua gente.**

O caminho para a recente história de sucesso de Portugal nos números da educação — redução do abandono escolar precoce e bons resultados no PISA — foi longo. Iniciou-se no pós-25 de Abril com a democratização do ensino, obrigou a decisões disruptivas e exigiu um grande esforço de professores, alunos, pais e sociedade civil. Neste texto, são os números os principais atores. É com eles que se descrevem os marcos históricos do caminho percorrido e se sinalizam os desafios da educação para o futuro próximo.



9 789899 004412

ISBN 978-989-9004-41-2