AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DURANTE A COVID-19

Impacto na equidade

Orlanda Tavares (Coord.)
Carla Sá (Coord.)
Maria João Antunes
Ana Rita Luz

EDULOG
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

O EDULOG é uma iniciativa da Fundação Belmiro de Azevedo que tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da Educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados.

FUNDAÇÃO
BELMIRO
DE AZEVEDO

Praça de Liège, 146 4150-455 Porto

Título
As mudanças nas políticas de acesso ao ensino superior durante a COVID-19: impacto na equidade

Autores
Orlanda Tavares
Carla Sá
Maria João Antunes
Ana Rita Luz

© Fundação Belmiro de Azevedo
Junho de 2024
ISBN: 978-989-35739-1-4

Este estudo foi desenvolvido no âmbito de um projeto de investigação do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeiED) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e do Núcleo de Investigação em Políticas Económicas e Empresariais (NIPE) da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, apoiado pelo EDULOG, o *think tank* para a Educação da Fundação Belmiro de Azevedo. As opiniões expressas nesta publicação refletem o posicionamento dos seus autores e não vinculam necessariamente o EDULOG.

AS MUDANÇAS NAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DURANTE A COVID-19

Impacto na equidade

ÍNDICE

Sumário executivo 13

1. Introdução 21

2. A expansão do ensino superior concorre com a manutenção de desigualdades 24
2.1. Desigualdades na transição para o ensino superior 24
2.2. Desigualdades dos percursos no ensino superior 25

3. Do ensino secundário para o ensino superior em Portugal 27
3.1. Diversidade de percursos educativos 27
3.2. Acesso e escolhas no ensino superior 29

4. A pandemia de COVID-19 trouxe alterações no acesso e sucesso no ensino superior 32
4.1. Impactos da pandemia em todos os níveis de ensino 32
4.2. Alteração nas regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior 35
4.2.1. Tendências gerais 35
4.2.2. Exemplos: Espanha, Reino Unido, França e EUA 37
4.2.3. Em Portugal 41

5. Transição para o ensino superior em tempo de pandemia 46
5.1. Objetivos, dados e metodologia 46
5.2. Percursos de ensino secundário e transição para o ensino superior 49
5.3. Determinantes da participação no ensino superior 54
5.4. Razões para a baixa transição de alunos do ensino profissional para o superior 59

6. Sucesso no ensino superior em tempo de pandemia 66
6.1. Objetivos, dados e metodologia 66
6.2. Evolução recente de indicadores de sucesso 70
6.2.1. Abandono, permanência e mudança 70
6.2.3. Conclusão do curso no tempo esperado 77
6.3. Determinantes do sucesso 78
6.3.1. Permanência, mudança e abandono 78
6.3.2. Conclusão no tempo esperado 99
6.4. Perceções dos coordenadores de curso sobre o abandono 108

7. Conclusão e recomendações 122

Referências bibliográficas 126

Anexo A: Dados e metodologia – informação complementar 139
A1. Transição dos alunos dos cursos profissionais 139
A2. Perceções dos coordenadores de curso sobre o abandono do ensino superior 140

Anexo B: Informação estatística complementar 141

Anexo C: Instrumentos e medidas excecionais no contexto da pandemia de COVID-19 161

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Alterações na realização dos exames nacionais devido à COVID-19, em 2019/2020 36
Tabela 2. Países que reportaram aumento da taxa de conclusão do ensino secundário em 2019/2020 e medidas adotadas em relação aos exames 37
Tabela 3. Taxa de transição/conclusão no ensino secundário 41
Tabela 4. Número de vagas CNA distinguindo aumentos e reforços, 2018-2022 44
Tabela 5. Composição da Coorte do Período Pré-COVID e COVID 44
Tabela 6. Anos de desvio etário dos alunos do ensino secundário por tipo de curso frequentado, 2020/21 50
Tabela 7. Alunos por curso de ensino secundário e nível de escolaridade dominante na família, 2020/21 50
Tabela 8. Determinantes da participação no ensino superior 55
Tabela 9. Determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono, licenciatura e MI 79
Tabela 10. Determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono, mestrado 93
Tabela 11. Determinantes das taxas de conclusão no tempo esperado, licenciatura e MI 109
Tabela 12. Determinantes das taxas de conclusão no tempo esperado, mestrado 106

Tabela A1. Características sociodemográficas dos participantes nos grupos focais 139
Tabela A2. Caracterização dos entrevistados 140

Tabela B1. Percentagem da população, entre os 25 e os 34 anos, com o ensino superior (ISCED 5-8), UE 2023 141
Tabela B2. Alunos inscritos no ensino secundário, 2005/06 – 2021/22 142
Tabela B3. Diplomados do ensino secundário, 2005/06 – 2021/22 143
Tabela B4. Número de cursos oferecidos por universidades públicas, por grau, 2013/14-2021/22 144
Tabela B5. Número de cursos oferecidos por universidades privadas, por grau, 2013/14-2021/22 144
Tabela B6. Número de cursos oferecidos por institutos politécnicos públicos, por grau, 2013/14-2021/22 145
Tabela B7. Número de cursos oferecidos por institutos politécnicos privados, por grau, 2013/14-2021/22 145
Tabela B8. Taxa de abandono por subsistema e setor, 2013/14- 2021/22 146
Tabela B9. Taxa de abandono por subsistema, setor e grau, 2013/14- 2021/22 147
Tabela B10. Taxa de mudança por subsistema e setor, 2013/14-2021/22 148
Tabela B11. Taxa de mudança global, por subsistema, setor e grau, 2013/14-2021/22 149
Tabela B12. Taxa de permanência por subsistema e setor, 2013/14-2021/22 150
Tabela B13. Taxa de permanência por subsistema, setor e grau, 2013/14-2021/22 151

Tabela B14. Taxa de conclusão no período esperado global, por subsistema e setor, 2013/14-2021/2 152
Tabela B15. Taxa de conclusão no período esperado global, por subsistema, setor e grau, 2013/14-2021/22 153
Tabela B16. Taxa de abandono por subsistema, setor e área de educação, 2013/14-2021/22 154
Tabela B17. Taxa de abandono global, nº de vagas e taxa de ocupação, por CNAEF, 2013/14-2021/22 156
Tabela B18. Características dos cursos com reforço de vagas em 2020 em resposta à pandemia de COVID-19, 2018-2020 157
Tabela B19. Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, em cursos de formação inicial do ensino superior, 2012/13 -2021/22 158
Tabela B20. Estatísticas descritivas dos determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono) 159
Tabela B21. Estatísticas descritivas dos determinantes da taxa de conclusão no tempo esperado 160

Tabela C1. Levantamento não exaustivo de instrumentos e medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia de COVID-19 com impacto no 12.º ano do ensino secundário e no ensino superior 161

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Duração de encerramento completo/parcial das escolas (em dias) 32
Figura 2. Número de alunos inscritos no ensino secundário por tipo de curso, 2005/06 – 2021/22 49
Figura 3. Número de diplomados do ensino secundário por tipo de curso, 2005/06 – 2021/22 51
Figura 4. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos científico-humanísticos, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22 52
Figura 5. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos profissionais, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22 53
Figura 6. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos artísticos especializados e cursos com planos próprios, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22 53
Figura 7. Probabilidades estimadas da participação no ensino superior: pré-pandemia versus pandemia -Rácio de salários dos diplomados do ensino superior/ensino secundário. 56
Figura 8. Probabilidades estimadas da participação no ensino superior: pré-pandemia versus pandemia - Classificação de acesso ao ensino superior 58
Figura 9. Processo de decisão dos alunos do ensino profissional: dimensões de análise 60
Figura 10. Situação após 1 ano dos estudantes inscritos no 10 ano, pela 1.ª vez, nas universidades, por ano letivo de inscrição, 2013/14-2021/22 71
Figura 11. Situação após 1 ano dos estudantes inscritos no 10 ano, pela 1.ª vez, num instituto politécnico, por ano letivo de inscrição, 2013/14-2021/22 71
Figura 12. Taxa de abandono, por subsistema, setor e grau 72
Figura 13. Taxas de abandono por subsistema, área de educação e grau, antes da pandemia (2016/17-2018/19) e durante a pandemia (2019/20-2021/22) 74
Figura 14. Vagas e taxa de ocupação em IES públicas, por CNAEF 75
Figura 15. Taxa de abandono licenciaturas e MI, por CNAEF 76
Figura 16. Percentagem de estudantes com pelo menos um dos pais com ensino superior, por CNAEF 76
Figura 17. Taxa de conclusão no período esperado, por subsistema, setor e grau 77
Figura 18. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para maiores de 23 80
Figura 19. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para estudantes internacionais 81
Figura 20. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para diplomados de CTeSP 82
Figura 21. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Mulheres 83
Figura 22. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Trabalhadores-estudantes 84

Figura 23. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) – Propensão ao desemprego 86
Figura 24. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % de estudantes com pais diplomados do ensino superior 87
Figura 25. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Bolseiros 88
Figura 26. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) – Taxa de ocupação dos cursos CNA 90
Figura 27. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) - % Inscritos em 1a opção CNA 91
Figura 28. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia 93
Figura 29. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Maiores de 23, Internacionais e CTeSP 101
Figura 30. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Mulheres 102
Figura 31. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Trabalhadores-estudantes 103
Figura 32. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Bolseiros 103
Figura 33. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % de estudantes com pais diplomados do ensino superior 104
Figura 34. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) – Propensão ao desemprego 104
Figura 35. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) - % Inscritos em 1a opção CNA 105
Figura 36. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) – Taxa de ocupação CNA 105
Figura 37. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia 106
Figura 38. Abandono: dimensões de análise 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CET – Cursos de Especialização Tecnológica
CNA – Concurso Nacional de Acesso
CNAEF – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação
CTEA – Ciência, Tecnologia, Engenharia e Artes
CTEM – Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos
EE – Estatísticas da Educação
EFA – Educação e Formação de Adultos (Curso)
ES – Ensino Superior
IAVE – Instituto de Avaliação Educativa
IES – Instituição de Ensino Superior
IAS – Índice de Apoio Social
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MI – Mestrado Integrado
PISA – Programme for International Student Assessment
TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UE – União Europeia

SUMÁRIO EXECUTIVO

OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo analisa as alterações nas políticas de acesso ao ensino superior durante a pandemia de COVID-19 e os seus impactos na equidade. Este tema reveste-se de especial importância, dado ser crucial compreender como as medidas educativas excecionais e temporárias, adotadas para mitigar os efeitos da pandemia, afetaram diferentes grupos de estudantes. Investiga-se a transição, o acesso e o sucesso no ensino superior, partindo das desigualdades existentes em Portugal, quer na transição do ensino secundário para o superior, quer no (in)sucesso no ensino superior, avaliando o (des)agravamento dessas desigualdades durante a pandemia.

EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E DESIGUALDADES

Persistência das desigualdades

A massificação do ensino superior em Portugal, apesar de significativa, não eliminou as desigualdades socioeconómicas e educativas existentes. Estudantes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis ainda enfrentam obstáculos substanciais na transição e na conclusão do ensino superior. Fatores como o desempenho académico prévio, a escolaridade dos pais, o género, o tipo de escola frequentada no ensino secundário, a proximidade geográfica de instituições de ensino superior e a qualidade da informação disponível sobre as opções de estudo desempenham um papel crucial na transição para o ensino superior. Estes fatores estão na origem de desigualdades, que não se limitam ao momento da transição mas que se estendem aos percursos ao nível do ensino superior, refletindo-se também em desigualdades do sucesso, seja no abandono, seja no atraso na conclusão dos cursos.

Pandemia de COVID-19: mudanças e desigualdades

Exemplos de Espanha, Reino Unido, França e EUA mostram diferentes abordagens para mitigar os impactos da pandemia. Ajustes nos exames, adiamentos e utilização de formas alternativas de avaliação foram algumas das medidas adotadas. Estes países também enfrentaram desafios semelhantes em termos de desigualdades no acesso e sucesso no ensino superior.

Em Portugal, à semelhança de muitos outros países, foram adotadas medidas excecionais durante a pandemia. O Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril, Artigo 8.º, alterou o regime de avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário:

- Apenas a avaliação interna foi considerada para a avaliação e conclusão do ensino secundário.
- Exames finais nacionais foram realizados apenas para disciplinas usadas como provas de ingresso ao ensino superior, permitindo também a melhoria de nota.

Simultaneamente,

- O encerramento das escolas levou à transição para o ensino à distância durante o período de confinamento.
- O IAVE ajustou a estrutura dos exames nacionais para mitigar os efeitos do confinamento nas aprendizagens, incluindo questões opcionais além das perguntas obrigatórias, aumentando a probabilidade de obter classificação máxima.
- Alunos doentes com COVID-19, na primeira fase dos exames, puderam concorrer à 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA) ao ensino superior, mesmo tendo realizado os exames na 2ª fase.
- As IES puderam fazer um reforço de vagas através da alocação ao CNA de vagas fixadas e não ocupadas dos concursos especiais de acesso.

A pandemia provocou mudanças abruptas e significativas no sistema educativo, incluindo a transição para o ensino remoto de emergência. O ensino remoto de emergência trouxe desafios como desigualdades no acesso a ferramentas digitais, impreparação de docentes, ausência de componentes práticas, associados a problemas de saúde mental e uma maior carga de trabalho. Alguns destes desafios parecem afetar especialmente os estudantes de contextos socioeconómicos frágeis, mulheres e outros grupos vulneráveis.

TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR

Diferenças por tipo de curso do ensino secundário: cursos científico-humanísticos versus cursos profissionais

Em 2021/22, havia aproximadamente 347 mil alunos no ensino secundário e verificava-se uma tendência anterior de redução influenciada pela crise demográfica. Cerca de 60% desses alunos estavam em cursos **científico-humanísticos**, enquanto 40% estavam em cursos de formação vocacional (i.e. cursos profissionais, de planos próprios, artísticos especializados e de aprendizagem).

Os alunos de **cursos profissionais** representavam cerca de um terço dos que frequentavam ofertas dirigidas a jovens. Estes alunos tendem a ser mais velhos, não chegando a um terço os que têm a idade típica para o nível de ensino que frequentam, o que compara com 57% nos cursos científico-humanísticos.

Em 2020/21, 43% dos alunos de cursos científico-humanísticos tinham pelo menos um dos **pais com diploma de ensino superior**, contra apenas 13% dos cursos profissionais. Mais

de metade dos alunos do ensino profissional vinha de famílias com escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico.

A percentagem de diplomados de cursos profissionais do ensino secundário que **prossegue estudos superiores** é muito menor do que a observada para os cursos científico-humanísticos. Dos diplomados do ensino secundário em 2021/22 em cursos científico-humanísticos, apenas um quarto estava fora do ensino superior, um ano mais tarde, ao passo que 72% frequentavam cursos conferentes de grau. Entre os diplomados de cursos profissionais, nesse mesmo ano, 11% viriam a ser encontrados a frequentar uma licenciatura ou MI e outros 11% estariam inscritos em CTeSP; os restantes 78% encontravam-se fora do ensino superior.

Entre as razões para a **baixa transição de alunos do ensino profissional** para o superior, identificadas através de grupos focais com estes alunos, destacam-se cinco dimensões principais:

- *Confiança académica*: experiências negativas no ensino regular e baixa confiança nas capacidades académicas levam muitos alunos a preferirem percursos profissionais.
- *Segurança e flexibilidade*: necessidade de manter várias opções abertas no futuro e incerteza sobre as vantagens do ensino superior.
- *Competências práticas*: preferência por cursos práticos que valorizam competências imediatas e aplicáveis no mercado de trabalho.
- *Orientação para o mercado de trabalho*: fortes desejos de independência financeira e valorização de estágios e experiências práticas.
- *Motivações económicas*: preocupações com estabilidade financeira imediata e perceção negativa do mercado de trabalho português.

Determinantes da transição

A análise geral dos determinantes do acesso ao ensino superior revela que alunos de **nacionalidade portuguesa,** com **pais diplomados ao nível do ensino superior**, de **escolas privadas,** com **boas classificações** no ensino secundário e de **cursos científico-humanísticos** apresentaram maior probabilidade de prosseguir para o ensino superior, tanto para cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) como para cursos conducentes a grau académico.

A expectativa de salários mais elevados para diplomados do ensino superior do que os auferidos pelos diplomados do ensino secundário está associada a maior probabilidade de estar inscrito numa licenciatura ou num mestrado integrado (MI) um ano depois da conclusão do ensino secundário; em contrapartida são menores as chances de não ser encontrado numa IES ou de estar a estudar numa IES num CTeSP.

Transição em tempo de pandemia

No ano 2019/20, o primeiro afetado pela pandemia, os diplomados de **cursos científico-humanísticos** aumentaram de cerca de 50 mil para 56 mil, o que representou um crescimento

de 12%. No entanto, em termos relativos, a percentagem destes alunos que, um ano depois, estavam inscritos no ensino superior diminuiu ligeiramente de 80% para 79%. No ano seguinte, 2020/21 o número de estudantes aumentou menos, mas, em contrapartida, a percentagem dos que não prosseguem estudos foi maior.

O número de alunos diplomados em **cursos profissionais** também aumentou, de cerca de 27.030, em 2018, para 28.604, em 2019, representando um crescimento de 5,83%. Em termos relativos, a percentagem de alunos do profissional que, um ano depois, estava no ensino superior, também aumentou de 18% dos diplomados em 2018/19 para 24% dos diplomados em 2019/20. Neste primeiro ano afetado pela pandemia, cerca de metade dos alunos de cursos profissionais a frequentar o ensino superior estava em cursos CTeSP e a outra metade em cursos conducentes a grau.

Embora as diferenças pré e pós pandemia não sejam expressivas, a probabilidade de os alunos se inscreverem num curso de licenciatura ou MI diminuiu por comparação com o período de pré-pandemia. Quando analisados alguns grupos de estudantes, essas diferenças são mais evidentes:

- A probabilidade de ficar de fora do ensino superior é maior para os **beneficiários de ação social escolar,** especialmente para os beneficiários do escalão A. No entanto, apesar dessa probabilidade se ter agravado para todos os candidatos durante a pandemia, esse agravamento foi menor para os alunos beneficiários do escalão A.
- Ser o **primeiro na família** a frequentar o ensino superior está associado a menores probabilidades de frequentar cursos conferentes de grau e a maiores probabilidades de a opção ser um CTeSP ou de não frequentar o ensino superior.
- Quanto melhor a **classificação dos estudantes**, menores são as chances de ficarem de fora do ensino superior ou de irem para CTeSP, e maiores as chances de prosseguirem para um curso conferente de grau. Contudo, durante a pandemia, a probabilidade de frequentar uma licenciatura ou MI foi menor, especialmente para alunos com notas mais baixas.
- A probabilidade de ficar de fora do ensino superior ou de frequentar um CTeSP diminui com o aumento do **rácio salarial entre trabalhadores com ensino superior e secundário**. A maior diferença salarial entre cursos superiores e não superiores está associada a mais chances de inscrição em licenciaturas ou MI, mas essa probabilidade foi menor na pandemia, especialmente para estudantes que percecionam menores vantagens salariais.

SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR

Primeiro ano no ensino superior: permanência versus mudança versus abandono

Enquanto nas universidades a taxa de **permanência** se manteve estável em 78% entre os inscritos pela primeira vez em 2018/19 e 2019/20, caindo para 72% em 2020/21, nos institutos politécnicos essa taxa diminuiu de 80% em 2017/18 para 76% dos inscritos no 1º ano, pela primeira vez em 2019/20, primeiro ano afetado pela pandemia.

Se, nas universidades, a taxa de **mudança** de curso e/ou IES aumentou de 7% em 2019/20 para 13% em 2020/21, nos institutos politécnicos essa taxa manteve-se estável, em torno de 7%.

A evolução recente da taxa de **abandono** revela que:

- As taxas de abandono são mais altas nos **mestrados 2º ciclo** e nos **CTeSP** e mais baixas nas licenciaturas e MI.
- É na área de **Educação** que se observa a maior taxa de abandono. Esta é a área que tem a menor proporção de estudantes com pelo menos um dos pais com ensino superior (25%).

Conclusão no tempo esperado

Os estudantes que concluem o seu curso de ensino superior no prazo previsto beneficiam de melhores condições no mercado de trabalho. Recentemente, em Portugal, observou-se que:

- As **universidades** apresentam taxas de conclusão no tempo esperado superiores às dos institutos **politécnicos**.
- As taxas médias de conclusão dentro do tempo previsto dos **mestrados 2.º ciclo** são mais baixas do que as das **licenciaturas** em todos os tipos de IES. As taxas de conclusão no tempo esperado são mais altas nos **CTeSP**.

Determinantes do sucesso

Nos cursos de formação inicial (**licenciaturas e MI**):

- Uma maior proporção de **mulheres** está associada a menores taxas de abandono, a maiores taxas de permanência e a maiores taxas de conclusão no tempo esperado.
- Uma maior proporção de **trabalhadores-estudantes** num curso está associada a maiores taxas de abandono e mudança e menores taxas de conclusão no tempo esperado.
- Cursos com elevado peso de estudantes admitidos via **concursos especiais** para maiores de 23 anos, diplomados de CTeSP e estudantes internacionais têm **maiores taxas de abandono**.
- Cursos com maior quota de estudantes admitidos via concurso para diplomados de CTeSP apresentam melhores taxas de conclusão no tempo esperado.

- Cursos com maior percentagem de estudantes com **pelo menos um dos pais diplomados** têm menores taxas de abandono e maiores taxas de permanência.
- Os cursos que apresentam maior proporção de **bolseiros** têm menores taxas de abandono e maiores taxas de permanência e conclusão no tempo esperado.
- Cursos com maior taxa de ocupação e maior proporção de **inscritos na primeira opção** têm menores taxas de abandono e mudança, maiores taxas de permanência e maiores taxas de conclusão no tempo esperado.

Nos cursos de **mestrado**:

- A maior presença de **mulheres** está associada a menores taxas de abandono e maiores taxas de permanência.
- Pelo contrário, cursos com mais **trabalhadores-estudantes** e **estudantes estrangeiros** têm maiores taxas de abandono e menores taxas de permanência. Também nos cursos de mestrado, a escolaridade dos pais está positivamente associada à permanência e negativamente associado à taxa de mudança.

Em entrevistas com **coordenadores** de CTeSP, licenciaturas e mestrados foram sugeridos fatores que explicam o abandono, nomeadamente

- *Fatores preexistentes ao ingresso no ensino superior:*
  a. Preparação científica e académica inadequada.
  b. Contexto socioeconómico desfavorável.
  c. Dificuldades em competências básicas como matemática, português e literacia digital.
- *Fatores internos e externos durante a frequência do curso:*
  a. Expectativas desfasadas em relação aos cursos.
  b. Dificuldades financeiras e necessidade de conciliar trabalho e estudo.
  c. Insuficiente dinâmica social e cultural, especialmente em cidades do interior.
  d. Exigências académicas, particularmente em estágios e dissertações de mestrado.

Sucesso em tempo de pandemia

Nos cursos de **licenciatura e MI**:

- Houve um aumento significativo das **taxas de ocupação** durante a pandemia, especialmente em áreas como Agricultura, Educação, Saúde e Proteção Social, e Ciências, Matemática e Estatística. Por exemplo, a taxa de ocupação na área de **Educação** aumentou 7 pontos percentuais durante a pandemia.
- A **taxa de permanência** diminuiu nas **universidades** em 2020/21, mas recuperou parcialmente em 2021/22. Nos institutos **politécnicos**, a taxa de permanência diminuiu consistentemente, com aumento da taxa de abandono. A pandemia

não afetou significativamente a taxa de **mudança** de curso.

- A **taxa de abandono** aumentou em todas as áreas científicas durante a pandemia, particularmente em **Educação**. Nesta área a taxa chegou a 14% para os estudantes admitidos em 2021/22, com um aumento de 4 pontos percentuais em relação ao ano anterior. As taxas de abandono aumentaram mais significativamente entre **estudantes internacionais** e aqueles admitidos via **concursos especiais**. Cursos com maior proporção de **estudantes colocados em 1.ª opção** tiveram menores taxas de abandono durante a pandemia.
- A pandemia está também associada a menores **taxas de conclusão** dentro do tempo esperado. A taxa de conclusão no tempo esperado das **mulheres** diminuiu. Cursos com elevadas percentagens de **bolseiros** tendem a apresentar taxas de conclusão dentro da duração normal do curso mais elevadas, antes e depois da pandemia. No entanto, as taxas de conclusão no tempo esperado são mais baixas durante a pandemia.

Ao nível dos **mestrados 2.º ciclo:**

- A proporção de inscritos no 1º ano de mestrado que **concluíram no tempo esperado** foi, em média, inferior à observada no período pré-pandemia. Cursos com maior proporção de **mulheres** e de **pais com ensino superior** apresentaram maiores taxas de conclusão no tempo esperado.

Segundo os **coordenadores de curso entrevistados**, a pandemia exacerbou muitos dos desafios existentes e introduziu novos, como a transição para o ensino remoto de emergência e a deterioração da saúde mental dos estudantes. As perceções variam: coordenadores de cursos de licenciatura, que tradicionalmente apresentavam baixas taxas de abandono, reconheceram que houve um aumento, atribuído aos desafios na gestão do curso e no envolvimento dos estudantes. Em contraste, coordenadores de cursos de mestrado, que geralmente enfrentavam taxas mais elevadas de abandono, notaram um aumento da participação e redução do abandono, resultado da adaptação ao ensino *online*.

Os coordenadores de curso sugeriram várias estratégias. Primeiro, com o objetivo de promoção do sucesso académico sugerem uma **relação pedagógica próxima** e **acompanhamento personalizado**, assim como **sessões extra de apoio ao estudo**, especialmente em disciplinas com falta de preparação prévia. Segundo, propõem **programas de mentoria** entre pares e ações para melhorar a envolvência social e cultural dos estudantes como medidas de apoio à integração social dos estudantes. Terceiro, apontam a necessidade de reforço dos **apoios financeiros**, nomeadamente bolsas de estudo e apoios financeiros para alojamento e alimentação. Finalmente, referem o **apoio pedagógico**, que passa por métodos de ensino interativos e práticos; alinhamento dos currículos com os interesses dos estudantes; redução do tamanho das turmas para facilitar a atenção personalizada; mentoria e tutoria, juntamente com avaliações iniciais para identificar e superar dificuldades.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

As medidas de mitigação dos efeitos da pandemia de COVID-19 resultaram num aumento significativo no número de alunos que concluíram o ensino secundário e ingressaram no ensino superior. No entanto, este aumento não se traduziu numa melhoria das condições de equidade do sistema educativo. Alunos de contextos socioeconómicos desfavorecidos e aqueles que tradicionalmente enfrentam maiores dificuldades continuaram a encontrar obstáculos significativos. Além disso, a subida das taxas de abandono e de não conclusão dentro do tempo esperado entre os novos inscritos sugere que as perdas de aprendizagem causadas pelo ensino remoto de emergência podem continuar a produzir efeitos ao longo do tempo. Assim, embora as medidas adotadas tenham permitido um maior acesso ao ensino superior, não conseguiram garantir o sucesso, deixando intactas as barreiras estruturais que perpetuam as desigualdades educativas.

De forma a mitigar as desigualdades existentes e agravadas pela pandemia, **recomenda-se:**

1. **Diversificação das vias de acesso**, nomeadamente através do esforço de diversificação e monitorização contínua das modalidades de acesso para acomodar diferentes públicos.
2. **Apoio financeiro e assistência social** o que pode passar pelo aumento e alargamento das bolsas de estudo para cobrir custos de subsistência e pela criação de fundos de emergência para estudantes em situações financeiras precárias.
3. **Intervenções pedagógicas e apoio académico**, incluindo a oferta de apoio adicional em disciplinas-chave e a implementação de programas de mentoria e tutoria para estudantes em risco.
4. **Integração social e envolvimento estudantil**, promovendo atividades extracurriculares e redes de apoio psicossocial, ou criando programas de estudantes embaixadores para orientar futuros candidatos.

1. INTRODUÇÃO

A 3.ª Conferência Mundial da Educação Superior da UNESCO, realizada em Barcelona, em 2022, reafirmou o ensino superior como parte integrante do direito à educação ao longo da vida e como bem público, que se concretiza a partir das suas três missões: ensino, investigação e contribuição para o desenvolvimento das comunidades (UNESCO, 2022a). A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, aprovada em 2015, define como objetivo "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" e na sua meta 4.3 "Até 2030, assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade". [1]

Há um grande consenso entre as nações sobre os benefícios da expansão do ensino superior e do seu papel na resposta das sociedades às crises económicas, aos conflitos armados e às consequências das alterações climáticas e perda de biodiversidade. O ensino superior contribui para a formação integral de cidadãos e profissionais mais capazes de intervir em todas as esferas da vida e da sociedade. Os seus diplomados apresentam, em geral, níveis de participação social e política mais elevados, maior confiança nas instituições e até mesmo melhores níveis de saúde (Figueiredo et al., 2017). Isto é essencial para a melhoria da qualidade das democracias e para a adaptação das sociedades aos desafios da evolução tecnológica e científica, designadamente na redefinição de profissões e setores de atividade económica. É a partir do ensino superior que se organiza parte significativa da investigação científica realizada e que contribui para encontrar soluções inovadoras para um futuro sustentável (UNESCO, 2022a). As qualificações de nível superior funcionam como proteção contra o desemprego e, no caso de trabalhadores desempregados, facilitam a reinserção laboral. Profissionais com o ensino superior auferem, em geral, salários mais elevados e as maiores qualificações profissionais estão associadas a maiores índices de produtividade das empresas (Figueiredo et al., 2017).

A participação no ensino superior tem crescido de forma acentuada nos países de rendimento médio e elevado (Marginson, 2016; UNESCO, 2020). A taxa bruta de inscrição do ensino superior[2] tem vindo a ser utilizada para comparar a evolução da participação na educação, nos diferentes países. No caso dos países da União Europeia (UE), membros da OCDE e de rendimento elevado, esta taxa já ultrapassou a marca dos 75%; nos países de médio rendimento ainda não atingiu os 50% e, nos países de baixo rendimento, encontra-se ainda abaixo dos 10% (UNESCO, 2023). Estes dados sinalizam a rápida expansão do ensino superior numa parte do mundo, as desigualdades existentes entre países e a urgência do desenvolvimento deste setor nos países mais pobres.

[1] Disponível em: https://ods.pt.
[2] *Gross enrolment ratio* (GER). A UNESCO define este indicador como: o total de inscrições num determinado nível de ensino, independentemente da idade, expresso em percentagem da população no grupo etário oficial correspondente a esse nível de ensino. O GER pode exceder 100% devido à entrada precoce ou tardia e/ou à repetição de ano (UNESCO, 2014:404).

A expansão do ensino superior português começou tardiamente, comparativamente a outros países. Ainda que nos anos 60 se verifique um movimento de maior procura do ensino superior, será apenas após a Revolução do 25 de Abril de 1974 que o ensino superior deixará de ser um ensino de elite para ser um ensino de massas (Dotta et al., 2019; Magalhães et al., 2009; Neave e Amaral, 2009). Ao longo das décadas que se seguiram à revolução democrática, foram sendo adotadas políticas que contribuíram para esta massificação. Foram criadas instituições politécnicas para oferecer programas de ensino superior mais curtos e vocacionais e permitiu-se a expansão do setor privado para responder à crescente procura (Neave e Amaral, 2009).

Em Portugal, nos últimos vinte anos, assistimos a um aumento notável da percentagem de indivíduos entre os 25 e os 64 anos com o ensino superior, que passou de 9,4% em 2002 para 29,9% em 2023 (PORDATA, 2023a). Esta evolução tem levado o país a convergir com a UE27. Ainda assim, em 2023 esta percentagem foi inferior à média da UE27 em cerca de 5,2 p.p. (pontos percentuais).

O aumento da participação no ensino superior dos mais jovens justifica, em grande parte, essa tendência. Em 2002, cerca de 15,3% dos jovens portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos tinham um diploma de ensino superior, percentagem que, em 2022, era 42,5%, ligeiramente acima da média da UE27 (PORDATA, 2023a). Em 2023, baixou para 40,9%, que compara com 43,1% da média da UE-27 (PORDATA, 2023a).[3]

Às desigualdades entre países juntam-se desigualdades intra-países. Mesmo em países que têm assistido ao aumento das suas taxas de escolarização superior, como é o caso de Portugal, persistem desigualdades internas no acesso e sucesso no ensino superior que a pandemia de COVID-19, um choque externo e não antecipado, pode ter agravado.

Entre 2020 e 2021, a situação sanitária provocada pela pandemia de COVID-19 introduziu disrupções nos sistemas educativos na maior parte dos países do mundo. Em Portugal, na primeira fase do período pandémico, o Governo encerrou escolas e instituições de ensino superior (IES) e cancelou todas as atividades educativas como medida de prevenção do contágio, procurando limitar os contextos com maior concentração de pessoas. Numa segunda fase, foi adotado o ensino remoto de emergência. Os longos períodos de encerramento das escolas e cancelamento de atividades letivas, assim como a passagem para o ensino à distância, tiveram como consequência perdas significativas nas aprendizagens. A passagem ao ensino remoto de emergência, com os seus custos e benefícios, estendeu-se ao ensino superior. Para muitos estudantes, este modo de ensino lesou o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais ao seu futuro ingresso no mercado de trabalho. Este pode ter sido um motivo adicional, a acrescentar a outros, que conduzem, anualmente, os estudantes ao abandono do ensino superior. Para outros estudantes, pode ter-se tratado de uma forma de redução dos custos associados ao alojamento ou às viagens diárias, tornando até mais fácil a frequência das aulas, sobretudo para os que dividem o seu tempo entre o ensino superior e uma atividade profissional. Nestes casos, a permanência no ensino superior pode ter sido favorecida.

Procurando minimizar os potenciais efeitos das disrupções na educação, o Governo português adotou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à conclusão do

[3] Ver Tabela B1, do Anexo B.

ensino secundário e ao acesso ao ensino superior. Os dados estatísticos evidenciam o aumento da taxa de conclusão do ensino secundário, tanto nos cursos científico-humanísticos como nas outras tipologias de cursos, em 2020 e 2021, ainda que mais pronunciado no primeiro ano, e o aumento do número de candidatos ao ensino superior nos dois anos, assim como a subida das classificações de acesso. O aumento do número de candidatos ao ensino superior em 2020 e 2021 sugere o acesso de alunos que não ingressariam em circunstâncias não excecionais.

Este estudo tem o duplo objetivo de revisitar os fatores que explicam as desigualdades existentes em Portugal, quer na transição do ensino secundário para o ensino superior, quer no (in)sucesso no ensino superior, e perceber até que ponto as medidas excecionais e temporárias introduzidas durante a pandemia podem ter potenciado essas desigualdades.

Para responder a estes objetivos, o presente relatório foi organizado em vários capítulos. O Capítulo 2 desenvolve-se em torno da ideia de que a expansão do ensino superior não é sinónimo de fim das desigualdades. Com base na literatura existente, procura-se identificar os principais determinantes das desigualdades no acesso e sucesso no ensino superior. A diversidade de percursos no ensino secundário português e as vias de acesso ao ensino superior são descritas no Capítulo 3. Reconhecendo que a pandemia teve impacto em todos os níveis de ensino, o Capítulo 4 é, essencialmente, dedicado à descrição das alterações ocorridas nas regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior na sequência da pandemia de COVID-19 em Portugal. Apresenta-se, também, as mudanças ocorridas noutros países como Espanha, França, Reino Unido e EUA de modo a melhor enquadrar as alterações nacionais. É ainda descrita a situação em termos de oferta, nomeadamente a possibilidade de reforço de vagas que, durante a pandemia, foi dada a muitos cursos e IES.

Os capítulos seguintes revisitam os fatores determinantes das desigualdades no acesso e sucesso no ensino superior em Portugal, procurando perceber até que ponto as alterações impostas pela pandemia podem ter potenciado essas desigualdades. O Capítulo 5 centra-se nas desigualdades na transição e acesso ao ensino superior. Começa por apresentar as tendências recentes de transição para o ensino superior, distinguindo os diferentes percursos seguidos no ensino secundário. São também analisados os fatores que afetam a transição do ensino secundário para o ensino superior, distinguindo a frequência de cursos conducentes a grau da frequência de cursos de ensino superior de curta duração. São apresentadas e discutidas algumas razões que justificam as baixas taxas de transição apresentadas pelos alunos do ensino profissional.

Seguidamente, o Capítulo 6 analisa as desigualdades no sucesso no ensino superior. Estudam-se os determinantes do abandono, mudança e permanência, bem como os fatores que podem levar a atrasos na conclusão dos ciclos de estudo que assim acabam por demorar mais tempo do que o esperado. A análise quantitativa é complementada com as perceções dos diretores de curso relativamente às causas do abandono e às formas de o mitigar.

No último capítulo, partindo da sistematização dos resultados do trabalho, apresentam-se algumas recomendações de política e estratégias a implementar no sentido de contribuir para mitigar as desigualdades ainda existentes no sistema de ensino português.

2. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR CONCORRE COM A MANUTENÇÃO DE DESIGUALDADES

A experiência e o tempo decorrido mostram que a massificação do ensino superior, nos mais diversos países, por si só, tem sido insuficiente para resolver o problema das desigualdades, quer nos níveis anteriores ao ensino superior (Halsey et al., 1980), quer relativamente a este nível de ensino (Chesters e Watson, 2013; Lynch e O'riordan, 1998; Tavares et al., 2022; Thiele et al., 2016; Tsui, 2003). A evolução global positiva da participação no ensino superior concorre, assim, com a manutenção de desigualdades na transição, acesso e sucesso ao ensino superior.

2.1. Desigualdades na transição para o ensino superior

Apesar da expansão do sistema e da diversificação do corpo discente continuam a existir diferenças nas taxas de transição para o ensino superior, em função de vários fatores como o nível socioeconómico, o género ou o tipo de ensino secundário frequentado (Baptista et al., 2022; Brynes e Miller, 2007; Chowdry et al., 2008; Domingos et al., 2016; Van den Broeck et al., 2021; Vandelannote e Demanet, 2021).

O estatuto socioeconómico, por exemplo, continua a ter um impacto significativo na participação dos estudantes na educação, nomeadamente nos níveis de ensino mais dependentes da despesa privada, tais como creches, educação pré-escolar e ensino superior (Aina et al., 2022; Hanushek e Woessman, 2015; OCDE, 2021a; Santoalha et al., 2018; Sá et al., 2021), condicionando os percursos formativos até ao ensino secundário e com consequências em termos de desigualdades na transição para o ensino superior.

Outros fatores, como o desempenho académico prévio (Guzman et al, 2021), a disponibilidade e qualidade da informação sobre as opções existentes, ou a proximidade à área de residência de IES, também influenciam a transição (Daniel e Watermann, 2018; Guzman et al., 2021). Para alunos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, a falta de instituições de ensino superior próximas e a necessidade de se deslocarem podem representar um obstáculo relevante para o acesso ao ensino superior (Hartog et al., 2022). A tendência crescente para os candidatos permanecerem em IES da região de onde são naturais é evidente em países como o Reino Unido e Portugal (Gibbons e Vignoles, 2012; Sá et al., 2011), e as características regionais podem pesar mais do que a qualidade dos cursos na tomada de decisão, com a distância e os preços elevados do alojamento estudantil a influenciar fortemente as decisões em alguns países, como é o caso dos Países Baixos (Sá et al., 2004). Os custos associados à mobilidade geográfica constituem um fator dissuasor transversal aos vários países. Apesar de alguns países terem procurado mitigar este problema através de formas alternativas de financiamento dos estudantes, nem sempre resolvem as desigualdades existentes. Por exemplo, no Reino Unido, o grau elevado de aversão ao risco dos estudantes mais desfavorecidos justificou a menor adesão a empréstimos, perpetuando as desigualdades (Callender, 2022). Em Portugal, a sustentabilidade das IES localizadas em regiões periféricas é crucial para atrair estudantes

mais sensíveis ao fator distância (Lourenço et al., 2020). A escolha entre a continuação dos estudos após conclusão do ensino secundário e a entrada no mercado de trabalho é diferente consoante o município de residência do estudante. Municípios com maior disponibilidade de IES e maior oferta de emprego com requisitos de qualificação superior são também aqueles em que a continuação de estudos é mais frequente (Lourenço e Sá, 2022; Tavares et al., 2008).

2.2. Desigualdades dos percursos no ensino superior

A investigação tem vindo, sistematicamente, a concluir que, ainda que a participação no ensino superior de estudantes oriundos de meios socialmente mais desprotegidos tenha aumentado, estes estudantes frequentam cursos menos prestigiados socialmente, que tendem a apresentar menos oportunidades de emprego e ganhos futuros inferiores (Amaral, 2022; Teixeira et al, 2012). À medida que o acesso aos mais elevados graus de ensino aumenta, também se verifica o aparecimento de novas formas de distinção social entre esses mesmos graus (Amaral, 2022; Bourdieu, 1984; Triventi et al., 2020). Esta relação manifesta-se, atualmente, por exemplo, na ocupação de empregos por profissionais com o ensino superior que eram, anteriormente, ocupados por profissionais com o ensino secundário, e na menor valorização salarial associada ao diploma (Figueiredo et al., 2017).

Para além de se manifestarem nos cursos e IES a que os estudantes têm acesso, as desigualdades sociais refletem-se, também, no próprio (in)sucesso do percurso educativo no ensino superior. O abandono é um termo geralmente utilizado para descrever a interrupção voluntária e prematura do ensino superior (Tinto, 1992), sendo muitas vezes apresentado como um indicador de insucesso. Este é diferente do conceito de *stopout*, que diz respeito a uma pausa temporária nos cursos (Stratton et al., 2008). Há ainda os estudantes que experimentam uma ou mais retenções ao longo do seu percurso no ensino superior, resultando em atrasos na conclusão do curso que assim assume uma duração maior do que a esperada (Aina et al., 2019).

Diferentes abordagens teóricas têm sido mobilizadas para estudar o fenómeno de abandono e atraso da conclusão no ensino superior. As teorias psicológicas centram-se nas características e fatores internos que contribuem para o abandono e atraso nos estudos. Fatores como a motivação, a ambição ou o sentido de autoeficácia desempenham um papel importante nas decisões dos estudantes (Bean e Eaton, 2000).

As perspetivas organizacionais centram-se nas características das IES. Fatores como a dimensão da instituição, a estrutura de governação, os recursos disponíveis, o rácio professor/estudante e o ambiente geral da instituição desempenham papéis fundamentais. Instituições de maior dimensão podem oferecer serviços de apoio abrangentes, mas também podem contribuir para dificuldades de integração. Instituições de menor dimensão podem beneficiar a integração social dos estudantes, mas não dispor dos recursos necessários, pedagógicos e outros (Chen e St John, 2011; Johnes e McNabb, 2004).

Na abordagem económica, a teoria do Capital Humano assume um papel central. Uma extensão do modelo de capital humano reconhece que os indivíduos avaliam de forma

contínua os retornos esperados da sua permanência por mais um ano no sistema de ensino, considerando as possibilidades de abandonar ou adiar a conclusão dos estudos e comparando os benefícios antecipados com os custos (Altonji, 1993). Esta abordagem reconhece a natureza dinâmica das decisões dos estudantes, que fazem uma avaliação racional das alterações de aspetos de natureza pessoal, económica e institucional com que se vão confrontando (Aina et al., 2019). Assim, os indivíduos fazem regularmente análises de custo-benefício comparando os custos diretos e indiretos da formação com os ganhos resultantes da integração futura no mercado de trabalho (Aina et al., 2011). Dessa avaliação pode resultar a decisão de interromper os estudos por algum tempo, o seu abandono definitivo, ou mesmo demorar mais tempo a concluir a sua formação, havendo, em qualquer dos casos, consequências na situação laboral futura dos indivíduos.

Os estudantes que concluem o seu curso de ensino superior no prazo previsto beneficiam de melhores situações no mercado de trabalho. Atrasos na conclusão têm efeitos adversos no momento da transição para o mercado de trabalho, enfrentando menor probabilidade de emprego e ganhos mensais inferiores, sendo de notar que a penalização nos ganhos persiste ao longo dos anos (Aina e Casalone, 2020; Brugiavini et al., 2020; Witteveen e Attewell, 2021). Também a decisão de abandono está frequentemente associada a probabilidades de desemprego mais elevadas e salários mais baixos, contribuindo, assim, para o agravamento de desigualdades socioeconómicas (Aina e Casalone, 2020).

3. DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

3.1. Diversidade de percursos educativos

À semelhança do que acontece noutros sistemas de ensino, em Portugal, há vários percursos possíveis, quer no ensino secundário, quer no ensino superior, havendo, em alguns casos regras específicas para a transição entre eles.

O sistema de ensino superior em Portugal é binário, compreendendo universidades e institutos politécnicos. Enquanto as universidades são orientadas para a investigação científica e o ensino teórico, oferecendo cursos de Licenciatura 1º ciclo, Mestrado 2º ciclo, Mestrado Integrado (MI) e Doutoramento 3º ciclo, os institutos politécnicos orientam-se para a formação técnica e profissional, concedendo graus de Licenciatura 1.º ciclo e Mestrado 2º ciclo, conforme estipulado pela Lei n.º 62/2007. Desde 2014, os Institutos Politécnicos têm o exclusivo da oferta de cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), ciclos curtos de ensino superior com a duração de dois anos e não conferentes de grau. Atualmente, a Lei n.º 16/2023 estabelece a possibilidade de concessão do grau de doutor no subsistema de ensino superior politécnico, desde que "demonstrem possuir, nessa área, os recursos humanos e organizativos necessários à realização de investigação e uma experiência acumulada nesse domínio sujeita a avaliação e concretizada numa produção científica e académica relevantes".

O acesso a cursos de ensino superior, sejam cursos conferentes de grau (Licenciatura 1º ciclo e MI), sejam CTeSP, requer, regra geral, um diploma de ensino secundário. Os alunos do ensino secundário podem optar por vários percursos distintos. Os cursos científico-humanísticos, cursos artísticos especializados, cursos com planos próprios, cursos profissionais e cursos de aprendizagem dirigem-se, sobretudo, aos jovens.[4][5] Os cursos com planos próprios e cursos profissionais são ambos cursos de dupla certificação, conferindo simultaneamente certificação escolar e profissional, mas enquanto os cursos com planos próprios estão muito dirigidos para o prosseguimento de estudos para o ensino superior, os cursos profissionais têm menos essa missão.

Tal como noutros países europeus, em Portugal o combate ao abandono escolar precoce tornou-se uma prioridade política, manifestada na consolidação do setor público e na oferta de apoio às famílias de baixo rendimento para retardar a entrada prematura no mercado de trabalho (Amaral et al., 2016). A reforma do ensino secundário de 2004 trouxe um impulso significativo ao aumento das vias de ensino profissionalizante existentes (Cerqueira e Martins, 2011).[6] Entre 2004 e 2014, registou-se um forte aumento do número de alunos inscritos no ensino secundário em cursos profissionais (ver Anexo B, Tabela B2). A reforma, e a valorização das vias profissionalizantes subsequente, seguiu-se à Cimeira Europeia de Lisboa

[4] Informação disponível em: http://www.dge.mec.pt/oferta-formativa e constante do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012.
[5] No contexto da diversificação da oferta formativa, podem ser criados programas de formação profissional, sujeitos a autorização governamental, incluindo cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), destinados a melhorar as qualificações dos adultos.
[6] Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

no ano 2000, que colocou a educação e a formação no centro do crescimento económico e do desenvolvimento e estabeleceu o objetivo de reduzir "o número de jovens entre os 18 e os 24 anos com apenas o 3.º ciclo que não frequentam o ensino e a formação complementares" (West, 2012:12). O pressuposto, em 2000, tal como atualmente, é o de que uma maior diversidade de percursos educativos e vias de dupla certificação, que preparem também para o mercado de trabalho, contribui para a redução do abandono escolar precoce e aumenta as competências da população (Stronati, 2023). Este pressuposto consubstanciou-se no aumento muito significativo do número de cursos de dupla certificação oferecidos, como por exemplo, os Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF), com certificação ao nível do ensino básico, secundário e profissional, introduzidos em 2004, ou os Cursos de Aprendizagem (certificação nível secundário e profissional), introduzidos em 2008. A oferta de educação e formação de adultos também se diversificou com os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), introduzidos em 2007, e regulamentados em 2008, o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), criado em 2001, e a Formação Modular, prevista desde 2007. No sentido de recuperar o atraso em relação aos países da OCDE e da UE, para além da diversificação da oferta, Portugal implementou, em 2012, a obrigatoriedade do ensino até aos 18 anos de idade (Baptista et al., 2022).[7]

As várias modalidades de ensino secundário são oferecidas por escolas públicas e privadas independentes, havendo ainda algumas escolas de ensino privado dependentes do estado (i.e., colégios financiados pelo Ministério da Educação ao abrigo de contratos de associação). Entre as escolas públicas, existem as chamadas escolas TEIP (i.e., escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) que servem e são frequentadas, maioritariamente, por alunos de meios sociais vulneráveis e/ou fragilizados. A primeira grande diferença entre escolas públicas e privadas de ensino secundário prende-se com os custos suportados pelas famílias (sendo estes superiores nas escolas privadas, que, em geral, cobram uma propina mensal). Mas há, também, diferenças no que respeita à composição de cursos oferecidos. Por exemplo, em 2021/22, não havia oferta de cursos com planos próprios em escolas públicas. Já no caso dos cursos artísticos especializados em regime integrado, a oferta privada era muito reduzida.

Os alunos de meios socioeconómicos mais vulneráveis mostram uma maior propensão para se inscreverem no ensino secundário em cursos de dupla certificação, especialmente em cursos profissionais, do que em cursos gerais, os chamados cursos científico-humanísticos (OCDE, 2021a). Este facto tem sido confirmado por investigação para Portugal (Barbosa, 2022), assim como para outros países (Stronati, 2023). De acordo com Stronati (2023), os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment)* de 2018 confirmam que, na maioria dos países da OCDE com dados disponíveis, os alunos de 15 anos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos tendem a estar sobrerrepresentados nos percursos vocacionais no ensino secundário. Estes resultados voltaram a confirmar-se no PISA 2022 (OCDE, 2023).

[7] Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Em 2021/22, os cursos profissionais representavam a segunda via de ensino secundário mais frequentada, com 113.750 alunos inscritos, correspondendo a praticamente um terço do total de alunos jovens deste nível de ensino (Anexo B, Tabela B2). No mesmo ano, cerca de 60% dos inscritos no ensino secundário frequentavam cursos científico-humanísticos.

3.2. Acesso e escolhas no ensino superior

Paralelamente à diversificação de percursos no ensino secundário, a oferta do ensino superior foi diversificada através da criação dos CTeSP, que coexistem com as tradicionais licenciaturas e mestrados integrados.[8] Os CTeSP são cursos superiores não conferentes de grau com certificação profissional de nível V e ministrados em institutos politécnicos. Desde a sua implementação, os CTeSP têm vindo a crescer em número de estudantes inscritos. Em 2014/15, ano em que foram introduzidos, os inscritos em CTeSP representavam 0,6% do total de inscritos em cursos de formação inicial. Menos de uma década mais tarde, em 2022/23, esse peso era de 6,7%, contando já 21.263 estudantes inscritos (DGEEC, 2024). Este tipo de cursos, para além de permitir uma formação superior profissional a estudantes com o ensino secundário regular completo, permite que os estudantes das vias profissionalizantes possam prosseguir estudos sem a realização de exames nacionais. A conclusão destes cursos permite progredir para cursos de licenciatura com o reconhecimento de equivalências em determinadas unidades curriculares.

Todas estas medidas tiveram efeitos visíveis em vários indicadores. O nível de escolaridade da população aumentou de forma muito significativa na última década (INE, 2022). A população sem nenhum nível de ensino completo tem vindo a descer de forma acentuada, situando-se atualmente nos 5,9%, e a taxa de analfabetismo diminuiu de 5,2%, em 2011, para 3,1%, em 2021. A população com ensino secundário ou pós-secundário não superior aumentou significativamente o seu peso: em 2011 era de 16,7% e em 2021 situou-se nos 24,7%. No que diz respeito ao ensino superior, os Censos 2021 revelam também melhorias: em 2011 a percentagem total da população com 15 ou mais anos que tinha o ensino superior completo era 13,9%, enquanto, em 2021, se situou nos 19,8% (INE, 2022).

No que respeita ao acesso ao ensino superior português, os futuros estudantes são avaliados pela combinação das notas internas atribuídas pelas escolas e da classificação nos exames nacionais. Tratando-se de cursos oferecidos por IES privadas, as candidaturas fazem-se apenas através de concursos institucionais. A maior parte das candidaturas ao ensino superior público a cursos conducentes a grau (Licenciatura 1º ciclo ou MI) faz-se através do chamado Concurso Nacional de Acesso (CNA). Trata-se de um sistema centralizado em que os candidatos indicam até seis pares curso/IES por ordem de preferência. O CNA tem três fases de candidatura. Cada curso/IES dispõe de um número limitado de vagas, aprovado pela tutela, colocadas a concurso na 1ª fase (Silva et al., 2020). Na segunda e terceira fases do concurso são disponibilizadas as vagas não preenchidas e/ou libertadas nas fases anteriores.

[8] Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março.

Na primeira fase do CNA, para além do contingente geral, que se aplica à maioria dos estudantes, existem vários contingentes prioritários pelos quais são distribuídas as vagas fixadas para o par curso/IES. Estes contingentes prioritários foram criados para assegurar maior equidade no acesso. Aplicam-se a candidatos das regiões autónomas, militares, emigrantes e candidatos com deficiência. No ano 2023/24, juntou-se-lhes um contingente prioritário para candidatos beneficiários de ação social escolar escalão A. Os contingentes para emigrantes e candidatos com deficiência são os únicos que se aplicam na 2ª fase do concurso.

A par do CNA, existem alguns concursos locais que se aplicam em cursos com características especiais como são os cursos de música, dança, teatro e cinema. Há também alguns regimes especiais que se aplicam a estudantes com condições habilitacionais e pessoais específicas, nomeadamente funcionários de missão diplomática portuguesa ou bolseiros no estrangeiro, militares das forças armadas, bolseiros dos PALOP, naturais de Timor-Leste e praticantes desportivos de alto rendimento.

Finalmente, há uma série de modalidades de acesso que constituem os chamados concursos especiais. Também se destinam a candidatos que reúnam condições habilitacionais específicas, mas constituem uma forma de acesso totalmente autónoma e distinta das anteriores. Há concursos especiais para maiores de 23 anos, titulares de diploma de especialização tecnológica, titulares de diploma de CTeSP, titulares de outros cursos superiores, concurso especial para acesso a Medicina por licenciados, concurso para estudantes internacionais e concurso para diplomados de vias profissionalizantes. Esta última modalidade foi criada em 2020 para facilitar a transição para o ensino superior de estudantes oriundos de cursos de dupla certificação no ensino secundário (Decreto-lei nº 11/2020, de 2 de abril). As IES fixam as áreas de educação e formação e/ou os cursos que permitem a candidatura a cada ciclo de estudos, as vagas disponíveis, as provas de conhecimento teóricas e/ou práticas que os candidatos têm de realizar e a fórmula de cálculo das notas de candidatura. Os candidatos por esta via ficam, assim, dispensados de realizar exames nacionais; só têm de os fazer caso pretendam candidatar-se a cursos que apenas ofereçam vagas no CNA.

Os diplomados das vias profissionalizantes do ensino secundário têm ainda acesso preferencial aos cursos superiores não conducente a grau (CTeSP). Pode candidatar-se a estes cursos qualquer indivíduo titular de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente, mas os estudantes que concluíram cursos de formação profissional de nível secundário têm prioridade em até 50% das vagas nos CTeSP oferecidos por instituições de ensino politécnico, desde que cumpram os requisitos de ingresso.

Medidas recentes para redistribuir lugares no ES de regiões urbanas para periféricas visam gerir as desigualdades no acesso, mas requerem uma avaliação cuidadosa do seu impacto na mobilidade e nos padrões de inscrição, nomeadamente sobre a pressão da procura nas grandes cidades metropolitanas, como Lisboa e Porto (Sá et al., 2022). Os incentivos do Ministério que tutela o ensino superior, por exemplo, por meio de bolsas de estudo (Programa +Superior), têm como objetivo promover a mobilidade estudantil para instituições de ensino

superior no interior do país, demonstrando o compromisso do governo em reduzir as disparidades regionais por meio de políticas educativas (conforme a Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2018 e o Despacho n.º 7646/2023) (Amaral, 2008). O surto pandémico de COVID-19 introduziu novos desafios à mobilidade estudantil que também devem ser considerados (Caselli et al., 2022).

As desigualdades no acesso estão intimamente ligadas a fatores culturais e económicos que são difíceis de contornar (Nata et al., 2014), e que são cumulativos nos percursos educativos dos estudantes ainda antes do ensino superior (Buisson-Fenet e Draelants, 2013; Frempong et al., 2012; OCDE, 2008). Choques externos, como as disrupções educativas provocadas pela pandemia de COVID-19, podem contribuir para o agravamento destas desigualdades.

4. A PANDEMIA DE COVID-19 TROUXE ALTERAÇÕES NO ACESSO E SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR

4.1. Impactos da pandemia em todos os níveis de ensino

Um pouco por todo o mundo, as respostas dos governos e autoridades de saúde à pandemia de COVID-19 tiveram repercussões, sem precedentes, no setor da educação. Numa primeira fase, grande parte dos países optou por encerrar escolas e IES, e cancelar todas as atividades educativas como medida de prevenção do contágio, procurando limitar os contextos de maior concentração de pessoas. O período de encerramento variou bastante consoante o país (Figura 1). Segundo dados da OCDE (2022), em 2020, 1,5 biliões de alunos, em 188 países, não tiveram acesso à escola, durante algum período. No que diz respeito ao ensino superior, o Banco Mundial estimou que, em abril de 2020, universidades e outras IES estariam encerradas em 175 países, afetando 220 milhões de estudantes do nível pós-secundário de ensino (Atherton, 2020). O encerramento das escolas e o cancelamento das atividades educativas provocou perdas nas aprendizagens e graves disrupções na vida de professores e alunos.

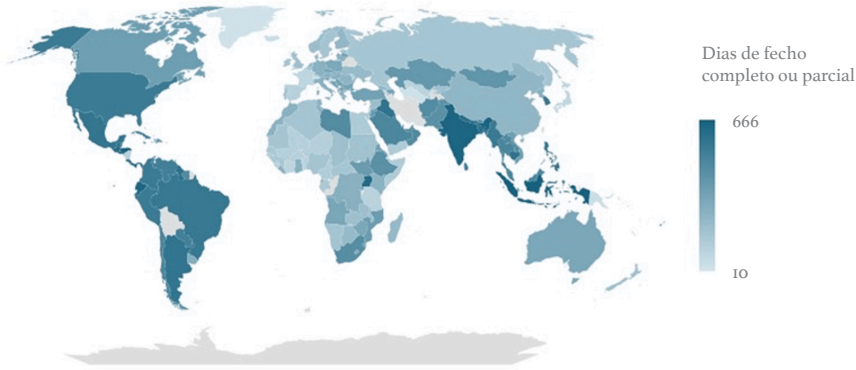


Figura 1. Duração de encerramento completo/parcial das escolas (em dias)
Nota Número total de dias de encerramento completo ou parcial de escolas de fev/20 a mar/22.
Fonte UNESCO (2022b). Criado pelos autores a partir da base de dados disponível.

Numa segunda fase, os governos procuraram retomar a atividade letiva e o contacto dos estudantes com as instituições através de recursos digitais e do ensino à distância, o que veio a revelar desigualdades relacionadas com o contexto socioeconómico dos estudantes: desigualdades no acesso a equipamentos informáticos e internet; dificuldades ao nível da habitação e do acesso a um espaço de trabalho individual, entre outras (OCDE, 2021b; Soria et al., 2020; Tilak e Kumar, 2022). Um conjunto de questões relativas à clivagem entre aqueles que têm acesso a recursos digitais e aqueles que não têm tornou-se mais visível, especialmente no que diz respeito às motivações e conhecimentos necessários para a utilização e ao tipo de

utilização em si mesma (van Dijk, 2006). Ainda que as instituições de ensino superior não estivessem preparadas para um modelo de trabalho totalmente à distância, foi neste nível de ensino que esta mudança se deu mais rapidamente e abrangendo maior número de atividades (Tilak e Kumar, 2022). Muitos professores não tinham a formação necessária e tiveram de se adaptar rapidamente, sem recursos e programas especificamente desenhados para esta tipologia de ensino (Grynyuk, 2022; Tran e Jordan, 2022). O que se verificou, em muitos casos, foi uma transferência direta de modos de trabalho presenciais para a nova realidade.

As dificuldades de acesso a equipamentos e ligação à internet, a falta de conhecimentos para a utilização de ferramentas digitais, a par da insuficiência de programas educativos e recursos adequados afetaram estudantes e professores, sendo que vários trabalhos de investigação apontam para uma relação positiva entre as desigualdades no acesso e utilização de recursos digitais e os contextos socioeconómicos desfavorecidos (Azevedo et al., 2021; Bonal e González, 2021; Grynyuk, 2022; Maldonado e De Witte, 2022; Tran e Jordan, 2022; Woldegiorgis, 2022). A transferência de aulas e atividades letivas presenciais para um modelo online, sem mudanças de fundo nos currículos e nas metodologias, resultou na adoção da denominação Ensino Remoto de Emergência para diferenciar do Ensino à Distância (EaD) já existente antes da crise pandémica (Farnell et al., 2021).

O ensino remoto de emergência teve implicações diferentes nos diversos cursos e áreas de conhecimento, verificando-se desafios acrescidos em cursos com forte pendor prático, experimental e laboratorial (Carolan et al., 2020; Deery, 2020; Rolak et al., 2020). Para além das dificuldades relacionadas com a realização de períodos de prática clínica nos cursos da área da saúde (Harries et al., 2021; Hertrampf et al., 2022), em várias outras áreas – como a Biologia, Ciências Ambientais, Geofísicas, Turismo, Artes – foram identificadas dificuldades em compensar as disrupções nas componentes práticas (Farnell et al., 2021; Tang, 2023). Estudantes de áreas com menor componente prática também enfrentaram disrupções, designadamente com o encerramento de bibliotecas, arquivos ou museus (Tilak e Kumar, 2022).

Como referido por Tang (2023), uma parte significativa da investigação já realizada tem sido dedicada aos efeitos psicológicos experimentados pelos estudantes. Karasmanaki e Tsantopoulos (2021) registaram níveis significativos de emoções negativas experimentadas durante a pandemia de COVID-19 numa faculdade no norte da Grécia, nomeadamente sentimentos de medo, pânico, preocupação e desespero, com maior prevalência nas mulheres. Uma outra investigação realizada com estudantes norte-americanos revelou que os sentimentos mais experimentados pelos estudantes durante a pandemia de COVID-19 foram falta de motivação, ansiedade, stress e isolamento, sendo nas mulheres, asiáticas não hispânicas, com rendimento familiar abaixo da média, que se verificava maior risco de elevados níveis de impacto psicológico negativo (Browning et al., 2021). Também o estudo de Bono et al. (2020) apontou diferenças relativas à experienciação de stress entre estudantes cujos pais detinham no máximo o ensino secundário e estudantes cujos pais detinham o ensino superior, manifestando os primeiros mais vulnerabilidade ao stress. A revisão da literatura realizada por Elharake et al. (2023) sobre saúde mental também identificou maior predominância de ansiedade, depressão, fadiga e stress nos estudantes do ensino superior depois da pandemia de COVID-19, assim

como alguns fatores de risco como viver em zonas rurais, contexto socioeconómico frágil, ter familiares profissionais de saúde ou conhecer alguém que tenha tido COVID-19.

Um dos resultados de várias investigações sobre os impactos da COVID-19 no ensino superior diz respeito à maior carga de trabalho percecionada pelos estudantes. Tal está também associado a maiores níveis de stress e ansiedade durante o período da pandemia de COVID-19 e especificamente durante o ensino remoto de emergência (Aristovnik et al., 2020; Irawan et al.,2020; Rangiwai et al., 2020). Uma investigação realizada, que recolheu dados através de inquérito por questionário a 30.383 estudantes de 62 países diferentes, entre maio e junho de 2020, registou que, em média, 42,8% dos estudantes experimentaram maior carga de trabalho durante o ensino remoto de emergência, sendo esta percentagem de 58% no caso dos estudantes de países da Europa (Aristovnik et al., 2020). Para além das questões relativas à adaptação às mudanças verificadas, uma das razões que poderá explicar a perceção do aumento da carga de trabalho reportada é o desconhecimento e falta de formação de docentes para o ensino à distância e a consequente compensação através da atribuição de mais tarefas e mais materiais de leitura e estudo (Aristovnik et al., 2020). Em grande parte da literatura, estes impactos acabaram por ser mais visíveis em estudantes mulheres, migrantes e refugiados e com contextos socioeconómicos frágeis (Farnell et al., 2021).

Estudos recentes revelam que o período da pandemia de COVID-19 exacerbou as taxas de abandono, afetando desproporcionalmente estudantes com um nível socioeconómico frágil e de países com menor rendimento, o que coexistiu com evidências globais de perdas significativas de aprendizagem (Aucejo et al., 2020; Koopmann et al., 2023; Maldonado e De Witte, 2022; Moscoviz e Evans, 2022; Olmedo-Cifuentes e Martínez-León, 2022; Rodríguez-Planas, 2022).

Rodríguez-Planas (2022) estimou que entre 14% e 34% dos estudantes de uma universidade pública de Nova York consideraram a possibilidade de desistir do curso na primavera de 2020 e que, no final desse ano, a taxa de permanência dos novos estudantes tinha descido 26%. Aucejo et al. (2020), num estudo no estado do Arizona, concluíram que os estudantes de contextos socioeconómicos vulneráveis tinham mais 55% de possibilidades de atrasar a conclusão do curso devido à pandemia de COVID-19, resultados em consonância com as conclusões de Rodríguez-Planas (2022) que evidencia maiores efeitos da COVID-19 sobre estudantes com apoios sociais, de primeira geração e economicamente mais vulneráveis.

Em relação a outros graus de ensino, a maioria dos trabalhos publicados indicam elevadas perdas nas aprendizagens e altas taxas de abandono, em especial nos países de baixo e médio rendimento. Uma revisão da literatura sobre perdas nas aprendizagens e taxas de abandono em 21 países do mundo encontrou evidência de perdas significativas nas aprendizagens na Bélgica, Países Baixos, Alemanha, Itália, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos, mas também no Bangladesh, Brasil, México entre outros (Moscoviz e Evans, 2022).

O aumento das taxas de abandono foi observado em países de baixo e médio rendimento, designadamente na África do Sul, Uganda, Senegal, Gana, Libéria, Malawi, entre outros. Também estes resultados apontaram para maiores perdas de aprendizagem e maior risco de abandono, em especial das raparigas, em países de baixo e médio rendimento, comparativamente com países de elevado rendimento (Moscoviz e Evans, 2022).

4.2. Alteração nas regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior

4.2.1. Tendências gerais

Com o objetivo de minimizar os potenciais efeitos das disrupções na educação, os governos foram tomando diferentes medidas, e uma das questões que se impôs muito cedo, logo em 2020, foi a continuidade ou não (e de que forma) das regras de acesso ao ensino superior. Uma parte importante dos países do mundo realiza exames nacionais padronizados no final do ensino secundário e na passagem para o ensino superior. No âmbito do estudo desenvolvido por Sá et al. (2021) foram caracterizados, em linhas gerais, os sistemas de acesso ao ensino superior em 20 países.[9] Na maioria destes países, os exames de conclusão do ensino secundário servem, também, como provas de ingresso ao ensino superior. Não obstante, verifica-se uma diferença relevante em relação a Portugal: o facto de, em boa parte desses países, o sistema de acesso ao ensino superior não ser centralizado.[10] No que diz respeito à existência de exames nacionais para conclusão do ensino secundário e acesso ao ensino superior, Portugal está alinhado com aquilo que são as práticas na maioria dos países membros da UE e no quadro dos 20 países analisados (Sá et al., 2021). Eslováquia, França, Malta, Reino Unido e República Checa são, para além de Portugal, os países estudados que têm sistemas centralizados de acesso ao ensino superior e realizam exames nacionais de conclusão do ensino secundário, que também servem de provas de ingresso ao ensino superior.[11]

Em 2020, dois fatores contribuíram, fundamentalmente, para as decisões tomadas pelos governos, sobre a realização ou não, e em que moldes, dos exames nacionais: a primeira relaciona-se com as perdas nas aprendizagens que se previam existir entre os alunos do ensino secundário (fruto das interrupções das atividades letivas); a segunda questão prendia-se com os riscos de contágio inerentes a um momento de realização de exames nacionais.

Entre maio de 2020 e o ano de 2022, as agências das Nações Unidas, UNESCO e UNICEF, o Banco Mundial e a OCDE desenvolveram um inquérito (*Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*), dirigido aos Ministérios da Educação e unidades oficiais de estatísticas, com o objetivo de recolher, em vários momentos do tempo, informação sobre as respostas nacionais ao encerramento das escolas no âmbito da pandemia de COVID-19.[12] De acordo com os dados recolhidos e a análise da OCDE (2021b), é possível agrupar as alterações registadas na realização de exames em 2019/20 em três grandes grupos: adiamento dos

[9] Os países considerados foram Áustria, Bélgica, Bulgária, Chile, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, EUA, Espanha, Estónia, França, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia.

[10] Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovénia, Estónia, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Países Baixos, Polónia são exemplos de países com sistemas de acesso ao ensino superior não centralizados.

[11] No Reino Unido há uma combinação de situações, mas o UCAS pode ser considerado um sistema centralizado; em França há regras próprias de acesso nas *Grandes Écoles* incluindo cursos de preparação.

[12] A primeira recolha de informação foi realizada entre final de abril e meio de junho de 2020; 119 países responderam e 117 países autorizaram a partilha de resultados. A segunda recolha de informação teve lugar entre julho e outubro de 2020 e foi respondida por 149 países, dos quais 121 autorizaram a partilha de resultados. A terceira recolha de dados teve lugar entre fevereiro e abril de 2021 e foi respondida por 143 países, 130 autorizaram a partilha de resultados. A quarta e última recolha de informação foi realizada entre abril e julho de 2022 e teve respostas de 93 países.

exames; alterações nos exames (conteúdos e forma de aplicação); e cancelamento dos exames, substituindo-os por outro tipo de avaliação.

De entre 28 respostas válidas, nove países, para além de Portugal, reportaram ter realizado ajustes nos exames, nomeadamente alteração os conteúdos (Áustria, Chile, Espanha, Israel, Itália, Letónia, Polónia, Federação Russa e Turquia, ver Tabela 1). Ainda que o relatório da OCDE (2021b) refira especificamente *alterações de conteúdos*, não especifica quais as alterações que foram feitas. Em Portugal, por exemplo, os exames passaram a ser constituídos por duas partes, uma de contabilização obrigatória de todos os itens, e uma segunda parte em que os alunos poderiam responder a todos, mas apenas seriam contabilizados alguns itens com melhor classificação. Esta alteração procurou responder às variações, entre 2020 e 2021, nos conteúdos curriculares abordados em cada escola (Sá et al., 2021), acabando por aumentar a possibilidade de melhores classificações.

Alterações	Número	País
Introduziu-se medidas adicionais de saúde e segurança (ex.: espaço extra entre secretárias)	21	Áustria, Bélgica (Flandres), Bélgica (Francófona), Chile, Colômbia, República Checa, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Hungria, Israel, Itália, Lituânia, Letónia, Polónia, Portugal, Federação Russa, Eslovénia, Espanha, Turquia
Ajuste nos exames (ex.: conteúdos, número de questões)	10	Áustria, Chile, Espanha, Israel, Itália, Letónia, Polónia, Portugal, Federação Russa, Turquia
Ajuste no modo de realização dos exames (ex.: *online*)	5	Bélgica (Flandres), Colômbia, Itália, Letónia, Lituânia
Adiamento e remarcação de exames	17	Áustria, Chile, Colômbia, República Checa, Alemanha, Espanha, Estónia, Finlândia, Israel, Coreia, Letónia, Lituânia, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Eslovénia, Turquia
Cancelamento de exames e utilização de formas alternativas para tomada de decisões por exemplo no acesso ao ensino superior (ex.: notas calculadas)	9	Bélgica (Francófona), Dinamarca, Estónia, França, Hungria, Israel, Países Baixos, Noruega, Eslováquia
Introdução de formas alternativas de avaliação (ex.: avaliação de portefólios)	8	Costa Rica, França, Israel, Letónia, Países Baixos, Nova Zelândia, Polónia, Federação Russa

Tabela 1. Alterações na realização dos exames nacionais devido à COVID-19, em 2019/20
Fonte OCDE (2021b:29).

De acordo com a OCDE (2021b), ainda que apenas 13 países, nas primeiras duas recolhas de informação, tenham conseguido fornecer dados sobre os rácios de conclusão do ensino secundário, entre aqueles que o fizeram, a maioria reportou um aumento destes valores (Tabela 2).[13]

Aumento dos rácios de conclusão do ensino secundário	Medidas relativas à realização de exames
Chile	Adiamento e ajuste de conteúdos dos exames
República Checa	Adiamento
França	Cancelamento e utilização de formas alternativas de avaliação
Hungria	Cancelamento e utilização de formas alternativas de avaliação
Itália	Ajuste de conteúdos e forma de aplicação
Letónia	Adiamento e ajuste de conteúdos e forma de aplicação
Noruega	Cancelamento e utilização de formas alternativas de avaliação
Espanha	Ajuste de conteúdos

Tabela 2. Países que reportaram aumento da taxa de conclusão do ensino secundário em 2019/20 e medidas adotadas em relação aos exames
Fonte OCDE (2021b).

4.2.2. Exemplos: Espanha, Reino Unido, França e EUA

Segue-se a descrição da evidência mais recentes relativamente aos resultados das mudanças nos sistemas de acesso, durante a pandemia de COVID-19 em Espanha, no Reino Unido, em França e nos Estados Unidos da América (EUA), nomeadamente as que respeita a desigualdades que se manifestaram ou agravaram neste período. Estes países foram selecionados com base nas medidas adotadas para mitigação dos impactos da pandemia de COVID-19 (Our World in Data, 2023; Sá et al., 2021).[14]

Espanha

Em Espanha, o número de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, no ensino superior vinha a diminuir entre 2016 e 2019, tendência que se inverteu com a crise pandémica, registando-se aumentos de 1,5% e 5%, em 2020 e 2021, respetivamente (SIIU, 2023). De notar que o governo espanhol adiou os exames de acesso ao ensino superior e fez ajustamentos nos conteúdos em 2020 e 2021. É ainda de salientar que o aumento verificado no número de estudantes do 1º ano, pela 1ª vez, foi mais pronunciado nas raparigas, com aumentos de 2%, em 2020, e 7%, em 2021, enquanto nos rapazes estes aumentos situaram-se, nesses mesmos anos, em 0,5% e 1,5%, respetivamente (SIIU, 2023).

[13] Houve um aumento significativo no Chile, República Checa, França, Hungria, Itália, Letónia, Noruega e Espanha, com a República Checa, Hungria e Letónia a demonstrarem este aumento apenas para os cursos vocacionais e a Noruega apenas para os cursos gerais (OCDE, 2021b).
[14] Seleção baseada no Government Stringency Index disponibilizado por Our World in Data (2023).

No que diz respeito aos resultados dos exames (Prueba de Acceso à la Universidad, PAU), um dado relevante é o aumento verificado no número de estudantes inscritos, que passou de 294.730 alunos em 2019, para 322.823 alunos em 2020, 324.810 em 2021 e 320.841 em 2022, i.e., observou-se um aumento de 10,2% de estudantes inscritos em 2021, face a 2019. Este aumento também se verificou nos estudantes que efetivamente realizaram as provas: 279.616 em 2019, 306.820 em 2020, 308.476 em 2021 e 304.516 estudantes em 2022. Ainda que no ano de 2022 já se verifique uma descida no número de estudantes inscritos e que se apresentaram às provas, o valor continua muito acima de 2019 (mais 8,9%) (SIIU, 2023).

As classificações de acesso ao ensino superior também subiram; a nota média de acesso que em 2019 foi de 7,17/10, passou para 7,34/10 em 2020, 7,50/10 em 2021 e 7,44/10 em 2022. O aumento foi mais pronunciado nas raparigas, cuja nota média de ingresso em 2021 atingiu a classificação de 7,63 (SIIU, 2023).

O número de bolsas de estudo atribuídas em 2020/21 teve um aumento muito significativo face a anos anteriores. Se em 2019 tinham sido atribuídas 385.181 bolsas, este valor atingiu as 422.074 em 2020/21, um aumento de 9%.

Reino Unido

No Reino Unido, os exames A-levels (exames utilizados, em geral, para acesso ao ensino superior) foram cancelados em 2020 e 2021, e as classificações finais foram atribuídas pelos professores (Sá et al., 2021: 33). Em 2019, 25,2% das classificações finais eram A ou A* (as mais altas). Durante a crise pandémica, na ausência de exames, o peso do grupo de alunos com as classificações mais altas subiu para 38,1% em 2020 e para 44,3% em 2021 (Ofqual Analytics, 2023).

A realização dos exames A-levels foi retomada em 2022, após a crise pandémica. Nestes exames, com o objetivo de responder ainda às perdas de aprendizagem, foi dada mais informação sobre os conteúdos, foi permitida a utilização de formulários e dada maior possibilidade de escolha nas perguntas a responder (Robinson e Tuckett, 2022). Os resultados dos exames divulgados em agosto de 2022 mostram o decréscimo do peso das classificações finais do secundário A ou A*, embora se tenha mantido mais elevado do que em 2019, situando-se nos 35,9% (Ofqual Analytics, 2023).

Nos anos de 2020 e 2021, quando as classificações foram atribuídas pelos professores, os resultados divergiram consoante o tipo de escola frequentada. As notas foram mais altas nas escolas privadas (*independent schools*). Em 2022, com a reintrodução dos *A-levels*, verificou-se a descida das notas em todas as escolas, mas esta foi mais acentuada nos *further education colleges* (FE), um tipo de escola com opções de formação secundária de pendor vocacional e profissionalizante. De acordo com Robinson e Tuckett (2022), a maior descida nas classificações dos *A-levels* nestas escolas poderá dever-se a maiores perdas de aprendizagem durante a crise pandémica relacionadas com o contexto socioeconómico dos seus alunos, sendo que estas escolas recebem maior número de alunos de contextos socioeconómicos vulneráveis.

As raparigas obtiveram notas mais altas do que os rapazes, em 2020 e 2021, e na maioria das disciplinas. Este resultado está alinhado com a literatura, que mostra que os rapazes têm melhores resultados em exames finais, ao passo que as raparigas têm melhores resultados no trabalho e na avaliação contínua (Robinson e Tuckett, 2022). Os resultados dos *A-levels* em 2022 mostram que a subida de notas das raparigas foi completamente revertida nas áreas CTEM (Robinson e Tuckett, 2022).

No que diz respeito aos dados de acesso ao ensino superior, nos últimos 10 anos, verifica-se um crescimento sustentado dos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em cursos de primeiro ciclo.[15] Em 2019/20, este aumento foi de 5% e, em 2020/21, de 8%. Os resultados de 2021/22 mostram um decréscimo de 2%, face ao ano anterior, de inscrições nos nestes cursos de formação inicial (648.925 alunos em 2022 face a 659.090 alunos em 2021), mas um número ainda superior a 2018/19 (584.890 alunos) e 2019/20 (611.830 alunos). No que diz respeito a outro tipo de cursos de ensino superior, que não os de 1º ciclo, verificava-se um decréscimo anual de entradas, desde 2012/13. Em 2020 não houve alterações, tendo o número de entradas diminuído em 6%. Em 2021, verificou-se uma subida de 5% e, em 2022, voltou-se a verificar uma diminuição de 2%, ainda assim inferior à dos anos anteriores (Higher Education Student Statistics, 2023). Relativamente à situação de abandono do ensino superior dos estudantes que entraram durante e depois da crise pandémica, não se encontram diferenças significativas. Não obstante, de acordo com a Higher Education Statistics Agency, verifica-se um aumento na percentagem de estudantes que se mantém no ensino superior passado um ano da sua entrada, nos diferentes tipos de IES.

França

Em França verificou-se um aumento no número de alunos que concluíram o ensino secundário em 2020. Em 2019 tinham concluído 668.343 alunos, em 2020 concluíram 722.971 alunos e, em 2021, concluíram 689.021. Apesar da descida em 2021 no número total, este foi ainda superior aos valores de 2019 (DEPP, 2022). Em 2020, este aumento verificou-se nos cursos gerais (8%), tecnológicos (8%) e profissionais (9%) (DEPP, 2022). Em termos gerais, verificou-se um aumento no número de conclusões mais acentuado nos rapazes (9%) do que nas raparigas (7%), em 2020 (DEPP, 2022).

A investigação realizada sobre o caso francês aponta, como em outros países, para efeitos significativos sobre a saúde mental dos alunos (Charbonnier et al., 2022; Essadek e Rabeyron, 2020; Le Vigouroux et al., 2021) e desafios acrescidos do Ensino Remoto de Emergência em diferentes áreas científicas (Bordet, 2021; Dietrich et al., 2020; Marin et al., 2021; Vatier et al., 2021).

Relativamente ao abandono do ensino superior, a investigação aponta para um agravamento durante a pandemia de COVID-19, num contexto de declínio cumulativo na última década. Dados iniciais mostram uma diminuição de 10,6% nas hipóteses de reinscrição nos anos afetados pela pandemia (Dagorn e Moulin, 2023).

[15] Cursos do ensino superior de primeiro ciclo tais como licenciaturas ou bacharelatos.

EUA

O ensino superior dos EUA é frequentemente citado como um dos primeiros do mundo a massificar-se, logo após a II Guerra Mundial. Não obstante, este movimento de crescimento parece ter estagnado a partir dos anos 1960 (Dill, 2022).

O processo de admissão ao ensino superior no país é descentralizado. No processo de candidatura e admissão, as instituições têm em consideração um conjunto de elementos que acompanham cada candidatura como ensaios, cartas de recomendação, entrevistas, e currículo e classificações no ensino secundário. A estes elementos junta-se a realização dos testes estandardizados SAT (Scholastic Aptitude Test) e ACT (American College Testing) (Sá et al., 2021). Muitas instituições têm quotas para grupos de alunos, designadamente atletas, candidatos recomendados pelo reitor da IES, bem como familiares/descendentes de funcionários dessa IES ou dos seus mecenas (Sá et al., 2021). Durante a pandemia de COVID-19, muitas instituições optaram por não exigir a realização de SAT ou ACT nos processos de admissão. Já em 2023 a maioria das instituições optou por manter essa decisão.

Dados recentes apontam para uma muito ligeira diminuição da percentagem de alunos que se inscreveram no ensino superior em 2020. A variação é maior nos jovens que concluíram o ensino secundário e se inscreveram de imediato no ensino superior. Em 2018 o seu valor era 69%, em 2019 baixou para 66% e, em 2020 ficou nos 63%, o valor mais baixo desde o ano de 2010 (NCES, 2022b). Não obstante, os dados sobre a taxa de conclusão do ensino secundário apontam para um ligeiro acréscimo em 2020 (de 87,5% para 88,1%) e uma ligeira diminuição em 2021 (87,8%), ainda que com valores acima de 2019 (Harris e Chen, 2022).

De acordo com Ahn et al. (2020), as piores condições e expectativas face ao mercado de trabalho, em 2020, terão contribuído para que mais jovens permanecessem e completassem o ensino secundário. Maiores taxas de conclusão do ensino secundário criam a expectativa de um maior número de candidatos ao ensino superior, mas isso parece não se ter verificado nos EUA. Harris e Chen (2022) referem que poderá ter sido menos atrativo para os alunos iniciar um novo curso no ensino superior no contexto de incerteza criado pela pandemia de COVID-19. No entanto, esta hipótese não explica por que razão a mesma tendência não se aplicou noutros países já referidos. As mudanças durante a COVID-19 tiveram repercussões nas desigualdades educativas no que diz respeito ao acesso e sucesso. Estudantes negros, portadores de deficiência e cuidadores foram confrontados com novas barreiras ao ensino. Antes da crise pandémica, 43% dos estudantes do ensino superior, a tempo inteiro, e 81% dos estudantes, a tempo parcial, eram trabalhadores-estudantes. Muitos destes estudantes perderam o emprego durante a COVID-19 e enfrentaram graves dificuldades financeiras. A perda de rendimentos durante a pandemia de COVID-19 tornou mais difícil suportar os custos do ensino superior (Goldberg, 2021).

4.2.3. Em Portugal

Alterações nas regras

Em Portugal, verificou-se não só o adiamento dos exames nacionais, mas também alterações na sua estrutura, acompanhadas de alterações na forma de avaliação final do ensino secundário (ver Tabela C1).[16] O Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, Artigo 8.º, determinou que, para efeitos de avaliação, aprovação de disciplinas e conclusão do ensino secundário, incluindo disciplinas com exames nacionais finais, fosse apenas considerada a avaliação interna das escolas. Os exames nacionais foram apenas mantidos como provas de ingresso para acesso ao ensino superior. Como já referido, o IAVE (Instituto de Avaliação Educativa) alterou a estrutura dos exames para incluir, a par de perguntas de resposta obrigatória, um conjunto de questões opcionais. Para efeitos de classificação, foram selecionadas as melhores respostas nesse conjunto de questões opcionais, num número de perguntas variável entre as disciplinas em exame. Os alunos impedidos de realizar exames na primeira fase por motivo de doença com COVID-19 e que os realizaram na segunda fase, puderam concorrer excecionalmente à 1.ª fase do CNA.

Os dados disponíveis revelam uma subida das taxas de transição/conclusão no ensino secundário, em Portugal (Tabela 3), à semelhança de outros países. Desde 2010/11 que se observava uma tendência de aumento anual nas taxas de transição/conclusão do ensino secundário em Portugal. Este aumento é visível nos cursos científico-humanísticos e nos cursos tecnológicos e profissionais. No ano letivo 2019/20, primeiro ano afetado pela pandemia de COVID-19, o salto foi mais pronunciado, sobretudo nos cursos científico-humanísticos, em que aumentou 6,5 p.p., uma variação nunca ocorrida no período em análise. Em 2021/22 observa-se uma redução muito ténue da taxa de conclusão em ambas as tipologias de cursos de ensino secundário.

O aumento da taxa de transição/conclusão do ensino secundário mais pronunciado nos cursos científico-humanísticos, no ano letivo 2019/20, foi acompanhado de um aumento do número de candidatos ao ensino superior na 1.ª fase do CNA, atingindo o número mais elevado desde 1996, com 62.675 alunos. Este número voltou a aumentar em 2021, alcançando 63.878 alunos (DGES, 2021) e foi acompanhado de um aumento nas médias de acesso (Sá et al., 2021).

Ano letivo	Cursos científico-humanísticos		Cursos tecnológicos e profissionais	
	Tx transição/ conclusão	Variação anual (p.p.)	Tx transição/ conclusão	Variação anual (p.p.)
2010/11	77,7%		81,6%	
2011/12	77,8%	0,1 p.p.	83,1%	1,5 p.p.
2012/13	78,4%	0,6 p.p.	85,4%	2,3 p.p.
2013/14	78,9%	0,5 p.p.	85,8%	0,4 p.p.
2014/15	81,6%	2,7 p.p.	86,5%	0,7 p.p.

[16] No Anexo C, Tabela C1 pode ser consultado um levantamento, não exaustivo, de instrumentos e medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia de COVID-19, com impacto no 12.º ano do ensino secundário e no ensino superior.

Ano letivo	Cursos científico-humanísticos		Cursos tecnológicos e profissionais	
	Tx transição/ conclusão	Variação anual (p.p.)	Tx transição/ conclusão	Variação anual (p.p.)
2015/16	82,0%	0,4 p.p.	88,4%	1,9 p.p.
2016/17	82,5%	0,5 p.p.	89,1%	0,7 p.p.
2017/18	84,0%	1,5 p.p.	89,7%	0,6 p.p.
2018/19	85,4%	1,4 p.p.	89,7%	0,0 p.p.
2019/20	91,9%	6,5 p.p.	90,8%	1,1 p.p.
2020/21	92,0%	0,1 p.p.	91,2%	0,4 p.p.
2021/22	91,7%	-0,3 p.p.	91,0%	-0,2 p.p.

Tabela 3. Taxa de transição/conclusão no ensino secundário

Nota p.p. significa pontos percentuais. Esta informação diz respeito aos alunos do ensino secundário que no final do ano letivo obtêm aproveitamento podendo transitar de ano ou concluir o nível de ensino. O INE inclui cursos tecnológicos e profissionais numa mesma tipologia.
Fonte INE (2023).

A investigação já realizada aponta para efeitos muito significativos da pandemia de COVID-19 no acesso e sucesso no ensino superior, em especial os impactos do ensino remoto de emergência.

O estudo do CNE e CIPES (2021) apontou como principais dificuldades enfrentadas a insuficiência de recursos e infraestruturas, a falta de formação docente, e o não cumprimento das componentes práticas dos programas e unidades curriculares.[17] Não obstante, para as lideranças institucionais, a adaptação das atividades letivas presenciais a modelos à distância foi, em geral, bem-sucedida e influenciará o futuro do ensino superior, com o aumento de ofertas de formação *e-learning* e *b-learning*, por exemplo (CNE e CIPES, 2021).[18]

Em linha com a revisão de literatura realizada, também este estudo traz evidências sobre a deterioração da saúde mental dos estudantes, desigualdades no acesso a equipamentos informáticos e assimetrias regionais em termos de acesso a uma rede de internet estável (CNE e CIPES, 2021). Os representantes estudantis referiram dificuldades de concentração e assimilação de conhecimentos associadas à realização de aulas síncronas expositivas com a mesma duração que tinham no modelo presencial. Já os serviços de ação social reportaram atrasos no pagamento de propinas e outras prestações e dificuldades em assegurar despesas essenciais. O estudo apontou, ainda, para o facto de a integração e ligação dos estudantes às suas instituições ter sido prejudicada pela ausência de convívio social e acesso a atividades culturais, desportivas e outras, o que poderá potenciar o abandono escolar (CNE e CIPES, 2021).

[17] Este estudo solicitado pela Assembleia da República ao Conselho Nacional de Educação e cuja segunda parte, desenvolvida pelo CIPES, é totalmente dedicada ao ensino superior envolveu 13 universidades e 18 institutos politécnicos/ escolas não integradas. Foram ouvidos representantes estudantis, dirigentes das instituições e serviços de ação social.
[18] A oferta de formação Electronic Learning assenta em metodologias de ensino-aprendizagem totalmente realizadas à distância com recurso às tecnologias digitais. A oferta Blended Learning articula atividades presenciais com atividades à distância.

A Federação Académica do Porto (FAP, 2021) desenvolveu um trabalho semelhante, mas com a preocupação de perceber os impactos da pandemia de COVID-19 no Porto. O estudo também evidencia a deterioração de bem-estar psicológico, com 78% dos estudantes respondentes a afirmar ter sentido um aumento de ansiedade e/ou depressão. Sobressaem ainda, na mesma investigação, os resultados sobre os rendimentos dos agregados familiares, com 56% dos estudantes a registar perdas, 18% a assinalar dificuldades em suportar os custos com o ensino e 11% a declararem ter pensado em abandonar os estudos.

Outros estudos também identificaram maiores dificuldades na adaptação ao ensino à distância por parte dos estudantes sem experiências prévias nesta modalidade de ensino, a preferência dos estudantes por um ensino presencial e a deterioração do bem-estar psicológico durante a Pandemia de COVID-19 e o ensino a distância (Flores et al., 2022; Schwander-Maire, 2022).

Resumindo, no caso do ensino secundário, poderão ter-se verificado perdas de aprendizagem com impacto nos resultados dos anos posteriores. No caso do ensino superior, há pistas sobre as consequências do ensino remoto de emergência nos resultados académicos dos estudantes, na sua motivação e ligação à instituição e na saúde mental, com potenciais impactos negativos no abandono dos estudos.

Alterações na oferta: reforço de vagas

No momento da fixação de vagas foram permitidos, recentemente, aumentos em alguns pares curso-estabelecimento. Desde 2020, a possibilidade de aumento de vagas até 15% (2021/22) foi dada a cursos com índice de excelência de candidatos superior a 100.[19] Durante a pandemia de COVID-19, em particular nos CNA de 2020 e 2021, foi dada a muitos cursos a possibilidade de um reforço adicional de vagas através da alocação ao CNA de vagas fixadas e não ocupadas dos concursos especiais de acesso (DR, 2020; DR, 2021; DR, 2022). Em 2022, houve a possibilidade de aumento de vagas até 10% nos pares curso-estabelecimento com índice de procura elevado, bem como naqueles que conferem formação em competências digitais, ciências e tecnologias do espaço e engenharia aeroespacial ou em educação básica, e ainda os que estejam previstos nas candidaturas a ambos os programas de Impulso. A Tabela 4 apresenta estas variações nas vagas postas a concurso na 1ª fase do CNA 2018-2022. A alteração mais acentuada da oferta observa-se em 2020, o primeiro CNA em contexto de pandemia. Neste ano, foram oferecidas 56.866 vagas, número superior em 9% à oferta inicial, e superior ao ano anterior em quase 12%.

[19] O índice de excelência dos candidatos de um curso-estabelecimento é o resultado do produto por 100 do quociente do número de candidatos em 1ª opção, na 1ª fase do CNA do ano anterior, com classificação igual ou superior a 17 valores pelo número de vagas.

Ano	Aumento excelência[1]		Oferta inicial[2]		Reforço de vagas pandemia[3]		Oferta 1ª fase (final)[4]	
	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos	Vagas	Cursos
2018	na	na	50.103	0	na	na	50.103	0
2019	na	na	50.860	1.061	na	na	50.860	1.061
2020	240	17	52.129	1.092	4.737	718	56.866	1.092
2021	385	32	52.963	1.097	3.080	599	56.043	1.097
2022	153	46	53.640	1.105	na	na	53.640	1.105

Tabela 4. Número de vagas CNA distinguindo aumentos e reforços, 2018-2022

Nota [1] Estes números referem-se aos cursos com índice de excelência dos candidatos superior a 100 que, por essa razão, puderam aumentar as suas vagas. O índice de excelência utilizado é o rácio número de candidatos em 1ª opção, na 1ª fase do CNA anterior, com classificação igual ou superior a 17 valores pelas vagas, multiplicado por 100. [2] Número de vagas inicialmente colocadas a concurso, incluindo aumentos permitidos aos cursos de excelência. [3] Número de vagas correspondentes ao reforço permitido a *posteriori* a muitos cursos. [4] Oferta final de vagas, i.e., vagas efetivamente postas a concurso (depois do reforço).
Fonte DGEEC (2023b) (ver Anexo B, Tabela B18).

Para melhor perceber as características dos cursos que puderam fazer o reforço de vagas nos anos de pandemia, dividimos a totalidade dos cursos em dois grandes grupos, de acordo com essa possibilidade. A Tabela 5 apresenta as principais características destes dois grupos de cursos nos dois CNA imediatamente anteriores à pandemia (2018 e 2019) e no primeiro CNA realizado em contexto de pandemia (2020). Antes da pandemia, os cursos que viriam a reforçar as vagas concentravam cerca de um terço das vagas. A possibilidade de aumentar as vagas em 2020 permitiu que passassem a concentrar cerca de 69% do total das vagas oferecidas no CNA.

Caracte-rísticas no curso	CNA 2018			CNA 2019			CNA 2020		
	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença
Vagas 1ª fase	33.169	16.934		33.535	17.425		39.055	17.811	
Taxa ocupação CNA	0,93	0,84	0,09***	0,89	0,80	0,10***	0,92	0,82	0,10***
Proporção Mulheres	0,55	0,52	0,03 *	0,55	0,53	0,03 *	0,56	0,54	0,03 *
Proporção Pais com ES	0,37	0,38	- 0,00	0,38	0,37	0,00	0,38	0,39	- 0,01

Caracte-rísticas no curso	CNA 2018			CNA 2019			CNA 2020		
	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença	Cursos que po-derão refor-çar em 2020	Cursos que não po-derão refor-çar 2020	Dife-rença
Proporção Inscritos 1ª opção	0,41	0,35	0,06***	0,42	0,37	0,05***	0,41	0,36	0,05***
Porporção Fora distrito	0,44	0,50	- 0,06***	0,41	0,48	- 0,07***	0,41	0,47	- 0,06***
Taxa Abando-no	0,09	0,10	- 0,02***	0,10	0,11	- 0,01	0,11	0,12	- 0,01***

Tabela 5. Composição da Coorte do Período Pré-COVID e COVID

Nota Taxas e proporções apresentadas com valores entre 0 e 1. Para cada variável é apresentado o valor médio para cada grupo de cursos (os que vão poder fazer reforço de vagas em 2020 *versus* os que não poderão fazê-lo). Na coluna Diferença, para além de se apresentar a diferença de proporções entre os dois grupos de cursos, são também apresentados os resultados de um teste bilateral à diferença, em que *** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta tabela encontra-se no Anexo B, Tabela B18.
Fonte RAIDES (ver Secção 6.1).

Os cursos que no CNA 2020 viriam a poder reforçar as suas vagas apresentam, em média, taxas de ocupação, proporção de inscritos em 1ª opção e proporção de mulheres mais elevadas do que aqueles que não reforçaram as suas vagas. Essa diferença, para além de estatisticamente significativa, já existia antes da pandemia. Em contrapartida, aqueles cursos apresentam taxas de abandono inferiores, em média, e apresentam áreas de recrutamento mais locais, traduzidas em percentagens mais baixas de estudantes provenientes de fora do distrito onde se localiza a IES que os oferece. As diferenças entre os dois grupos de cursos no que respeita à escolaridade dos pais não são estatisticamente significativas.

5. TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA

5.1. Objetivos, dados e metodologia

Este capítulo debruça-se sobre a transição entre o ensino secundário e o ensino superior. Está organizado em três secções principais, com os seguintes objetivos:

- Primeiro, pretende-se analisar a tendência geral recente das transições para o ensino superior, de acordo com as modalidades de ensino secundário frequentadas.
- Segundo, procura-se identificar os principais fatores que explicam, quer o facto de determinados alunos serem mais propensos a prosseguir estudos no ensino superior, quer, para aqueles que os fazem, a escolha de tipos de cursos diferentes (conducentes versus não conducentes a grau). Procura-se, ainda, estudar a ocorrência de possíveis alterações no efeito desses fatores na sequência da pandemia de COVID-19.
- Terceiro, discutem-se possíveis razões para a baixa transição de alunos do ensino profissional para o superior.

Caracterização dos alunos nas diferentes modalidades de ensino secundário

A caracterização dos alunos das diferentes modalidades de ensino secundário é baseada em informação relativa a diversos indicadores, como o número de alunos inscritos e diplomados por modalidade de ensino secundário, bem como o desvio etário médio e o nível de escolaridade mais elevado dos seus pais.

Para a descrição das transições entre os dois níveis de ensino, foi combinada informação proveniente de duas bases de dados:

1. A base de dados das Estatísticas da Educação (EE) contém informação individual sobre os alunos a frequentar o ensino secundário em Portugal, nomeadamente aspetos de natureza demográfica, socioeconómica e relativos ao percurso escolar, assim como informação relativa às escolas que frequentam.[20] A cobertura da base de dados é nacional (Portugal continental), contendo informação sobre alunos a frequentar escolas públicas e privadas e permite acompanhar o seu percurso até ao final do ensino secundário.
2. O Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) compila informação anual obtida através de um inquérito de resposta obrigatória, de âmbito nacional, dirigido a todas as IES públicas e privadas. Esta base de dados permite acompanhar os estudantes de ensino superior ao longo da sua formação, enquanto permanecerem inscritos numa IES nacional, permitindo identificar se e quando concluem os seus estudos, assim como se interrompem ou abandonam o ensino superior.[21]

[20] A DGEEC concedeu acesso aos microdados estatísticos para esta investigação conforme o protocolo individual de acesso nº 2/2024.
[21] A DGEEC concedeu acesso aos microdados estatísticos para esta investigação conforme o protocolo individual de acesso nº 2/2024.

Partindo das EE, foram considerados, em cada ano, todos os diplomados do ensino secundário das várias modalidades de educação e formação dirigidas aos jovens, nomeadamente, cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos com planos próprios, cursos artísticos especializados e cursos de aprendizagem. Através da ligação ao RAIDES, que é feita através de um identificador único para cada indivíduo criado pela DGEEC, cada aluno foi classificado relativamente à sua situação um ano após essa conclusão. São consideradas três situações possíveis: (i) alunos que um ano após a conclusão do ensino secundário estão a frequentar cursos superiores conducentes a grau, como licenciaturas ou MI, (ii) alunos inscritos em CTeSP, e (iii) os alunos fora do ensino superior. Relativamente aos alunos classificados neste último grupo, são sobretudo alunos que saíram do sistema de ensino e formação, mas a possibilidade de estarem a frequentar, por exemplo, um curso de formação pós-secundária não superior não pode ser excluída. São, assim, apresentadas estatísticas descritivas relativamente a estas três situações para cada uma das seguintes modalidades de ensino secundário: cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos artísticos especializados ou cursos com planos próprios.

Determinantes da prossecução de estudos superiores

Na análise dos determinantes da prossecução de estudos superiores após o ensino secundário, bem como o tipo de curso escolhido por aqueles que continuam no sistema de ensino, o segundo objetivo deste capítulo, é estimado um modelo *logit* multinomial, em que a variável dependente é a situação um ano após a conclusão do ensino secundário, podendo cada aluno estar numa das três situações acima referidas, que são exaustivas e mutuamente exclusivas.

As variáveis explicativas usadas constam das bases de dados das Estatísticas da Educação e do RAIDES, considerando todos os diplomados do ensino secundário de 2016/17 a 2021/22 (três anos na pré-pandemia e três a partir do início da pandemia). Retiram-se dessas bases de dados características de cada aluno (sexo e nacionalidade portuguesa), características do seu contexto socioeconómico (se a educação mais elevada dos pais é o ensino superior e se foram beneficiários de ação social escolar e respetivo escalão), aspetos relativos ao seu percurso escolar (se alguma vez ficou retido, o curso de ensino secundário, se a escola frequentada era pública).

Tirando partido da ligação destes dados às Base de Dados dos resultados nos Exames Nacionais do Ensino Secundário (ENES), foi possível adicionar uma medida do desempenho dos alunos à saída do ensino secundário traduzida na classificação final do secundário.

Da base de dados Quadros de Pessoal retirou-se o salário médio de diplomados de ensino superior e de trabalhadores com ensino secundário por concelho. O seu quociente é uma medida da vantagem relativa no mercado de trabalho dos diplomados do ensino superior no concelho de residência de cada aluno. De modo a controlar para outras caraterísticas foram incluídos controlos para os concelhos.

De forma a poder testar diferenças nos períodos pré e pós-pandemia, foi considerada uma variável binária que respeita aos anos desde 2019/20 em diante. Esta variável é cruzada com todas as restantes de modo a procurar perceber se a pandemia trouxe também alterações no efeito de cada variável sobre a situação individual.

Motivos para a baixa taxa de transição de alunos do ensino profissional para o superior

Com o objetivo de discutir possíveis razões para a baixa transição de alunos do ensino profissional para o superior, realizou-se um estudo de natureza qualitativa. Foram realizados 29 pedidos de colaboração a escolas profissionais do país, de regiões distintas, no sentido de obter a participação em grupos focais de alunos, com pelo menos 18 anos e que não pretendessem ingressar no ensino superior. Destes pedidos, foi obtida resposta de quatro escolas no norte, e duas localizadas no sul do país. As escolas que aceitaram colaborar no projeto indicaram alunos disponíveis, permitindo a realização de cinco grupos focais e uma entrevista.[22] Antes da realização destes grupos focais foi solicitada aos participantes a resposta a um questionário sociodemográfico e consentimento escrito para o tratamento da informação recolhida no questionário e nos grupos focais. As questões orientadoras dos grupos focais centraram-se em três áreas: a experiência educativa e interesses dos alunos; as suas opções pós-secundário e os seus planos a médio e longo prazo. No total, participaram 19 alunos, 18 dos quais rapazes, e apenas uma rapariga. Esta sobrerrepresentação masculina entre os alunos entrevistados poderá justificar-se, por um lado, pela efetiva maior participação de alunos rapazes no ensino profissional, e, por outro, pela sua sub-representação no ensino superior (OCDE, 2021a).

A maior parte dos participantes indicou baixos níveis de escolaridade dos pais (ver Anexo A, Tabela A1). Em 14 casos, o pai tinha habilitações académicas abaixo dos 12 anos de escolaridade obrigatória (15 casos para a mãe). Apenas dois participantes indicaram o ensino superior como habilitação do pai e nenhum indicou este nível de ensino no caso das habilitações da mãe. Relativamente à situação perante o emprego, a maioria dos pais/tutores encontravam-se empregados, mas os rendimentos mensais líquidos dos agregados familiares eram baixos, situando-se entre os 760€ e os 1.520€. As baixas qualificações académicas, assim como os baixos rendimentos reportados, estão alinhados com a literatura, que tem vindo a identificar a predominância destas características nos agregados familiares destes alunos (Barbosa, 2023; Barbosa, 2022).

Todas as discussões dos grupos focais foram posteriormente transcritas e a análise de conteúdo foi realizada com recurso ao software *MAXQDA*. O processo de análise de conteúdo fundamentou-se em princípios da *Grounded Theory* (Corbin e Strauss, 1990) e desenvolveu-se em dois momentos: um momento inicial de codificação aberta, no qual foram criadas categorias que se relacionavam com as questões colocadas à discussão durante os grupos focais, e que permitiram organizar os excertos em grandes linhas temáticas. Num segundo momento, procedeu-se a uma codificação seletiva que permitiu avançar com o quadro teórico a partir de uma validação contínua dos dados emergentes.

[22] No sexto grupo focal agendado apenas um aluno compareceu, tendo sido tomada a opção de realizar entrevista e considerar a informação recolhida na análise.

5.2. Percursos de ensino secundário e transição para o ensino superior

O número total de jovens inscritos no ensino secundário tem vindo a diminuir, em grande parte devido à crise demográfica vivida em Portugal. Em 2021/22 havia cerca de 347 mil alunos inscritos em cursos de ensino secundário que fazem parte da oferta dirigida aos mais jovens, estando cerca de 60% a frequentar cursos científico-humanísticos e os restantes 40% inscritos nas várias modalidades de educação e formação vocacional. Nestas últimas, destacam-se os cursos profissionais, que representam cerca de um terço do total de alunos jovens inscritos no ensino secundário (Figura 2). A tendência geral recente, apesar de algumas oscilações, tem sido no sentido do crescimento do número de alunos inscritos em cursos científico-humanísticos e do ligeiro decréscimo do número de alunos no ensino profissional.

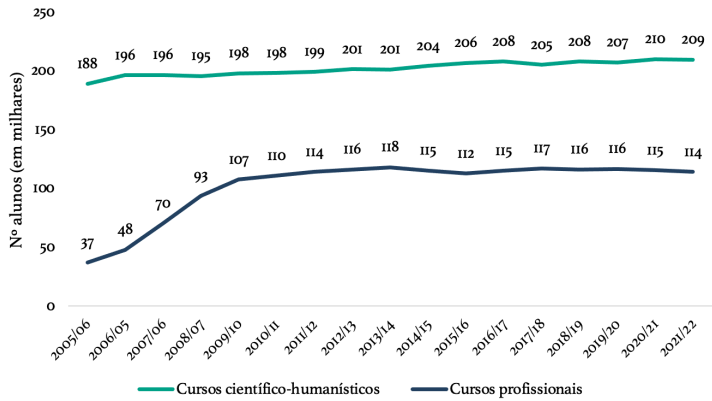


Figura 2. Número de alunos inscritos no ensino secundário por tipo de curso, 2005/06 – 2021/22

Nota Os cursos de educação e formação vocacional de ensino secundário dirigidos a jovens englobam os cursos com planos próprios, artísticos especializados, de aprendizagem e profissionais. Para efeitos desta figura, os cursos profissionais foram separados dos restantes cursos vocacionais. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B2.
Fonte Estatísticas da Educação.

Há diferenças evidentes entre os alunos a frequentar os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Estes últimos são em média mais velhos, o que se reflete no facto de apresentarem um maior número de anos de desvio médio relativamente à idade típica do nível de ensino que frequentam (Tabela 6). Em 2020/21, cerca de 57% dos alunos dos cursos científico-humanísticos estava na idade típica para o ano frequentado, apresentando, por isso, zero anos de desvio. Nos cursos profissionais, esta é a realidade de menos de um terço dos alunos, salientando-se ainda o facto de 15% destes alunos apresentarem três ou mais anos de diferença relativamente à idade esperada.

Nº anos desvio etário	Total	Cursos científico-humanísticos		Cursos profissionais	
0	45.451	35.245	57%	10.207	31%
1	31.513	20.790	34%	10.723	32%
2	12.031	4.689	8%	7.341	22%
≥3	6.373	1.315	2%	5.058	15%
Não sabe /Não responde	28	15	0%	13	0%
Total	95.396	62.054	100%	33.342	100%

Tabela 6. Anos de desvio etário dos alunos do ensino secundário por tipo de curso frequentado, 2020/21
Nota Percentagens calculadas com base no número de alunos inscritos em cada um dos tipos de cursos.
Fonte DGEEC (2021).

No que respeita ao contexto socioecónomico de onde provêm estes alunos, também há diferenças evidentes entre os dois tipos de curso. Se entendermos o nível de escolaridade dominante na família como uma *proxy* desse contexto, em 2020/21, os inscritos nos cursos científico-humanísticos estavam em situação de vantagem, sendo 43% aqueles que tinham pelo menos um dos pais com diploma de ensino superior, por comparação com 13% dos inscritos nos cursos profissionais (Tabela 7). Em contrapartida, a escolaridade dominante era, no máximo, o 3º ciclo do ensino básico para mais de metade dos alunos em cursos profissionais (53%); o peso relativo de alunos de famílias com estes níveis de escolaridade mais baixos nos cursos científico-humanísticos foi de 26%.

Nível de escolaridade dominante na família	Total	Cursos científico-humanísticos		Cursos profissionais	
Ensino superior	31.253	26.758	43%	4.495	13%
Ensino secundário	30.448	19.521	31%	10.927	33%
Entre 2º e 3º ciclo de ensino básico	29.380	14.222	23%	15.158	45%
≤1º ciclo de ensino básico	4.315	1.553	3%	2.762	8%
Total	95.396	62.054	100%	33.342	100%

Tabela 7. Alunos por curso de ensino secundário e nível de escolaridade dominante na família, 2020/21
Nota Percentagens calculadas com base no número de alunos inscritos em cada um dos tipos de cursos.
Fonte DGEEC (2021).

Apesar da tendência decrescente no número de alunos jovens no ensino secundário e destas diferenças de perfil socioeconómico entre os que frequentam cursos científico-humanísticos e os que frequentam cursos profissionais, destaca-se a tendência crescente do número de jovens que conclui o ensino secundário nestes dois tipos de cursos (Figura 3). Com mais alunos inscritos, são também os cursos científico-humanísticos que têm maior número de diplomados, número esse que conheceu aumentos consideráveis nos anos mais recentes. No ano 2019/20, o primeiro ano em que se fizeram sentir os efeitos da pandemia, os diplomados de cursos científico-humanísticos aumentaram de cerca de 50 mil para 56 mil, o que representou um crescimento de 12%.

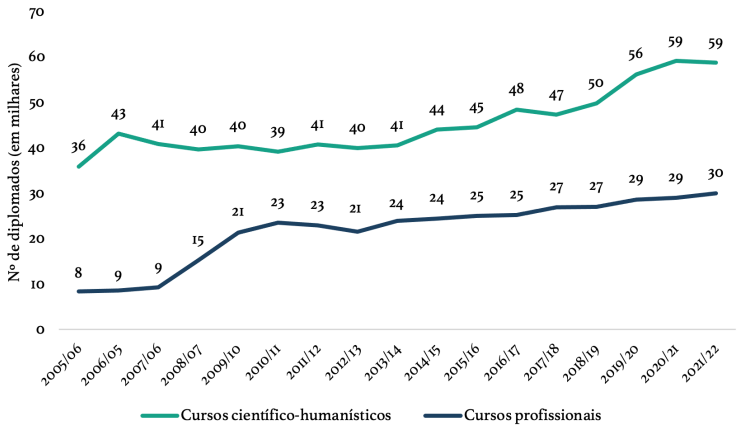


Figura 3. Número de diplomados do ensino secundário por tipo de curso, 2005/06 – 2021/22

Nota Os cursos de educação e formação vocacionais de ensino secundário dirigidos a jovens englobam os cursos com planos próprios, artísticos especializados, de aprendizagem e profissionais. Para efeitos desta figura, os cursos profissionais foram separados dos restantes cursos vocacionais. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B3.
Fonte Estatísticas da Educação.

Reconhecendo que a transição dos alunos do ensino secundário para o ensino superior pode ser condicionada pelos percursos educativos do ensino secundário, têm vindo a ser criados mecanismos promotores da sua transição. Apesar disso, prosseguir estudos após o ensino secundário continua a ser mais frequente entre os diplomados de cursos científico-humanísticos. Cerca de 74% dos alunos que concluíram estes cursos em 2021/22, um ano depois, estavam inscritos no ensino superior, quase todos em cursos conducentes a grau (Figura 4). Entre 2013/14 e 2018/19 esta percentagem passou de 76% para 80% (79% em cursos conducentes a grau e 1% em CTeSP). Desde então tem diminuído: no primeiro ano letivo afetado pela pandemia a diminuição foi muito ligeira, mas nos dois anos seguintes acabou por baixar para níveis iguais ou inferiores aos de 2013. Dos diplomados de cursos científico-humanísticos em 2021/22, cerca de um quarto não estava inscrito no ensino superior um ano depois.

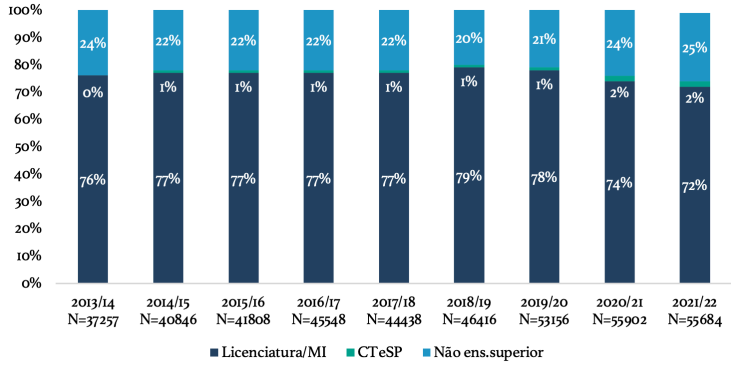


Figura 4. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos científico-humanísticos, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22

Nota Foram considerados, em cada ano, todos os diplomados do ensino secundário de cursos científico-humanísticos. Cada um deles foi classificado como estando, um ano depois, a frequentar um curso de licenciatura ou MI, a frequentar um CTeSP, ou fora do ensino superior.
Fonte Informação combinada das bases de dados das Estatísticas da Educação e do RAIDES (ver Secção 5.1).

A percentagem de diplomados de cursos profissionais do ensino secundário que prossegue estudos superiores é muito menor do que a observada para os cursos científico-humanísticos (Figura 5). É importante destacar, no entanto, a evolução recente positiva da taxa de transição para o ensino superior. Apenas 5% dos diplomados destes cursos do ensino secundário em 2013/14 estavam, um ano depois, no nível de educação mais elevado, a frequentar uma licenciatura ou um MI. Os alunos que concluíram o ensino secundário no ano seguinte foram aqueles que, pela primeira vez, puderam frequentar os CTeSP. Essa foi a escolha de cerca de 9% dos alunos, o que permitiu reduzir para 86% o peso dos diplomados de cursos profissionais a não frequentar o ensino superior. Cerca de 13% dos alunos que concluíram o ensino secundário profissional, em 2018/19, foram encontrados a frequentar um CTeSP um ano depois. A partir de 2019/20 (primeiro ano afetado pela pandemia), esta percentagem diminuiu um pouco. Em contrapartida, é desde esse mesmo ano que a percentagem de alunos do profissional que frequenta cursos de licenciatura ou de mestrado integrado tem aumentado: era 5% para os que concluíram em 2018/19, e passou para valores entre 11% e 12% nos três anos seguintes.

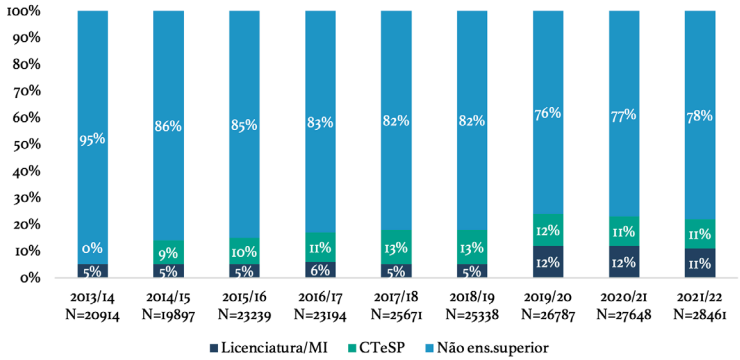


Figura 5. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos profissionais, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22

Nota Foram considerados, em cada ano, todos os diplomados do ensino secundário de cursos profissionais. Cada um deles foi classificado como estando, um ano depois, a frequentar um curso de licenciatura ou MI, a frequentar um CTeSP, ou fora do ensino superior.
Fonte Informação combinada das bases de dados das Estatísticas da Educação e do RAIDES (ver Secção 5.1).

Tal como os cursos profissionais, os cursos artísticos especializados e os cursos de planos próprios fazem parte da oferta de educação vocacional, mas têm também a missão de preparação para prosseguimento para o ensino superior. Não é, assim, surpreendente que uma elevada percentagem de diplomados por estas duas modalidades esteja a frequentar cursos de licenciatura ou de MI um ano após a conclusão do ensino secundário (Figura 6). Essa percentagem apresenta uma tendência crescente, apesar de algumas oscilações. O número de diplomados destas modalidades diminuiu ligeiramente em 2019/20, mas o peso relativo do grupo dos que prosseguiram estudos em cursos conducentes a grau aumentou 12 p.p., passando de 51% para 63%, nesse mesmo ano.

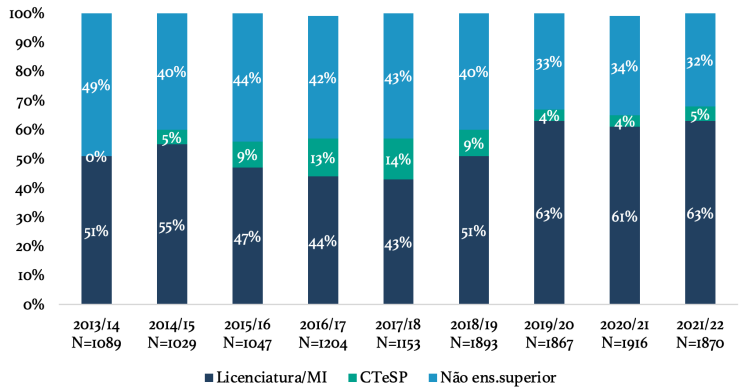


Figura 6. Situação após 1 ano dos alunos que concluíram cursos artísticos especializados e cursos com planos próprios, por ano letivo de conclusão do ensino secundário, 2013/14-2021/22

Nota Foram considerados, em cada ano, todos os diplomados do ensino secundário de cursos com planos próprios e cursos artísticos especializados. Cada um deles foi classificado como estando, um ano depois, a frequentar um curso de licenciatura ou MI, a frequentar um CTeSP, ou fora do ensino superior.
Fonte Informação combinada das bases de dados das Estatísticas da Educação e do RAIDES (ver Secção 5.1).

A análise da transição dos alunos do ensino secundário para o ensino superior evidencia variações significativas entre diferentes percursos educativos, sublinhando a necessidade de uma avaliação detalhada para compreender os fatores que determinam a participação no ensino superior.

5.3. Determinantes da participação no ensino superior

Uma vez terminado o ensino secundário, os alunos portugueses reúnem condições para prosseguir estudos numa instituição de ensino superior, podendo nesse caso optar por um curso conducente a grau, como são as licenciaturas e os mestrados integrados, ou por um curso superior de curta duração, como é o caso dos CTeSP. Os resultados relativos ao modelo *logit* multinominal apresentados na Tabela 8 referem-se aos determinantes da situação dos alunos um ano após a conclusão do ensino secundário que consideramos poder ser uma de três possíveis: a estudar numa IES numa Licenciatura ou num MI, a estudar numa IES num CTeSP, ou não encontrado a estudar numa IES, estando assim fora do ensino superior. Estar fora do ensino superior, neste caso, pode significar estar a frequentar alguma formação não superior, embora a grande maioria esteja fora do sistema de ensino e formação.

	Não encontrado a estudar numa IES	Estudar numa IES em Licenciatura/ MI	Estudar numa IES em CTeSP
Anos COVID	0,0184*** (0,00)	- 0,0291*** (0,00)	0,0108*** (0,00)
Mulheres	0,0015 (0,00)	0,0042*** (0,00)	- 0,0057*** (0,00)
Nacionalidade portuguesa	- 0,1038*** (0,01)	0,0977*** (0,01)	0,0061*** (0,00)
Pais diplomados do ensino superior	- 0,0215*** (0,00)	0,0216*** (0,00)	- 0,0001 (0,00)
ASE			
Escalão A	0,0516*** (0,00)	- 0,0531*** (0,00)	0,0014* (0,00)
Escalão B	0,0289*** (0,00)	- 0,0302*** (0,00)	0,0013* (0,00)
Escalão C	0,0238 (0,03)	- 0,0225 (0,03)	- 0,0013 (0,00)
Escola privada	0,0029 (0,00)	- 0,0001 (0,00)	- 0,0027*** (0,00)
Pelo menos 1 retenção	- 0,0147*** (0,00)	0,0151*** (0,00)	- 0,0003 (0,00)
Classificação acesso ensino superior	- 0,0049*** (0,00)	0,0058*** (0,00)	- 0,0009*** (0,00)

	Não encontrado a estudar numa IES	Estudar numa IES em Licenciatura/ MI	Estudar numa IES em CTeSP
Curso do ensino secundário			
Cursos aprendizagem	0,1325*** (0,03)	- 0,1769*** (0,03)	0,0444** (0,02)
CAT + CPP	0,0438*** (0,01)	- 0,0663*** (0,01)	0,0225*** (0,00)
Cursos profissionais	0,0961*** (0,00)	- 0,1440*** (0,00)	0,0479*** (0,00)
Salário Ens Sup/Salário Ens Sec	- 0,0102* (0,01)	0,0210*** (0,01)	- 0,0108*** (0,00)
Município (D)	sim	sim	sim
Observações		285.419	

Tabela 8. Determinantes da participação no ensino superior

Nota Erros padrão entre parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. ASE Ação Social Escolar; CAT Cursos Artísticos Especializados; CPP Cursos de Planos Próprios. Os valores apresentados são os efeitos marginais. Ver Secção 5.1 para detalhes sobre a metodologia e os dados utilizados. D significa dummy; o modelo inclui um conjunto de variáveis binárias que identificam cada município.
Fonte Cálculo dos autores.

Estes resultados indicam que, nos anos da pandemia, a probabilidade de os alunos que terminam o ensino secundário não se encontrarem a estudar numa IES, assim como a probabilidade de estarem inscritos num CTeSP foram, em média, superiores às dos anos pré-pandemia. Em contrapartida, a probabilidade de se inscreverem num curso de licenciatura ou MI foi menor.

Os alunos de nacionalidade portuguesa têm maior probabilidade de prosseguir estudos numa IES, tanto em CTeSP, como em cursos conducentes a grau académico. A probabilidade de ficar fora do ensino superior dos portugueses é cerca de 10,4 p.p. inferior à dos alunos estrangeiros.

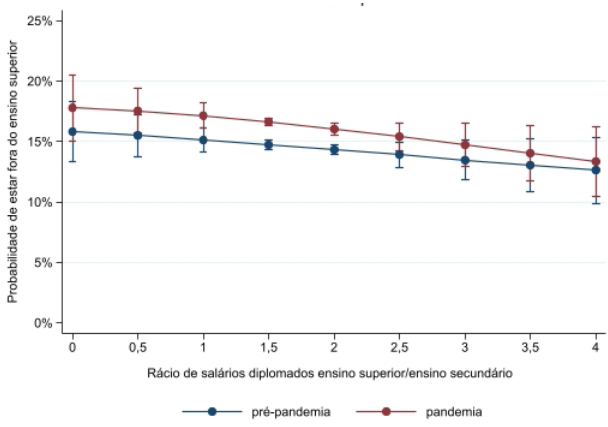
A literatura existente reconhece o papel do contexto socioeconómico dos indivíduos na transição entre o ensino secundário e o ensino superior, que estes dados confirmam. Os alunos com pelo menos um dos pais diplomados de ensino superior têm maior probabilidade de frequentar uma licenciatura ou MI. Os alunos beneficiários do escalão A da ação social escolar ensino secundário têm uma probabilidade de não estarem inscritos no ensino superior que é 5,2 p.p. superior à dos não beneficiários de qualquer apoio. A sua probabilidade de frequentar um curso conferente de grau um ano após a conclusão do ensino secundário é 5 p.p. inferior.

O percurso escolar até ao final do ensino secundário condiciona também a transição. A probabilidade de um aluno de uma escola privada frequentar um CTeSP é inferior à de um aluno da escola pública com características semelhantes. Uma classificação média elevada é um fator facilitador do acesso a cursos de licenciatura ou de MI, para além de reduzir a probabilidade de não frequentar o ensino superior.

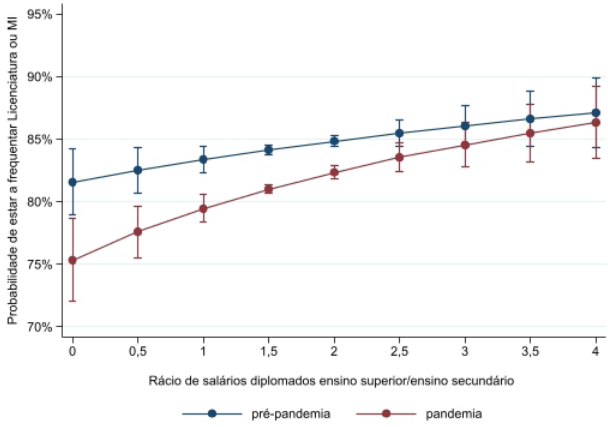
Os alunos dos cursos científico-humanísticos são quem tem maior probabilidade de frequentar um curso conducente a grau. A probabilidade de isso acontecer a um aluno que optou por um curso de aprendizagem é inferior em 17,7 p.p., ou 14,4 p.p. se seguiu um curso profissional.

As perspetivas de retorno futuro do investimento presente em educação de nível superior são relevantes para as escolhas dos alunos e das famílias. O rácio entre o salário médio de diplomados de ensino superior e o salário médio de diplomados de ensino secundário no município onde cada indivíduo reside é uma proxy para a perceção dos benefícios futuros do ensino superior. Quanto maior é este rácio, menores são as probabilidades de não ser encontrado numa IES ou de estar a estudar numa IES num CTeSP e maior é a probabilidade de estar inscrito numa licenciatura ou MI, um ano depois da conclusão do secundário (Figura 7).

Fora do ensino superior



Licenciatura/MI



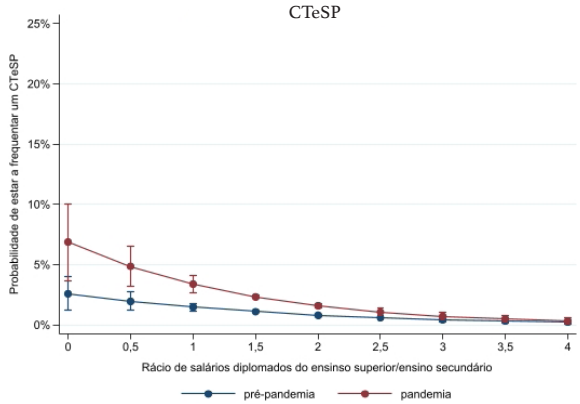


Figura 7. Probabilidades estimadas da participação no ensino superior: pré-pandemia versus pandemia - Rácio de salários dos diplomados do ensino superior/ensino secundário.

Nota Probabilidades de os alunos estarem fora do ensino superior, inscritos em CTeSP ou inscritos em licenciatura/MI estimadas com base nos resultados da Tabela 8. A diferença salarial é o rácio entre o salário médio dos diplomados do ensino superior e o salário médio de trabalhadores com o ensino secundário no concelho de residência de cada indivíduo.

A probabilidade de estar fora do ensino superior diminui à medida que o rácio entre salários de trabalhadores com ensino superior e ensino secundário aumenta, tendência que se aplica também à probabilidade de estar inscrito num CTeSP. Contudo, no período pandémico, a probabilidade de inscrição em CTeSP foi superior à do período que a antecedeu. Por outro lado, quanto maiores são os retornos salariais de um curso superior face aos do não superior, maior é a probabilidade de um indivíduo estar inscrito numa licenciatura ou MI um ano após terminar o ensino secundário. Durante a pandemia, essa probabilidade foi inferior à do período que a antecedeu, sobretudo para diferenças salariais menos elevadas.

Antes da pandemia, os indivíduos que não percecionavam diferenças salariais entre diplomados do ensino superior e do secundário (i.e. rácio de salários igual a 1) tinham uma probabilidade de 15,1% de não se inscreverem no ensino superior, 1,5% de inscrição no CTeSP e 83,4% de inscrição numa licenciatura ou MI. Durante a pandemia, a probabilidade estimada de estar fora do ensino superior ou de inscrição num CTeSP um ano após a conclusão do ensino secundário aumentou para 17,2% e 3,4%, respetivamente. Em contrapartida, a probabilidade de seguir para licenciatura ou MI baixou para 79,4%.

Já se compararmos com indivíduos que percecionam que os diplomados de ensino superior auferem salários que são, em média, o dobro dos salários dos diplomados do ensino secundário (i.e. rácio de salários igual a 2), antes da pandemia, a probabilidade de prosseguir para cursos conducentes a grau era superior em 1,5 p.p., mas baixou em 2,5 p.p. após a pandemia.

É de esperar que os alunos com melhores classificações no final do ensino secundário sejam aqueles que terão mais chances de vir a estudar numa IES e mais ainda de se inscrever em cursos de licenciatura ou de MI. A Figura 8 mostra as probabilidades estimadas de ficar fora do ensino superior, de inscrição em curso conducente a grau e de inscrição em CTeSP, antes e depois da pandemia, para diferentes classificações de acesso ao ensino superior.

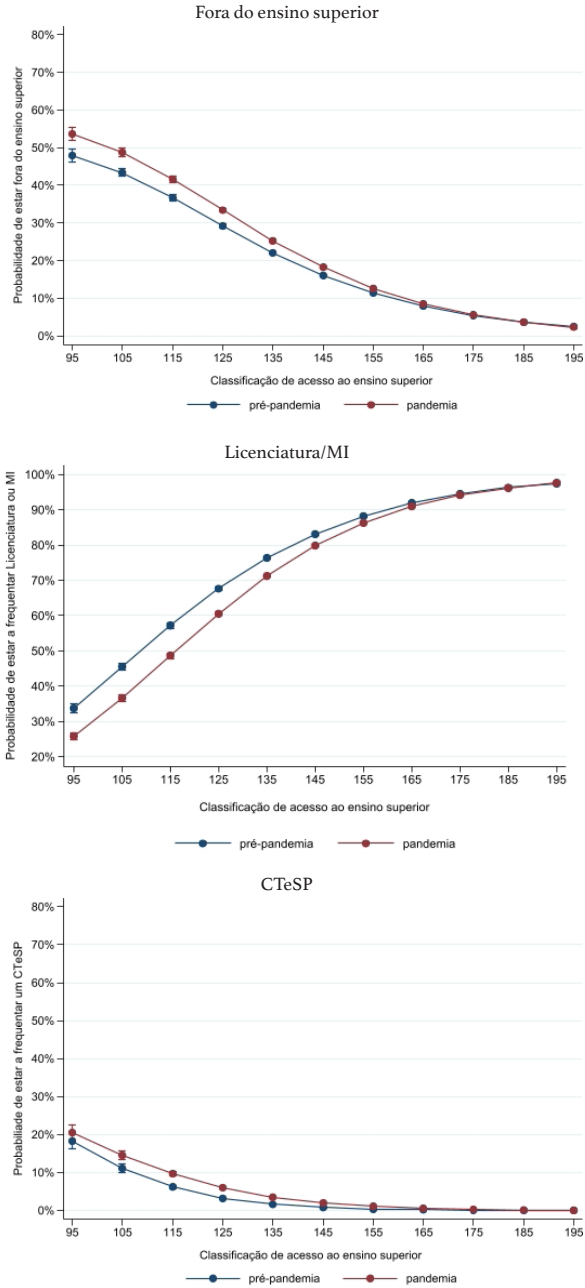


Figura 8. Probabilidades estimadas da participação no ensino superior: pré-pandemia versus pandemia - Classificação de acesso ao ensino superior

Nota Probabilidades de os alunos estarem fora do ensino superior, inscritos em CTeSP ou inscritos em licenciatura/MI estimadas com base nos resultados da Tabela 8.

Quanto maior for a classificação dos estudantes, menores são as probabilidades de ficar de fora do ensino superior ou de ir para CTeSP, mas maiores são as chances de prosseguir para um curso conducente a grau. Ao contrário das restantes, a probabilidade de frequentar uma licenciatura ou MI foi menor no período de pandemia do que no período pré-pandémico, sobretudo para indivíduos com classificações de acesso inferiores a 155/200.

5.4. Razões para a baixa transição de alunos do ensino profissional para o superior

Com o objetivo de compreender as razões da não transição para o ensino superior dos alunos dos cursos profissionais, foram realizados grupos focais com estes alunos (ver nota metodológica, Anexo A)[23,24]. Os resultados deste estudo qualitativo foram organizados de acordo com as hipóteses teóricas apresentadas por Edeling e Pilz's (2017). Os autores propõem cinco hipóteses explicativas do processo de decisão dos alunos do ensino profissional: a *hipótese de desempenho* (*Performance Hypothesis*) postula que esses alunos podem demonstrar falta de confiança para prosseguir os estudos devido a resultados académicos anteriores insatisfatórios. *A hipótese da necessidade de segurança* (*Security Need Hypothesis*) sugere que a escolha da via profissionalizante está relacionada com a necessidade de optar por caminhos considerados mais seguros, que proporcionem uma entrada facilitada no mercado de trabalho, sem excluir a possibilidade de ingresso no ensino superior. *A hipótese da orientação prática* (*Practical Orientation Hypothesis*) indica uma preferência por atividades e competências práticas. A *hipótese da orientação* (*Orientation Hypothesis*) aponta para a possibilidade de a frequência de um curso profissional constituir também um instrumento de orientação profissional que reforce aptidões já existentes. Por fim, a *hipótese monetária* (*Monetary Hypothesis*) sugere um forte desejo de independência financeira que condiciona as escolhas e o processo de decisão.

Baseadas nestas hipóteses, foram definidas cinco dimensões de análise no sentido de enquadrar os múltiplos fatores que influenciam o processo de decisão destes alunos, apresentadas na Figura 9. A dimensão *confiança* académica diz respeito aos resultados académicos e às perceções dos alunos sobre as suas competências educativas e profissionais. A dimensão *segurança* e *flexibilidade* procura articular a escolha do ensino profissional com a necessidade de segurança e flexibilidade nos percursos educativos e profissionais futuros. A

[23] Esta secção resume os principais resultados do artigo científico, aceite para publicação e já disponível online: Tavares, O., Antunes, M. J., Sá, C. Canelas, R. (2024). The road less travelled: exploring the reluctance of vocational students towards higher education in Portugal. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.12648

[24] No âmbito dos contactos realizados com escolas profissionais, com o objetivo da realização de grupos focais com estes alunos, uma escola manifestou disponibilidade de participação no estudo, mas com um grupo de alunos adultos de um Curso EFA. Embora a sua análise esteja fora do âmbito deste relatório, o seu valor exploratório justificou uma publicação nas atas de uma conferência: Antunes, M. J., Luz, A. R., Tavares, O., & Sá, C. (2024). Exploring factors influencing adults' engagement in secondary education and training programmes in Portugal. In INTED2024 Proceedings (pp. 477-483). IATED. Resumidamente, a análise exploratória deste grupo focal revelou que os alunos, com experiências negativas na escola durante a infância e juventude, tiveram percursos educativos marcados pelo desinteresse e insucesso, muitas vezes associados à violência física e psicológica. Estes adultos retomam os estudos principalmente por motivações profissionais, visando a qualificação formal necessária para progressão na carreira e novas oportunidades de emprego. As suas expectativas em relação ao curso EFA incluem a obtenção do diploma. A elevada taxa de abandono sinaliza barreiras significativas que requerem adaptações nos programas para melhor atender às necessidades dos alunos adultos, como horários flexíveis, apoio financeiro e a inclusão de elementos práticos no currículo.

dimensão *competências* práticas analisa o conteúdo relativo às predisposições dos alunos em relação à aquisição de competências. A dimensão *orientação* para o mercado de trabalho inclui conteúdo sobre a influência da formação vocacional na orientação e escolhas profissionais dos alunos. Por fim, a dimensão *motivações económicas* diz respeito à influência dos fatores económicos nas escolhas dos alunos.

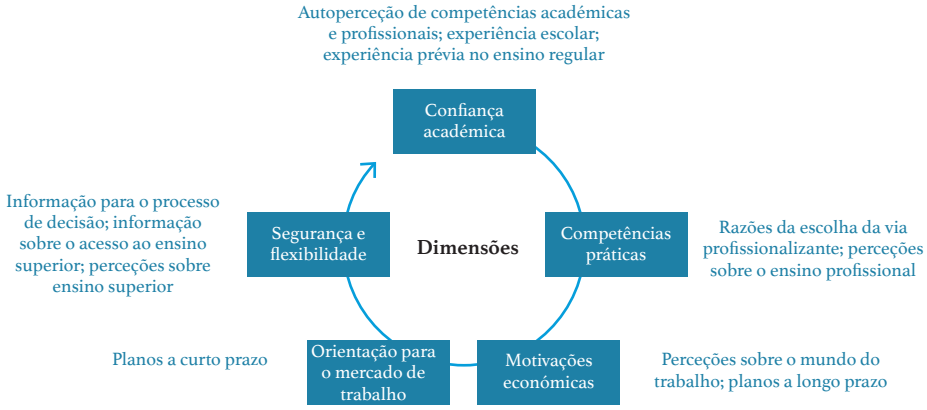


Figura 9. Processo de decisão dos alunos do ensino profissional: dimensões de análise
Fonte Tavares, O., Antunes, M. J., Sá, C. & Luz, A.R. (2024).

A primeira dimensão – *confiança académica* – corresponde às experiências escolares antes do ingresso num curso profissional e durante o curso, e aos autoconceitos académicos e profissionais dos alunos. A maioria dos participantes nos grupos focais afirma ter tido experiências negativas no ensino regular, antes do ingresso no curso profissional. Estas experiências estão relacionadas com dificuldades de concentração, em especial em disciplinas marcadamente teóricas, com insucesso escolar e com a dificuldade em atribuir sentido ao trabalho escolar, como se verifica nos excertos abaixo.

> *Prefiro mais matérias que me interessam, que eu vá usar verdadeiramente na minha vida. A Matemática tem alguns modelos que aprendemos e que depois nunca mais vamos usar. Bom, é o que eu acho. E pronto, não serve de nada e a gente às vezes reprova de ano porque não aprendemos uma coisa que não é útil para a vida.*
>
> (GF3)

> *(...) só o 9.º ano para mim já foi muito chato. E acho que muitas matérias, muitas disciplinas que dão, apesar de serem para a educação do aluno, acho que nem tudo é necessário. Por exemplo, em Ciências, História, eu acho que deviam ser coisas opcionais,*

> *para quem tem interesse em Ciências ou tem interesse em História. Se o 9.º ano já foi assim (...) Imagino o 10º e 11º.*
>
> (GF5)

A consciência da possibilidade destas dificuldades se manterem ou agravarem durante o ensino secundário é uma das razões para a escolha do ensino profissional e contribui, também, para que, tendencialmente, estes alunos não pretendam ingressar no ensino superior. Relativamente aos seus autoconceitos, os alunos demonstram ter pouca confiança nas suas capacidades académicas, quando se caracterizam como pouco interessados, pouco esforçados e com muitas dificuldades de concentração em sala de aula, como já referido. A falta de confiança nas suas capacidades académicas contrasta com as características que vão destacando como positivas e que se relacionam, maioritariamente, com competências apreciadas no mercado de trabalho: responsabilidade, pontualidade, facilidade em aprender, facilidade de relacionamento, facilidade de comunicação:

> *Há coisa de 5 minutos estávamos a falar nisso com a nossa professora que é: eu não consigo estar três horas inteiras à tarde, seguidas, estar a fazer matéria, não consigo (...) Tenho um bocadinho de falta de concentração.*
>
> (GF2)

> *Acho que a minha própria personalidade, para atendimento ao público, é muito boa porque eu tenho paciência, sou uma pessoa que gosta muito de falar, comunicar com todos, seja que pessoa for. Não tenho nenhum medo social, felizmente. Não tenho dificuldade em comunicar, então acredito que seja uma mais-valia para o mundo do trabalho.*
>
> (GF5)

Os alunos mostram-se, ainda, satisfeitos com a sua experiência nos cursos e escolas profissionais, relacionando-a com o caráter eminentemente prático dos cursos e a disponibilidade dos professores.

Na segunda dimensão – *segurança e flexibilidade* – foram analisadas as respostas dos participantes sobre a informação que dispõem sobre o acesso ao ensino superior, as suas perceções sobre este nível de ensino e a sua descrição do processo de decisão. A informação recolhida aponta para um processo de decisão ambíguo e permeado por incertezas e falta de informação de qualidade sobre as opções disponíveis. Os alunos mostram-se pouco informados sobre as regras de acesso ao ensino superior, os cursos e percursos existentes e a relevância deste nível de ensino para a integração profissional e a qualidade do emprego. Nenhum dos alunos participantes nos grupos focais conhecia especificamente as alterações no regime de acesso ao ensino superior verificadas a partir de 2020, em virtude da pandemia de COVID-19. Quando questionados sobre o acesso dos alunos do ensino profissional, poucos foram os que referiram conhecer o concurso específico para esta via do ensino secundário, criado em 2020

através do Decreto-lei n.º 11/2020, de 5 de abril. Não obstante, a maioria dos participantes considerava que as escolas que frequentavam davam o apoio necessário no processo de decisão sobre transitar para o ensino superior e referiam conhecer a localização desta informação se a quisessem consultar.

> *No meu caso, também não. Por acaso não cheguei a ver se houve mudanças por causa do COVID.*
>
> (GF3)

> *Sim, há umas vagas especiais para quem vem do ensino profissional, penso. Mas nem todos os cursos têm. Só alguns. Eu andei à procura disso, mas não me enquadrava com nenhum.*
>
> (GF4)

> *Na nossa escola, nós por acaso tivemos uma palestra organizada sobre o mercado de emprego, sobre como fazer um currículo, onde procurar emprego. Também tivemos a ajuda das professoras. Eu, pelo menos, tive a ajuda da minha diretora do curso. Ela perguntou-me se eu queria ir para a faculdade, estivemos os dois a analisar cursos, a ver o que era necessário para cada curso, basicamente isso.*
>
> (GF4)

Vários participantes discutiram a pertinência de frequentar e concluir um curso de nível superior, revelando ceticismo sobre a relevância deste nível de ensino para a integração profissional e valorização salarial, assim como para o aprofundamento de conhecimentos. Estes alunos indicaram a ampla disponibilidade de recursos de aprendizagem gratuitos online como uma das razões para a desvalorização do ensino superior e a sua crença na valorização, por parte das empresas, das capacidades do *saber fazer* e do *saber aprender*. Não obstante, parte destes alunos equacionou frequentar o ensino superior ou vir a fazê-lo a médio prazo.

> *No meu caso, eu acho que, por exemplo, se eu quisesse ser médico, uma profissão muito específica que realmente requer formação, eu iria para o ensino superior. Mas, por exemplo, quem quer trabalhar com área comercial, área de turismo, até historiador, é algo que, especialmente hoje em dia, com as ferramentas que temos, qualquer pessoa consegue aprender em seis, sete meses, a estudar uma ou duas horas por dia, até como hobby.*
>
> (GF5)

> *Para a minha família, se fores para a universidade, vais ser bem-sucedido, e eu acho que isso não é verdade. No estágio que eu fiz agora, a maioria do pessoal que trabalha lá, quando chegou, não sabia nada. Mas com o tempo, foram aprendendo e aprenderam mais com a prática. (...) Às vezes dá para aprender mais no trabalho do que numa universidade.*
>
> (GF3)

Nos discursos destes alunos, a escolha de um percurso profissionalizante no ensino secundário surge fundamentada pela necessidade de manter várias opções de futuro e pelas incertezas manifestadas sobre a possibilidade de frequentar o ensino superior (inclusive do ponto de vista de segurança financeira).

A terceira dimensão – *competências práticas* – permitiu analisar os discursos dos alunos sobre as razões para a escolha da via profissional e as suas perceções sobre este tipo de ensino. A principal razão apontada para frequentar um curso profissional durante o ensino secundário relacionou-se, tanto com a vocação para a área escolhida, como com o carácter eminentemente prático do curso. O ingresso num curso profissional é percebido como uma experiência recompensadora, na medida em que os alunos veem valorizadas competências prévias autoatribuídas, que no ensino regular não teriam espaço de realização. São as disciplinas laboratoriais, experimentais e técnicas, assim como os trabalhos práticos e estágios, que são referidos como os aspetos mais positivos dos cursos. A formação para a profissão é valorizada, assim como as perspetivas de integração profissional futura na área de formação:

> *Já sabia que ia aprender muita coisa indo para Comércio, num curso profissional. Sinto-me muito mais apto a trabalhar saindo agora da escola, se não quiser seguir o ensino superior, (...) do que se tivesse aprendido ciências naturais, a estudar mitocôndrias, aquela coisa das células. Eu até posso estar interessado, eu sou uma pessoa que se interessa, mas muitos não se interessam e acho que falo por muita gente que segue o ensino secundário.*
>
> (GF5)
>
> *O que eu mais gostei foi ter mais envolvimento com a soldadura, ter mais aulas práticas e poder desenvolver as minhas habilidades na parte técnica. Quando vamos para a oficina, podemos ficar aqui o dia inteiro a soldar. Isso é uma parte que eu acho muito positiva do curso, porque eu posso passar o dia inteiro a melhorar para o futuro.*
>
> (GF2)

A dimensão *competências práticas* está intimamente ligada à quarta dimensão – *orientação para o mercado de trabalho* – na qual foram analisados os discursos dos alunos sobre os seus planos a curto prazo. A maioria dos alunos pretende ingressar no mercado de trabalho de imediato, movida por um forte desejo de independência financeira e por fazer uma pausa da atividade escolar. Os participantes que têm propostas de trabalho relacionadas com as empresas em que fizeram os seus estágios curriculares mostram-se satisfeitos com essa possibilidade, o que aponta para a relevância que os estágios também têm na opção de não transitar para o ensino superior.

> *Houve um certo tempo em que pensei (em ir para o ensino superior), porque eu notava em mim que me estava a interessar mais pelas aulas, mas, sendo sincero, tenho 20 anos e quero ir trabalhar logo, que é para começar a organizar a vida, mas tenho colegas meus que querem, acho que até é o caso deles os dois. Eu não. Pensei um bocado, mas já não.*
>
> (GF4)

> *No meu caso, eu tinha ideia de prosseguir os estudos depois do curso, mas recebi uma proposta de trabalho de um sítio onde estagiei e não quero recusar.*
>
> (GF1)

> *Porque eu achei que estes três anos foram muito longos, devido ao que já lhe disse. Também falei com vários colegas e conversei com os meus pais sobre isso e disse que não pretendo deixar a faculdade ou ensino superior de lado. Pretendo ingressar futuramente, mas nestes um ou dois anos, se calhar, vou ingressar no mercado de trabalho. Vou começar a trabalhar, ganhar mais responsabilidade.*
>
> (Entrevista 1)

Por fim, a última dimensão de análise – *motivações económicas* – também relacionada com a anterior, integra as perceções dos alunos sobre o mercado de trabalho e os seus planos a longo prazo. Identificou-se um conjunto de preocupações com a disponibilidade financeira para despesas inesperadas, a necessidade de estabilidade, entendida como a capacidade de se autossustentar sem recorrer a ajuda ou a crédito bancário, e a relevância atribuída ao facto de não ter dívidas. Estes foram os fatores que surgiram como determinantes para começar a trabalhar e não continuar os estudos no imediato.

> *Então espero, acho que é o meu único sonho, estar bem na vida, tanto psicologicamente como em questões de dinheiro. O dinheiro não é tudo, mas é o que movimenta o mundo. Sem dinheiro, uma pessoa não come, não vive, não faz nada basicamente. Espero estar concentrado em mim mesmo e espero estar bem na vida. Não é necessariamente, por exemplo, como daqui a cinco, dez anos é um prazo curto, não é estar bilionário, nem a nadar em dinheiro, mas pelo menos se acontece alguma coisa, que seja físico, que estrague um carro, que tenha dinheiro para pagar sem me estar a preocupar se vou conseguir comer amanhã ou se vou conseguir pagar a renda amanhã, se vou pagar a água amanhã. Estar minimamente numa situação boa e, novamente, trabalhar para mim mesmo. E não estar a depender de outra pessoa.*
>
> (GF5)

As preocupações relativas à estabilidade financeira, aliadas a uma perceção muito negativa sobre o mercado de trabalho português (baixos salários e pouca disponibilidade de emprego estável), levam estes alunos a equacionar emigrar, mas não a voltar a estudar. Frequentar o ensino superior é visto maioritariamente como um encargo de retorno incerto face aos objetivos de estabilidade material imediata.

A análise dos resultados dos grupos focais realizados com alunos de cursos profissionais contribui para uma compreensão mais abrangente dos fatores que impedem ou dificultam a transição destes alunos para o ensino superior. As cinco dimensões de análise definidas,

articuladas entre si, apontam para um perfil de aluno caracterizado pela coexistência das seguintes características e marcadores biográficos e sociodemográficos:

- Baixos rendimentos do agregado familiar e baixas qualificações académicas dos pais/ tutores;
- Experiências negativas e/ou de insucesso no ensino regular;
- Baixa confiança nas competências académicas e maior confiança em competências práticas e valorizadas no mercado de trabalho;
- Necessidade de segurança relacionada com a tomada de opções flexíveis que permitam manter várias opções abertas no futuro académico e profissional;
- Uma forte preferência por atividades práticas e técnicas relacionada com a orientação para o mercado de trabalho e a apetência por soluções de formação orientadas para uma profissão;
- Objetivos a médio e longo prazo relacionados com a estabilidade e segurança financeira.

6. SUCESSO NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA

6.1. Objetivos, dados e metodologia

Este capítulo desenvolve-se em torno das questões do sucesso no ensino superior. Tem três objetivos principais, cada um deles explorado numa das três secções que se seguem:

- O primeiro objetivo é descrever a evolução recente de alguns indicadores de sucesso, nomeadamente, taxas de abandono, permanência e mudança e taxa de conclusão dentro do tempo esperado nos cursos de ensino superior.
- O segundo objetivo é identificar fatores que determinam o sucesso no ensino superior. O sucesso é entendido numa dupla perspetiva. Por um lado, analisam-se as taxas de abandono, mudança e permanência após o primeiro ano no ensino superior. Por outro lado, olha-se para as taxas de conclusão dentro do tempo previso para o efeito.
- Em terceiro lugar, introduz-se a perspetiva dos diretores de curso na discussão dos fatores que justificam o abandono e de potenciais medidas de combate.

Evolução recente do sucesso

Com o propósito de dar a conhecer a evolução do abandono, mudança e permanência dentro do tempo esperado foram calculadas as respetivas taxas para cada par curso-estabelecimento, com base na informação disponível na base de dados do RAIDES, para o período compreendido entre 2013/14 e 2021/22. Em cada ano e para cada par curso-estabelecimento foram identificados os estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, sendo usada a informação do ano seguinte para identificar três situações: (i) os estudantes que não aparecem registados em qualquer IES portuguesa, seja como inscritos, seja como diplomados, são considerados em situação de abandono; (ii) os que aparecem inscritos noutro curso e/ou IES, enquadrando-se numa situação de mudança; e (iii) aqueles que permanecem no mesmo curso-estabelecimento. A DGEEC atribui um identificador único a cada estudante (a identidade do indivíduo é anonimizada e randomizada), que permite acompanhá-lo ao longo do tempo, tornando possível a classificação dos estudantes em cada um destes grupos. Por exemplo, um estudante é classificado em situação de abandono quando o seu identificador não consta entre os inscritos, nem entre os diplomados, no ano seguinte àquele em que se inscreveu no 1º ano pela 1ª vez. As taxas são calculadas ao nível do curso a partir dos dados individuais. Para mais detalhes sobre a metodologia utilizada na preparação dos dados relativos ao abandono, permanência e mudança, consultar o relatório de Silva e Sarrico (2023). O quociente entre o número de estudantes em cada um daqueles grupos e o número de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez permite-nos calcular aquilo que se designa por taxas de abandono, mudança e permanência um ano após a primeira inscrição. Foi ainda calculada a taxa de conclusão dentro do tempo previsto para o ciclo de estudos, como o quociente entre o número de estudantes que concluíram o curso dentro da duração esperada e o número de estudantes inscritos no 1º ano 1ª vez que não abandonaram nem mudaram de curso.

As taxas anuais são apresentadas por setor, subsistema, tipo de curso e área de estudos. No que respeita à área de estudos, a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) tem promovido um conjunto de medidas que incentivam a participação dos jovens no ensino superior em áreas de educação e formação que vão ao encontro das necessidades do mercado de trabalho e que estão associadas a uma perceção de melhores oportunidades de carreira, como é o caso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e CTEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática). Neste âmbito, os programas "Impulso Jovens STEAM" e "Impulso Adultos" foram desenvolvidos em colaboração com as IES e parceiros do setor público e privado, visando dinamizar a oferta educativa e apoiar a evolução da sociedade para uma maior sustentabilidade ambiental e integração tecnológica, garantindo, também, a capacitação de adultos e a expansão de oportunidades para estudantes internacionais (DGES, 2022; DR, 2023). As taxas de abandono, permanência e mudança foram, assim, calculadas para grandes áreas, seguindo a classificação de cada curso feita pela própria DGEEC, que organiza os cursos em áreas TIC, CTEA (Ciências, Tecnologia, engenharia e Artes) e CTEM. Importa, no entanto, ter em atenção que estas não são mutuamente exclusivas, havendo alguns cursos que são classificados simultaneamente em várias destas áreas. É o que acontece, por exemplo, com Ciências da Computação, Engenharia Eletrónica, Engenharia Informática, entre outros.

Determinantes do sucesso

O estudo dos determinantes do sucesso é separado em duas partes. Primeiro, estuda-se a situação dos estudantes um ano após a sua inscrição no primeiro ano, pela primeira vez, de um dado par curso-estabelecimento.

Um ano após a inscrição no 1º ano, pela 1ª vez num dado par curso-estabelecimento, uma fração dos estudantes permanece a frequentar o mesmo curso, outra fração de estudantes muda de par (podendo mudar de curso ou IES ou ambos) e há a fração daqueles que abandonam o ensino superior. Estas três proporções somam 100% para cada par curso-estabelecimento e constituem a variável dependente do modelo estimado, um modelo *logit* multinominal fracionário. Como os mecanismos que explicam o abandono, a mudança e a permanência diferem consoante o grau considerado, foram estimados separadamente 2 modelos para licenciaturas e MI e mestrados (2º ciclo). No caso do modelo aplicado às licenciaturas e MI são apresentados resultados de estimação de duas especificações diferentes e amostras diferentes, nomeadamente, uma especificação que é aplicada aos cursos de vários setores e subsistemas, e outra estimada com a subamostra de cursos oferecidos por IES públicas, que participam do CNA, de forma a tirar partido da informação adicional que resulta do facto de estarem sujeitos a um sistema de candidaturas centralizado. A unidade de análise é o curso-estabelecimento, que, por simplificação, será referido doravante como curso. Os cursos da Universidade Aberta e do Ensino Militar e Policial não foram incluídos na análise. Foram considerados os dados relativos aos anos correspondentes à pandemia de COVID-19 em que as regras de acesso ao ensino superior mudaram (2019/20-2021/22), assim como dados relativos aos 3 anteriores (2016/17-2018/19) que assim funcionam como período de comparação.

Para o efeito, foi necessário reunir informação proveniente de diversas bases de dados. Da base de dados do RAIDES foram retiradas as taxas de abandono, permanência e mudança, assim como a percentagem de estudantes com pelo menos um dos pais diplomado do ensino superior, a percentagem de bolseiros, a percentagem de mulheres e de trabalhadores-estudantes. Foi ainda retirada informação relativa à proporção de estudantes admitidos por algumas vias de acesso para os graus de licenciatura e MI que podem ter impacto na probabilidade de abandono versus permanência no ensino superior. As variáveis são a percentagem de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez que foram admitidos através dos concursos especiais para maiores de 23 e estudantes internacionais, bem como a proporção de inscritos que acederam via concurso especial para diplomados de CTeSP.

Esta informação foi complementada com dados retirados do portal *Infocursos*, que apresenta estatísticas sobre os cursos ativos (com registo válido a 31 de dezembro do ano anterior à publicação dos dados) e respetivos estudantes para os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), de Licenciatura 1º ciclo, Mestrado Integrado (MI) e Mestrado 2º ciclo.[25] O indicador da propensão ao desemprego dos diplomados de cada curso é uma das variáveis utilizadas, como forma de incorporar as expetativas de empregabilidade futura no modelo. O indicador de desemprego está disponível apenas para os cursos de Licenciatura 1.º ciclo, MI e Mestrado 2º ciclo, resultando do rácio entre o número total de diplomados registados como desempregados no Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o número total de diplomados do curso nos quatro anos anteriores.

A informação necessária ao CNA está numa base de dados administrativa que engloba detalhes sobre todos os candidatos a IES públicas, incluindo a sua hierarquia de preferências de curso e instituição em cada fase de candidatura, provas de ingresso realizadas e as respetivas classificações, a classificação final do ensino secundário, informações sobre os resultados do processo de admissão e se o candidato, uma vez aceite, procedeu à inscrição. Esta base de dados também fornece informações acerca das vagas disponíveis nas três fases do concurso para cada par estabelecimento/curso.

Para a estimação do modelo *logit* multinomial fracionário, foram utilizados dados do CNA dos anos letivos 2016/17 a 2021/22 para determinar a percentagem de estudantes inscritos num curso que o escolheram como primeira opção.[26] Num sistema em que os candidatos ao ensino superior hierarquizam até seis pares curso-estabelecimento, é de esperar que a sua primeira escolha corresponda ao seu curso preferido. A proporção de estudantes inscritos no curso da sua primeira opção é, assim, um indicador da satisfação dos estudantes que deve funcionar como fator dissuasor do abandono e promotor da permanência. Foi ainda calculada a taxa de ocupação dos cursos.

De forma a perceber se o efeito destes vários fatores sobre as taxas de abandono, permanência e mudança se alterou ou manteve durante a pandemia de COVID-19, em todos os modelos foram incluídos termos de interação entre cada uma das variáveis e uma variável binária que indica se o ano em causa faz parte do período pandémico.

[25] Disponível em http://infocursos.pt.

[26] Importa referir que este indicador – primeira opção – é muitas vezes condicionado, à partida, pelas classificações dos alunos e pode não corresponder às verdadeiras preferências, se não houvesse essa limitação.

Na Tabela B20, do Anexo B, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis usadas nesta análise.

Posteriormente, num segundo momento, foi estimado um modelo *logit* fracionário para analisar os determinantes da taxa de conclusão do curso no tempo esperado, outro indicador de sucesso no ensino superior. Foram estimados dois modelos, um para licenciaturas e MI e outro para mestrados (2º ciclo), com dados dos anos letivos 2016/17 a 2021/22.

Com base nos dados do RAIDES foi calculada a taxa de conclusão no tempo esperado. As restantes variáveis são utilizadas nos modelos anteriores, nomeadamente, a percentagem de estudantes com pelo menos um dos pais diplomados do ensino superior, a percentagem de bolseiros, a percentagem de mulheres e de trabalhadores-estudantes, e a propensão ao desemprego. Foi usada ainda a percentagem de estudantes admitidos na sua 1ª opção e a proporção de estudantes admitidos aos graus de licenciatura e MI através dos concursos especiais para maiores de 23, estudantes internacionais e por via do concurso especial para diplomados de CTeSP. Para os graus de mestrado foi utilizada a percentagem de estudantes de nacionalidade estrangeira. Finalmente, em todos os modelos, foi incluída a interação de uma variável binária que identifica os anos de pandemia com todas as variáveis. Na Tabela B21, do Anexo B, são apresentadas as estatísticas descritivas das variáveis usadas nesta análise.

Perceções dos diretores de curso

Finalmente, para a recolha das perceções dos diretores de curso relativamente aos fatores que justificam o abandono e sobre possíveis estratégias de redução, foram utilizadas técnicas de análises de dados qualitativas. A seleção dos pedidos a efetuar aos coordenadores de curso foi orientada por uma análise quantitativa prévia (a partir de dados de 2022) que limitou as licenciaturas a cursos com mais do que 30 estudantes inscritos e os mestrados a cursos com mais do que 10 estudantes inscritos. Relativamente aos CTeSP não foi possível definir um número mínimo de estudantes inscritos. Posteriormente, foram considerados cursos CTeSP, licenciatura e mestrado a partir dos percentis 20% e 80% nos limites inferior e superior do abandono e a partir desta primeira análise foram limitadas as áreas científicas com maior abandono.

Em cada um dos percentis, foram analisados os dados que permitiam avaliar o impacto da pandemia de COVID-19 no abandono, determinando a variação absoluta do abandono entre os anos 2016-2017 e 2017-2018 (antes da pandemia) e 2018-2019 e 2020-2021 (com os efeitos decorrentes da situação pandémica). A partir desta limitação procurou-se, ainda, escolher cursos e instituições, dentro de cada percentil, que, no caso dos 20% tivessem uma variação positiva e no caso do percentil 80% tivessem uma variação negativa. O objetivo era o de identificar práticas institucionais que tivessem tido impacto no abandono.

No quadro dos critérios explicitados anteriormente e abrangendo instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas, foram realizados 33 pedidos de entrevista (via e-mail) a coordenadores de licenciaturas, 40 pedidos a coordenadores de mestrados e 27 pedidos a coordenadores de CTeSP.

As características dos cursos selecionados e o género dos coordenadores de curso entrevistados podem ser consultadas na Tabela A2.

Foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas no segundo semestre de 2023, a partir da plataforma de videoconferência *Zoom*, no sentido de permitir uma maior abrangência geográfica, num curto espaço de tempo. Foi solicitado aos entrevistados consentimento escrito para a gravação das entrevistas e utilização dos dados no projeto, garantindo o anonimato dos mesmos.

As entrevistas foram orientadas por questões em torno de grandes linhas temáticas pré-estabelecidas, designadamente: a experiência de coordenação, as características do curso coordenado, o perfil dos estudantes do curso e dos estudantes que abandonam, a evolução do abandono no curso, as razões para o abandono, o impacto da pandemia de COVID-19 no ensino e no abandono, as estratégias institucionais desenvolvidas no combate e prevenção do abandono e recomendações sobre essas estratégias e sobre políticas governamentais.

Todas as entrevistas foram integralmente transcritas, sendo posteriormente analisado e codificado o seu conteúdo com o apoio do software MAXQDA. A primeira fase da análise de conteúdo, com base em princípios da *Grounded Theory* (Corbin e Strauss, 1990), correspondeu a um processo de codificação aberta. Foram criadas categorias orientadas pelos objetivos do guião da entrevista e outras emergentes de temas mobilizados pelos coordenadores de curso, verificando-se, sistematicamente, as relações entre elas. Numa segunda fase de codificação seletiva as categorias foram reorientadas para um enquadramento teórico que teve por base a perspetiva avançada por Heublein (2014).

6.2. Evolução recente de indicadores de sucesso

6.2.1. Abandono, permanência e mudança

Por tipo de curso de ensino superior, subsistema e setor

A percentagem de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez que permanecem, um ano depois, no mesmo par curso-estabelecimento (taxa de permanência) tem-se situado entre 72% e 78%, nas universidades, e entre 74% e 80%, nos institutos politécnicos (Figura 10 e Figura 11). No caso das universidades, depois de se situar em 78% entre 2017/18 e 2019/20, sofre uma quebra em 2020/21, passando para 72%, recuperando, em parte, em 2021/22, ao subir para 75%. A quebra em 2020/21 coincidiu com o aumento da taxa de mudança de curso-estabelecimento, que passou de 7%, para os que se inscreveram no 1º ano, 1ª vez em 2019/20, para para 13%, em 2020/21. Em 2020/21 muitos cursos de MI foram convertidos em cursos de 1º e 2º ciclo. Assim, grande parte dos seus estudantes foram inscritos nas licenciaturas que vieram substituir os MI, o que justifica a maior taxa de mudança, em termos globais.

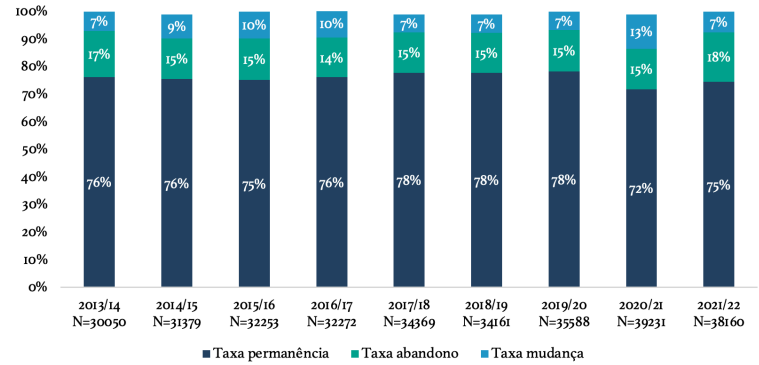


Figura 10. Situação após 1 ano dos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, nas universidades, por ano letivo de inscrição, 2013/14-2021/22

Nota O cálculo destas taxas é feito tomando como base os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, em cursos oferecidos por universidades. A situação desses estudantes, um ano mais tarde, permite saber quantos se encontram em situação de abandono, permanência e mudança. A taxa de abandono é o rácio do número de estudantes em situação de abandono um ano depois pelo número de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, num dado ano. As taxas de permanência e de mudança foram calculadas de forma análoga. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B8 - Tabela B13.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

A taxa de permanência nos cursos oferecidos em institutos politécnicos, por seu lado, era de 80%, em 2017/18; desde então tem diminuído (Figura 11). Deste facto, em conjunto com uma certa estabilidade da taxa de mudança em torno dos 7%, decorre que a redução da permanência foi contrabalançada por um aumento da taxa de abandono de 14%, em 2017/18, para 19%, em 2021/22.

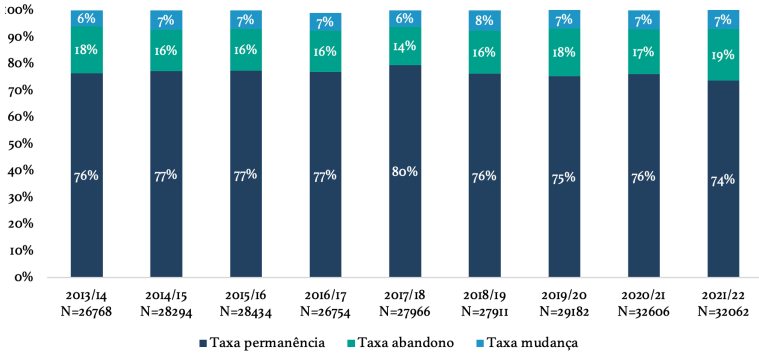


Figura 11. Situação após 1 ano dos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, num instituto politécnico, por ano letivo de inscrição, 2013/14-2021/22

Nota O cálculo destas taxas é feito tomando como base os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, em cursos oferecidos por institutos politécnicos. A situação desses estudantes, um ano mais tarde, permite saber quantos se encontram em situação de abandono, permanência e mudança. A taxa de abandono é o rácio do número de estudantes em situação de abandono um ano depois pelo número de estudantes inscritos no 1º ano 1ª vez num dado ano. As taxas de permanência e de mudança foram calculadas de forma análoga. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B8 - Tabela B13.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Estes valores agregados escondem diferenças relevantes entre tipos de curso, subsistemas e setores de ensino superior. A Figura 12 mostra, para cada tipo de curso, a evolução das taxas de abandono, distinguindo entre instituições públicas e privadas, assim como entre universidades e institutos politécnicos. Em geral, os cursos de MI apresentam as taxas de abandono mais baixas por oposição aos cursos de mestrado, onde estas taxas são as mais elevadas. Também elevadas, mas ainda assim inferiores às dos mestrados, são as taxas de abandono observadas em cursos CTeSP. O abandono nas licenciaturas é, em média, um pouco superior ao dos MI, mas bastante inferior ao dos CTeSP e mestrados.



Figura 12. Taxa de abandono, por subsistema, setor e grau

Nota O cálculo destas taxas de abando é feito tomando como base os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez em cada tipo de curso, subsistema e setor. A situação desses estudantes, um ano mais tarde, permite saber quantos se encontram em situação de abandono. A taxa de abandono é o rácio do número de estudantes em situação de abandono um ano depois pelo número de estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, num dado ano, tipo de curso, subsistema e setor. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B8 - Tabela B13.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

A taxa média de abandono das Licenciaturas 1º ciclo é, regra geral, mais elevada nas instituições privadas do que nas públicas, sendo também mais elevada, em média, nos cursos oferecidos por institutos politécnicos do que nos cursos oferecidos pelas universidades (Figura 12). Em todos os tipos de IES e subsistemas, parece ter havido um aumento do abandono em 2019/20, ainda que não muito acentuado. Em 2018/19 as universidades públicas tinham taxas de abandono de cerca de 7%, um valor muito semelhante ao de anos anteriores. No entanto, em 2019/20, para o primeiro conjunto de inscritos no 1º ano afetado pela pandemia, esta taxa sobe 1 ponto percentual, voltando a subir mais um ponto percentual no ano seguinte. Nas licenciaturas oferecidas por institutos politécnicos públicos a evolução é semelhante. Tal como nos 4 anos que o antecederam, cerca de 9% dos estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, no ano letivo 2018/19, abandonaram o ensino superior um ano depois. Para os que ingressaram em 2019/20 e 2020/21, a taxa de abandono passou para 11%, voltando a aumentar 2 p.p. em 2021/22. Os estudantes de licenciatura em universidades e IP privados tiveram taxas de abandono mais elevadas, sendo superiores a 10% em todos os anos analisados.

Apenas existem cursos de MI em universidades. Os dados sugerem variações muito pequenas destas taxas para as IES públicas, que se situam entre os 3% e os 4%, no período analisado. Embora com oscilações, a taxa de abandono tem diminuído, até atingir os 5% observados em 2021/22, nas instituições privadas.

Os cursos de mestrado apresentam taxas de abandono, um ano após a primeira inscrição, muito elevadas, tanto nas instituições públicas como privadas, quer sejam oferecidos por universidades, quer sejam oferecidos por institutos politécnicos. A taxa de abandono nos cursos de universidades públicas foi cerca de 30% entre 2014/15 e 2018/19, sofrendo uma quebra para 26% em 2019/20. No ano letivo seguinte aumentou 1 ponto percentual; entre os estudantes 1º ano, pela 1ª vez, de universidades públicas, em 2021/22 cerca de 35% abandonaram o mestrado um ano depois. Esta taxa de abandono foi muito semelhante à dos mestrados em IP públicos, embora a evolução tenha sido diferente, neste caso. A taxa de abandono dos cursos de mestrado nos politécnicos sofreu oscilações, mas foi sempre superior à das universidades. Em 2018/19 foi de 37%, seguindo-se a descida para 34% em 2019/20.

Os cursos CTeSP, recentemente introduzidos e só oferecidos por institutos politécnicos, apresentam, em média, taxas de abandono mais elevadas nas instituições privadas do que nas públicas, tendo o período pandémico mantido a tendência de aumento que decorria desde 2017/18 (Figura 12). Isto reflete-se, sobretudo, na menor taxa de permanência observada neste tipo de cursos (Tabela B13).

Todavia, importa notar que, apesar dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19, tais como o ensino remoto e alterações na dinâmica de ensino, as taxas de abandono não sofreram alterações drásticas (Luz et al., 2024).

Diferenças entre áreas de estudo

Nos cursos de áreas TIC, CTEA e CTEM, houve um aumento geral das taxas de abandono durante a pandemia para as licenciaturas/MI e os mestrados. As diferenças nas taxas de abandono antes e durante a pandemia revelam o impacto significativo que a pandemia teve na continuidade dos estudos dos estudantes. Para os cursos CTeSP houve uma ligeira diminuição na média de abandono antes e durante a pandemia.

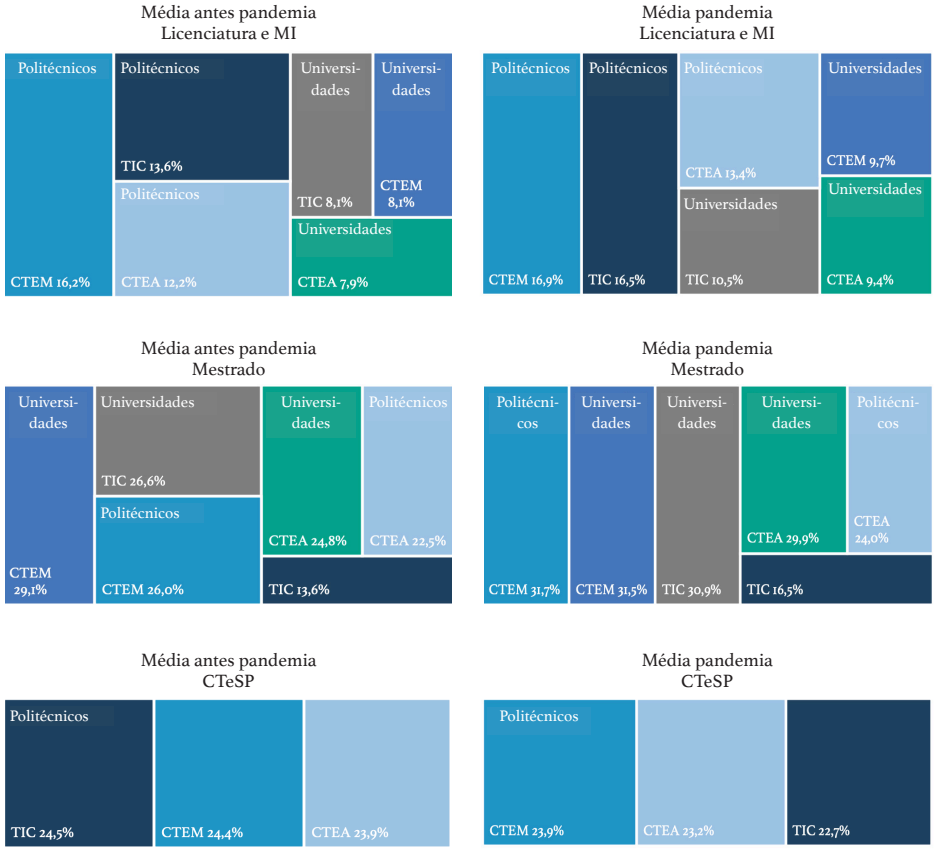


Figura 13. Taxas de abandono por subsistema, área de educação e grau, antes da pandemia (2016/17-2018/19) e durante a pandemia (2019/20-2021/22)

Nota TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação; CTEA: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Arte; CTEM: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Média das taxas de abandono global e por área de educação para os estudantes inscritos 1º ano, pela 1ª vez, nos anos letivos 2016/17-2021/22. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B16.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Para as licenciaturas e MI, os cursos nas áreas de TIC, CTEA e CTEM apresentam uma taxa média de abandono superior nos institutos politécnicos quando comparados com as universidades (Figura 13). Contudo, em ambos os tipos de instituição, as taxas de abandono dos cursos na área das CTEM são geralmente mais altas quando comparadas com as de outras áreas (TIC e CTEA). A taxa de abandono de cursos CTEA é mais baixa para ambos os subsistemas, antes e durante a pandemia. As taxas de abandono nos cursos de mestrado refletem a tendência observada no primeiro ciclo de ensino, cujos valores são geralmente mais altos nas áreas CTEM, e mais baixas em CTEA. Durante a pandemia, as taxas de abandono nos cursos CTeSP mostraram uma leve diminuição nas áreas de CTEM e TIC, enquanto a área

de CTEA teve um aumento. No geral, as taxas de abandono nos cursos CTeSP permaneceram relativamente estáveis, com pequenas variações entre as diferentes áreas.

As alterações ocorridas em período de pandemia que conduziram ao aumento do número de candidatos, acompanhadas do reforço de vagas em muitos cursos de formação inicial, justificam o interesse em olhar para a evolução recente destas taxas de abandono em conjunto com as vagas e a taxa de ocupação, tendo em conta as áreas de educação e formação (CNAEF-1 dígito), no caso particular dos cursos de Licenciatura e de MI (ver Figura 14-Figura 16).

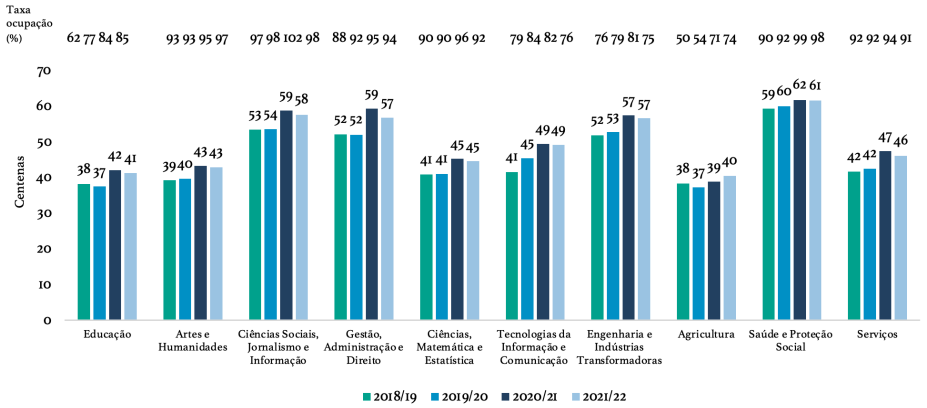


Figura 14. Vagas e taxa de ocupação em IES públicas, por CNAEF

Nota Os valores apresentados consideram todos os cursos (exceto os da Universidade Aberta) participantes do CNA 2018-2021. As vagas são as disponibilizadas no regime geral do CNA na 1ª fase. As taxas de ocupação são o rácio do número de estudantes inscritos pela 1.ª vez através do regime geral de acesso pelas vagas. Apenas se consideram IES públicas, que se encontram abrangidas pelo CNA.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

A taxa de ocupação no CNA 2021 é superior à do CNA 2018 em todas as áreas de estudo. Quase todas as áreas tiveram um pico na taxa de ocupação em 2020 que coincide com um pico das vagas resultante do reforço em período de pandemia. Houve áreas que experimentaram aumentos grandes da taxa de ocupação: p.ex., aumentou 17 p.p. na área de Agricultura, 7 p.p. na de Educação, 7 p.p. na de Saúde e Proteção Social e 6 p.p. na de Ciências, Matemática e Estatística. A taxa de ocupação na área das Ciências Sociais e Jornalismo aumentou 5 p.p. nesse ano, coincidindo com um aumento de 520 vagas (de 5.353 para 5.873). As áreas da Educação e da Agricultura são as que apresentam, em todos os anos considerados, um número menor de vagas e taxas de ocupação baixas, quando comparadas com as restantes.

Nos quatro anos em análise, as áreas da Saúde e Proteção Social e das Ciências, Matemática e Estatística apresentam as taxas de abandono mais baixas. Na área da Saúde e Proteção Social varia entre 4% e 6% e nas Ciências, Matemática e Estatística varia entre 4% e 7% (Figura 15). Por outro lado, as áreas de Educação e Serviços destacam-se como as que apresentam maiores taxas de abandono, que chegaram aos 14% em 2021/22 resultado de aumentos relativamente ao ano anterior de 4 p.p. e 3 p.p., respetivamente.

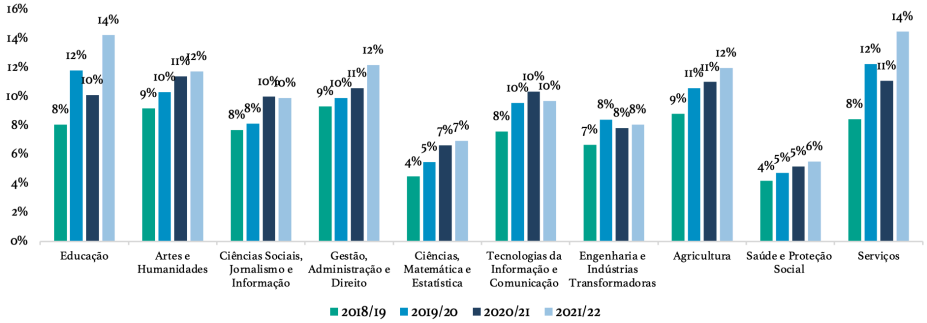


Figura 15. Taxa de abandono licenciaturas e MI, por CNAEF

Nota Os valores médios (ponderados) apresentados consideram todos os cursos (exceto os da Universidade Aberta). Foram calculados com base nos estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2018/19-2021/22. Apenas se consideram IES públicas, que se encontram abrangidas pelo CNA.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

A literatura considera os indicadores socioeconómicos como bons preditores do abandono. Um indicador frequentemente utilizado é o nível de educação dos pais (ver Figura 16).

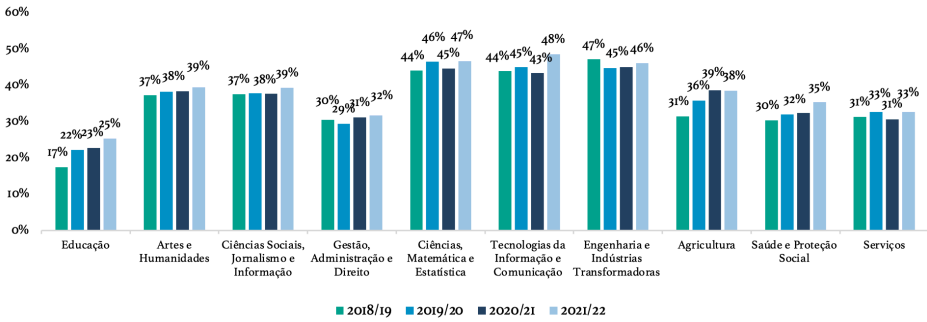


Figura 16. Percentagem de estudantes com pelo menos um dos pais com ensino superior, por CNAEF

Nota Os valores médios (ponderados) apresentados consideram todos os cursos (exceto os da Universidade Aberta), e foram calculados para estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2018/19-2021/22. Apenas se consideram IES públicas, que se encontram abrangidas pelo CNA.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

A área de Educação destaca-se como a que apresenta a menor proporção de estudantes inscritos, com pelo menos um dos pais com ensino superior: apenas 1 em cada 4 inscritos no 1º ano 1ª vez em 2021/22 tem pelo menos um dos pais diplomado do ensino superior. Já as áreas CTEM, isto é, Ciências, Matemática e Estatística, Tecnologia da Informação e Comunicação, e Engenharia e Indústrias Transformadoras, são aquelas em que o corpo discente tem pais mais escolarizados. Das três áreas, Ciências, Matemática e Estatística é aquela que tem, em média, menores taxas de abandono (cerca de 7% para os inscritos no 1º ano 1ª vez em 2021). A taxa de abandono é mais elevada na área das Tecnologias da Informação e Comunicação (cerca de 10% em 2021).

6.2.3. Conclusão do curso no tempo esperado

No que toca às taxas médias de conclusão no tempo esperado, as universidades apresentam valores superiores quando comparadas com os institutos politécnicos (Figura 17). Os institutos politécnicos privados apresentam, em média, taxas de conclusão no período esperado superiores às dos públicos. No último ano letivo com dados disponíveis parece ter havido uma diminuição na taxa de conclusão no tempo esperado de IES públicas e um aumento na taxa para as IES privadas.

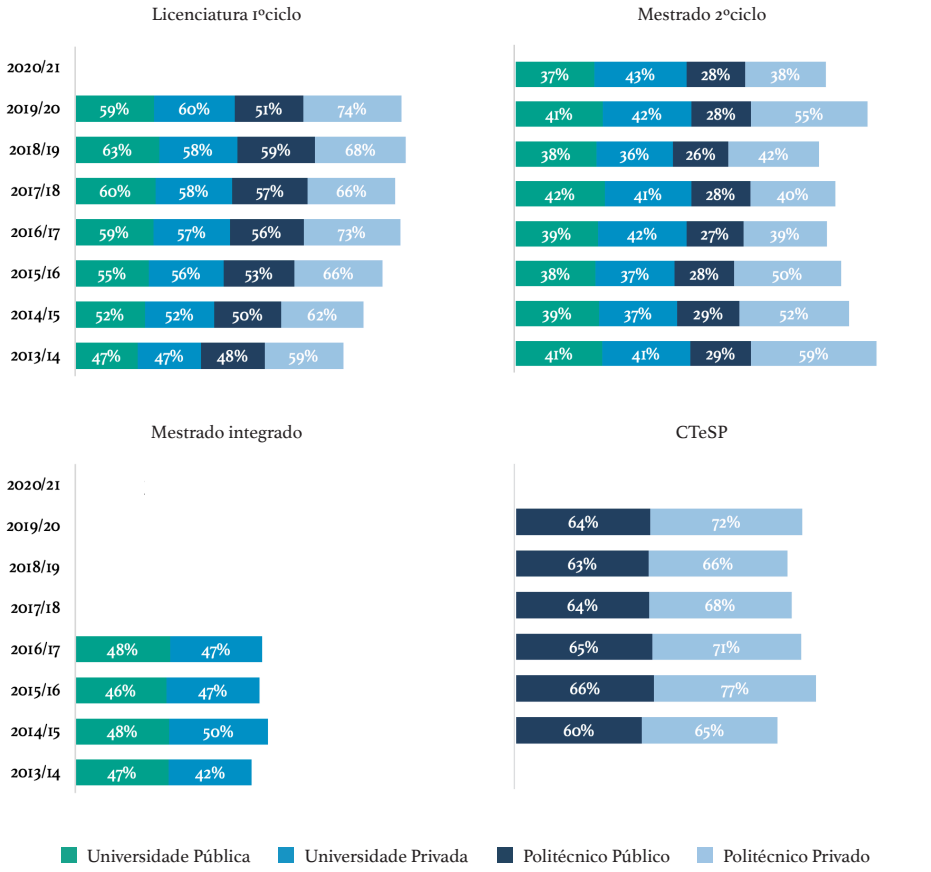


Figura 17. Taxa de conclusão no período esperado, por subsistema, setor e grau

Nota O cálculo destas taxas é feito tomando como base os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez em cada tipo de curso, subsistema e setor. A situação desses estudantes no ano em que se completa a duração normal do curso, permite saber quantos concluíram o curso dentro da duração esperada. Os MI têm 5 ou 6 anos de duração. Como só conseguimos acompanhar os estudantes até 2021/22, o último coorte com informação relativamente à conclusão no tempo esperado é o de 2017/18. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base desta figura encontra-se no Anexo B, Tabela B14 e Tabela B15.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

As taxas médias de conclusão no tempo esperado dos mestrados são mais baixas em todos os tipos de IES. Por outro lado, a taxa média de conclusão dentro da duração prevista dos CTeSP é a mais alta de todas.

Os Mestrados Integrados apresentam, em média, taxas inferiores às licenciaturas e superiores aos mestrados.

As Licenciaturas 1.º ciclo têm apresentado taxas médias de conclusão no período esperado superiores aos Mestrados 2.º ciclo. Contudo, a taxa de conclusão das Licenciaturas 1º ciclo, em 2013/14, comparando com 2019/20, é inferior para todos os tipos de instituição. As universidades públicas tinham, em 2013/14, 47% de taxa de conclusão no tempo esperado e viram-na aumentar 12 p.p. em 2019/20, passando para 59%, enquanto nas universidades privadas, o aumento foi de 13 p.p.. Os politécnicos públicos viram um aumento na taxa de conclusão de 3 p.p. e os politécnicos privados em 15 p.p..

Os dados disponíveis que nos permitem analisar o primeiro efeito da pandemia de COVID-19 são para os Mestrados 2º ciclo, no qual os politécnicos privados reverteram a tendência de diminuição que acontecia desde 2016/17.

6.3. Determinantes do sucesso

6.3.1. Permanência, mudança e abandono

Cursos de licenciatura e MI

Os resultados relativos ao Modelo (1), apresentados na Tabela 9, mostram que, por comparação com o período anterior, nos anos da pandemia, os cursos de licenciatura e MI tiveram, em média, taxas de abandono mais elevadas e taxas de permanência mais baixas.

Quanto maior a percentagem de estudantes admitidos via concursos especiais para maiores de 23 anos, diplomados de CTeSP e estudantes internacionais, maior é a taxa de abandono no ensino superior. Há, portanto, uma maior propensão para desistência por parte destes estudantes. Em contrapartida, a taxa de mudança de curso ou instituição diminui à medida que a proporção desses estudantes aumenta.

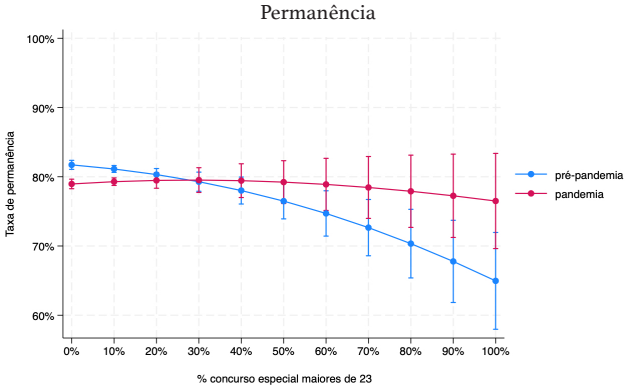
	Modelo (1)			Modelo (2)		
Variáveis dependentes	Permanência	Mudança	Abandono	Permanência	Mudança	Abandono
Anos COVID	- 0,0188*** (0,00)	0,0021 (0,00)	0,0167*** (0,00)	- 0,0208*** (0,00)	- 0,0016 (0,00)	0,0224*** (0,00)
% Inscritos via concursos especiais:						
Maiores >23	- 0,0185 (0,03)	- 0,0922*** (0,02)	0,1107*** (0,01)	- 0,0308 (0,04)	- 0,0900*** (0,03)	0,1208*** (0,02)
Internacionais	- 0,1627*** (0,02)	- 0,0205 (0,02)	0,1832*** (0,01)	- 0,1487*** (0,03)	- 0,0323 (0,03)	0,1809*** (0,02)
Entrada CTeSP	0,0446 (0,03)	- 0,0680** (0,03)	0,0234* (0,02)	0,0908*** (0,03)	- 0,0979*** (0,03)	0,0072 (0,02)
% Mulheres	0,0707*** (0,01)	- 0,0361*** (0,01)	- 0,0346*** (0,01)	0,0657*** (0,01)	- 0,0249** (0,01)	- 0,0409*** (0,01)
% Pais diplomados do Ensino Superior	0,1060*** (0,02)	- 0,0284** (0,01)	- 0,0776*** (0,01)	0,0688*** (0,02)	0,0132 (0,01)	- 0,0820*** (0,01)
% Bolseiros	0,0570*** (0,02)	- 0,0213 (0,02)	- 0,0358*** (0,01)	0,0503*** (0,02)	- 0,0206 (0,02)	- 0,0298*** (0,01)
% Trabalhadores-estudantes	- 0,1459*** (0,03)	0,0622*** (0,02)	0,0837*** (0,01)	- 0,0675** (0,03)	0,0164 (0,03)	0,0511*** (0,02)
Propensão ao desemprego	0,0410 (0,10)	- 0,0776 (0,09)	0,0366 (0,05)	- 0,0821 (0,11)	0,0931 (0,08)	- 0,0110 (0,06)
% Inscritos 1ª opção CNA				0,1690*** (0,01)	- 0,1459*** (0,01)	- 0,0232*** (0,01)
Taxa de ocup dos cursos CNA				0,066*** (0,02)	- 0,0366*** (0,01)	- 0,0289*** (0,01)
IES (D)	sim	sim	sim	sim	sim	sim
CNAEF (2-dig) (D)	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Observações		6.563			3.917	

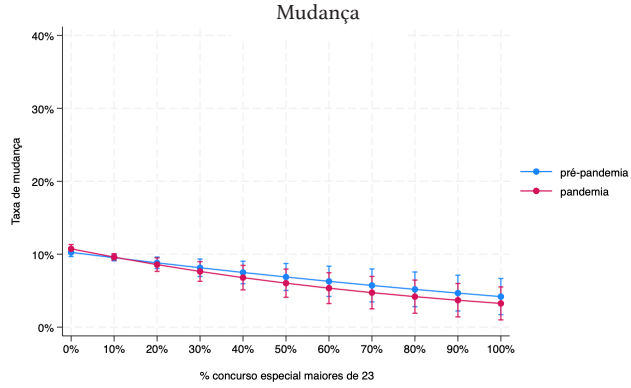
Tabela 9. Determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono, licenciatura e MI

Nota Erros padrão entre parênteses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Os valores apresentados são relativos aos efeitos marginais. O Modelo (1) considera todos os cursos e IES com informação disponível independentemente do setor. O Modelo (2) utiliza informação dos cursos que participam no CNA que são todos de IES públicas. Ver Secção 6.1. para detalhes relativos à metodologia D significa dummy; os modelos incluem dois conjuntos de variáveis binárias que identificam as IES e as CNAEF (2-dígitos).
Fonte Cálculos dos autores.

Por trás desses efeitos médios escondem-se diferenças trazidas pela pandemia. As figuras seguintes, Figura 18-Figura 27, apresentam o efeito de cada uma das variáveis nas taxas de permanência, mudança e abandono, representando com uma linha azul o efeito no período que antecedeu a pandemia e com uma linha vermelha o efeito da mesma variável nos anos relativos ao período pandémico.

Confirmam-se as taxas de abandono crescentes com aumentos no peso dos estudantes que entraram via concursos especiais para estudantes internacionais, maiores de 23 e diplomados de CTeSP. Para estes três concursos especiais, as taxas de permanência e mudança do período pandémico não são significativamente diferentes das observadas antes da pandemia (Figura 18 - Figura 20).





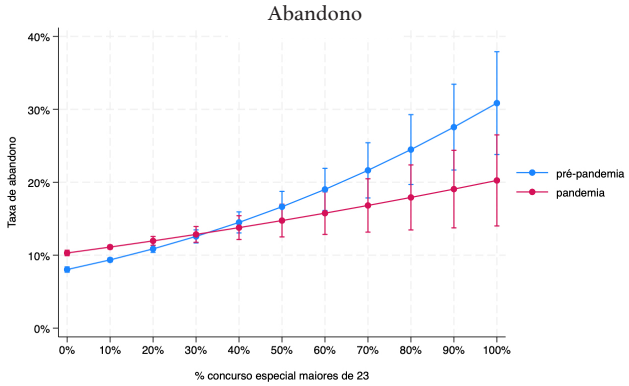
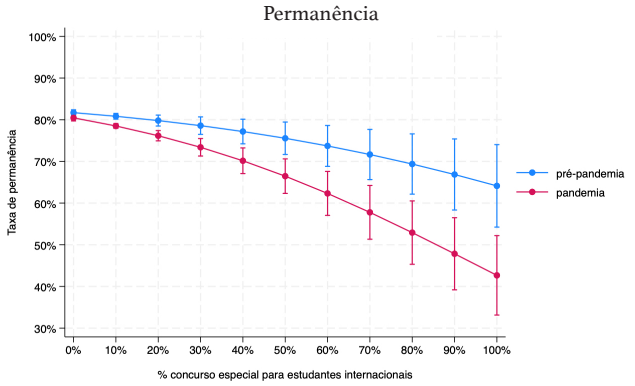
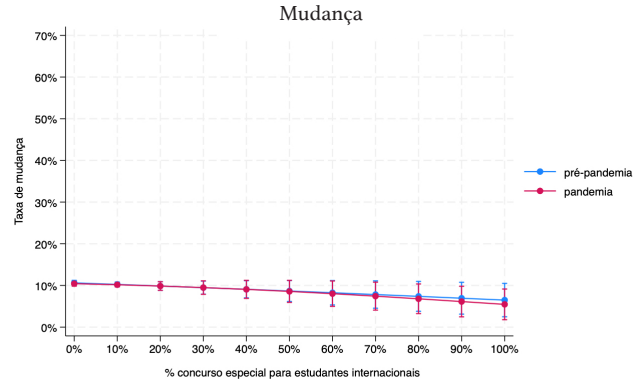


Figura 18. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para maiores de 23

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).





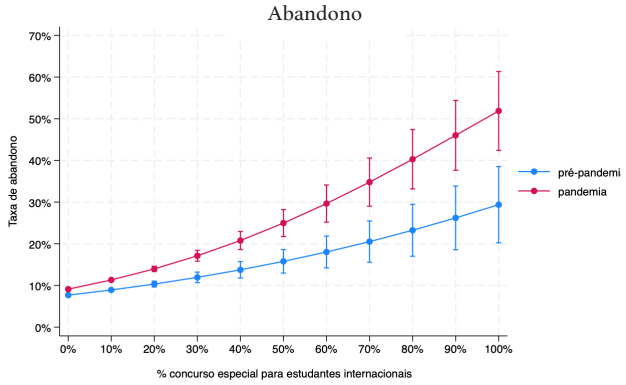
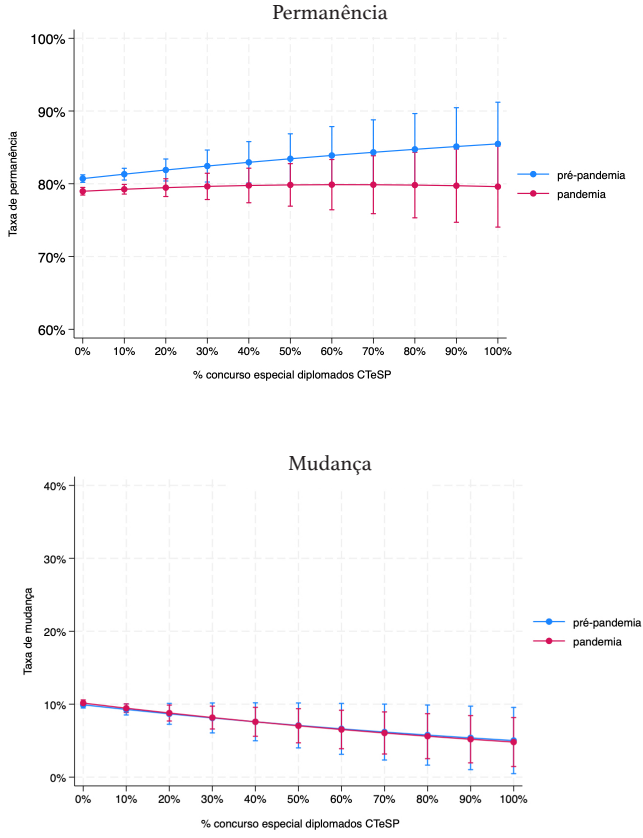


Figura 19. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para estudantes internacionais

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).



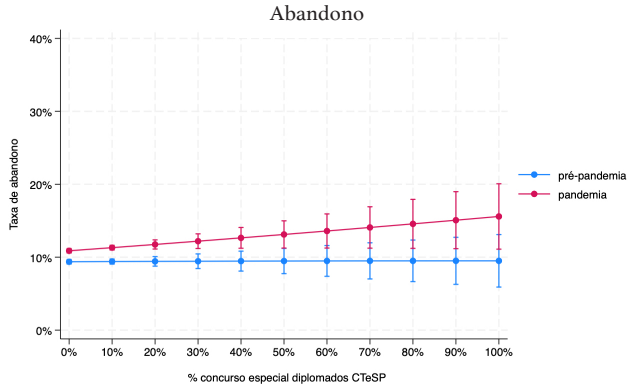
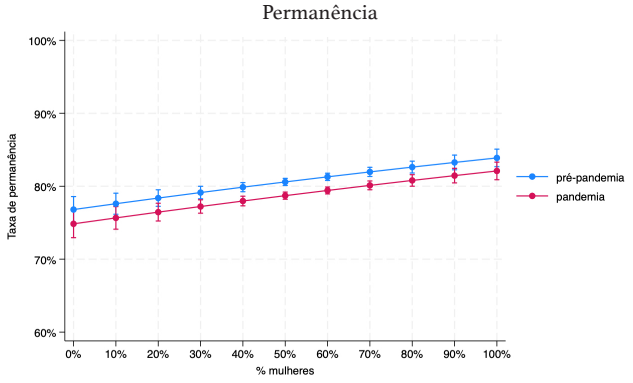


Figura 20. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Inscritos via concurso especial para diplomados de CTeSP

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

Cursos com maior peso de trabalhadores-estudantes e menor proporção de mulheres apresentam taxas de abandono e de mudança, em média, mais elevadas (Tabela 9). No que respeita à taxa de abandono, o efeito da proporção de mulheres esbate-se um pouco quando se comparam os períodos pré e pós-pandémico (Figura 21). Dificuldades na conciliação do trabalho com o estudo são muitas vezes apontadas na literatura para justificar este resultado (Agnew, 2023). Em relação aos trabalhadores-estudantes as diferenças não são estatisticamente significativas entre os dois períodos (Figura 22).



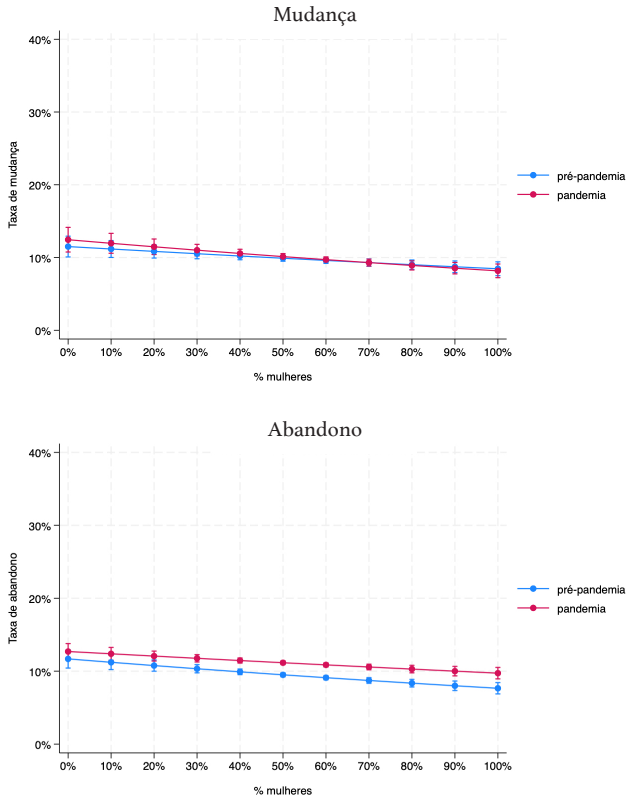
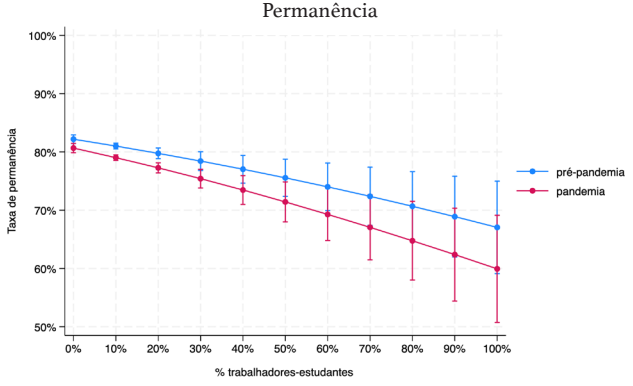


Figura 21. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Mulheres

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).



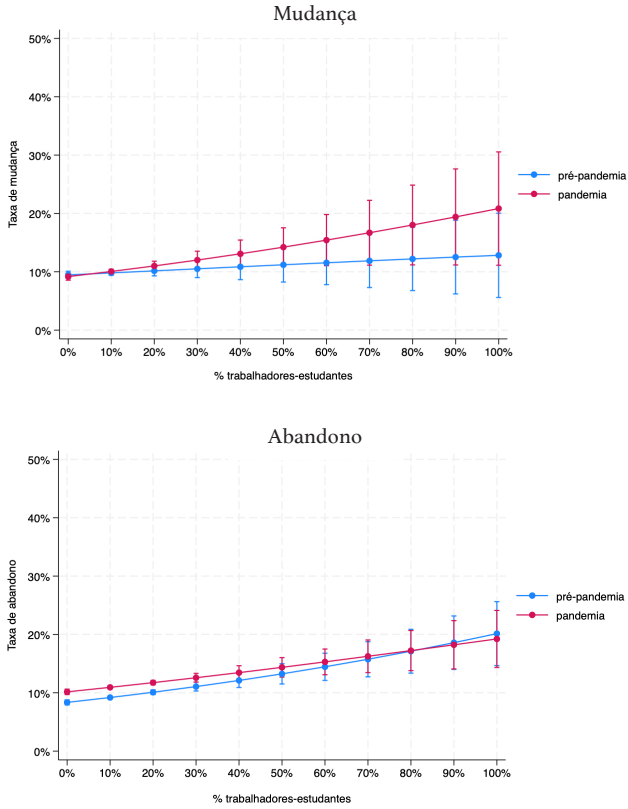


Figura 22. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Trabalhadores-estudantes

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

A prossecução de estudos no ensino superior é muitas vezes vista como uma decisão de investimento, que resulta da comparação entre os custos e os benefícios associados à obtenção de um diploma. Os benefícios em termos de situação futura no mercado de trabalho entram nessa avaliação, seja na forma de salários mais elevados, seja na forma de mais e melhores empregos. As perspetivas de empregabilidade do curso, aqui refletidas na propensão ao desemprego dos seus diplomados, não são estatisticamente relevantes na explicação do abandono, da mudança de curso ou da permanência (Tabela 9), assim como o período pandémico não trouxe variações estatisticamente significativas nessas taxas (Figura 23).

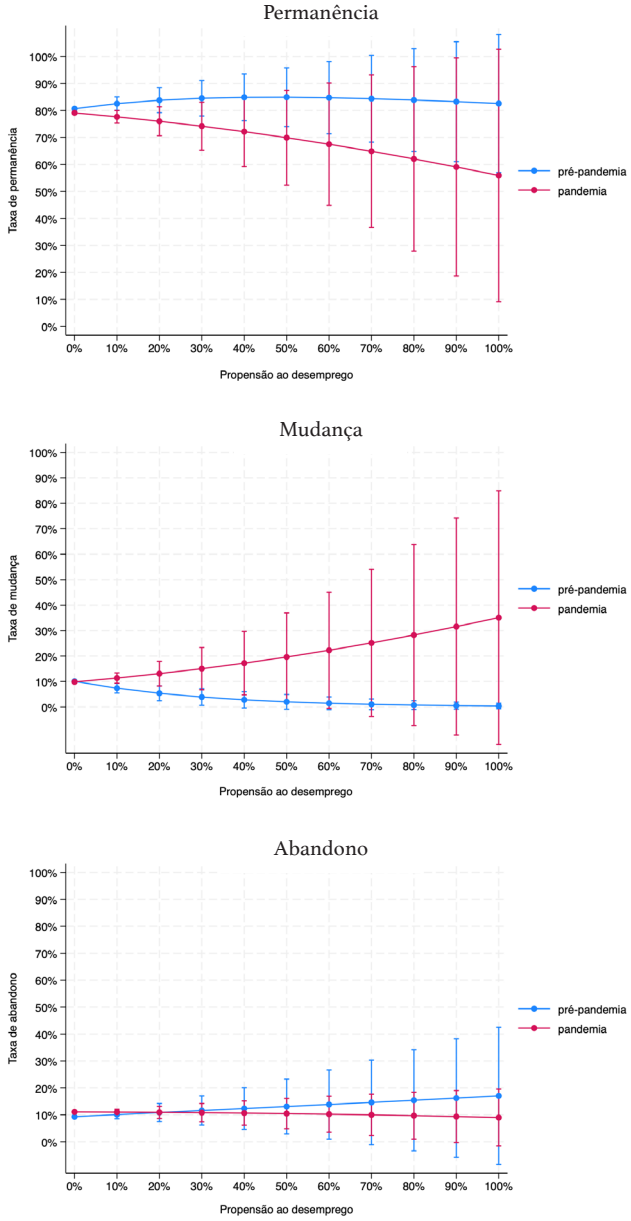
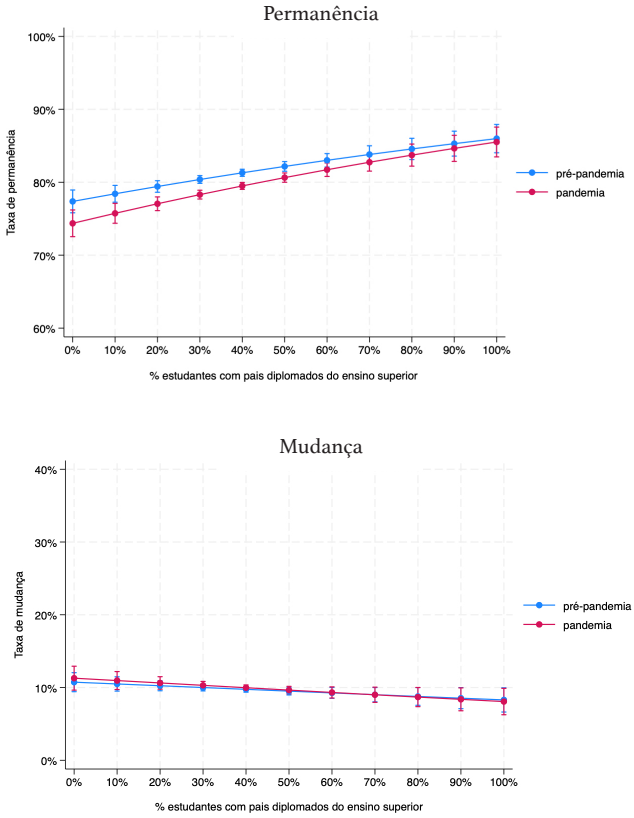


Figura 23. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) – Propensão ao desemprego

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

O contexto socioeconómico dos estudantes tem sido reconhecido na literatura como um fator que afeta o abandono. A percentagem de estudantes com pelo menos um dos pais diplomado de ensino superior, introduzida no modelo como forma de controlar para a situação socioeconómica do corpo discente dos cursos, surge associada a menores taxas de abandono e a maiores taxas de permanência (Tabela 9). O COVID-19 trouxe um aumento da taxa de abandono dos cursos independentemente da escolaridade dos pais, mas, ainda assim, a escolaridade dos pais parece ter oferecido alguma proteção contra o abandono (Figura 24). Por exemplo, ao passo que os cursos com 20% de estudantes com um dos pais diplomado do ensino superior tinham, antes do COVID, em média, 10,3% de abandono, a sua taxa de abandono aumentou para 12,3% durante a pandemia. Já nos cursos com 60% de estudantes filhos de diplomados a taxa de abandono passou de 7,7% para 9% durante a pandemia. Assim, apesar de o período pandémico estar associado a taxas de abandono mais elevadas, nos cursos com uma maior percentagem de estudantes de contextos mais favorecidos o aumento da taxa de abandono foi menos acentuado.



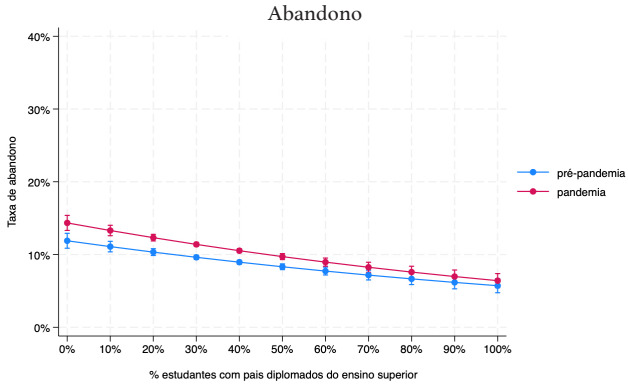
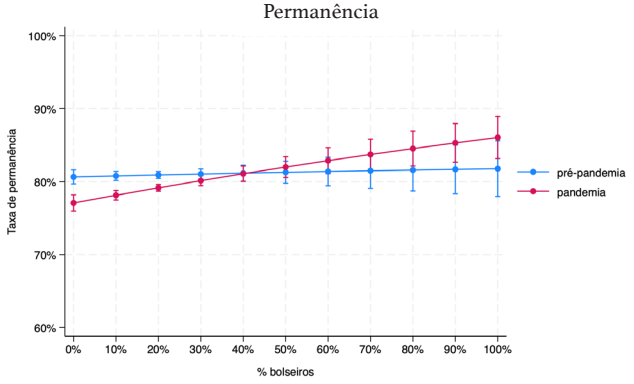


Figura 24. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % de estudantes com pais diplomados do ensino superior

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

Incrementos na percentagem de estudantes bolseiros estão associados a reduções na taxa de abandono e maiores taxas de permanência (Tabela 9). Apesar do estatuto de bolseiro poder ser entendido como um indicador do estatuto social e económico dos estudantes que esperaríamos ser um fator potenciador do abandono, o que estes resultados revelam é que ter bolsa funciona como fator protetor do abandono e promotor da permanência. Essa proteção do abandono oferecida pela bolsa é menor no pós-pandemia (Figura 25).



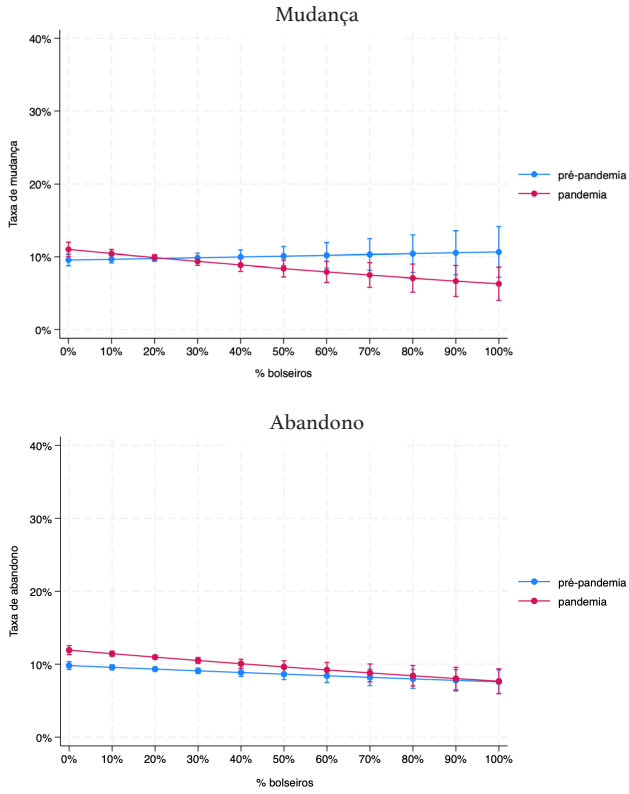


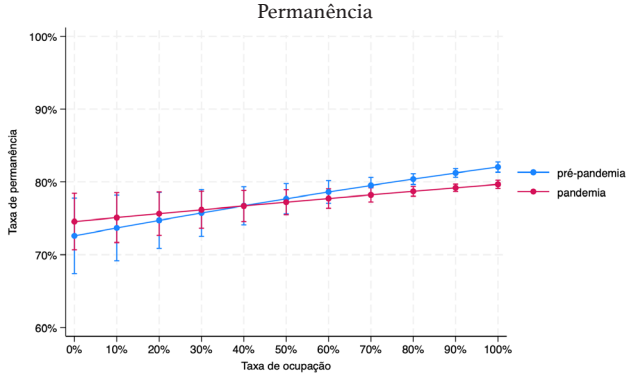
Figura 25. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Bolseiros

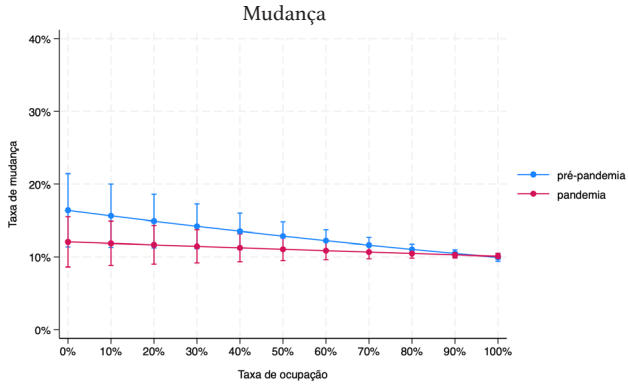
Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

Quando a análise é restringida aos cursos que participam no CNA, todos eles oferecidos por IES públicas, o sinal e a significância dos efeitos marginais estimados não se altera na maior parte dos casos (Tabela 9, Modelo (2)). A natureza do concurso e a forma como é realizado permitem, no entanto, a inclusão de duas variáveis adicionais que merecem atenção: a taxa de ocupação e a proporção de inscritos na sua primeira opção. Cada uma destas duas variáveis tem um efeito negativo nas taxas de mudança e de abandono, sendo positivo o efeito sobre a taxas de permanência.

Os cursos que apresentam taxas de ocupação mais elevadas, o que reflete uma maior procura por parte dos candidatos ao ensino superior, apresentam também taxas de abandono mais baixas. Essa diferença é semelhante no período pré-pandémico e no período de pandemia, embora, no pós-pandemia as taxas de abandono sejam mais elevadas (Figura 26). Por exemplo, um curso com 20% de taxa de ocupação apresentava

antes da pandemia cerca de 10,4% de taxa de abandono. Já cursos com taxa de ocupação de 80% tinham taxas de abandono cerca de 1,8 p.p. mais baixas (cerca de 8,6%). Essa diferença é semelhante à observada durante os anos de pandemia (cerca de 1,9 pontos percetuais), mas os cursos com taxa de ocupação de 20% passam a ter taxas de abandono na ordem dos 12,7%, em média, enquanto aqueles que preenchem 80% das suas vagas têm taxas de abandono de 10,8%.





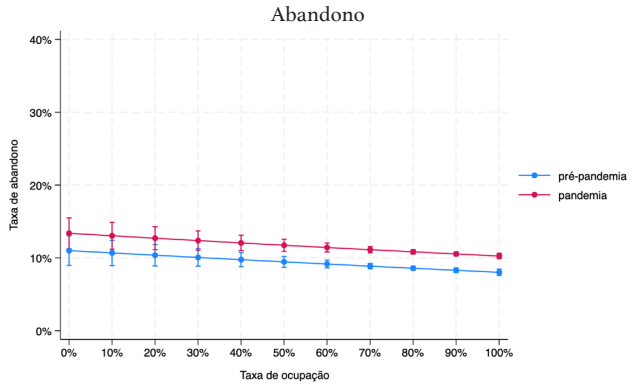
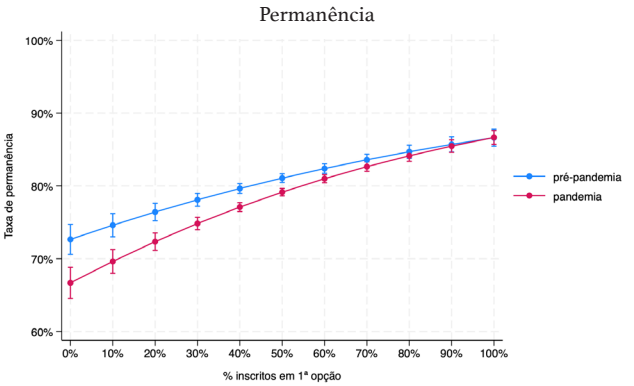


Figura 26. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) – Taxa de ocupação dos cursos CNA

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (1).

Os cursos com elevadas percentagens de estudantes inscritos na sua primeira opção podem ser entendidos como cursos cujos estudantes apresentam níveis de satisfação elevados. Quando comparamos cursos com níveis elevados de satisfação com outros cuja satisfação é menor, constata-se que as taxas de abandono dos primeiros são menores do que nos segundos. Esta diferença é maior na pandemia (Figura 27). Por exemplo, cursos com cerca de 20% de inscritos em 1ª opção tinham, antes da pandemia, uma taxa média de abandono de cerca de 9%, ao passo que, cursos semelhantes nas outras características, mas com 80% de estudantes inscritos em 1ª opção, apresentavam taxas de abandono na ordem dos 8,2%. Em período pandémico, os primeiros mantêm-se com taxas de abandono muito mais elevadas, de cerca de 11,8%, em média (variando 2,8 p.p.). Os segundos também viram a sua taxa de abandono aumentar, embora menos, para 9,9% (variando 1,7 p.p.). Estes resultados sugerem que todas as medidas que contribuam para a melhoria da correspondência entre as preferências dos estudantes e os cursos em que ficam colocados podem ter um papel protetor relativamente a situações de abandono.



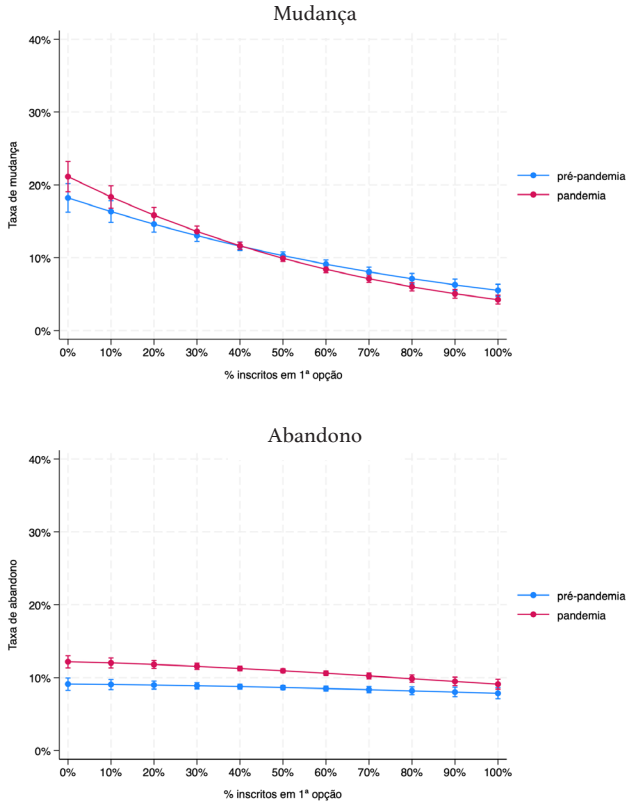


Figura 27. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) - % Inscritos em 1ª opção CNA

Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 9, Modelo (2).

Cursos de mestrado

No caso dos cursos de mestrado, não são evidentes diferenças estatisticamente significativas nas taxas de abandono e de permanência antes e durante a pandemia de COVID-19. Entre os dois períodos observou-se uma ténue redução da taxa de mudança de curso e taxas de permanência mais elevadas.

Os cursos com maior presença de mulheres estão associados a taxas de abandono mais baixas e taxas de permanência mais elevadas (Tabela 10). Por outro lado, proporções mais elevadas de trabalhadores-estudantes e de estudantes estrangeiros estão associadas a cursos com taxas de abandono mais elevadas e taxas de permanência mais baixas.

A propensão ao desemprego dos cursos de mestrado não tem um efeito estatisticamente significativo sobre as taxas de abandono, mudança e permanência. O mesmo acontece com a proporção de bolseiros. Ter bolsa deixa de funcionar como mecanismo que protege os estudantes do abandono e que favorece a permanência, como acontece nas licenciaturas.

A escolaridade dos pais continua a estar positivamente associada com a permanência, mas negativamente associada à taxa de mudança.

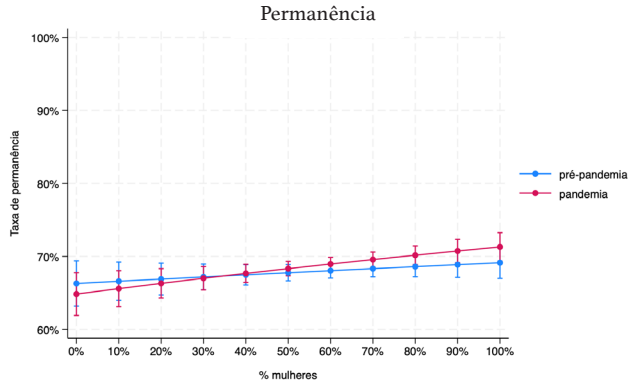
	Modelo fracionário logístico multinominal		
Variáveis dependentes	Permanência	Mudança	Abandono
Anos COVID	0,0088 (0,01)	- 0,0039* (0,00)	- 0,0049 (0,01)
% Mulheres	0,0462** (0,02)	- 0,0097 (0,01)	- 0,0366** (0,02)
% Pais diplomados do Ensino Superior	0,0356* (0,02)	- 0,0141** (0,01)	- 0,0215 (0,02)
% Bolseiro	0,0315 (0,04)	- 0,0099 (0,01)	- 0,0216 (0,03)
% Trabalhadores-estudantes	- 0,0816** (0,03)	- 0,0095 (0,01)	0,0910*** (0,03)
% Estrangeiros	- 0,1579*** (0,02)	0,0070 (0,01)	0,1509*** (0,02)
Propensão ao desemprego	- 0,1186 (0,10)	0,0414 (0,03)	0,0771 (0,09)
IES (D)	sim	sim	sim
CNAEF (2-dígitos) (D)	sim	sim	sim
Observações		6.281	

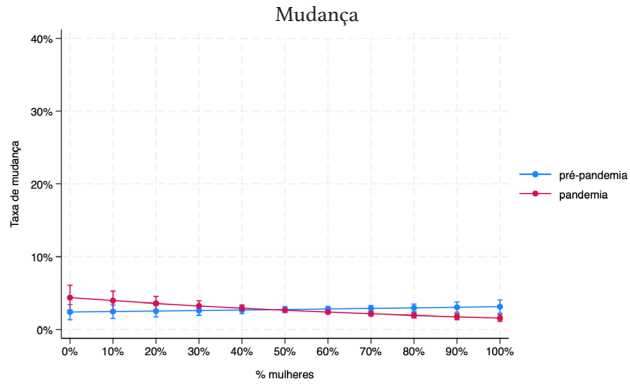
Tabela 10. Determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono, mestrado

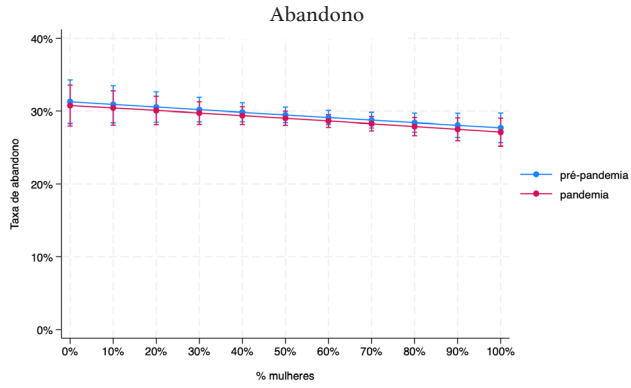
Nota Erros padrão entre parênteses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Os valores apresentados são relativos aos efeitos marginais. Ver Secção 6.1. para detalhes relativos à metodologia. D significa dummy; o modelo inclui dois conjuntos de variáveis binárias que identificam as IES e as CNAEF (2-dígitos).
Fonte Cálculos dos autores.

Quando estimamos os efeitos destes determinantes sobre as taxas de permanência, mudança e abandono, distinguindo entre o período pandémico e o período que antecede a pandemia, tal como estão representados na Figura 28, verificamos que a diferença dos efeitos antes e durante a pandemia não é estatisticamente significativa.

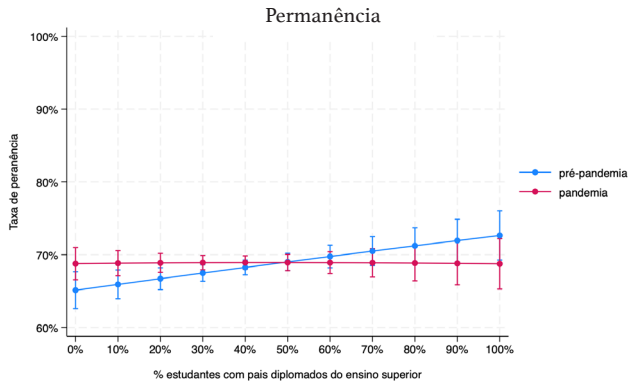
(a) Proporção de mulheres

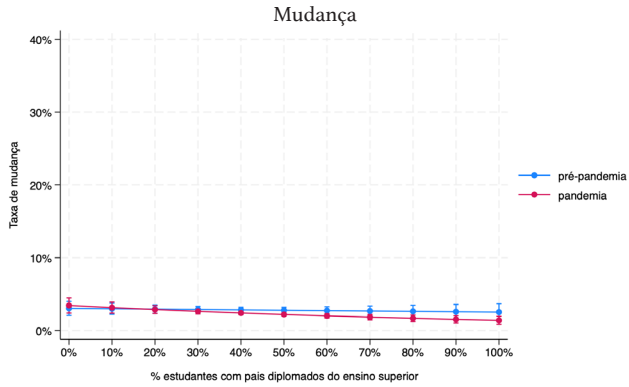


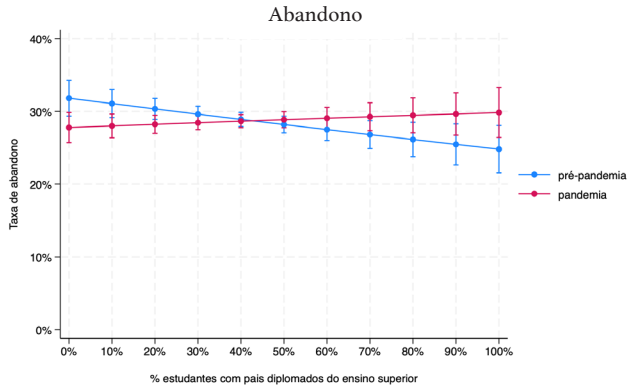




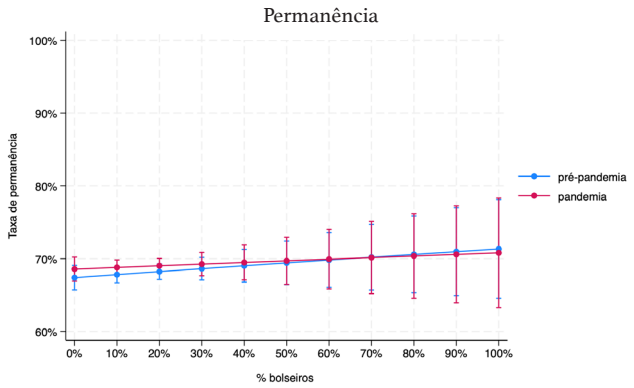
(b) Proporção de estudantes com pais diplomados do ensino superior

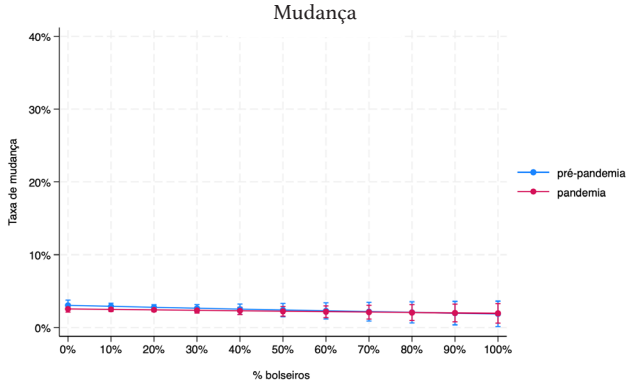


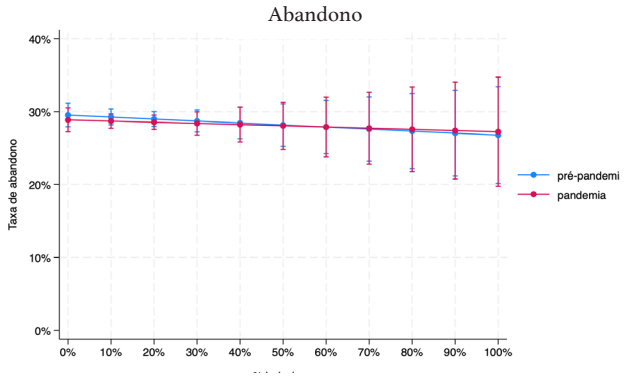




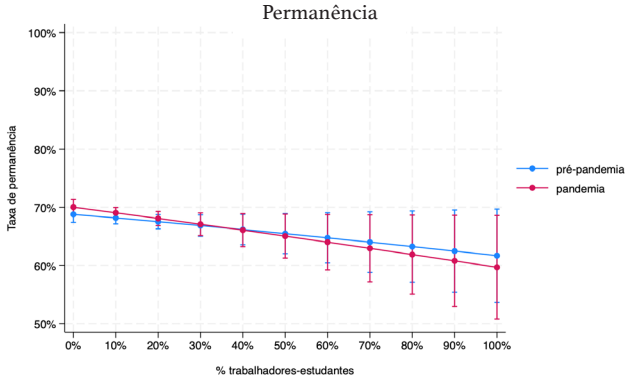
(c) Proporção de bolseiros

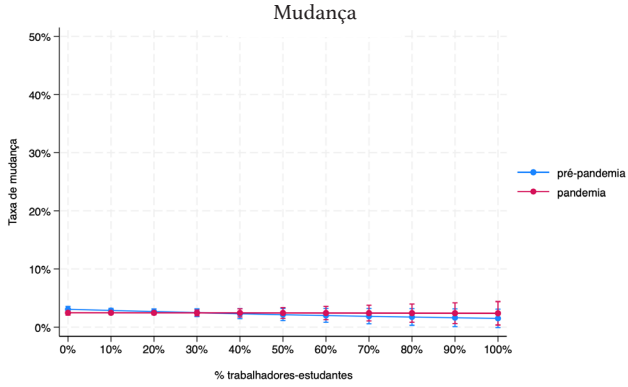


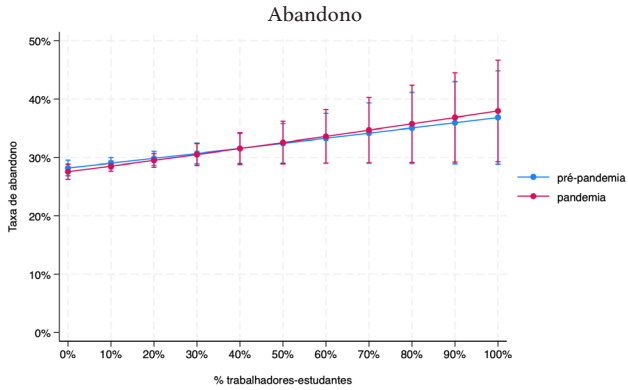




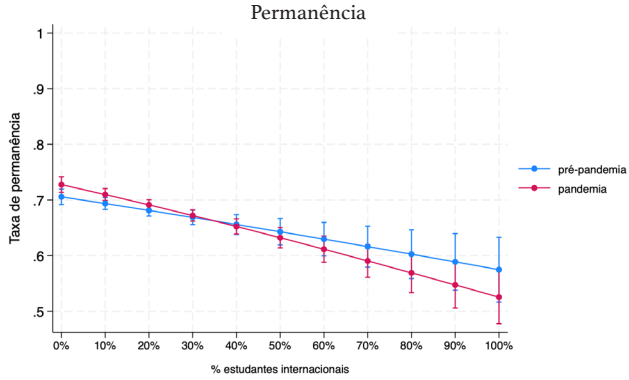
(d) Proporção de trabalhadores-estudantes

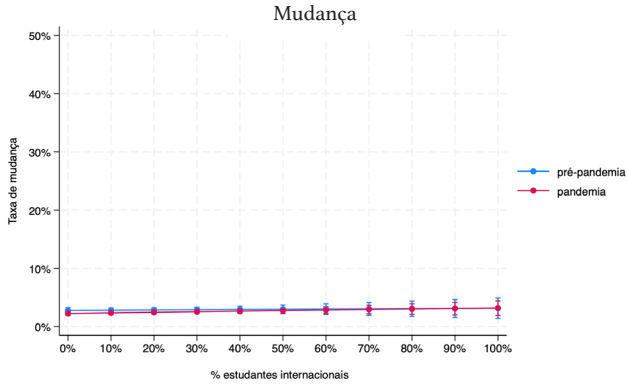


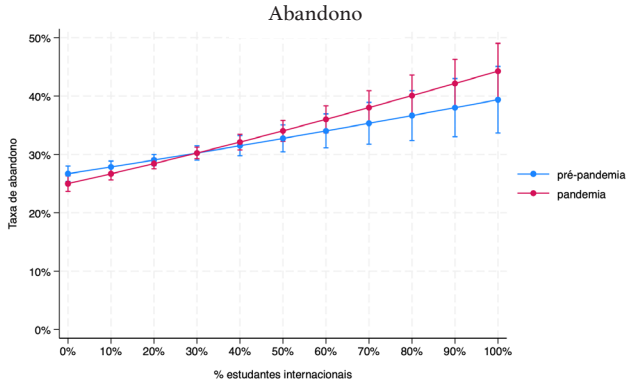




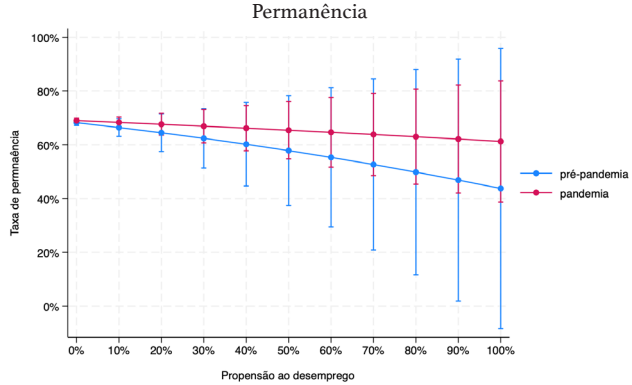
(e) Proporção de estudantes internacionais







(f) Propensão ao desemprego



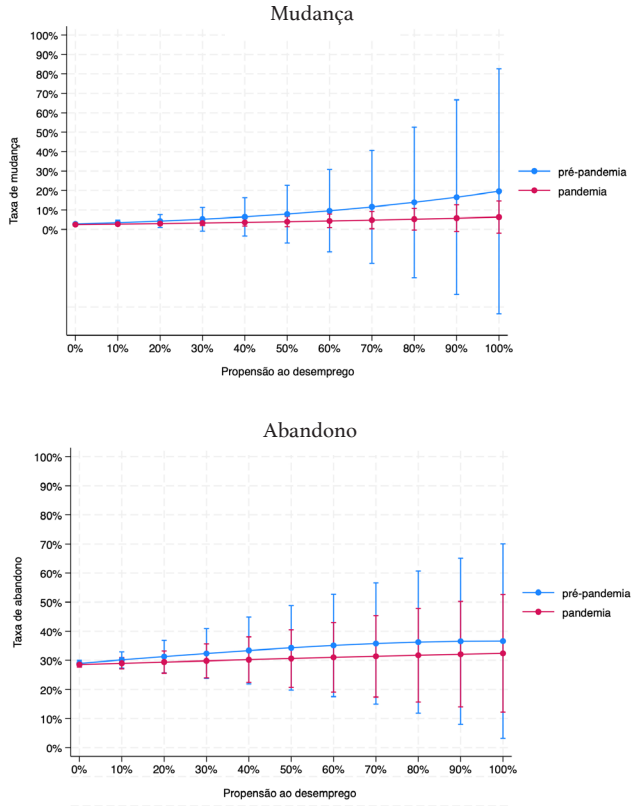


Figura 28. Probabilidades estimadas de permanência, mudança e abandono: pré-pandemia versus pandemia
Nota Taxas de permanência, mudança e abandono estimadas com base nos resultados da Tabela 10, Modelo (2).

6.3.2. Conclusão no tempo esperado

Cursos de licenciatura e MI

Para além das taxas de abandono (versus permanência), a taxa de conclusão do curso dentro da duração estabelecida, isto é, dentro do tempo esperado, é também um indicador de sucesso no ensino superior. No caso das licenciaturas, o tempo esperado de conclusão mais frequente é 3 anos (4 anos no caso dos cursos de Enfermagem e Direito), ao passo que nos mestrados integrados, a duração esperada para a conclusão do curso são 5 anos (ou 6 nos cursos de medicina).[27]

[27] Note-se que, recentemente, o número de mestrados integrados diminuiu, limitando-se agora às áreas de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Farmacêuticas, Medicina, Medicina Dentária e Medicina Veterinária (Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto).

O período da pandemia, comparativamente ao período que a antecedeu, está associado a menores taxas de conclusão dentro do tempo esperado (Tabela 11, Modelo (1)).

	Modelo (1)	Modelo (2)
Anos COVID	- 0,3517*** (0,01)	- 0,3856*** (0,01)
% Estudantes inscritos 1A1V em concursos especiais:		
Maiores >23	0,0447 (0,04)	0,0391 (0,07)
Internacionais	0,0549* (0,04)	0,0150 (0,05)
Entrada CTeSP	0,2207*** (0,04)	0,1514*** (0,05)
% Mulheres	0,1660*** (0,02)	0,1188*** (0,03)
% Pais diplomados do Ensino Superior	0,0160 (0,03)	- 0,0894** (0,03)
% Bolseiros	0,2100*** (0,04)	0,2132*** (0,04)
% Trabalhadores-estudantes	- 0,0693* (0,04)	- 0,0843 (0,06)
Propensão ao desemprego	- 0,8591*** (0,20)	- 0,8139*** (0,24)
% Inscritos 1ª opção CNA		0,1251*** (0,02)
Taxa de ocup dos cursos CNA		0,0023 (0,02)
IES (D)	sim	sim
CNAEF (2-dig) (D)	sim	sim
Observações	6.199	3.917

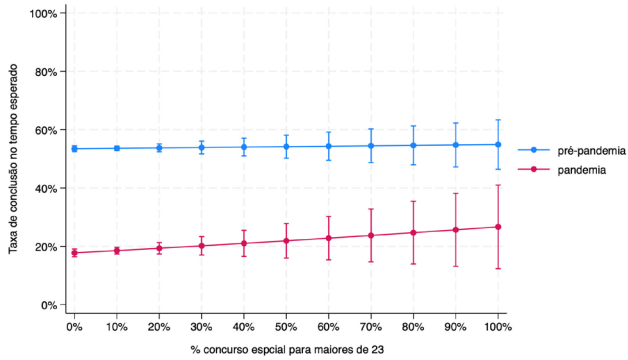
Tabela 11. Determinantes das taxas de conclusão no tempo esperado, licenciatura e MI

Nota Erros padrão entre parênteses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Os valores apresentados são relativos aos efeitos marginais. Ver Secção 6.1. para detalhes relativos à metologia. D significa dummy; o modelo inclui dois conjuntos de variáveis binárias que identificam as IES e as CNAEF (2-dígitos).
Fonte Cálculos dos autores.

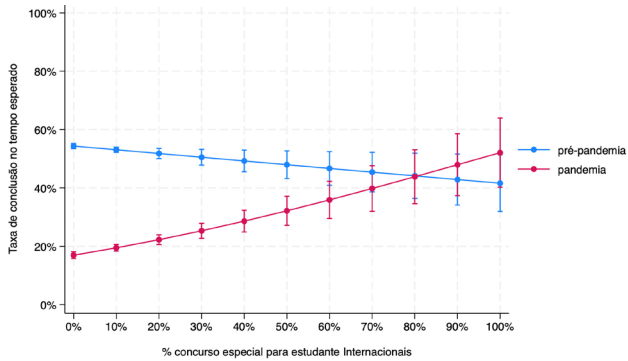
A percentagem de estudantes inscritos em cursos de licenciatura ou MI via concursos especiais para estudantes internacionais ou diplomados de CTeSP está positivamente associada a maiores taxas de conclusão dentro da duração normal do curso, havendo algumas diferenças entre o período pré-pandémico e de pandemia que merecem ser destacadas (Figura 29). Enquanto os estudantes que se inscreveram pela primeira vez no período anterior à

pandemia, via maiores de 23, apresentavam taxas de conclusão no tempo esperado elevadas, com a taxa por curso a variar, em média entre 53,5% e 54,9%, no período da pandemia estas taxas sofreram uma redução abrupta, situando-se entre 17,8% e 26,7%. No caso do concurso especial para diplomados de CTeSP, estes resultados vão no mesmo sentido. Quanto maior era o peso dos estudantes inscritos via concurso para estudantes internacionais no curso, nos anos que antecederam a pandemia, menor era a taxa de conclusão dentro da duração do curso, uma tendência que se inverteu para aqueles que entraram numa licenciatura ou MI durante a pandemia, altura em que maiores proporções de estudantes internacionais passaram a estar associadas a maiores taxas de conclusão no tempo esperado.

Percentagem de inscritos via concurso especial maiores de 23



Percentagem de inscritos via concurso especial estudantes internacionais



Percentagem de inscritos via concurso especial para diplomados de CTeSP

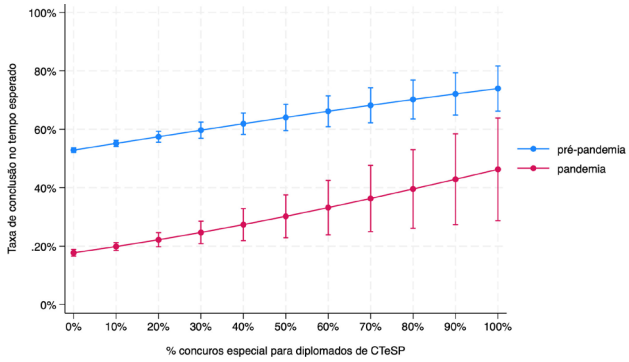


Figura 29. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Maiores de 23, Internacionais e CTeSP

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela 11.

Quanto maior é a percentagem de mulheres inscritas num dado curso, maior é a taxa de conclusão no tempo esperado (Tabela 11, Modelo (1)). Ou seja, as mulheres não só abandonam menos, como aquelas que não abandonam concluem mais o ciclo de estudos dentro da duração normal do curso. Durante a pandemia, a taxa de conclusão no tempo esperado para as mulheres diminuiu. Nos cursos com 20% de mulheres, apenas 16,6% conseguiram obter o diploma na duração normal. Nos cursos com 80% de mulheres, essa taxa foi um pouco maior, com 19,5% das estudantes a concluir no tempo previsto. (Figura 30).

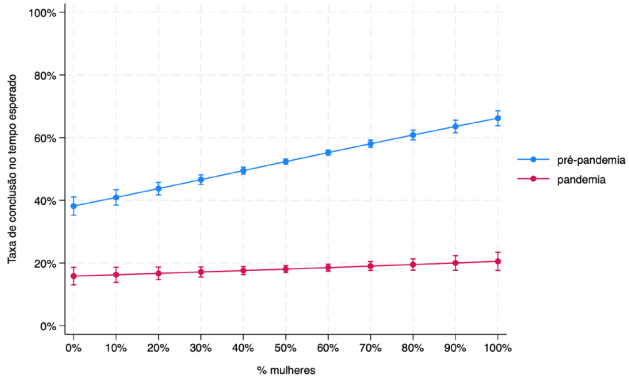


Figura 30. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Mulheres

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela 11.

Com os trabalhadores-estudantes acontece o oposto: abandonam mais que os restantes estudantes e aqueles que permanecem têm mais dificuldade em concluir o curso no número de anos que o plano de estudos prevê (Tabela 11, Modelo (1)). Houve diferenças nas taxas de conclusão no tempo esperado entre os anos pré-pandemia e os anos da pandemia. No período pré-pandemia, nos cursos com 20% de trabalhadores-estudantes, 52,1% concluíam o curso a tempo, ao passo que os cursos com 80% de trabalhadores-estudantes, apenas 43,4% concluíam a tempo. Durante a pandemia, estes valores caíram para 18,5% e 19,3%, para os cursos com percentagem de 20% e de 80%, respetivamente. A pandemia parece, assim, ter penalizado menos os trabalhadores-estudantes que os outros estudantes.

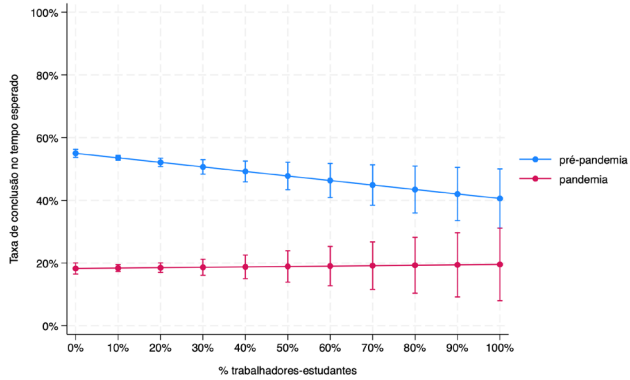


Figura 31. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Trabalhadores-estudantes

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela 11.

A percentagem de bolseiros, por sua vez, está associada, positivamente, à conclusão sem atrasos. A manutenção de uma bolsa de estudos tem requisitos subjacentes em termos do número de ECTS concluídos com sucesso em cada ano, que criam incentivos para a obtenção do diploma dentro do tempo esperado.

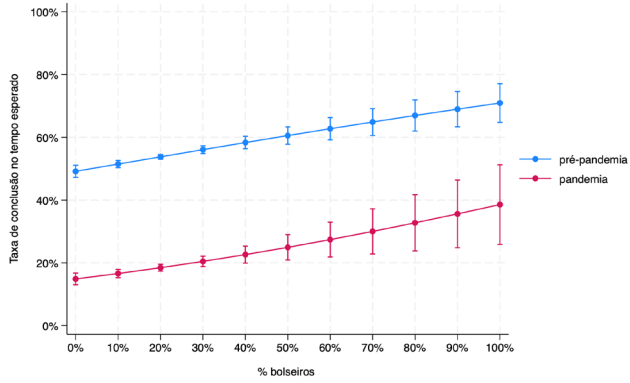


Figura 32. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % Bolseiros

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela 11.

Se a mais elevada escolaridade dos pais dos estudantes inscritos em licenciaturas ou MI é, de forma inequívoca, um fator protetor do abandono no final do primeiro ano de inscrição no ensino superior, para aqueles que sobrevivem a esse período, não tem um efeito estatisticamente significativo sobe a taxa de conclusões dentro da duração prevista para o curso.

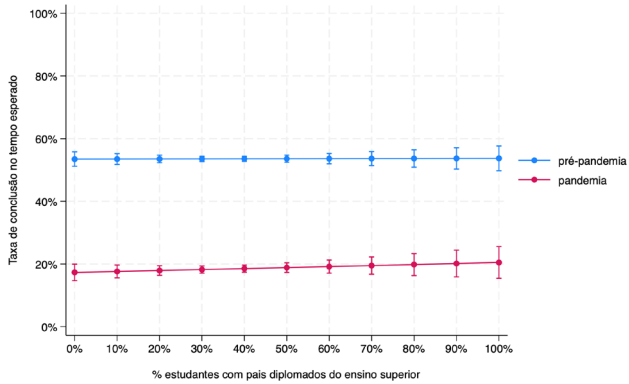


Figura 33. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) - % de estudantes com pais diplomados do ensino superior

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela II.

Taxas de desemprego elevadas parecem desincentivar os estudantes que, assim, têm menos propensão para concluir os estudos no tempo esperado.

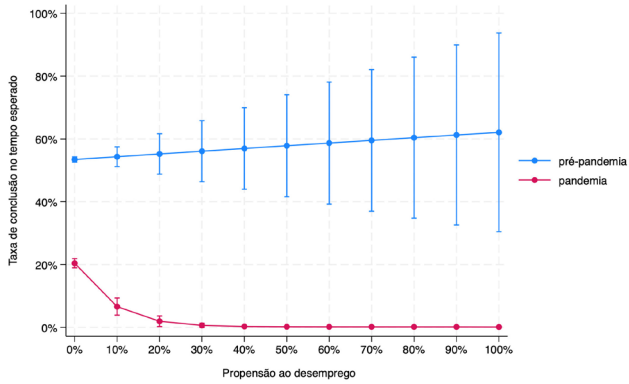


Figura 34. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 1) – Propensão ao desemprego

Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela II.

Quando são considerados apenas os cursos que participam no CNA, os resultados são semelhantes, nomeadamente no sinal dos efeitos (Tabela 11, Modelo (2)). A taxa de ocupação dos cursos não apresenta um efeito estatisticamente significativo na taxa de conclusão dentro da duração prevista do curso. A satisfação dos estudantes apresenta uma associação positiva com a taxa de conclusão dentro da duração normal do curso. Quanto maior é a percentagem de estudantes satisfeitos com o curso em que se inscreveram (medida pela proporção de inscritos em 1ª opção no curso), maior é a taxa de conclusão do curso (Figura 35). Para além disso, em média, as taxas de conclusão no tempo esperado são cerca de 36 p.p. inferiores no período de pandemia comparativamente ao período anterior.

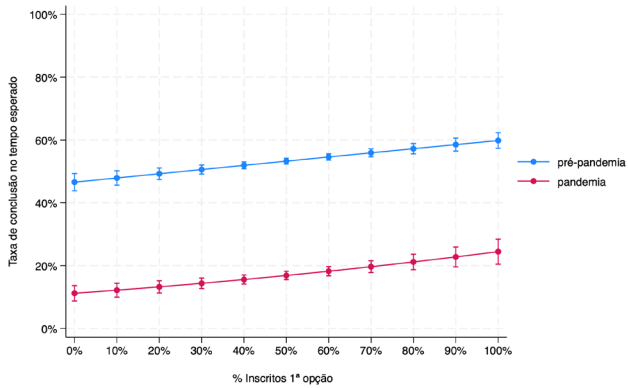


Figura 35. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) - % Inscritos em 1ª opção CNA

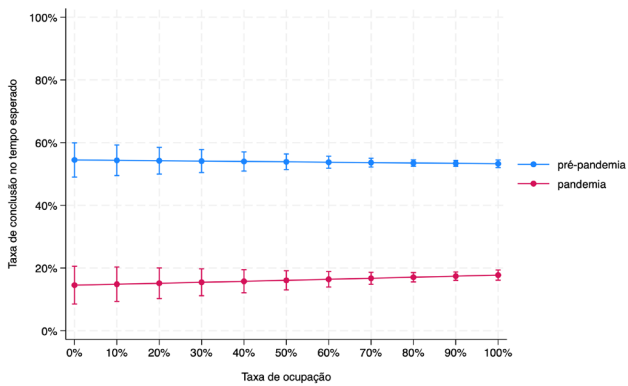


Figura 36. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia (Modelo 2) – Taxa de ocupação CNA

Nota Anexo B, Figura B2.

Cursos de mestrado

Os resultados da Tabela 12 dizem respeito aos determinantes da taxa de conclusão no tempo esperado dos cursos de mestrado.

São os cursos com maiores percentagens de mulheres, internacionais e de estudantes com pais diplomados do ensino superior os que mais concluem os mestrados dentro da duração prevista para o efeito. Nestes casos, as taxas de conclusão no tempo esperado é inferior no período da pandemia, quando comparado com o período que a antecedeu (Figura 37).

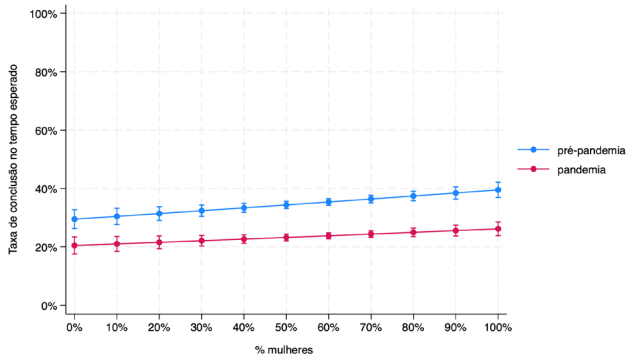
	Modelo fracionário logístico
Ano COVID	- 0,1161*** (0,01)
Prop mulheres	0,0782*** (0,02)
Prop de estudantes com pais diplomados do ensino superior	0,0473** (0,02)
Prop bolseiros	- 0,0326 (0,04)
Prop trab-est	- 0,1881*** (0,04)
Prop estudantes internacionais	0,0681*** (0,02)
Propensão ao desemprego	0,1022 (0,14)
IES (D)	sim
CNAEF (2-dígitos) (D)	sim
Observações	6.281

Tabela 12. Determinantes das taxas de conclusão no tempo esperado, mestrado

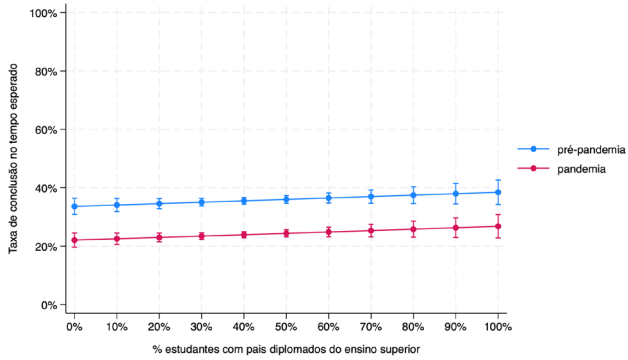
Nota Erros padrão entre parênteses *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Os valores apresentados são relativos aos efeitos marginais. Ver Secção 6.1. para detalhes relativos à metodologia. D significa dummy; o modelo inclui dois conjuntos de variáveis binárias que identificam as IES e as CNAEF (2-dígitos).
Fonte Cálculos dos autores.

Acresce que durante a pandemia a percentagem de inscritos no 1º ano, 1ª vez, em cursos de mestrado que obtêm um diploma dentro do prazo definido pelo plano de estudos é, em média, inferior à taxa observada no período pré-pandémico (Tabela 12).

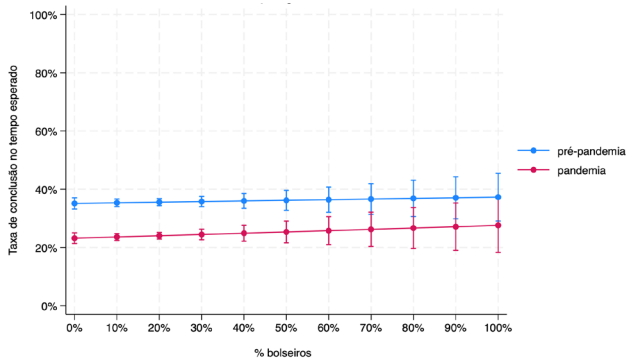
Proporção de mulheres



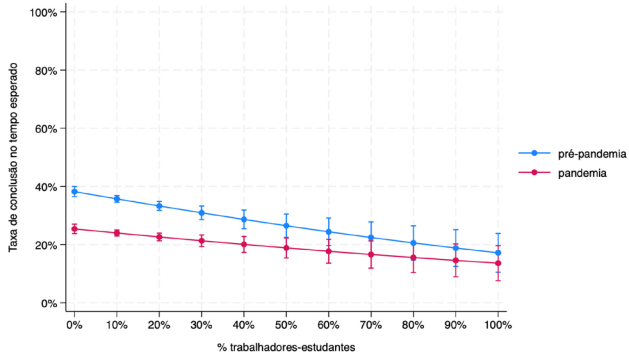
Proporção de estudantes com pais diplomados do ensino superior



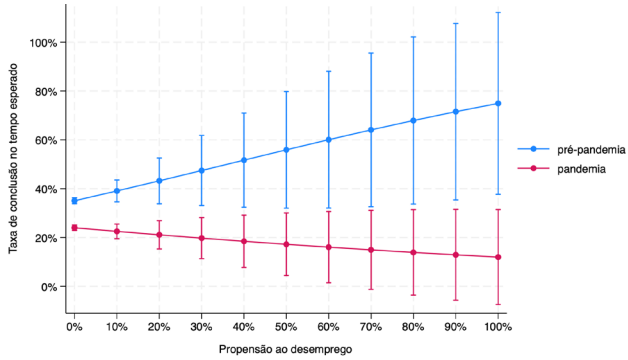
Proporção de bolseiros



Proporção de trabalhadores-estudantes



Propensão ao desemprego



Proporção de estudantes internacionais

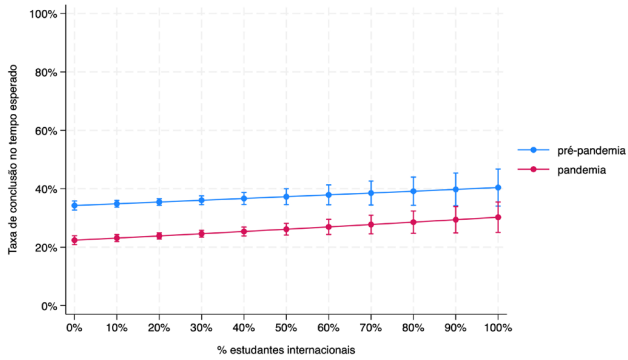


Figura 37. Probabilidades estimadas de conclusão no tempo esperado: pré-pandemia versus pandemia
Nota Taxas de conclusão no tempo esperado estimadas com base nos resultados da Tabela 12.

6.4. Perceções dos coordenadores de curso sobre o abandono

Razões para o abandono

Com o objetivo de uma compreensão aprofundada das razões que levam ao abandono do ensino superior, foram entrevistados coordenadores e diretores de curso do ensino superior, designadamente de CTeSP, de licenciaturas e de mestrados para participação em entrevista (ver nota metodológica). Os coordenadores e diretores de curso são, em geral, professores com larga experiência no ensino superior, tanto na docência e contacto direto com os estudantes, como em funções de gestão das instituições. Enquanto coordenadores de curso têm acesso a informação privilegiada sobre as flutuações no abandono ao longo do tempo (e possíveis relações com mudanças da oferta formativa), que se aliam, em muitos casos, ao conhecimento das situações específicas de cada estudante.

A análise realizada sobre as perceções dos coordenadores de curso fundamenta-se no modelo teórico de análise ao abandono do ensino superior proposto por Heublein (2014), considerando também os conceitos de Tinto (1975) sobre a integração dos estudantes na vida universitária, examinando a forma como os diretores de curso interpretam os atributos pessoais dos estudantes e a sua evolução educativa. Além disso, explora a ideia de Bean (1980) de que as estruturas organizacionais, as pressões financeiras e as relações sociais têm impacto no abandono escolar, assim como as interações entre estudantes e professores (Pascarella, 1980). Para além destes contributos procurou-se, ainda, considerar a influência do "habitus institucional" e do "capital cultural" (Bourdieu, 1986; Reay et al., 2001) no abandono escolar, tal como é percecionada pelos coordenadores.

De acordo com o modelo de análise do abandono em fases combinadas – *combined phase model* - de Heublein (2014), o abandono é analisado a partir da articulação de três momentos ou fases significativas: um momento preliminar (*preliminar phase*) que se pode relacionar com a qualidade do processo de integração no ensino superior e que é influenciado pelas escolhas anteriores e pelas circunstâncias dos estudantes; um momento que corresponde à frequência do curso após a integração inicial *(study situation*) e para o qual concorrem fatores internos, relacionados com o trabalho académico do estudante, e fatores externos, relacionados com as condições das instituições e dos próprios cursos, assim como questões financeiras, por exemplo; e um último momento que corresponde à tomada de decisão de abandonar, influenciada pela manutenção dos fatores internos e externos anteriores. As disrupções introduzidas pela pandemia de COVID-19, de acordo com o modelo de Heublein (2014) podem ser consideradas no âmbito dos fatores externos como variáveis que poderão ter exacerbado os desafios enfrentados pelos estudantes e a capacidade de resposta a estes desafios pelas instituições. As categorias emergentes da análise às perceções dos coordenadores foram organizadas a partir de duas dimensões principais que afetam o abandono: fatores presentes antes da entrada no ensino superior - tais como características socioeconómicas e relativas ao perfil dos estudantes - e fatores internos e externos, experienciados durante a frequência do curso, incluindo o impacto da pandemia de COVID-19. Os resultados estão estruturados de forma a refletir estas dimensões e foram organizados num quadro analítico que integra a perspetiva teórica de Heublein (2014) (ver Figura 38).

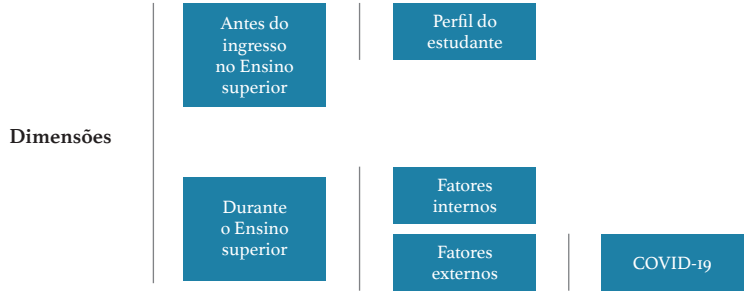


Figura 38. Abandono: dimensões de análise
Fonte Criado pelos autores.

A fase antes do ingresso no ensino superior compreende, como referido anteriormente, questões relacionadas com o perfil do estudante, as suas escolhas anteriores e o processo de integração no curso. Os coordenadores manifestaram preocupações com a insuficiência de conhecimentos dos estudantes nas disciplinas fundamentais, como matemática e física, nas áreas da engenharia, mas também, de forma geral, em todas as áreas científicas, como a escrita e o domínio da língua portuguesa e competências sociais. O domínio de ferramentas digitais é, também, percecionado como insuficiente pelos coordenadores de curso. Estas dificuldades verificam-se em relação aos estudantes nacionais, como descrito nos excertos abaixo, mas também em relação aos estudantes internacionais, em especial dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs).

> *Sim, claro que são (mais imaturos). Com menos capacidades, falta de literacia, de tudo. Isto custa dizê-lo, mas é. Até na literacia digital têm dificuldades. Porque confunde-se ter literacia digital com ter uma conta no Tiktok, no Instagram e por aí fora. Depois aquilo que é usar ferramentas que efetivamente ajudem à produtividade e à interação com o mercado de trabalho, aí as coisas mudam um bocado de figura e de facto são os chamados "nativos digitais", os que estão a chegar, mas têm muitas dificuldades.*
>
> (Entrevista 1)

> *Eles têm dificuldades, sobretudo em disciplinas de matemática, programação, logo as primeiras disciplinas. Há uma percentagem considerável de alunos que não consegue adaptar-se e demora anos a fazer as disciplinas de programação.*
>
> (Entrevista 5)

A diminuição do número de anos das licenciaturas, no quadro da implementação do Processo de Bolonha, assim como as adaptações curriculares realizadas, são razões apontadas por alguns coordenadores de curso, designadamente dos coordenadores de mestrado, para um decréscimo na qualidade do ensino:

> *É a mesma coisa, muita heterogeneidade. Há alguns que acabaram as licenciaturas e que ainda não têm hábitos de escrita científica, ainda não têm os hábitos académicos bem consolidados, porque as nossas licenciaturas são de três anos, não é? E, portanto, têm dificuldades com a escrita científica, com as pesquisas, com pôr os trabalhos de acordo com as normas APA. Ainda há esse tipo de dificuldades. E depois temos outros estudantes com mais experiência ou que vêm com licenciaturas de cinco anos ou de quatro anos, antes de Bolonha, e que vêm agora completar os estudos, que têm muito mais maturidade. Há uma grande heterogeneidade.*
>
> (Entrevista 17)

A origem geográfica dos estudantes é também frequentemente referida como um fator que influencia o abandono. Estudantes deslocados enfrentam maiores dificuldades de integração, assim como estudantes internacionais que são confrontados com dificuldades

linguísticas e barreiras culturais. Este é um fator mais significativo em instituições politécnicas e do interior do país, localizadas tipicamente em regiões com menor atratividade de estudantes nacionais e que, por isso, têm vindo a apostar no público internacional (Sin et al., 2022). O contexto socioeconómico, marcado por baixos rendimentos do agregado familiar, é outro fator mencionado, assim como hábitos de estudo insuficientes e baixa motivação e compromisso.

Após a integração inicial, a frequência do curso é influenciada por fatores internos e fatores externos que podem contribuir para a decisão de abandonar. Na perspetiva dos coordenadores de curso, entre os fatores internos, as razões principais para o abandono estão associadas ao desempenho dos estudantes. A manutenção das dificuldades em unidades curriculares para as quais os conhecimentos de base na matemática são essenciais é um dos fatores mais apontados nas áreas das engenharias e da gestão. A insuficiência nos hábitos de estudo contribui para o insucesso nestas unidades que, por sua vez, conduz à desmotivação dos estudantes com o curso.

> *E depois é o bem-estar psicológico (...) pode ser um peso tão grande, uma mudança tão grande que o estudante não se sente capaz de enfrentar... nessas primeiras avaliações não tem resultados desejáveis. Depois também sente o feedback dos familiares... E pode desistir, pode congelar a matrícula, pensa que é o melhor, não é? Esperar um bocadinho e recuperar, mas esse peso pode ser muito grande e normalmente são os dois combinados, não é?*
>
> (Entrevista 11)

O baixo desempenho académico, a desilusão com o curso e a capacidade de resistência à frustração, que se manifesta no bem-estar psicológico, como mencionado no excerto acima, são questões dominantes no âmbito dos fatores internos. Estas questões contribuem para o abandono e são muitas vezes agravadas por expectativas desfasadas e pouco informadas em relação aos cursos escolhidos.

Os fatores externos, durante a frequência da formação, são os fatores mais significativos, nas perceções dos coordenadores de curso sobre o abandono. Dentro destes incluem-se: as dificuldades financeiras, a conciliação com o emprego, a dinâmica social e cultural das cidades (no caso dos estudantes deslocados a frequentar instituições no interior do país) e, finalmente, o desenvolvimento da dissertação, estágio e relatório de estágio (no caso dos mestrados).

Para os coordenadores entrevistados, as dificuldades financeiras são ainda o fator que mais contribui para o abandono do ensino superior. No caso dos estudantes deslocados, a incapacidade de responder aos encargos com alojamento, alimentação e outros custos, num contexto de grande inflação e falta de habitação como o português, pode determinar, de facto, a não conclusão dos cursos, como referido nos excertos abaixo.

> *Eu penso que há razões económicas, recordo-me que fiz um estudo sobre isso. Fiz com mais alguns colegas, um de cada escola, mas promovido pela Provedoria sobre as condições para estudar e ensinar durante a pandemia. Recordo-me de haver na altura, por exemplo, famílias que perderam os empregos, o pai e a mãe e eventualmente um*

> *familiar mais velho que ajudava a compor a economia daquele agregado familiar. São bastantes as razões económicas, porque são as propinas, é a deslocação do estudante e depois os salários de Portugal são baixos. Aqui não será tanto, mas estou a imaginar quanto custa o aluguer de um quarto em Lisboa para saber se é possível uma família em que o pai e a mãe trabalham, mas ganham na casa dos 750 e 800 euros. Se tiverem de pagar 400€ de um quarto mais o resto é muito complicado. As razões económicas são talvez as principais.*
>
> (Entrevista 1)

> *E depois, há as questões financeiras. Isso também, sem dúvida, é um problema, em especial por causa dos preços da habitação em Lisboa e Porto. Eu acho que pode ser benéfico para as universidades da região centro e do interior, onde as cidades para já não têm tanto esse problema. Eu no outro dia ouvi uma estudante que é de Oliveira de Azeméis, ao pé do Porto. Entrou no Porto e todos os dias, levanta-se às cinco da manhã para ir de comboio para estar nas aulas porque a família não tem dinheiro para alugar um quarto no Porto.*
>
> (Entrevista 9)

Em muitos casos, os baixos rendimentos dos agregados familiares obrigam o estudante a manter um emprego enquanto estuda. A conciliação entre o trabalho e a frequência do curso é outro dos fatores apontados pelos entrevistados que contribui para o abandono, de forma mais significativa, nos CTeSP e nos mestrados.

O terceiro fator mais referido nas entrevistas, particularmente no caso das instituições do interior e do sul do país, relaciona-se com a insuficiente dinâmica social e cultural em cidades com pouca densidade populacional. Os coordenadores de curso consideram que, para o sucesso e integração académica, é também importante a envolvência dos estudantes na vida social e cultural fora da instituição, processo dificultado nestas localidades, como se pode verificar no excerto abaixo.

> *O facto também de ser uma cidade pequena, é uma cidade bastante pequena, a maior parte dos estudantes de cidades muito mais populosas chega aqui e sente que é um travão, que estão a travar, não é? Eles estão cheios de pressa para conhecer, para ter e ver e aqui, de repente, olham à volta, "E agora?". Há muitas situações assim. Portanto, questões financeiras e questões de dinâmica social e cultural da própria cidade. Creio que são muito sensíveis a isso.*
>
> (Entrevista 2)

> *(...) estamos numa cidade que não é muito atraente, estamos numa cidade do interior de Portugal (...) que não tem assim muita atividade cultural. Já vai tendo alguma, mas não tem assim muita atividade cultural, nem tem assim muitas infraestruturas dirigidas à juventude.*
>
> (Entrevista 17)

A realização de estágio, entrega e defesa oral de relatório ou a realização de dissertação, no caso dos mestrados, constitui um momento particularmente suscetível à desistência. Em alguns mestrados, o plano de curso prevê a possibilidade de certificação da parte curricular, realizada no primeiro ano, e muitos estudantes optam por terminar nesse momento os seus estudos. Não obstante, sendo os cursos constituídos por dois anos, a conclusão apenas do primeiro ano constitui, também, abandono. De acordo com os entrevistados, a realização de estágio, projeto e/ou dissertação representa um momento de sobrecarga emocional e de trabalho com o qual muitos estudantes não conseguem lidar, acabando por decidir abandonar, como descrito nos excertos abaixo.

> *É sobretudo por causa do relatório de estágio. Ou seja, eu consigo identificar o número de alunos que abandonaram... No fundo é assim, eles entregam a primeira prorrogação e foi deferida, depois a segunda e depois desaparecem mesmo. E já tivemos alguns que voltaram, estou a pensar em dois exemplos que tiveram de voltar a fazer o estágio porque depois ele perdeu a validade, como sabe o estágio tem a validade de dois anos. Tiveram de repetir para defender o relatório e conseguiram, mas neste ciclo de estudos, deve haver assim no máximo cinco estudantes que chega a essa fase, têm tanto receio da redação, da própria defesa. Começam a fugir dos orientadores e depois desaparecem.*
>
> (Entrevista 18)

> *Ah (...), e, por outro lado, houve algumas pessoas que não terminaram as suas teses. Todos os anos temos alunos que no final da pós-graduação decidem não fazer a tese. Portanto, é por opção, pode não ter sido a opção à entrada, não é. Mas, ou porque são pessoas que já têm outros mestrados, que também já aconteceu, ou porque são pessoas que, a nível pessoal, o desafio profissional acabou por ser demasiado exigente e, portanto, não conseguem e preferem ficar apenas com a pós-graduação.*
>
> (Entrevista 14)

Um dos objetivos das entrevistas foi identificar e analisar as perceções dos coordenadores de curso sobre o impacto da pandemia de COVID-19 no abandono. A pandemia de COVID-19 e as políticas adotadas no ensino superior para a prevenção e mitigação da propagação da doença inserem-se, também, nos fatores externos que potencialmente podem contribuir para o aumento do abandono. Como já descrito, a literatura aponta um conjunto de fatores críticos para o sucesso académico decorrentes das medidas tomadas no contexto pandémico. O Ensino Remoto de Emergência a deterioração da saúde mental e a diminuição dos rendimentos disponíveis dos agregados familiares são alguns desses fatores (Elharake et al., 2023; Farnell et al., 2021).

Houve um amplo consenso, entre os coordenadores de curso, sobre os efeitos da COVID-19 no ensino e aprendizagem. Alguns coordenadores de curso perceberam esses efeitos como fatores adicionais de abandono, enquanto outros os viram como agravantes de problemas já existentes.

A maioria dos entrevistados reconheceu as perdas de aprendizagem relacionadas com a falta de contacto presencial e o ensino remoto de emergência, destacando que foram os estudantes dos primeiros anos dos cursos e os mais jovens que mais revelaram dificuldades em adaptar-se às atividades letivas à distância. A adaptação das unidades curriculares práticas e/ou laboratoriais também foi um dos maiores desafios apontados. Os cursos com mais unidades curriculares práticas foram mais afetados e alguns coordenadores consideraram ter-se verificado uma diminuição no nível de exigência e da qualidade da formação como descrito no excerto abaixo citado. Estas dificuldades estão em linha com a literatura, que identifica dificuldades em compensar as disrupções nas componentes práticas dos cursos (Farnell et al., 2021; Tang, 2023).

> *Do ponto de vista tecnológico, e quando eu penso noutros cursos em que a componente tecnológica só está na escola, eu penso em laboratórios de química, laboratórios de engenharia, laboratórios de eletrotecnia, as perdas foram enormes, brutais. No nosso caso, como a tecnologia que usamos anda no bolso, adaptamos rapidamente, mas as cedências à qualidade tiveram de ser enormes também. Às tantas tivemos de deixar de avaliar muitíssimos parâmetros que aqui na escola avaliaríamos, ao nível da qualidade de imagem, qualidade do som. E esses números estão a chegar, essa perda de aprendizagens é muito concreta, foi muito concreta.*
>
> (Entrevista 2)

Outra das questões que mais se evidenciou nas entrevistas foram as dificuldades com a avaliação. Muitos coordenadores indicaram ter tido a necessidade de experimentar diferentes modelos de avaliação à distância sem, no entanto, terem conseguido encontrar um modelo ótimo que garantisse o rigor e a integridade necessários. Esta experimentação surge relacionada com a sobrecarga sentida pelos coordenadores e docentes, que admitem poder ter contribuído também para o excesso de trabalho e solicitações aos estudantes. Estas perceções estão de acordo com a literatura, que sugere uma relação entre o aumento de trabalho reportado e a falta de formação docente para o ensino à distância, que se terá traduzido na atribuição de mais tarefas aos estudantes (Aristovnik et al., 2020).

> *Todos os trabalhos assíncronos tinham uma tarefa alocada com prazo. Isso não é trabalho autónomo, nunca foi. Se é autónomo, a pessoa gere. Nós tínhamos sempre tarefas com datas. Por exemplo, os testes que fizemos na plataforma Moodle, que é a plataforma pedagógica que usamos desde sempre, eram testes em que as perguntas apareciam de forma aleatória, com tempo, não podiam rever. Que é uma coisa que, lá está, eu própria fiz isso e agora olho para trás e penso "Que injustiça, qualquer pessoa num papel, revê uma prova... (...) Tive os piores resultados de sempre. Eu dei esse exemplo aos meus colegas, isso devia-nos fazer refletir sobre o que é que nós queremos efetivamente avaliar, o que é que queremos efetivamente que eles aprendam. E mudei, na segunda pandemia já não fiz isso. Já não coloquei o tempo, já os deixei consultar a prova e tive as classificações que tenho normalmente, no formato papel. Aliás, eu este*

ano passei a mesma prova em papel propositadamente e tive melhores resultados do que tive em tempos de pandemia online.

(Entrevista 18)

Finalmente, um elemento comum à maioria das entrevistas é a consideração de que o ensino à distância, e a consequente falta de contacto presencial, fundamental para o estabelecimento de relações, contribuiu para o facto de os estudantes que experimentaram estas transformações demonstrem, atualmente, menor nível de competências sociais, em especial, em relação ao trabalho em grupo, à capacidade de lidar com a crítica, e à capacidade de exposição pública em contexto de sala de aula como descrito pelos entrevistados abaixo citados. Estes estudantes parecem mais distraídos, dependentes da tecnologia e menos preparados em conhecimento e competências sociais. Há também uma relutância em participar nas atividades da aula e um certo sentido de direito, como se os professores lhes devessem concessões devido à pandemia. Os excertos abaixo ilustram essas mudanças:

Não há compromisso, baixou muitíssimo. Não só connosco docentes, mas também entre colegas de turma. Há colegas de turma que simplesmente... por exemplo, nós apostamos muito em trabalhos de dois ou a três, pequenos grupos. Há uma forte dependência entre eles, colegas que não participam na atividade do próprio grupo. Isso gera entre eles muita tensão. Ao ponto de.... Houve muitas situações de alunos que optaram por fazer sozinhos. Muitas situações de alunos que me pediram para fazer o trabalho sozinhos. Portanto isto é o ambiente em que estudaram há dois anos. Há dois anos, estávamos todos em casa a trabalhar sozinhos.

(Entrevista 2)

A pandemia criou problemas emocionais gravíssimos. Gravíssimos mesmo. (...) A semana passada houve uma aluna, foi na primeira aula, numa disciplina que não sou eu que dou, em que a professora juntou três ou quatro alunos por grupinhos para se conhecerem uns aos outros, no fundo para fazerem perguntas uns aos outros e depois escreverem. Depois no fim, cada um falava sobre quem era o outro e uma das alunas, quando a professora perguntou "Diga-me lá, então o que é que acha deste rapaz? Quem é este senhor que está ali no seu grupo?", ela desata a chorar, a dizer que não consegue, que é muito tímida e saiu da sala. O ano passado tive uma miúda também que desatou a chorar e teve um ataque de pânico, porque não estava a contar passar e passou e não conseguia respirar. E temos outra que no ano passado veio pedir ao Gabinete de Ação Social para não fazer apresentação de trabalhos à frente dos colegas porque se sentia envergonhada e não conseguia. Eu perguntei: "A Senhora está numa disciplina de um curso de ciências sociais, curso de relação com os outros. Como é que quer ir para uma área jurídica se não se consegue relacionar com os outros? Isto são coisas que acontecem hoje que nunca aconteceram e são pessoas muito frágeis.

(Entrevista 18)

Para os coordenadores de curso que consideraram ter-se verificado um impacto negativo da pandemia de COVID-19 nos números do abandono, e que por isso viram os efeitos da pandemia como fatores adicionais para justificar o abandono, atribuíram-no a dificuldades no acompanhamento individual, num contexto, já anteriormente referido, de excesso de trabalho docente. Casos específicos de restruturações de curso neste período também acabaram por afetar negativamente a retenção de estudantes como referido no excerto abaixo.

> *Nós tínhamos um segundo ano para concluir, os alunos tinham um curso para concluir. Tínhamos alunos com unidades curriculares do primeiro ano por fazer e sem distribuição de serviço docente, portanto era por tutoria. Mas essa tutoria teria de ser feita com docentes que já tinham carga horária preenchida. Portanto, foi uma situação muito difícil de gerir. E foi um processo que tinha começado talvez a complicar-se em março de 2020 e que atingiu o seu auge possivelmente em janeiro de 2022 ou em dezembro de 2022, que era o momento em que nós tínhamos de fechar estágios, concluir outras questões, porque depois há toda uma burocracia associada ao financiamento destes cursos. Tínhamos de apurar estatísticas. E fechar todos esses processos quando havia estudantes que simplesmente tinham abandonado, tinham deixado de comunicar ou tinham avaliações incompletas. Portanto, a turma que começou em 2020/2021, no ano da pandemia, eu diria que se calhar 60% dessa turma ou 70% não concluiu o ciclo de estudos. Assim, muito empiricamente, sem ter estes dados muito presentes, muito claros, no Excel. Pelo que eu me lembro, de quem começou em setembro de 2020, concluíram talvez três ou quatro dos 14/15 que começaram.*
>
> (Entrevista 2)

Uma parte dos coordenadores manifestou a ideia de que as medidas tomadas no quadro da pandemia de COVID-19 não fizeram aumentar os números do abandono. Estes coordenadores atribuíram o abandono a fatores pré-existentes, que podem ter sido intensificados pela pandemia. Esta perceção é acompanhada da consideração de que as instituições tomaram medidas bem-sucedidas para garantir a continuidade das atividades letivas e o apoio aos estudantes, fosse com o fornecimento de equipamentos, fosse com outro tipo de apoios materiais. Estas perceções são dominantes nas entrevistas dos coordenadores de cursos que apresentavam altas taxas de abandono e que, durante o período da pandemia de COVID-19, viram essas taxas diminuir (Ver Nota Metodológica no Anexo A). Para estes entrevistados, foi muito visível um esforço de vários órgãos de gestão e dos docentes em manter a ligação com os estudantes, aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis, o que contribuiu para fazer face às limitações ao relacionamento interpessoal provocadas pelo ensino à distância. Para além disto, o recurso a plataformas de videoconferência surge como particularmente útil para colmatar dificuldades de deslocação e de tempo, designadamente no caso dos trabalhadores-estudantes. Os excertos abaixo ilustram algumas destas reflexões.

> *Não, eu penso que não houve mais abandono. As pessoas queriam manter-se ocupadas. Não houve abandono. Não houve mais abandono porque as pessoas queriam, não é,*

quando fechou tudo, queriam estar ocupadas e tiravam, andaram a fazer formações e estavam fechadas nos computadores, não é?

(Entrevista 13)

Não senti mais abandono, nós na pandemia unimo-nos ainda mais. Por exemplo, criamos grupos do WhatsApp que era uma coisa que eu nunca tive com os estudantes e agora continuo a ter essa prática, sobretudo com os delegados. Nós temos os representantes das turmas que cruzam com os diretores dos ciclos de estudos, e houve imensa comunicação.

(Entrevista 18)

Uma das questões positivas, para mim, foi em termos de perda de tempo, dos alunos e também dos docentes. A deslocação de casa para a universidade e a volta, para muitos alunos foi uma mais-valia. Nós temos alunos de todo o norte de Portugal e interior. Temos alunos que saem de casa às quatro horas da manhã para poder estar nas aulas das oito e, portanto, isto foi uma coisa muito boa para eles, para esse tipo de alunos. E muitos desses eram os que estavam realmente online, porque o facto de saírem às quatro horas da manhã, já denota que eles têm interesse, mais interesse do que o comum adolescente, digamos assim. Isso foi uma das coisas positivas. E outra coisa positiva foi no fundo, a permissão que existiu para que fosse criada toda uma rede dentro do Instituto, dentro da Universidade, de preparação das aulas online. Desde então, qualquer coisa pode ser feita online. E poupa-se muito em recursos. As reuniões dos Conselhos Pedagógicos, aulas de revisões, que para alguns professores não são pagas, se o professor estiver em casa a tirar dúvidas, não tem problema nenhum. Os alunos ligam-se todos e estamos ali numa reunião, naturalmente, nada oficial. Julgo que são esses dois temas que mais sobressaíram nas vantagens deste sistema.

(Entrevista 3)

Em conclusão, o impacto da COVID-19 no ensino e aprendizagem foi reconhecido por todos os coordenadores de curso. No entanto, as suas perceções sobre o seu efeito nas taxas de abandono dos estudantes variaram, particularmente quando diferenciadas pelo tipo de qualificação. Os coordenadores de cursos de licenciatura com taxas historicamente baixas de abandono relataram um aumento do abandono, atribuindo essa subida aos desafios induzidos pela pandemia na gestão do curso e no envolvimento dos estudantes. Em contraste, os diretores de cursos, particularmente de mestrados, que normalmente tinham taxas mais altas de abandono, notaram um aumento na participação, atribuído à adaptação ao ensino *online*.

A análise dos resultados do estudo realizado com coordenadores de curso contribui para uma compreensão mais abrangente dos fatores que influenciam o abandono no ensino superior e, em especial, durante a pandemia de COVID-19. Existem fatores que poderão influenciar o abandono e que estão presentes antes do ingresso no ensino superior e outros que

se verificam durante a frequência dos cursos. Antes do ingresso no ensino superior destacam-se os seguintes fatores:

- Insuficiente preparação académica e científica e insuficientes conhecimentos nas áreas disciplinares da matemática e do português, mas também ao nível de competências digitais;
- Dificuldades financeiras que afetam o sucesso académico, mas também a integração social.
- Durante a frequência do curso destacam-se os seguintes fatores internos e externos:
- Incongruências nas opções relativas ao ensino superior, designadamente por expectativas desfasadas em relação aos cursos escolhidos;
- Constrangimentos financeiros e dificuldades de conciliação entre o trabalho e o curso, no caso dos trabalhadores-estudantes (mais significativos nos CTeSP e Mestrados);
- Insuficiente dinâmica social e cultural em cidades com pouca densidade populacional (no caso de IES no interior do país);
- Exigências académicas (no caso do segundo ano dos mestrados com a realização de estágios e provas finais públicas).

Estratégias a adotar para reduzir o abandono

O estudo qualitativo permitiu ainda conhecer as perceções dos coordenadores de curso sobre estratégias de prevenção do abandono adotadas pelas instituições, e as suas recomendações sobre outras estratégias que poderiam ajudar a prevenir o fenómeno. Relativamente às estratégias e instrumentos em vigor, os coordenadores apontaram maioritariamente estratégias dirigidas à promoção do sucesso académico, estratégias dedicadas à integração social dos estudantes e, finalmente, apoios financeiros específicos.

No que diz respeito às estratégias e instrumentos de apoio ao sucesso académico, foram maioritariamente os docentes do ensino politécnico a referi-las. Para estes docentes, é frequente a adoção de uma relação pedagógica mais próxima e um acompanhamento personalizado, em particular em cursos de mestrado com períodos de realização de estágio e relatórios finais ou dissertações, o que funciona como um mecanismo de proteção contra a desistência.

> *Nos últimos anos o que fizemos foi ter reuniões periódicas com eles. Como eu disse, foi uma atividade que eu assumi como prioritária enquanto diretora. Portanto, logo no princípio do ano fazemos reuniões e depois vamos fazendo regularmente. Para além dessas reuniões, eu vou fazendo e-mails, a perguntar como é que estão e a pedir para irem mandando feedback. Muitas vezes faço uma espécie de um questionário, para colocar questões concretas. Quantas vezes reuniu com o orientador, etc. Questões assim, para tentar perceber qual é o ponto de situação. Também faço e-mails para os próprios orientadores para ir perguntando qual é o ponto de situação. E isto de facto, tem aumentado muito a nossa taxa de sucesso.*
>
> (Entrevista 14)

Outra das estratégias que tem vindo a ser adotada é a disponibilização de sessões extra de apoio ao estudo, especialmente em unidades curriculares onde os docentes mencionam haver falta de preparação prévia, como descrito no excerto abaixo.

> *Temos outros mecanismos em funcionamento tais como cursos de matemática, de refrescamento de matérias anteriores. (...) Temos essa oferta nos primeiros anos dos cursos. E, às vezes, também deixamos que a disciplina funcione primeiro semestre e segundo semestre, para que os alunos consigam também repetir algumas disciplinas. Já fizemos isso mediante disponibilidade do horário dos professores, para tentar colmatar esse problema (falta de preparação em áreas nucleares).*
>
> (Entrevista 6)

O segundo tipo de estratégias mais referido relaciona-se com os instrumentos de apoio à integração social dos estudantes, curiosamente um tipo de estratégias mais presente nos discursos dos coordenadores de cursos universitários, o que parece refletir uma mudança estrutural na forma como as instituições assumem a sua responsabilidade na integração dos estudantes, muito para lá das questões relativas ao sucesso académico. Em 2018, a criação da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares constitui um exemplo disso, funcionando com base no estabelecimento de uma rede de estudantes mentores e estudantes mentorados que se apoiam ao longo do curso.

> *É um programa baseado na rede de apoio, no fundo num apoio social, em que os estudantes mais velhos, mais experientes e em princípio do mesmo ciclo de estudos ajudam os mais novos. Portanto, os estudantes do segundo, terceiro anos apoiam, dão algumas instruções, indicações, dicas. Partilham materiais de estudo também, sejamos francos, não é? Mas o mais importante, é que nestes primeiros meses, acompanham o estudante, o caloiro, nas suas experiências aqui na vida académica e social. (...) É como tem funcionado na minha área, eu sei que há outras formas, outras configurações de apoio nas outras áreas da mesma Universidade, mas como estou a dizer, depende muito daquilo que tem funcionado e não tem funcionado. Neste caso tem funcionado muito bem.*
>
> (Entrevista 11)

Por fim, os coordenadores de curso atribuem grande significado ao efeito preventivo dos apoios prestados, designadamente pelos serviços de ação social, em termos de bolsas de estudo, mas também apoios pontuais financeiros, apoios ao alojamento estudantil e ainda à alimentação.

Relativamente às recomendações para reduzir o abandono no ensino superior identificaram-se três grandes áreas a que estes docentes atribuem especial importância: a necessidade de repensar práticas pedagógicas e revalorizar estratégias centradas no estudante; a integração social dos estudantes nas instituições; e, finalmente, a necessidade de mais recursos financeiros para colmatar dificuldades deste tipo (no pagamento de propinas; no pagamento de alojamento e alimentação, etc.), mas também ao nível de diferentes serviços prestados pelas instituições como no que diz respeito ao apoio psicológico.

Os coordenadores sugeriram uma transição do papel do educador, de mero transmissor de conhecimento para validador de informações, em consonância com a crescente utilização de recursos de aprendizagem online. Nesse sentido, recomendaram a adoção de métodos de ensino interativos e práticos em detrimento das aulas tradicionais, incluindo o uso de ferramentas como "jogos sérios", a atualização dos currículos para alinhar com os interesses dos estudantes, e a participação dos estudantes na conceção do curso. Esta abordagem posiciona os professores como mediadores do conhecimento, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e prático.

> *Vou aqui fazer consigo uma simulação do que serão se calhar as minhas aulas no futuro. Eu peço-lhes para fazer um filme etnográfico. Se calhar propor-lhes "Vamos fazer um filme etnográfico, têm cinco minutos para pesquisar". "Um filme etnográfico, dou-vos cinco minutos para pesquisar ou 10. Está a contar". Ok, "O que é que pesquisaram sobre um filme etnográfico?" "Um filme etnográfico é isto e aquilo". "Então o que é que é preciso?". "É isto e aquilo", "Ok, então vamos fazer. Têm duas horas para fazer, se não conseguirem nestas duas horas, fazem durante a semana e apresentam na próxima aula". "Ok, então isto não está tão bem, pode ser melhorado. Aquilo pode ser melhorado. Atenção que isto pode levar um acerto aqui do ponto de vista técnico, a nível do conteúdo". Se calhar as aulas vão ter, do meu ponto de vista, de começar a ser assim. Porque eles começam logo a pesquisar e começam logo a investigar e querem conhecer e conhecem os seus circuitos, as suas fontes e têm essa curiosidade. Eles não têm é paciência para estar a ouvir alguém a falar.*
>
> (Entrevista 2)

> *Bem, a visão que tenho é que as duas coisas importantes é, primeiro tornar os cursos atrativos, porque sendo atrativos, eles sentem que vale a pena e que se estão a valorizar. E isso passa também por cada vez mais adotar novos métodos de ensino. Eu tento fazer isso um pouco na disciplina do mestrado que dou, que é introduzir-lhes os temas, dar-lhes essa semana para eles estudarem aqueles temas e apresentarem um trabalho que é discutido na semana seguinte. Como também tenho visto fazer noutros sítios. E, portanto, esta é uma forma, há muitas outras formas. Isso eu acho que é o fundamental, porque se eles gostam e se interessam e se têm interesse e veem valorização, têm menos motivação para abandonar.*
>
> (Entrevista 8)

Os coordenadores enfatizaram, ainda, a importância de um planeamento transparente dos ciclos de estudos, pedagogias interativas e integração de ferramentas tecnológicas para equilibrar a profundidade educativa com a experiência do estudante, promovendo assim o envolvimento dos estudantes. Destacaram a necessidade de currículos que reflitam os interesses dos estudantes, incentivem a aprendizagem colaborativa e baseada na investigação, e fomentem um ambiente educativo dinâmico e participativo, propondo a reestruturação

das instalações de ensino superior para refletir ambientes de trabalho contemporâneos e convidativos.

Para a promoção da integração dos estudantes como meio de reduzir as taxas de desistência, os coordenadores de curso sublinharam o papel das relações entre pares, das organizações estudantis e dos fortes vínculos entre professores e estudantes na criação de um sentido de pertença. Recomendaram, ainda, um apoio reforçado para estudantes internacionais e abordagens personalizadas, mentoria no bem-estar dos estudantes para cultivar um ambiente inclusivo e positivo.

Abordar as barreiras financeiras também foi considerado crucial para reduzir as taxas de abandono, com sugestões que incluem apoio financeiro com base nas necessidades, reembolsos de propinas para estudantes com bom desempenho e redução das propinas. Os coordenadores apelaram ao financiamento governamental para melhorar o bem-estar dos estudantes, incluindo saúde física e apoio à saúde mental.

Alguns coordenadores mencionaram, ainda, que a redução do tamanho das turmas é crucial, argumentando que turmas grandes dificultam o ensino eficaz, especialmente em disciplinas que requerem atenção personalizada. Enfatizaram, por fim a importância dos programas de mentoria e tutoria, a comunicação direta para orientação e apoio personalizados, bem como avaliações iniciais e cursos fundamentais especificamente dirigidos para a superação das dificuldades identificadas.

7. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A pandemia de COVID-19 representou um momento de crise global com consequências imediatas e impactos a longo prazo em todos os setores da vida social, incluindo a educação. A avaliação dessas consequências e impactos é fundamental para informar políticas públicas que possam mitigar os potenciais efeitos negativos desta crise em termos de justiça social educativa. O principal objetivo deste estudo foi o de analisar os impactos das medidas excecionais e temporárias introduzidas pelo governo para responder à pandemia de COVID-19, focando-se particularmente nos fatores que contribuem para a manutenção e/ou agravamento das desigualdades educativas no acesso e sucesso no ensino superior.

Durante a pandemia, os exames nacionais em Portugal foram utilizados exclusivamente como provas de ingresso no ensino superior e as classificações finais do ensino secundário foram baseadas, apenas, nas notas internas das escolas. Os resultados mais visíveis destas medidas foram o aumento da taxa de conclusão do ensino secundário e o aumento do número de alunos que ingressaram no ensino superior. Apesar do aumento do número de alunos que ingressaram no ensino superior, as desigualdades tendem a persistir. A transição para o ensino superior continuou a ser mais difícil para alunos de cursos profissionais e de contextos socioeconómicos desfavoráveis. A análise mostrou que os níveis de qualificação dos pais dos alunos dos cursos profissionais são fatores determinantes para a continuidade das desigualdades. As medidas excecionais adotadas durante a pandemia, embora tenham aumentado a flexibilidade e o acesso ao ensino superior, não conseguiram eliminar as barreiras estruturais que perpetuam as desigualdades.

No que diz respeito ao sucesso no ensino superior, a pandemia teve um impacto significativo nas taxas de abandono, permanência, mudança de curso e conclusão no tempo esperado. As universidades registaram uma descida da taxa de permanência e um aumento da taxa de mudança de curso, o que sugere maior insatisfação ou flexibilidade nas escolhas académicas. Nos institutos politécnicos, a taxa de permanência diminuiu consistentemente, o que pode traduzir dificuldades acrescidas destes estudantes. As taxas de abandono aumentaram em todas as áreas científicas, com uma maior incidência entre estudantes internacionais e aqueles admitidos via concursos especiais. Os fatores determinantes para o sucesso académico incluem o género, com as mulheres a apresentar taxas de abandono menores e taxas maiores de permanência e conclusão; a qualificação dos pais, com estudantes cujos pais têm ensino superior a apresentar melhores resultados académicos; e a condição socioeconómica, com bolseiros a revelar menores taxas de abandono.

Assim, o crescimento do número de diplomados do secundário e o aumento de inscritos no superior não se refletiu numa melhoria das condições de equidade do sistema educativo. Estudantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos e aqueles que tradicionalmente enfrentam maiores desafios continuaram a encontrar obstáculos significativos. Além disso, o aumento das taxas de abandono e de não conclusão dentro do prazo esperado entre os novos inscritos indica que as perdas de aprendizagem provocadas pelo ensino remoto de emergência podem continuar a ter impacto ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que embora as medidas adotadas tenham facilitado um maior acesso ao ensino superior, elas não se revelaram suficientes para evitar que alguns grupos sofressem mais do que outros com a pandemia e não conseguiram assegurar o sucesso dos estudantes. Torna-se imperativo, com efeito, a implementação contínua de apoios financeiros, pedagógicos e sociais, especificamente desenhados para atender às necessidades diferentes dos estudantes, bem como a criação de políticas públicas que combatam as desigualdades desde os níveis educativos mais básicos, garantindo que todos os estudantes, independentemente do seu contexto socioeconómico, tenham igual oportunidade de acesso e sucesso académico.

Elaboram-se, na sequência do estudo, as seguintes recomendações:

1. Diversificação das vias de acesso

- Continuar a investir na diversificação das modalidades de acesso para as adequar aos diferentes públicos, seja para alunos das vias profissionalizantes, seja para alunos de contextos mais vulneráveis, e alargar as vias existentes, já que alguns dos recentes concursos especiais apenas dão acesso a um número muito limitado de cursos e instituições.
- Estabelecer mecanismos de monitorização e avaliação contínua das políticas e medidas implementadas, permitindo ajustes rápidos e eficazes em resposta a novas necessidades e desafios.

2. Apoio financeiro e assistência social

- Aumentar e alargar as bolsas de estudo, de modo a garantir que o apoio financeiro possa cobrir não apenas as propinas, mas também os custos de subsistência, como alojamento, alimentação e material escolar.
- Criar fundos de emergência que possam ser rapidamente usados por estudantes em situações financeiras precárias, particularmente durante períodos críticos.

3. Intervenções pedagógicas e apoio académico

- Oferecer apoio adicional em áreas como matemática, português e literacia digital para estudantes que demonstrem necessidade de reforço nestas competências.
- Implementar programas de mentoria e tutoria, juntamente com avaliações iniciais e monitorização contínua do progresso, para identificar e apoiar alunos em risco.

4. Integração social e envolvimento estudantil

- Promover atividades extracurriculares e programas de integração social e cultural que incentivem a participação ativa dos estudantes na vida académica e comunitária, aumentando o sentimento de pertença e reduzindo o risco de abandono.

- Desenvolver redes de apoio psicossocial robustas que ofereçam aconselhamento e suporte emocional, ajudando os estudantes a gerir o stress e a saúde mental.
- Criar programas de estudantes embaixadores, onde estudantes atuais do ensino superior, na sua diversidade, possam visitar escolas secundárias para partilhar as suas experiências e oferecer orientação aos futuros candidatos, ajudando a reduzir o medo e a incerteza sobre a transição para o ensino superior. Idealmente, estes estudantes contactariam com alunos de todos os tipos de cursos do ensino secundário.

AGRADECIMENTOS

Expressamos o nosso agradecimento à EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo pela oportunidade de realizar este estudo sobre os impactos da pandemia na equidade do ensino em Portugal. Agradecemos igualmente à DGEEC pela disponibilização dos dados do Ministério da Educação, cruciais para a componente quantitativa deste trabalho. Agradecemos ao investigador Pedro Luís Silva (projeto PTDC/CED-EDG/5530/2020) todo o apoio dado na preparação de informação estatística essencial a este projeto. O nosso reconhecimento estende-se a todos os que aceitaram participar neste estudo: aos estudantes dos grupos focais pela simpática partilha, aos respetivos professores e diretores das escolas pelo inestimável papel na organização dos grupos focais, e aos coordenadores de curso pela disponibilidade demonstrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahn, K., Lee, J. & Winters, J. (2020). Employment Opportunities and High School Completion During the COVID-19 Recession. IZA Discussion Paper No. 13802. IZA: Bona. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3718182

Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z

Aina, C., Baici, E., & Casalone, G. (2011). Time to degree: students' abilities, university characteristics or something else? Evidence from Italy. *Education Economics*, 19(3), 311–325. http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2011.585016

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2019). *Delayed graduation and university dropout: A review of the theoretical approaches.* IZA Discussion Paper No. 12601. IZA: Bona.

Aina, C., Baici, E., Casalone, G., & Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102. https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102

Alon, S. (2011). Who benefits most from financial aid? The heterogeneous effect of need based grants on students' college persistence. *Social Science Quarterly*, 92(3), 807-829. https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00793.x

Altonji, J. G. (1993). The demand for and return to education when education outcomes are uncertain. *Journal of Labour Economics*, 11(1, Part 1), 48-83.

Amaral, A. (2008). Transforming higher education. In A. Amaral, I. Bleiklie, & C. Musselin (Eds), From governance to identity. A Festschrift for Mary Henkel (pp. 81–94). Springer: Berlin, Alemanha. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8994-7_7

Amaral, A. (2022). Equity in higher education: evidences, policies and practices. Setting the scene. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, C., Amaral, A. (Eds) Equity Policies in Global Higher Education. Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2

Amaral, A., Magalhães, A., Caramelo, J., Cardoso, S., Rocha, C., Sin, C., Tavares, O., Vaz, H., Veiga, A., & Videira, P. (2016). *Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?* Edulog, Fundação Belmiro de Azevedo: Porto. Disponível em: https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5b4/9d1/9fc/5b49d19fca72b266227832.pdf

Antunes, M. J., Luz, A. R., Tavares, O., & Sá, C. (2024). Exploring factors influencing adults' engagement in secondary education and training programmes in Portugal. In INTED2024 Proceedings (pp. 477-483). IATED.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. https://doi.org/10.3390/su12208438

Atherton, G. (2020). *University Access, Student Success and COVID-19 in a Global Context*. Research Brief. United Kingdom: Sutton Trust. Disponível em: https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/11/Covid-and-Global-University-Access.pdf

Aucejo, E. M., French, J., Araya, M. P. U., & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191(3), https://doi.org/104271. 10.1016/j.jpubeco.2020.104271

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1-40. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab003

Baptista, J. Sin, C. & Tavares, O. (2022) *Data and reflections on access-transition to higher education in Portugal*. In Tavares, O. Sá, C. Sin, C. & Amaral, A. (Eds) (2022) Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment. Springer/Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_7

Barbosa, B. (Coord), (2022). P*ercursos dos Estudantes após Formação no Ensino Secundário Profissional em Portugal*. Edulog, Fundação Belmiro de Azevedo: Porto. Disponível em: https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/639/af0/4b4/639af04b4bbe2857494644.pdf

Barbosa, B. (2023). Como valorizar o ensino secundário profissional? Edulog, Fundação Belmiro de Azevedo: Porto. Disponível em: https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/647/676/0d9/6476760d9ed45664869423.pdf

Bean J. P., & Eaton S. B. (2000). A psychological model of college student retention. In Braxton J. M. (Ed.), Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention (pp. 48–61). University of Vanderbilt Press: Nashville, TN.

Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H.D., & Theune, K. (2020). Dropping out of university: a literature review. *Review of Education*, 8(2), 614-652. https://doi.org/10.1002/rev3.3202

Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education*, 27(2), 123-141. https://doi.org/10.1080/0309877032000651 54

Bonal, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 14(1), 44-62. https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177

Bono, G., Reil, K., & Hescox, J. (2020). Stress and wellbeing in urban college students in the US during the COVID-19 pandemic: Can grit and gratitude help? *International Journal of Wellbeing*, 10(3). https://doi.org/10.5502/ijw.v10i3.1331

Bordet, G. (2021). Teaching Online in Translation Studies: A Teacher-Researcher's Feedback from France. In Radic et al. (Ed.) The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching. Research publishing net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.52.1275

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste.* Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12425

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. (1986). In Szeman, I., & Kaposy, T. (Eds). (2010). *Cultural theory: An anthology* (*pp*. 81-93). John Wiley & Sons.

Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., & Alvarez, H. O. (2021). Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLOS ONE*, 16(1), e0245327. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327

Brynes, J. P., & Miller, D. C. (2007). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity-propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 599-629. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.09.002

Buisson-Fenet, H., & Draelants, H. (2013). School-linking processes: describing and explaining their role in the social closure of French elite education. *Higher Education*, 66(1), 39-57. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9587-3

Cabrito, B. G. (2004). Funding higher education in Portugal: between State and market. Educação & Sociedade, 25, 977-996. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300016

Callender, C. (2022). Undergraduate Student Funding in England: The Challenges Ahead for Equity. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, C., Amaral, A. (Eds), *Equity Policies in Global Higher Education. Issues in Higher Education.* Palgrave Macmillan: Cham. pp. 117-141. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_6

Carnevale, A. P., & Strohl, J. (2010). How Increasing College Access Is Increasing Inequality and What to Do about It. In: Kahlenberg, R. (Eds), *Rewarding Strivers: Helping Low-Income Students Succeed in College.* Century Foundation Books: Nova Iorque. pp. 1-231.

Carolan, C., Davies, C. L., Crookes, P., McGhee, S., & Roxburgh, M. (2020). COVID 19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 46, 102807. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.1028

Caselli, F., Grigoli, F., Sandri, D. & Spilimbergo, A. (2022). Mobility Under the COVID-19 Pandemic: Asymmetric Effects Across Gender and Age. *IMF Economic Review*, 70(2), 105–138. https://doi.org/10.1057/s41308-021-00149-1

Cerqueira, F. M., & de Martins, A. O. (2011). A consolidação da Educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17(17), 123-145. Disponível em:

https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2369

Charbonnier, E., Goncalves, A., Puechlong, C., Montalescot, L., & Le Vigouroux, S. (2022). Two Years and Four Time Points: Description of Emotional State and Coping Strategies of French University Students during the COVID-19 Pandemic. Viruses (1999-4915), 14(4), https://doi.org/10.3390/v14040782

Chen, R. (2008). Financial aid and student dropout in higher education: A heterogeneous research approach. In Smart, J.C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 209-239). Springer, Dordrecht.

Chen, R., & St John, E.P. (2011). State financial policies and college student persistence: A national study. *Journal of Higher Education*, 82(5), 629-660. https://doi.org/10.1080/00221546.2011.11777220

Chesters, J. & Watson, L. (2013). Understanding the persistence of inequality in higher education: evidence from Australia. *Journal of Education Policy*, 28(2), 198-215. https://doi.org/10.1080/02680939.2012.694481

Chowdry, H., Crawford, C., Dearden, L., Goodman, A., & Vignoles, A. (2008). Widening participation in higher education: Analysis using linked administrative data. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176(2), 431-457.

Cingano, F. (2014). Trends in income inequality and its impact on economic growth. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 163. Paris: OCDE.

CNE & CIPES (2021). Efeitos da pandemia *COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: CNE.

Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75(5), 785-808. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0170-9

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2

Dagorn, E., & Moulin, L. (2023). Dropping Out of University in Response to the COVID-19 Pandemic. Working Papers 276, French Institute for Demographic Studies. https://doi.org/10.48756/dt-ined-276.1023

Daniel, A., & Watermann, R. (2018). The role of perceived benefits, costs, and probability of success in students' plans for higher education. A quasi-experimental test of rational choice theory. *European Sociological Review*, 34(5), 539-553. https://doi.org/10.1093/esr/jcy022

DEEP, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. La réussite au baccalauréat. Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. Consultado em:

https://www.education.gouv.fr/series-chronologiques-de-donnees-statistiques-sur-le-systeme-educatif-12530 [12 de abril de 2023].

Deery, C. (2020). The COVID-19 pandemic: Implications for dental education. *Evidence-Based Dentistry*, 21(2), 46–47. https://doi.org/10.1038/s41432-020-0089-3

DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021). Estudantes à Saída do Ensino Secundário 2020/21. Consultado em: https://www.dgeec.medu.pt/ [7 de março de 2024].

DGES, Direção-Geral do Ensino Superior (2022). Relatório de Implementação dos Programas "Impulso Jovens STEAM" e "Impulso Adultos". Disponibilizado no site da DGES em janeiro de 2022.

DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023a). *Educação em Números – Portugal 2023*. DGEEC: Lisboa. Consultado em: https://www.dgeec.medu.pt/ [7 de março de 2024].

DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2023b). *Vagas e inscritos pela 1ª vez*. DGEEC: Lisboa. Consultado em: https://www.dgeec.medu.pt/ [7 de março de 2024].

DGES, Direção-Geral do Ensino Superior (2023b). *Condições de acesso ao ensino superior público por diplomados das vias profissionalizantes*. Consultado em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/acesso-ao-ensino-superior-para-diplomados-de-vias-profissionalizantes.

DGEEC, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024). Inscritos em estabelecimentos de Ensino Superior - 1995/1996 a 2022/2023. Consultado em: https://www.dgeec.medu.pt/ [30 de maio de 2024]

DGES, Direção-Geral do Ensino Superior (2021). 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior público 2021 Número de candidatos ao ensino superior volta a crescer e atinge novo máximo de cerca de 64 mil. Nota de imprensa. Agosto 2021.

Diário da República (2012). Diário da República n.º 149/2012, Série I de 2012-08-02, páginas 4068 - 4071. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2012-179057

Diário da República (2020). Publicação: Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13, páginas 2 – 13. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/10-a-2020-130243053

Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S.,Laborie, Bastoul, D., Loubière, K., Guigui, C., Sperandio, M., Barna, L., Paul, E., Cabassud, C., Liné, A., & Hébrard, G. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717

Dill, D. (2022). Access and Inequality in US Higher Education: Policy Issues. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, C., Amaral, A. (Eds) Equity Policies in Global Higher Education. Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2

Domingos, A., Mestre, C., & Baptista, J. (2016). Transição entre o Secundário e o Superior. DGEEC - Estudos sobre Educação. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

Dotta, L., Lopes, A., & Leite, C. (2019). O movimento do acesso ao ensino superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma análise ecológica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(146). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4195

Duncan, O., Featherman, D., & Duncan, B. (1972). Socioeconomic Background and Achievement. Seminar Press, New York.

Dynarski, S.M. (2003). Does Aid Matter? Measuring the Effect of Student Aid on College Attendance and Completion. *American Economic Review*, 93(1), 279-288. https://doi.org/10.1257/000282803321455287

Edeling, S., & Pilz, M. (2017). Should I stay or should I go?– the additive double qualification pathway in Germany. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(1), 81-99. https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1300594

Elharake, J. A., Akbar, F., Malik, A. A., Gilliam, W., & Omer, S. B. (2023). Mental Health Impact of COVID-19 among Children and College Students: A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(3), 913–925. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01297-1

Essadek, A., & Rabeyron, T. (2020). Mental health of French students during the Covid-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 277, 392–393. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.042

Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence.* NESET report, Executive Summary, Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/916313.

Federação Académica do Porto (2021). *Impacto da pandemia de Covid-19 nos estudantes da Academia do Porto*. Porto: FAP.

Fernandes, F., Sá, C., Mourato, J., Bento, M.C. e Biscaia, R. (2022). Relatório do Grupo de Trabalho sobre o Acesso ao Ensino Superior. Grupo de trabalho.

Figueiredo, H., Portela, M., Sá, C., Cerejeira, J., Almedia, A., & Lourenço, D. (2017). Benefícios do ensino superior. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Pereira, D., Flores, P., Fernandes, E., Costa, L. & Ferreira, P. C. (2022). Portuguese higher education students' adaptation to online teaching

and learning in times of the COVID-19 pandemic: personal and contextual factors. *Higher Education*, 83(6), 1389-1408. https://doi.org/10.1007/s10734-021-00748-x

Frempong, G., Ma, X., & Mensah, J. (2012). Access to postsecondary education: can schools compensate for socioeconomic disadvantage? *Higher Education*, 63(1), 19-32.

Goldberg, S. B. (2021). *Education in a pandemic: The disparate impacts of COVID-19 on America's students*. USA: Department of Education.

Grynyuk, S., Kovtun, O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., & Zaytseva, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 pandemic: the experience of Ukraine's higher education system. *Electronic Journal of E-Learning*, 20(3), 242-256. https://doi.org/10.34190/ejel.20.3.2198

Guzman, P., Gomez, G.C., & Santelices, M. V. (2021). Secondary students' expectations on transition to higher education. *Educational Research*, 63(2), 164-179. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1915173

Halsey, A.H., Heath, A., & Ridge, J.M. (1980). *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. The MIT Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk9kq

Harries, A.J., Lee, C., Jones, L. et al. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on medical students: a multicenter quantitative study. *BMC Med Educ* 21, 14. https://doi.org/10.1186/s12909-020-02462-1

Harris, D. & Chen, F. (2022). *How has the pandemic affected high school graduation and college entry?* Brown Center Chalkboard. Consultado em: https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/05/10/how-has-the-pandemic-affected-high-school-graduation-and-college-entry/ [10 de maio de 2023].

Hartog, J., Raposo, P. & Reis, H. (2022). Fluctuations in the wage gap between vocational and general secondary education: lessons from Portugal. *Journal of Population Economics*, 35(2), 643-675. https://doi.org/10.1007/s00148-021-00846-1

Heublein, U. (2014). Student drop out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513.

Hertrampf, K., Wenz, HJ. & Goetz, K. (2022). Covid-19: teaching and learning in practical courses under special regulations – a qualitative study of dental students and teachers. *BMC Med Educ* 22, 596. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03656-5

Higher Education Student Statistics (2022). Non-continuation: UK Performance Indicators. Consultado em: https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/performance-indicators/non-continuation [12 de abril de 2023].

Higher Education Student Statistics (2023). Higher Education Student Statistics: UK 2021/22 released: UK, 2021/22. Consultado em: https://www.hesa.ac.uk/news/19-01-2023/sb265-higher-education-student-statistics [12 de abril de 2023].

Hossler, D., & Gallagher, K. (1987). Studying Student College Choice: A Three-Phase Model and the Implications for Policymakers. *College and University*, 62, 207-221.

INE, Instituto Nacional de Estatística (2023). Taxa de transição/conclusão no ensino secundário (%) por Localização geográfica (NUTS - 2013) e Oferta; Anual entre 2010-2011 e 2021-2022 - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Consultado em: https://www.ine.

pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009534&contexto=bd&selTab=tab2 [19 de julho de 2023].

INE, Instituto Nacional de Estatística (2022). Censos 2021 *Resultados Definitivos* – Portugal. Lisboa: INE.

Irawan, A. W., Dwisona, D., & Lestari, M. (2020). Psychological impacts of students on online learning during the pandemic COVID-19. KONSELI: *Journal Bimbingan Dan Konseling (E-Journal)*, 7(1), 53–60. http://dx.doi.org/10.24042/kons.v7i1.6389

Johnes, G., & McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 66(1), 23-47. https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2004.00068.x

Karasmanaki, E., & Tsantopoulos, G. (2021). Impacts of social distancing during COVID-19 pandemic on the daily life of forestry students. *Children and Youth Services Review*, 120, 105781. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105781

Koopmann, J, Zimmer, L. M. & Lörz, M. (2023) The impact of COVID-19 on social inequalities in German higher education. An analysis of dropout intentions of vulnerable student groups. *European Journal of Higher Education.* https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2177694

Le Vigouroux, S., Goncalves, A., & Charbonnier, E. (2021). The Psychological Vulnerability of French University Students to the COVID-19 Confinement. *Health Education & Behavior*, 48(2), 123–131. https://doi.org/10.1177/1090198120987128

Lourenço, D. & Sá, C. (2022). Estimating the Effect of Distance on the Migration of Higher Education Candidates. The B.E. J*ournal of Economic Analysis & Policy*, 22(4), 739-761. https://doi.org/10.1515/bejeap-2022-0092

Lourenço, D., Sá, C., Tavares, O., & Cardoso, S. (2020). Enrolling in higher education: The impact of regional mobility and public-private substitution effects. *Journal of Economic Issues*, 54(1), 183-197. https://doi.org/10.1080/00213624.2020.1720574

Luz, A. R., Antunes, M. J., Sá, C. & Tavares, O. (2024). Exploring dropout and retention rates in Portuguese HEIs during transformative periods. In INTED2024 Proceedings (pp. 484-491). IATED. 10.21125/inted.2024.0188

Lynch, K. & O'riordan, C. (1998). Inequality in higher education: a study of class barriers. British *Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445-478. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105781

Maldonado, J.E. and De Witte, K. (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), 49-94. https://doi.org/10.1002/berj.3754

Magalhães, A. M., & Amaral, A. (2009). Mapping out discourses on higher education governance. In: International perspectives on the governance of higher education pp. 208-223. Routledge.

Magalhães, A., Amaral, A. and Tavares, O. (2009) Equity, Access and Institutional Competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48. https://doi.org/10.1080/13583880802700040

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x

Marin, J., Brichler, S., Lecuyer, H., Carbonnelle, E., & Lescat, M. (2021). Feedback from Medical and Biology Students on Distance Learning: Focus on a Useful Interactive Software, Wooclap®. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 188–200. https://doi.org/10.1177/00472395211023383

Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). Learning loss and student dropouts during the covid-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down (pp. 1-24). Center for Global Development.

Mupenzi, A., Mude, W. & Baker, S. (2020). *Reflections on COVID-19 and impacts on equitable participation: the case of culturally and linguistically diverse migrant and/or refugee (CALDM/R) students*. In: Australian higher education, Higher Education Research & Development, 39(7), 1337-1341. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824991

Nata, G., Pereira, M. J., & Neves, T. (2014). Unfairness in access to higher education: a 11-year comparison of grade inflation by private and public secondary schools in Portugal. *Higher Education*, 68(6), 851-874. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9748-7

NCES, National Center for Education Statistics (2022a). College Enrollment Rates. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Consultado em: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cpb. [12 de abril de 2023].

NCES, National Center for Education Statistics (2022b). Immediate College Enrollment Rate. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Consultado em: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cpa. [12 de abril de 2023].

Neave, G., & Amaral, A. (2009). *Higher Education in Portugal 1974-2009*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2135-7_16

Ofqual Analytics (2023). A level outcomes in England. Consultado em:
https://analytics.ofqual.gov.uk/apps/Alevel/Outcomes/ [12 de abril de 2023].

OCDE (2008). *Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Tertiary Education for the Knowledge Society*, vol. 2. OECD Publishing: Paris.

OCDE (2021a). *Education at a glance, Portugal Country note*. OECD Publishing: Paris.

OCDE (2021b). *The state of school education: One year into the COVID pandemic.* OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/201dde84-en.

OCDE (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Olmedo-Cifuentes, I., & Martínez-León, I. M. (2022). University dropout intention: Analysis during covid-19. Journal of Management and Business Education, 5(2), 97-117. https://doi.org/10.35564/jmbe.2022.0007

O'Shea, S., Koshy, P., & Drane, C. (2021) The implications of COVID-19 for student equity in Australian higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(6), 576-591. https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1933305

Our World in Data (2023). Government Stringency Index, School closures during the COVID-19 pandemic, Oct 12, 2021. Consultado em: https://ourworldindata.org/policy-responses-covid [22 de maio de 2023].

Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595. https://doi.org/10.3102/00346543050004545

Paulsen, M.B., & John, E.P.S. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *Journal of Higher Education*, 73(2), 189-236. https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777141

Perna, L.W. (2006). *Studying college access and choice: a proposed conceptual model.* In: Smart, J.C. (Eds) Higher Education: Higher Education: Handbook of Theory and Research, vol 21. Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4512-3_3

PORDATA (2021). Estatísticas sobre Portugal e a Europa. Consultado em: https://www.pordata.pt/portugal [30 de outubro de 2023].

PORDATA (2023a). Percentagem da população, entre os 25 e os 34 anos, com o ensino superior (ISCED 5-8), UE 2022. Consultado em: https://www.pordata.pt/portugal. [27 de abril de 2023].

PORDATA (2023b). Taxa de retenção e desistência no ensino secundário: total, por modalidade de ensino e ano de escolaridade. Consultado em: https://www.pordata.pt/portugal. [21 de maio de 2024].

Rangiwai, B., Chand, B. S.-K., & Mataroa, R. (2020). The impacts of COVID-19 on the 2020 cohort of the Master of Applied Indigenous Knowledge programme at Te Wānanga o Aotearoa in Māngere. *Te Kaharoa*, 15(1). https://doi.org/10.24135/tekaharoa.v15i1.301

Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25. https://doi.org/10.5153/sro.548

República Portuguesa (2020). Comunicação enviada às escolas sobre suspensão das atividades com alunos nas escolas de 16 de março a 13 de abril. https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=comunicacao-enviada-as-escolas-sobre-suspensao-das-atividades-com-alunos-nas-escolas-de-16-de-marco-a-13-de-abril

Robinson & Tuckett (2022). Analysis: Level 3 Results Day 2022. London: Education Policy Institute. Consultado em: https://epi.org.uk/publications-and-research/analysis-a-level-results-2021-2/ [10 de maio de 2023].

Rodríguez-Planas, N. (2022). Hitting where it hurts most: COVID-19 and low-income urban college students. *Economics of Education Review*, 87, 102233. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102233

Rolak, S., Keefe, A. M., Davidson, E. L., Aryal, P., & Parajuli, S. (2020). Impacts and challenges of United States medical students during the COVID-19 pandemic. *World Journal of Clinical Cases*, 8(15), 3136. https://doi.org/10.12998/wjcc.v8.i15.3136

Sá, C., Amado Tavares, D., Justino, E., & Amaral, A. (2011). Higher education (related) choices in Portugal: joint decisions on institution type and leaving home. *Studies in Higher Education*, 36(6), 689–703. https://doi.org/10.1080/03075071003725343

Sá, C., Florax, R. J., & Rietveld, P. (2004). Determinants of the regional demand for higher education in the Netherlands: A gravity model approach. *Regional Studies*, 38(4), 375-392. https://doi.org/10.1080/03434002000213905

Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior.* Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo.

Sá, C., Tavares, O., & Sin, C. (2022). *Who Is Left Out?* Inequalities in Higher Education Admissions and Placements in Portugal. In: Tavares, O., Sá, C., Sin, C., Amaral, A. (Eds), Equity Policies in Global Higher Education. Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan: Cham.

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary education for the knowledge society (Vol. 1). OECD Publishing: Paris.

Santoalha, A., Biscaia, R. & Teixeira, P. (2018). Higher education and its contribution to a diverse regional supply of human capital: does the binary/unitary divide matter? *Higher Education*, 75, 209–230. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0132-2

Schwander-Maire, F., Querido, A., Cara-Nova, T., Dixe, M., Aissaoui, D., Charepe, Z., Christie D. & Laranjeira, C. (2022) Psychological Responses and Strategies Towards the COVID-19 Pandemic Among Higher Education Students in Portugal and Switzerland: A Mixed-Methods Study. *Front*. Psychiatry 13, 903946. doi: 10.3389/fpsyt.2022.903946

SIIU, Sistema Integrado de Información Universitaria (2023). Estadística de las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Ministerio de Universidades. Consultado em:

https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad-pau/ [12 de abril de 2023].

Silva, P.L., Nunes, L. C., Seabra, C., Reis, A. B., & Alves, M. (2020). Student selection and performance in higher education: admission exams vs. high school scores. *Education Economics*, 28(5), 437-454. https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1782846

Silva, P.L. & Sarrico, C. (2023). Mestrados em Portugal. Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Matosinhos. Disponível em https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/mestrados_em_portugal_20230924.pdf.

Sin, C., Tavares, O., Aguiar, J., Biscaia, R., & Amaral, A. (2022). International students in Portuguese higher education: who are they and what are their choices?. Studies in Higher Education, 47(7), 1488-1501. https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1916907

Soria, K.M., Horgos, B., Chirikov, I., & Jones-White, D. (2020). First-generation students' experiences during the COVID-19 pandemic. Student Experience in the Research University (SERU) Consortium. Consultado em: https://hdl.handle.net/11299/214934 [10 de abril de 2023].

Stronati, C. (2023). The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation. OECD Education Working Papers, No. 288, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/158101f0-en

Tavares, D., Tavares, O., Justino, E., & Amaral, A. (2008). Students' Preferences and Needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00331.x

Tavares, O., Sá, C., Sin, C., & Amaral, A. (2022). Equity *Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment*. Springer Nature.

Tavares, O., Antunes, M. J., Sá, C., & Luz, A. R. (2024). The road less travelled: Exploring the reluctance of vocational students towards higher education in Portugal. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.12648.

Tang, K. H. D. (2023). Impacts of COVID-19 on primary, secondary and tertiary education: a comprehensive review and recommendations for educational practices. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(1), 23-61. https://doi.org/10.1007/s10671-022-09319-y

Teixeira, P.N., Rocha, V., Biscaia, R. & Cardoso, F.M. (2012). Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, 63(3), 337-352. https://doi.org/10.1007/s10734-011-9444-9

Teixeira, P., & Koryakina, T. (2013). Funding reforms and revenue diversification–patterns, challenges and rhetoric. *Studies in Higher Education*, 38(2), 174-191. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.573844

Thiele, T., Singleton, A., Pope, D., & Stanistreet, D. (2016). Predicting Students' Academic Performance Based on School and Socio-demographic Characteristics. S*tudies in Higher Education*, 41(8), 1424–1446. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.974528

Tilak, J. B., & Kumar, A. G. (2022). Policy Changes in Global Higher Education: What Lessons Do We Learn from the COVID-19 Pandemic? *Higher Education Policy,* 35(3), 610-628. https://doi.org/10.1057/s41307-022-00266-0

Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. In: Clark BR, Neave GR, *The Encyclopedia of Higher Education*, 1st edition. Pergamon: Oxford/Tarrytown, NI, pp 1697–1709.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. https://doi.org/10.2307/1170024

Tran, B., & Jordan, L. (2022). Vietnam's Success in COVID-19 Pandemic: What Are Consequences to Its Higher Education? *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(3b). https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i3b.4759

Triventi, M., Skopek, J., Kulic, N., Buchholz, S., & Blossfeld, H. P. (2020). Advantage 'finds its way': How privileged families exploit opportunities in different systems of secondary education. *Sociology*, 54(2), 237-257. https://doi.org/10.1177/0038038519874984

Tsui, L. (2003). Reproducing Social Inequalities through Higher Education: Critical Thinking as Valued Capital. *The Journal of Negro Education*, 72(3), 318-332. https://doi.org/10.2307/3211250

UNESCO (2023). Gross enrolment ratio by level of education. Consultado em: https://apiportal.uis.unesco.org/bdds. 10 de abril de 2023].

UNESCO (2022a). Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education. Working document for the World Higher Education Conference. 18-20 May 2022.

UNESCO (2022b). Mapa de encerramento de escolas. Consultado em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. [10 de janeiro de 2024].

UNESCO (2020). Towards universal access to higher education: international trends.

UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All.* EFA Global Monitoring Report, 2013-2014. Glossary. Paris: UNESCO.

Van de Werfhorst, H.G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3), 391- 415. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x

Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3), 240-273. https://doi.org/10.1177/2041386621100617 3

Van Dijk, J. A. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), 221-235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Vatier, C., Carrie, A., Renaud, M.-C., Simon-Tillaux, N., Hertig, A., & Jeru, I. (2021). Lessons from the Impact of COVID-19 on Medical Educational Continuity and Practices. *Advances in Physiology Education*, 45(2), 390–398. https://doi.org/10.1152/advan.00243.2020

Vignoles, A., & Powdthavee, N. (2009). The socioeconomic gap in university dropouts. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 19-39. https://doi.org/10.2202/1935-1682.2051

West, J. (2012). The evolution of European Union policies on vocational education and training. London: LLAKES. LAKESS research paper; No 34. https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/34.%20West%20%20final.pdf

Witteveen, D., & Attewell, P. (2021). Delayed Time-to-Degree and Post-college Earnings. *Research in Higher Education*, 62(3), 230–257. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09582-8

Woldegiorgis, E. T. (2022). Mitigating the Digital Divide in the South African Higher Education System in the Face of the COVID-19 Pandemic. *Perspectives in Education*, 40(3), 197–211. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i3.13

ANEXO A: DADOS E METODOLOGIA – INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR

A1. Transição dos alunos dos cursos profissionais

Grupo Focal / Características dos participantes		GF1 (n=4)	GF2 (n=3)	GF3 (n=3)	GF4 (n=3)	GF5 (n=5)	Entre-vista (n=1)	Total (n=19)
Idade (média)		19 (18-19)	19 (18-20)	18 (18-19)	20 (18-21)	21 (19-22)	18	19 (18-22)
Género	Masculino	4	3	3	3	4	1	18 (95%)
	Feminino					1		1 (5%)
Experiência profissional anterior		2	1	3	1	1		8 (42%)
Curso	Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	4						
	Técnico/a de soldadura		2					
	Ação Educativa		1					
	Técnico/a de Eletrónica, Automação e Comando			3				
	Técnico/a de Secretariado				1			
	Técnico/a de Turismo				1	2	1	
	Técnico/a de Organi-zação de Eventos				1			
	Técnico/a de Comércio					3		

Tabela A1. Características sociodemográficas dos participantes nos grupos focais
Fonte Criado pelos autores.

A2. Perceções dos coordenadores de curso sobre o abandono do ensino superior

Entrevista	Género	Tipo de qualificação	Área científica	Tipo de instituição	Percentil
1	Masculino	CTeSP	Artes	Politécnico público	P20
2	Masculino	CTeSP	Artes	Politécnico público	P80
3	Masculino	CTeSP	Direito	Politécnico privado	P20
4	Masculino	CTeSP	Engenharia	Politécnico público	P80
5	Masculino	Licenciatura	Engenharia	Universidade pública	P80
6	Masculino	Licenciatura	Engenharia	Politécnico público	P80
7	Masculino	Licenciatura	Engenharia	Politécnico público	P80
8	Masculino	Mestrado	Engenharia	Universidade privada	P20
9	Feminino	Mestrado	Engenharia	Universidade pública	P80
10	Feminino	Licenciatura	Gestão	Universidade pública	P20
11	Feminino	Licenciatura	Gestão	Universidade pública	P20
12	Masculino	Licenciatura	Gestão	Politécnico público	P80
13	Feminino	Licenciatura	Gestão	Politécnico público	P80
14	Feminino	Mestrado	Gestão	Politécnico público	P80
15	Feminino	Mestrado	Educação	Politécnico público	P80
16	Feminino	Mestrado	Educação	Universidade pública	P20

Tabela A2. Caracterização dos entrevistados

Fonte Criado pelos autores.

ANEXO B: INFORMAÇÃO ESTATÍSTICA COMPLEMENTAR

País	2022	2023
Irlanda	63,0%	62,7%
Chipre	59,2%	61,6%
Luxemburgo	61,0%	60,2%
Lituânia	58,2%	57,4%
Noruega	55,6%	56,6%
Países Baixos	56,4%	54,5%
Suécia	52,4%	54,1%
Suíça	51,3%	52,1%
Espanha	50,2%	52,0%
França	50,4%	51,9%
Bélgica	51,4%	50,0%
Dinamarca	49,0%	49,0%
Malta	42,5%	46,3%
Polónia	41,7%	46,3%
Letónia	45,9%	45,1%
Grécia	45,2%	44,5%
Áustria	43,1%	43,5%
Estónia	43,9%	43,5%
Islândia	40,2%	43,4%
UE27 (1)	42,0%	43,1%
Portugal	42,5%	40,9%
Eslovénia	47,3%	40,7%
Eslováquia	39,1%	39,8%
Finlândia	40,7%	39,2%
Croácia	35,5%	38,7%
Alemanha	37,1%	38,4%
Bulgária	34,0%	35,8%
República Checa	34,6%	33,7%
Itália	29,2%	30,6%
Hungria	31,9%	29,4%
Roménia	24,7%	22,5%

Tabela B1. Percentagem da população, entre os 25 e os 34 anos, com o ensino superior (ISCED 5-8), UE 2023

Nota (1) UE desde 2020.
Fonte PORDATA (2023a).

Tipo de curso	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Total	**347.400**	**356.711**	**349.477**	**498.327**	**483.982**	**440.895**	**411.238**	**398.447**	**385.210**	**393.618**	**391.538**	**399.775**	**401.050**	**399.386**	**393.340**	**393.689**	**397.100**
Científico-humanísticos	188.460	196.023	196.216	195.330	197.582	197.918	199.131	201.118	200.860	203.790	206.346	207.644	204.713	207.684	206.976	209.684	209.333
Planos Próprios	52.228	42.820	25.673	20.212	14.577	13.315	10.145	5.976	4.458	3.752	3.913	4.002	3.612	3.570	3.457	3.401	3.290
Artísticos especializados [1]	2.063	2.256	2.264	2.527	2.348	2.283	2.341	2.462	2.529	2.521	2.454	2.509	2.736	2.703	2.740	2.662	2.798
Profissionais	36.943	47.709	70.177	93.438	107.266	110.462	113.749	115.885	117.699	114.848	112.395	114.669	116.722	115.981	116.305	115.135	113.750
Aprendizagem	nd	nd	nd	13.584	17.619	18.669	21.056	33.366	35.400	33.030	26.010	24.202	21.869	20.860	20.674	18.688	17.381
Vocacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	379	2.021	5.244	4.189	846	-	-	-	-
CEF	3.422	5.224	8.425	4.388	2.320	2.117	2.012	3.025	1.920	825	506	507	460	435	475	440	466
Total cursos jovens	**283.116**	**294.032**	**302.755**	**329.479**	**341.712**	**344.764**	**348.434**	**361.832**	**363.245**	**360.787**	**356.868**	**357.722**	**350.958**	**351.233**	**350.627**	**350.010**	**347.018**
EFA	-	-	15.831	52.214	41.773	39.467	28.005	18.386	12.735	19.830	19.612	22.097	23.113	21.489	17.810	19.964	26.273
Recorrente	64.284	62.679	30.891	18.208	12.578	8.323	6.058	6.970	8.792	9.807	8.530	8.059	7.589	7.078	6.653	3.887	2.392
RVCC	nd	nd	nd	98.426	86.956	47.945	28.269	10.833	350	2.902	6.280	11.585	18.998	18.986	17.451	18.858	20.369
Formações modulares	nd	nd	nd	nd	963	396	472	426	88	292	248	312	392	600	799	970	1.048
Total cursos adultos	**64.284**	**62.679**	**46.722**	**168.848**	**142.270**	**96.131**	**62.804**	**36.615**	**21.965**	**32.831**	**34.670**	**42.053**	**50.092**	**48.153**	**42.713**	**43.679**	**50.082**

Cursos de formação destinados a jovens

Cursos de formação destinados a adultos

Tabela B2. Alunos inscritos no ensino secundário, 2005/06 – 2021/22

Nota [1] Regime integrado e inclui o ensino recorrente das artes visuais até 2011/12. nd significa não disponível.
Fonte DGEEC (2023a).

	Tipo de curso	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Cursos de formação destinados a jovens	**Total**	**66.317**	**78.951**	**72.066**	**128.661**	**137.855**	**111.020**	**115.231**	**116.082**	**108.417**	**84.781**	**89.650**	**96.366**	**100.290**	**102.784**	**111.057**	**110.924**	**113.484**
	Científico-humanísticos	35.839	43.132	40.808	39.606	40.366	39.156	40.716	39.899	40.522	44.049	44.516	48.365	47.312	49.781	56.101	59.101	58.732
	Planos Próprios	8.379	9.797	7.838	6.828	3.777	2.675	2.490	2.550	1.527	1.040	1.048	1.206	1.154	1.164	1.095	1.112	1.062
	Artísticos especializados [1]	283	308	398	439	452	519	562	601	598	685	589	645	734	730	785	802	811
	Profissionais	8.338	8.591	9.216	15.203	21.351	23.493	22.885	21.466	23.893	24.410	25.002	25.191	26.931	27.030	28.604	28.972	29.949
	Aprendizagem	nd	nd	nd	1.461	2.148	1.875	16.985	26.958	28.830	nd	2.747	2.419	2.010	1.345	4.431	3.777	3.172
	Vocacionais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	191	790	2.144	515	-	-	-	-
	CEF	339	2.533	5.109	2.643	1.073	684	761	590	263	170	227	237	245	289	289	264	319
Cursos de formação destinados a adultos	**Total cursos jovens**	**53.178**	**64.361**	**63.369**	**66.180**	**69.167**	**68.402**	**84.399**	**92.064**	**95.633**	**70.545**	**74.919**	**80.207**	**78.901**	**80.339**	**91.305**	**94.028**	**94.045**
	EFA	-	-	376	11.763	16.269	18.517	15.130	8.932	6.612	8.543	7.561	7.369	8.641	8.119	6.556	5.289	6.908
	Recorrente [2]	13.139	14.590	8.321	5.802	5.031	4.708	3.779	4.303	5.842	4.685	3.996	3.985	4.206	3.836	3.529	1.466	1.397
	RVCC	nd	nd	nd	44.916	47.173	18.997	11.451	10.357	242	856	3.034	4.588	8.305	10.158	9.248	9.551	10.224
	Formações modulares	nd	nd	nd	nd	215	396	472	426	88	152	140	217	237	332	419	590	910
	Total cursos adultos	**13.139**	**14.590**	**8.697**	**62.481**	**68.688**	**42.618**	**30.832**	**24.018**	**12.784**	**14.236**	**14.731**	**16.159**	**21.389**	**22.445**	**19.752**	**16.896**	**19.439**

Tabela B3.
Diplomados do ensino secundário, 2005/06 – 2021/22

Nota [1] Regime integrado e inclui o ensino recorrente das artes visuais até 2011/12. nd significa não disponível.
Fonte DGEEC (2023a).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Licenciatura 1º ciclo	Mestrado 2º ciclo	Mestrado Integrado
2013/14	415	823	97
2014/15	407	778	99
2015/16	404	797	100
2016/17	405	788	101
2017/18	406	797	103
2018/19	411	808	102
2019/20	414	825	102
2020/21	416	838	100
2021/22	491	950	29

Tabela B4. Número de cursos oferecidos por universidades públicas, por grau, 2013/14-2021/22
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Licenciatura 1º ciclo	Mestrado 2º ciclo	Mestrado Integrado
2013/14	248	196	24
2014/15	235	170	25
2015/16	231	176	23
2016/17	222	190	23
2017/18	229	196	24
2018/19	234	209	24
2019/20	228	208	24
2020/21	228	199	25
2021/22	233	205	23

Tabela B5. Número de cursos oferecidos por universidades privadas, por grau, 2013/14-2021/22
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Licenciatura 1º ciclo	Mestrado 2º ciclo	CTeSP
2013/14	595	342	nd
2014/15	575	350	13
2015/16	557	351	246
2016/17	564	371	259
2017/18	570	370	268
2018/19	573	383	287
2019/20	563	405	323
2020/21	569	413	302
2021/22	570	437	329

Tabela B6. Número de cursos oferecidos por institutos politécnicos públicos, por grau, 2013/14-2021/22
Nota nd significa não disponível.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Licenciatura 1º ciclo	Mestrado 2º ciclo	CTeSP
2013/14	151	49	nd
2014/15	147	51	5
2015/16	147	50	54
2016/17	158	41	73
2017/18	157	51	96
2018/19	163	51	118
2019/20	146	48	125
2020/21	144	57	132
2021/22	153	61	132

Tabela B7. Número de cursos oferecidos por institutos politécnicos privados, por grau, 2013/14-2021/22
Nota nd significa não disponível.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandonam um ano depois	Universidades Públicas	Universidades Privadas	Politécnicos Públicos	Politécnicos Privados
2013/14	2014	15,6%	21,2%	17,5%	19,4%
2014/15	2015	14,0%	17,7%	15,3%	17,1%
2015/16	2016	14,3%	18,2%	14,9%	20,3%
2016/17	2017	13,7%	16,8%	15,2%	17,5%
2017/18	2018	14,3%	15,8%	14,5%	13,0%
2018/19	2019	14,9%	18,1%	16,1%	16,8%
2019/20	2020	13,9%	18,7%	17,9%	18,1%
2020/21	2021	14,1%	16,6%	16,8%	17,0%
2021/22	2022	18,0%	18,1%	19,7%	17,5%

Tabela B8. Taxa de abandono por subsistema e setor, 2013/14- 2021/22
Notas Estas taxas médias (ponderadas) consideram todos os cursos de Licenciatura 1.º ciclo, Mestrado Integrado, Mestrado 2.º ciclo, CTeSP e Cursos Preparatórios de Licenciatura e Mestrado com informação disponível no RAIDES e são calculadas com base nos estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os CTeSP, pelo que as taxas globais passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos (ver Anexo B, Tabelas B4-B7 para informação mais detalhada relativa ao número e tipo de cursos considerados em cada ano). A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Aban-donam um ano depois	Licenciatura 1º ciclo					Mestrado 2º ciclo			Mestrado Integrado			CTeSP	
		Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Pública	Polit. Privada	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado
2013/14	2014	7,6%	14,1%	11,1%	16,1%	33,3%	39,5%	38,8%	31,9%	2,7%	12,9%	n.d	n.d
2014/15	2015	6,6%	13,6%	9,5%	13,8%	30,0%	32,5%	35,4%	29,7%	2,9%	8,3%	27,8%	32,0%
2015/16	2016	6,6%	12,3%	8,9%	14,5%	31,3%	39,4%	32,4%	27,0%	2,9%	5,6%	19,9%	34,8%
2016/17	2017	6,1%	10,5%	8,7%	13,7%	30,4%	35,0%	34,5%	23,0%	3,0%	7,7%	18,2%	26,0%
2017/18	2018	6,6%	9,8%	8,6%	11,2%	29,9%	33,3%	33,0%	16,9%	3,4%	6,2%	17,5%	15,9%
2018/19	2019	6,6%	11,3%	9,2%	11,4%	30,4%	36,5%	36,7%	31,3%	3,9%	7,3%	17,9%	21,2%
2019/20	2020	7,6%	12,4%	11,1%	12,6%	26,5%	36,9%	34,2%	32,0%	3,7%	6,0%	24,2%	22,6%
2020/21	2021	8,8%	9,9%	11,0%	11,6%	26,6%	37,9%	30,7%	22,7%	3,5%	6,5%	24,5%	26,5%
2021/22	2022	7,6%	10,7%	13,0%	11,3%	nd	nd	nd	nd	2,8%	5,5%	26,6%	27,4%

Tabela B9. Taxa de abandono por subsistema, setor e grau, 2013/14- 2021/22

Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22, com informação disponível no RAIDES. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas tabelas B4-B7. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise. nd significa não disponível.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Mudam um ano depois	Universidades Públicas	Universidades Privadas	Politécnicos Públicos	Politécnicos Privados
2013/14	2014	7,2%	6,1%	6,1%	4,8%
2014/15	2015	7,8%	12,4%	7,4%	6,1%
2015/16	2016	9,6%	10,0%	7,4%	3,9%
2016/17	2017	10,1%	7,1%	6,7%	6,1%
2017/18	2018	7,9%	6,5%	6,4%	4,9%
2018/19	2019	6,9%	6,1%	7,3%	9,6%
2019/20	2020	6,9%	6,2%	6,7%	7,0%
2020/21	2021	15,3%	7,1%	7,1%	7,3%
2021/22	2022	7,5%	7,2%	7,6%	4,3%

Tabela B10. Taxa de mudança por subsistema e setor, 2013/14-2021/22
Notas Estas taxas médias (ponderadas) consideram todos os cursos de Licenciatura 1.º ciclo, Mestrado Integrado, Mestrado 2.º ciclo, CTeSP e Cursos Preparatórios de Licenciatura e Mestrado com informação disponível no RAIDES e são calculadas com base nos estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os CTeSP, pelo que as taxas globais passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos (ver Anexo B, Tabelas B4-B7 para informação mais detalhada relativa ao número e tipo de cursos considerados em cada ano). A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Mudam um ano depois	Licenciatura 1º ciclo				Mestrado 2º ciclo				Mestrado Integrado				CTeSP	
		Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Pública	Polit. Privada	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado		
2013/14	2014	9,4%	7,9%	7,5%	5,6%	2,4%	2,3%	1,5%	2,1%	10,7%	6,0%	nd	nd		
2014/15	2015	11,1%	15,5%	9,1%	6,6%	2,4%	4,5%	1,7%	4,2%	9,5%	10,9%	3,6%	0,0%		
2015/16	2016	12,2%	11,2%	9,3%	4,5%	3,8%	7,0%	2,9%	1,8%	12,9%	8,9%	4,9%	3,3%		
2016/17	2017	13,1%	9,0%	8,6%	8,0%	4,7%	2,8%	1,8%	1,4%	12,0%	5,8%	4,8%	2,8%		
2017/18	2018	10,0%	8,0%	8,3%	6,4%	3,6%	2,2%	1,3%	1,3%	11,2%	8,5%	4,4%	2,3%		
2018/19	2019	9,4%	8,0%	7,3%	11,0%	2,4%	1,6%	2,2%	4,8%	10,0%	6,4%	12,9%	8,8%		
2019/20	2020	9,5%	8,1%	7,7%	7,7%	2,6%	2,0%	3,1%	2,8%	9,2%	6,2%	7,1%	7,4%		
2020/21	2021	10,7%	8,8%	8,9%	9,5%	2,5%	1,6%	2,0%	2,2%	nd	nd	5,8%	4,6%		
2021/22	2022	10,8%	9,1%	9,6%	4,7%	2,5%	2,7%	2,2%	1,3%	9,8%	6,8%	6,3%	4,8%		

Tabela B11. Taxa de mudança global, por subsistema, setor e grau, 2013/14-2021/22

Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22, com informação disponível no RAIDES. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise. nd significa não disponível.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Permanecem um ano depois	Universidades Públicas	Universidades Privadas	Politécnicos Públicos	Politécnicos Privados
2013/14	2014	77,2%	72,7%	76,4%	75,7%
2014/15	2015	78,2%	69,9%	77,3%	76,8%
2015/16	2016	76,1%	71,8%	77,7%	75,8%
2016/17	2017	76,2%	76,1%	78,1%	76,3%
2017/18	2018	77,8%	77,7%	79,1%	82,2%
2018/19	2019	78,2%	75,9%	76,6%	73,6%
2019/20	2020	79,2%	75,0%	75,4%	74,9%
2020/21	2021	70,6%	76,3%	76,1%	75,7%
2021/22	2022	74,5%	74,7%	72,7%	78,2%

Tabela B12. Taxa de permanência por subsistema e setor, 2013/14-2021/22
Notas Estas taxas médias (ponderadas) consideram todos os cursos de Licenciatura 1.º ciclo, Mestrado Integrado, Mestrado 2º ciclo, CTeSP e Cursos Preparatórios de Licenciatura e Mestrado com informação disponível no RAIDES e são calculadas com base nos estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os CTeSP, pelo que as taxas globais passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos (ver Anexo B, Tabelas B4-B7 para informação mais detalhada relativa ao número e tipo de cursos considerados em cada ano). A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Permanecem um ano depois	Licenciatura 1º ciclo					Mestrado 2º ciclo			Mestrado Integrado			CTeSP	
		Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Pública	Polit. Privada	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado
2013/14	2014	83,0%	78,0%	81,5%	78,4%	64,3%	58,1%	59,7%	66,1%	86,6%	81,1%	nd	nd
2014/15	2015	82,3%	71,0%	81,5%	79,6%	67,6%	63,0%	62,9%	66,1%	87,6%	80,8%	68,7%	68,0%
2015/16	2016	81,2%	76,5%	81,8%	81,0%	64,9%	53,6%	64,7%	71,1%	84,1%	85,5%	75,2%	61,9%
2016/17	2017	80,8%	80,5%	82,7%	78,3%	64,8%	62,1%	63,6%	75,6%	85,0%	86,5%	77,0%	71,2%
2017/18	2018	83,4%	82,2%	83,0%	82,3%	66,5%	64,4%	65,6%	81,8%	85,4%	85,3%	78,1%	81,8%
2018/19	2019	84,1%	80,7%	83,5%	77,6%	67,2%	61,8%	61,2%	63,9%	86,1%	86,2%	69,2%	70,0%
2019/20	2020	83,0%	79,5%	81,1%	79,7%	70,9%	61,1%	62,8%	65,1%	87,0%	87,8%	68,7%	70,0%
2020/21	2021	80,5%	81,3%	80,1%	78,9%	70,9%	60,5%	67,3%	75,2%	44,7%	83,2%	69,7%	68,8%
2021/22	2022	81,7%	80,2%	77,4%	84,0%	nd	nd	nd	nd	87,4%	87,8%	67,1%	67,8%

Tabela B13. Taxa de permanência por sub-sistema, setor e grau, 2013/14-2021/22

Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22, com informação disponível no RAIDES. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise. nd significa não disponível.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Universidades Públicas	Universidades Privadas	Politécnicos Públicos	Politécnicos Privados
2013/14	45,0%	45,3%	44,4%	58,9%
2014/15	47,2%	48,4%	46,8%	60,1%
2015/16	48,0%	52,0%	50,8%	65,7%
2016/17	50,5%	52,7%	52,3%	68,6%
2017/18	45,4%	52,2%	53,2%	63,3%
2018/19	42,9%	48,0%	54,1%	64,8%
2019/20	40,7%	48,6%	49,2%	70,8%
2020/21	14,1%	10,3%	15,7%	29,8%

Tabela B14. Taxa de conclusão no período esperado global, por subsistema e setor, 2013/14-2020/21
Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2020/21, com informação disponível no RAIDES. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os cursos CTeSP pelo que as taxas passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. No ano letivo de 2019/20, a taxa de conclusão dentro do tempo esperado é observada para os cursos de 1º ciclo com duração de 3 anos e cursos de mestrado 2º ciclo. No ano letivo 2020/21 a conclusão no tempo esperado só é observada para os cursos de Mestrado 2º ciclo. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Licenciatura 1º ciclo				Mestrado 2º ciclo				Mestrado Integrado				CTeSP	
	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Pública	Polit. Privada	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado	Univ. Pública	Univ. Privada	Polit. Público	Polit. Privado		
2013/14	47,0%	47,2%	47,9%	59,0%	40,6%	41,3%	28,6%	58,8%	47,4%	42,0%	nd	nd		
2014/15	52,4%	51,9%	50,4%	61,8%	39,0%	36,8%	29,1%	51,5%	47,6%	50,1%	60,0%	64,7%		
2015/16	55,2%	56,3%	52,9%	66,2%	37,5%	37,1%	27,8%	50,2%	46,2%	47,3%	65,8%	77,3%		
2016/17	58,9%	57,1%	55,5%	72,5%	38,5%	41,7%	26,6%	39,3%	48,0%	46,8%	64,9%	71,2%		
2017/18	60,3%	57,5%	56,7%	65,7%	41,8%	40,5%	27,8%	39,9%	nd	nd	63,5%	67,9%		
2018/19	63,2%	58,4%	58,5%	68,1%	37,8%	36,0%	26,0%	42,4%	nd	nd	63,3%	66,1%		
2019/20	59,3%	60,4%	51,4%	73,8%	40,9%	41,5%	28,1%	54,6%	nd	nd	64,1%	72,4%		
2020/21	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd		

Tabela B15. Taxa de conclusão no período esperado global, por subsistema, setor e grau, 2013/14-2020/21

Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2020/21, com informação disponível no RAIDES. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os cursos CTeSP pelo que as taxas passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. No ano letivo de 2019/20, a taxa de conclusão dentro do tempo esperado é observada para os cursos de 1º ciclo com duração de 3 anos e cursos de Mestrado 2º ciclo. No ano letivo 2020/21 a conclusão no tempo esperado só é observada para os cursos de Mestrado 2º ciclo. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise. nd significa não disponível.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandonam um ano depois	Universidades Públicas			Universidades Privadas			Politécnicos Públicos			Politécnicos Privados		
		TIC	CTEA	CTEM	TIC	CTEA	CTEM	TIC	CTEA	CTEM	TIC	CTEA	CTEM
2013/14	2014	4,4%	5,2%	4,6%	21,7%	16,1%	19,1%	12,6%	12,9%	14,9%	26,5%	15,7%	24,8%
2014/15	2015	9,5%	10,3%	10,1%	17,7%	12,0%	13,0%	14,0%	15,6%	17,9%	38,0%	19,0%	27,5%
2015/16	2016	8,9%	10,1%	10,0%	14,9%	13,4%	17,5%	14,5%	15,2%	16,6%	52,7%	34,7%	48,8%
2016/17	2017	8,0%	9,5%	9,3%	14,8%	13,4%	15,9%	14,3%	14,9%	15,4%	39,9%	28,4%	38,1%
2017/18	2018	9,9%	10,5%	10,4%	12,7%	13,6%	16,2%	13,8%	14,5%	15,4%	16,2%	14,3%	17,0%
2018/19	2019	10,3%	10,2%	10,2%	17,2%	17,2%	18,5%	15,7%	15,5%	16,5%	25,2%	21,0%	24,4%
2019/20	2020	12,2%	10,8%	10,9%	18,8%	17,8%	17,9%	17,1%	17,8%	19,2%	20,7%	16,6%	20,5%
2020/21	2021	11,3%	13,0%	13,6%	15,6%	16,3%	16,7%	16,7%	16,7%	17,6%	24,8%	20,9%	26,1%
2021/22	2022	11,1%	13,5%	13,6%	25,5%	17,6%	17,0%	18,8%	18,9%	19,8%	21,0%	17,6%	21,2%

Tabela B16. Taxa de abandono por subsistema, setor e área de educação, 2013/14-2021/22

Notas TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação; CTEA: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Arte; CTEM: Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22, com informação disponível no RAIDES. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os cursos CTeSP pelo que as taxas passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandono um ano depois	CNAEF								
		Educação (1)			Artes e Humanidades (2)			Ciências Sociais, Jornalismo e Informação (3)		
		Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup
2013/14	2014	9,4%	3.597	74,0%	10,3%	372	83,9%	7,6%	5.082	94,8%
2014/15	2015	8,1%	3.721	74,7%	9,0%	3.978	86,7%	6,7%	5.347	94,9%
2015/16	2016	6,3%	3.731	81,1%	8,5%	3.998	87,4%	6,6%	5.400	97,4%
2016/17	2017	7,8%	3.839	90,5%	9,1%	3.971	88,6%	6,1%	5.420	97,6%
2017/18	2018	6,2%	3.890	86,2%	8,8%	4.010	92,2%	7,0%	5.566	99,8%
2018/19	2019	8,0%	3.810	61,7%	9,2%	3.915	92,6%	7,7%	5.340	96,8%
2019/20	2020	11,8%	3.739	77,2%	10,3%	3.953	92,7%	8,1%	5.353	98,0%
2020/21	2021	10,1%	4.203	84,1%	11,4%	4.322	94,7%	10,0%	5.873	101,7%
2021/22	2022	14,2%	4.116	84,5%	11,7%	4.281	97,0%	9,9%	5.752	97,9%

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandono um ano depois	CNAEF								
		Gestão, Administração e Direito (4)			Ciências, Matemática e Estatística (5)			Tecnologias da Informação e Comunicação (6)		
		Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup
2013/14	2014	11,1%	4.963	68,9%	5,6%	3.696	79,7%	9,3%	3.526	60,4%
2014/15	2015	9,8%	5.350	76,0%	4,3%	4.180	78,0%	9,0%	3.722	60,9%
2015/16	2016	9,5%	5.332	82,8%	4,7%	4.184	90,2%	6,0%	3.835	83,5%
2016/17	2017	8,9%	5.284	86,0%	4,4%	4.100	86,0%	7,7%	3.843	89,9%
2017/18	2018	9,1%	5.227	90,8%	5,0%	4.161	91,5%	6,9%	3.937	82,2%
2018/19	2019	9,3%	5.203	87,8%	4,5%	4.075	89,6%	7,6%	4.148	79,0%
2019/20	2020	9,9%	5.193	91,5%	5,5%	4.097	89,7%	9,5%	4.540	84,0%
2020/21	2021	10,6%	5.929	95,4%	6,6%	4.515	95,8%	10,3%	4.938	82,4%
2021/22	2022	12,2%	5.674	93,9%	6,9%	4.454	92,5%	9,7%	4.910	75,8%

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandono um ano depois	CNAEF								
		Engenharia e Indústrias Transformadoras (7)			Agricultura (8)			Saúde e Proteção Social (9)		
		Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup	Abandono	Vagas	Tx Ocup
2013/14	2014	8,3%	5.152	57,6%	10,1%	3.562	46,4%	3,7%	5.289	81,8%
2014/15	2015	7,4%	5.507	59,3%	7,0%	3.700	47,1%	3,6%	5.640	86,7%
2015/16	2016	7,1%	5.376	73,5%	8,5%	3.683	50,9%	3,3%	5.956	89,9%
2016/17	2017	5,9%	5.217	76,5%	7,5%	3.688	53,3%	3,6%	5.997	90,7%
2017/18	2018	6,3%	5.214	81,2%	7,4%	3.824	53,7%	4,1%	6.057	91,3%
2018/19	2019	6,7%	5.178	76,0%	8,8%	3.825	49,9%	4,2%	5.929	89,5%
2019/20	2020	8,4%	5.265	79,3%	10,6%	3.724	54,4%	4,7%	5.987	91,7%
2020/21	2021	7,8%	5.736	81,1%	11,0%	3.874	71,3%	5,2%	6.169	99,4%
2021/22	2022	8,1%	5.651	74,8%	12,0%	4.041	74,2%	5,5%	6.148	97,8%

Inscritos 1º ano 1ª vez nos anos	Abandono um ano depois	CNAEF		
		Serviços (10)		
		Abandono	Vagas	Tx Ocup
2013/14	2014	9,2%	3.982	82,6%
2014/15	2015	7,8%	4.051	88,5%
2015/16	2016	8,6%	4.119	90,9%
2016/17	2017	8,6%	4.108	91,5%
2017/18	2018	8,2%	4.167	95,7%
2018/19	2019	8,4%	4.166	91,7%
2019/20	2020	12,2%	4.242	91,6%
2020/21	2021	11,1%	4.736	94,4%
2021/22	2022	14,5%	4.607	91,4%

Tabela B17. Taxa de abandono global, nº de vagas e taxa de ocupação, por CNAEF, 2013/14-2021/22

Notas Estas taxas médias consideram todos os cursos, para os estudantes inscritos no 1º ano, 1ª vez, nos anos letivos 2013/14-2021/22, com informação disponível no RAIDES. A partir do ano letivo 2014/15 a base de dados inclui os cursos CTeSP pelo que as taxas passaram a ser calculadas com base num número maior de cursos. Informação mais detalhada relativa aos dados que estão na base encontra-se nas Tabelas B4-B7. A Universidade Aberta tem um modo de funcionar e dirige-se a um público-alvo muito diferente das outras IES, acresce que não existe informação disponível para todas as dimensões analisadas. Por esta razão, foi excluída da presente análise.

Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Características no curso	2018			2019			2020		
	Vão aumentar vagas em 2020	Não vão aumentar vagas em 2020	Total	Vão aumentar vagas em 2020	Não vão aumentar vagas em 2020	Total	Aumento de vagas	Não teve aumento de vagas	Total
Número Vagas 2020	nd	nd	nd	nd	nd	nd	717	370	1.087
Número inscritos	137.002	70.772	207.774	138.981	73.494	212.475	118.170	67.681	185.851
Vagas 1ª fase	33.169	16.934	50.103	33.535	17.425	50.960	39.055	17.811	56.866
Oferta global de vagas (%)	66%	34%	100%	66%	34%	100%	69%	31%	100%
Taxa ocupação CNA	91%	83%	88%	93%	84%	90%	89%	80%	86%
Mulheres (%)	51%	56%	53%	52%	56%	53%	56%	58%	56%
Estudantes c/ pais diplomados (%)	37%	38%	37%	38%	37%	38%	37%	39%	38%
Abandono (%)	9%	10%	9%	10%	11%	11%	11%	12%	11%
Inscritos 1ª opção (%)	19%	16%	18%	21%	17%	19%	22%	18%	20%
Fora distrito (%)	41%	48%	43%	41%	47%	43%	42%	48%	44%

Tabela B18. Características dos cursos com reforço de vagas em 2020 em resposta à pandemia de COVID-19, 2018-2020
Nota nd significa não disponível.
Fonte Cálculos efetuados a partir das bases de dados do RAIDES (ver Secção 6.1).

Ano letivo	Número	Variação anual	Variação anual (%)
2012/13	68.230		
2013/14	64.334	- 3.896	-5,71%
2014/15	66.089	1.755	2,73%
2015/16	74.656	8.567	12,96%
2016/17	73.888	- 768	-1,03%
2017/18	79.653	5.765	7,80%
2018/19	80.905	1.252	1,57%
2019/20	85.174	4.269	5,28%
2020/21	97.145	11.971	14,05%
2021/22	97.771	626	0,64%

Tabela B19. Inscritos no 1º ano pela 1ª vez, em cursos de formação inicial do ensino superior, 2012/13 -2021/22
Fonte DGEEC (2023a).

Variáveis	Licenciatura 1º ciclo e MI (Global) (N = 6.563)				Licenciatura 1º ciclo e MI (CNA) (N = 3.917)			
	Média	Desvio Padrão	Mín	Max	Média	Desvio Padrão	Mín	Max
Maiores >23	0,076	0,128	0	1	0,058	0,082	0	0,93
Internacionais	0,062	0,122	0	1	0,059	0,109	0	0,94
Entrada CTeSP	0,031	0,088	0	1	0,037	0,09	0	0,8
% Mulheres	0,553	0,249	0	1	0,549	0,252	0	1
% estudantes c/ pais diplomados do ES	0,368	0,201	0	1	0,346	0,180	0	1
% Bolseiros	0,190	0,153	0	1	0,225	0,157	0	0,77
% Trab-est	0,099	0,109	0	0,93	0,096	0,100	0	0,76
Prop desemprego	0,011	0,02	0	0,5	0,012	0,021	0	0,5
% Matric 1ª opção					0,874	0,267	0	1,45
Tx ocup CNA					0,509	0,236	0,01	1

Variáveis	Mestrado 2º ciclo (N = 6.281)			
	Média	Desvio Padrão	Mín	Max
% Mulheres	0,608	0,255	0	1
% estudantes c/ pais diplomados do ES	0,382	0,225	0	1
% Bolseiros	0,156	0,151	0	1
% Trab-est	0,113	0,113	0	1
% Estrang	0,010	0,010	0	1
Prop desemprego	0,200	0,219	0	1

Tabela B20. Estatísticas descritivas dos determinantes das taxas de permanência, mudança e abandono.

Variáveis	Licenciatura 1º ciclo e MI (Global) (N = 6.199)				Licenciatura 1º ciclo e MI (CNA) (N = 3.917)			
	Média	Desvio Padrão	Mín	Max	Média	Desvio Padrão	Mín	Max
Maiores >23	0,076	0,129	0	1	0,058	0,082	0	0,93
Internacionais	0,063	0,124	0	1	0,059	0,109	0	0,94
Entrada CTeSP	0,031	0,090	0	1	0,037	0,090	0	0,80
% Mulheres	0,542	0,250	0	1	0,549	0,252	0	1
% estudantes c/ pais diplomados do ES	0,368	0,201	0	1	0,346	0,180	0	1
% Bolseiros	0,189	0,153	0	1	0,225	0,157	0	0,77
% Trab-est	0,100	0,110	0	0,93	0,096	0,100	0	0,76
Prop desemprego	0,011	0,021	0	0,50	0,012	0,021	0	0,5
% Matric 1ª opção	-	-	-	-	0,509	0,236	0	1
Tx ocup CNA	-	-	-	-	0,874	0,267	0,02	1,45

Variáveis	Mestrado 2º ciclo (N = 6.281)			
	Média	Desvio Padrão	Mín	Max
% Mulheres	0,608	0,255	0	1
% estudantes c/ pais diplomados do ES	0,382	0,225	0	1
% Bolseiros	0,156	0,151	0	1
% Trab-est	0,113	0,134	0	1
% Estrang	0,200	0,219	0	1
Prop desemprego	0,010	0,039	0	1

Tabela B21. Estatísticas descritivas dos determinantes da taxa de conclusão no tempo esperado

ANEXO C: INSTRUMENTOS E MEDIDAS EXCECIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Data	Tipo de publicação	Descrição
13/03/2020	Despacho n.º 3298-B/2020	Declaração de situação de alerta em todo o território nacional.
13/03/2020	Decreto-Lei n.º 10-A/2020	Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID 19. Entre outras, determina a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas em todo o tipo de estabelecimentos educativos de educação pré-escolar, básica, secundária e superior (suspensão a partir de 16/03/2020 e reavaliada a 9/04/2020).
18/03/2020	Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020	Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública de 19/03/2020 até 02/04/2020.
20/03/2020	Decreto n.º 2-A/2020	Regulamenta a aplicação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República no decreto n.º 14-A/2020. Entre outros setores procede ao encerramento de estabelecimentos de atividades culturais e artísticas, designadamente: museus, monumentos, palácios e sítios arqueológicos e bibliotecas e arquivos.
02/04/2020	Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.
10/04/2020	Lei n.º 7/2020	Estabelece regimes excecionais e temporários de resposta à epidemia SARS-CoV-2 e procede a alterações a DL anteriores. Estabelece a obrigatoriedade das instituições do ensino superior em garantir o ensino à distância enquanto vigorarem as medidas restritivas quanto ao ensino presencial e determina que caso isso não se verifique as IES devem reajustar as propinas.
13/04/2020	Decreto-Lei n.º 14-G/2020	Entre outras medidas, determina: a não obrigatoriedade de realização de exames nacionais para conclusão do ensino secundário (para efeitos de avaliação neste nível de ensino é apenas considerada a avaliação interna); altera a calendarização dos exames nacionais (a 1.ª fase passa de 15/06 a 07/07 para 06/07 a 23/07; a 2.ª fase passa de 21/07 a 27/07 para 01/09 a 07/09.
17/04/2020	Decreto do Presidente da República n.º 20-A/2020	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública.
30/04/2020	Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-A/2020	Declara a situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença COVID-19.
30/04/2020	Resolução do Conselho de Ministros n.º 33-C/2020	Estabelece uma estratégia de levantamento de medidas de confinamento no âmbito do combate à pandemia da doença COVID 19. Inicia-se um plano de desconfinamento em três fases (4 de maio, 18 de maio e 1 de junho).
01/07/2020	Decreto-Lei n.º 33/2020	Aprova medidas excecionais para o acesso ao ensino superior por estudantes que concluíram o ensino secundário no estrangeiro.

Data	Tipo de publicação	Descrição
20/07/2020	Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020	Estabelece medidas excecionais para a organização do ano letivo 2020/2021 no ensino pré-escolar, básico e secundário.
24/07/2020	Lei n.º 27-A/2020	Procede à segunda alteração à Lei n.º 2/2020, de 31 de março (Orçamento do Estado para 2020). Introduz alterações relativas aos apoios às IES e a bolsas de ação social escolar.
03/08/2020	Portaria n.º 180-A/2020	Regulamento Geral dos Concursos Institucionais para Ingresso nos Cursos Ministrados em Estabelecimentos de Ensino Superior Privado para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021. Entre outras medidas estabelece que alunos que tenham concluído o ensino secundário em estabelecimento estrangeiro de países que não realizaram exames nacionais possam concorrer com as notas internas das disciplinas.
03/08/2020	Portaria n.º 180-B/2020	Regulamento do CNA e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021.
05/08/2020	Resolução da Assembleia da República n.º 66/2020	Recomenda ao Governo medidas extraordinárias de mitigação dos efeitos decorrentes da pandemia da doença COVID-19 nas instituições de ensino superior, designadamente programa de reforço tecnológico das IES e plano de contratação de psicólogos.
10/08/2020	Deliberação n.º 802/2020	Delibera a utilização de exames finais nacionais do ensino secundário, realizados na 2.ª fase de exames do ano letivo de 2019-2020, na candidatura ao ensino superior de 2020-2021.
12/08/2020	Lei n.º 32/2020	Mecanismo extraordinário de regularização de dívidas por não pagamento de propinas nas instituições de ensino superior públicas.
17/08/2020	Portaria n.º 197/2020	Regulamenta os planos de regularização de dívidas de propinas
03/09/2020	Despacho n.º 8501-A/2020	Estabelece o procedimento para o reforço do número de vagas do regime geral de acesso ao ensino superior, através da transferência das vagas fixadas e não ocupadas nos concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior no ano letivo de 2020-2021 para o regime geral de acesso
25/09/2020	Despacho n.º 9138/2020	Aprova o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior
16/10/2020	Despacho n.º 9978/2020	Define medidas tendentes a assegurar o alojamento dos estudantes deslocados e bolseiros em empreendimentos turísticos ou em estabelecimentos de alojamento local
30/10/2020	Portaria n.º 257/2020	Alteração ao Regulamento Geral dos Concursos Institucionais para Ingresso nos Cursos Ministrados em Estabelecimentos de Ensino Superior Privado para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021
20/11/2020	Decreto do Presidente da República n.º 59-A/2020	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 08/12/2020.
06/11/2020	Decreto do Presidente da República n.º 51-U/2020	Declara o estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública de 09/11/2020 a 23/11/2020.

Data	Tipo de publicação	Descrição
04/12/2020	Decreto do Presidente da República n.º 61-A/2020	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 23/12/2020.
17/12/2020	Decreto do Presidente da República n.º 66-A/2020	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 07/01/2021.
04/01/2020	Despacho n.º 15/2021	Prorroga o prazo de matrícula e inscrição nas instituições de ensino superior dos candidatos colocados através dos regimes especiais, identificado nas referências 4 e 9 do calendário aprovado em anexo ao Despacho n.º 6844/2020, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 127, de 2 de julho de 2020
06/01/2021	Decreto do Presidente da República n.º 6-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 15/01/2021.
13/01/2021	Decreto do Presidente da República n.º 6-B/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 30/01/2021.
22/01/2021	Decreto n.º 3-C/2021	Altera a regulamentação do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Determina a suspensão de todas as atividades letivas e não letivas em todo o tipo de estabelecimentos educativos de educação pré-escolar, básica, secundária (suspensão a partir de 22/01/2021 e reavaliada a 5/02/2021).
28/01/2021	Decreto do Presidente da República n.º 9-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 14/02/2021.
29/01/2021	Decreto n.º 3-D/2021	Regulamenta o estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Determina a retoma das atividades letivas e não letivas em todo o tipo de estabelecimentos educativos de educação pré-escolar, básica, secundária em regime não presencial.
02/02/2021	Despacho n.º 1352/2021	Designação do grupo de trabalho técnico para apoiar o processo de fixação de vagas do CNA ao ensino superior em 2021
04/02/2021	Decreto-Lei n.º 10-B/2021	Estabelece medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19, para 2021
11/02/2021	Decreto do Presidente da República n.º 11-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 01/03/2021.
25/02/2021	Decreto do Presidente da República n.º 21-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 16/03/2021.
11/03/2021	Decreto do Presidente da República n.º 25-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 31/03/2021.

Data	Tipo de publicação	Descrição
22/03/2021	Decreto-Lei n.º 22-D/2021	Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à pandemia da doença COVID-19 na área da educação. Entre outras medidas, determina a não obrigatoriedade de realização de exames nacionais para conclusão do ensino secundário (para efeitos de avaliação neste nível de ensino é apenas considerada a avaliação interna) em 2021.
22/03/2021	Despacho Normativo n.º 10-A/2021	Regulamento das Provas de Avaliação Externa e das Provas de Equivalência à Frequência dos Ensinos Básico e Secundário para o ano letivo 2020/2021
14/04/2021	Decreto do Presidente da República n.º 41-A/2021	Renova a declaração de estado de emergência, com fundamento na verificação de uma situação de calamidade pública, até 30/04/2021.
30/04/2021	Resolução do Conselho de Ministros n.º 45-C/2021	Declara a situação de calamidade, no âmbito da pandemia da doença COVID-19 que será posteriormente prolongada até 30/05/2021.
25/05/2021	Lei n.º 31-A/2021	Permite a realização de exames nacionais de melhoria de nota no ensino secundário e estabelece um processo de inscrição extraordinário, alterando o Decreto-Lei n.º 10-B/2021, de 4 de fevereiro.
26/05/2021	Despacho Normativo n.º 14-A/2021	Regulamentação da realização de exames finais nacionais para melhoria de nota da classificação final da disciplina apenas para efeitos de acesso ao ensino superior e à definição do respetivo processo extraordinário de inscrição.
08/06/2021	Lei n.º 35/2021	Aprova medidas de apoio aos estudantes do ensino superior público e altera a Lei n.º 38/2020, de 18 de agosto.
05/07/2021	Deliberação n.º 691-A/2021	Estabelece regras quanto à utilização de exames finais nacionais do ensino secundário, realizados na 2.ª fase de exames do ano letivo 2020-2021, na candidatura ao ensino superior de 2021-2022.
07/07/2021	Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021	Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens.
14/07/2021	Decreto Legislativo Regional n.º 22/2021/A	Aprova uma Linha de apoio social para estudantes.
03/08/2021	Portaria n.º 168-C/2021	Regulamento Geral dos Concursos Institucionais para Ingresso nos Cursos Ministrados em Estabelecimentos de Ensino Superior Privado para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2021-2022.
03/08/2021	Portaria n.º 168-D/2021	Regulamento do CNA e ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2021-2022.
06/08/2021	Decreto-Lei n.º 70-C/2021	Aprova medidas excecionais para garantir o acesso ao ensino superior, no ano letivo de 2021-2022, por estudantes oriundos dos sistemas de ensino secundário estrangeiros.

Data	Tipo de publicação	Descrição
18/08/2021	Despacho n.º 8149/2021	Estabelece as condições de alojamento de estudantes deslocados em empreendimentos turísticos e em estabelecimentos de alojamento local no período correspondente ao ano letivo 2021/2022.
27/10/2021	Despacho n.º 10549/2021	Prorroga o prazo de matrícula e inscrição nas instituições de ensino superior dos candidatos colocados através dos regimes especiais, identificado nas referências 4 e 9 do calendário aprovado em anexo ao Despacho n.º 6423/2021, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 125, de 30 de junho de 2021.

Fonte Diário da República Eletrónico, 2023.