



O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012

Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha



Comissão Europeia



eurostudent.eu



O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012

Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha



O presente documento é uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice).

ISBN 978-92-9201-478-0
doi:10.2797/3457

Este documento também está disponível na Internet:
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Texto concluído em abril de 2012.

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2012.

É permitida a reprodução parcial desta publicação para fins não comerciais, desde que o excerto seja precedido de uma referência à 'Rede Eurydice', seguida da data de publicação do original.

Os pedidos de autorização para a reprodução na íntegra devem ser dirigidos à EACEA P9 Eurydice.

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelas
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Correio Eletrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Sítio Web: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE
Unidade Portuguesa
Av. 24 de Julho, n.º134
1399-054 Lisboa
Tel.: +(351)213 949 314
Fax: +(351)213 957 610
Correio Eletrónico: eur@dgeec.mec.pt
Editor da versão portuguesa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência



DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS
DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

ISBN 978-972-614-572-1
Lisboa, dezembro de 2013

PREÂMBULO



O presente relatório foi elaborado a propósito da Conferência Ministerial de Bucareste 2012 – a primeira a realizar-se desde a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior em 2010. Esta conferência ocorre num momento particularmente difícil para a Europa, que conhece níveis de desemprego sem precedentes em muitas regiões, sendo particularmente preocupante o desemprego entre os jovens. Trata-se do momento oportuno para perguntar como é que o Processo de Bolonha no ensino superior pode contribuir para encontrar soluções para a crise e ainda para avaliar os progressos realizados após uma década de esforços consagrados à implementação de um conjunto de reformas.

Antes de mais, como comprova o relatório, o Processo de Bolonha tem conseguido alcançar resultados extraordinários durante a sua primeira década, propiciando uma mudança positiva no ensino superior europeu. Estão atualmente implementadas as bases do Espaço Europeu de Ensino superior, permitindo um ensino de melhor qualidade e mais oportunidades de mobilidade para todos. O processo de Bolonha é uma história de sucesso da qual nos devemos sentir orgulhosos.

No entanto, ainda resta muito a fazer. Precisamente porque atravessamos um período de crise, é convicção minha de que este é o momento de acelerar o ritmo e a trajetória da mudança.

O Processo de Bolonha forneceu um quadro para a convergência de esforços comuns em favor da reforma e da modernização dos nossos sistemas de ensino superior. Precisamos agora de assegurar que este nosso esforço produz benefícios efetivos e tangíveis para os estudantes, o pessoal docente, a economia e a sociedade no seu conjunto. Devemo-nos empenhar para uma melhoria contínua da qualidade, estimular a mobilidade, garantir a pertinência do ensino superior para os nossos mercados de trabalho, e, sobretudo, incrementar significativamente as oportunidades para que um número crescente de estudantes possa ter acesso ao ensino superior.

Por que razão esta agenda é tão importante? Em primeiro lugar, a Europa necessita de mais diplomados. Os empregos do futuro exigirão indivíduos com mais e melhores competências e, se desejamos ser competitivos num cenário global, teremos de cumprir com uma agenda comum que venha a implementar uma série completa de reformas acordadas para competir numa economia global do conhecimento. É este o princípio sobre o qual assenta a estratégia Europa 2020 da União Europeia, sendo igualmente de vital importância para a regeneração económica e a sustentabilidade de todo o continente europeu. Esta estratégia terá sido em vão se não for abordada com seriedade a reforma educativa e, em especial, a do ensino superior. Para que os nossos países desenvolvam plenamente as suas economias, é necessário que os nossos cidadãos tenham a oportunidade de desenvolver o seu próprio potencial.

Este relatório fornece mensagens claras sobre os desafios do futuro. Foi elaborado com base em informação qualitativa e quantitativa fidedigna facultada por cada país, harmonizando num único relatório os contributos de organizações que antes funcionavam separadamente (Eurydice, Eurostat, Eurostudent), sob a orientação do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha. Creio que o resultado representa um considerável sucesso. A perspetiva clara e comparativa relativamente à forma como foram implementadas a nível nacional as reformas e os processos de modernização no ensino superior fornece material que será futuramente utilizado nos nossos debates nacionais sobre o ensino superior por toda a Europa, muito além da Conferência Ministerial de Bucareste.

A conferência marca um momento decisivo no Processo de Bolonha – o qual progride de acordos intergovernamentais e de adaptações de sistemas e reações, por vezes apressadas, para uma implementação sólida e comparável. Continuaremos a trabalhar em conjunto para alcançar os nossos objetivos comuns.

É necessário que a totalidade do Espaço Europeu de Ensino Superior prossiga o caminho traçado no Comunicado Ministerial de Bucareste. Posso garantir o apoio integral da Comissão Europeia nesta trajetória.



Androulla Vassiliou
Comissária responsável pela
Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude

ÍNDICE

Preâmbulo	3
Sumário Executivo	7
Introdução	15
1. Contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior	19
1.1. População estudantil	19
1.2. Instituições de ensino superior	22
1.3. Despesa pública no ensino superior	23
Conclusões	28
2. Graus e Qualificações	29
2.1. Estruturas de Bolonha	31
2.2. Instrumentos de Bolonha	44
2.3. Reconhecimento de qualificações	55
Conclusões	57
3. Garantia de Qualidade	59
3.1. Garantia de qualidade externa	60
3.2. Garantia de qualidade interna	68
Conclusões	70
4. Dimensão Social do Ensino Superior	71
4.1. Informação estatística sobre o impacto da origem dos estudantes na sua participação e desempenho no ensino superior	72
4.2. Abordagens políticas destinadas a alargar o acesso e a participação no ensino superior	79
4.3. Abertura das vias de acesso ao ensino superior e oferta de serviços adequados aos estudantes	83
4.4. Propinas e apoio financeiro	90
Conclusões	100
5. Resultados Efetivos e Empregabilidade	103
5.1. Resultados do ensino superior: níveis de desempenho	104
5.2. Taxas de conclusão e medidas de melhoria	105
5.3. Os diplomados no mercado de trabalho: desemprego e transição do ensino para o mundo do trabalho	112
5.4. Retornos privados relativamente à educação: rendimento e nível de estudos	119
5.5. Qualificações do ensino superior e exigências do mercado de trabalho: inadequações de qualificações	121
Conclusões	125

6. Aprendizagem ao longo da vida	127
6.1. Interpretações do conceito de aprendizagem ao longo da vida a nível nacional	128
6.2. Aprendizagem ao longo da vida como uma missão reconhecida das instituições de ensino superior	130
6.3. Financiamento da aprendizagem ao longo da vida	131
6.4. Promoção de ofertas flexíveis de programas de ensino superior	132
6.5. Reconhecimento da aprendizagem prévia	142
6.6. Participação de estudantes maduros e de transição tardia na oferta formal do ensino superior	145
Conclusões	148
7. Mobilidade	151
7.1. Tipos de mobilidade	153
7.2. Fluxos de mobilidade de estudantes	154
7.3. Medidas para incentivar e apoiar a mobilidade dos estudantes	164
7.4. Mobilidade de pessoal	171
Conclusões	173
Referências	175
Glossário e Notas Metodológicas	181
I. Códigos, abreviaturas e acrónimos	181
II. Definições gerais	182
III. Termos estatísticos	188
IV. Bases de dados	195
V. Notas sobre os valores do Eurostat	200
Índice de Figuras	211
Agradecimentos	215

SUMÁRIO EXECUTIVO

O Processo de Bolonha e os seus objetivos para 2020

O Processo de Bolonha transformou por completo o mapa do ensino superior na Europa. De facto, as mudanças significativas efetuadas por todos os países permitiram a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior e lançaram as bases para um ensino superior capaz de dar resposta a um leque crescente de exigências sociais; foram modificadas as estruturas de ensino superior, desenvolveram-se sistemas de garantia da qualidade, estabeleceram-se mecanismos para facilitar a mobilidade e identificou-se um conjunto de questões relativas à dimensão social do ensino superior. A amplitude deste projeto que, com base numa cooperação voluntária, faz aprovar e implementar objetivos comuns para os sistemas de ensino superior de 47 países, não tem precedentes.

Porém, conscientes do facto de que a segunda década do atual milénio apresenta novos desafios, os ministros reunidos em Lovaina e Lovaina-a-Nova em 2009, esboçaram em linhas gerais as questões que necessitam de ser tratadas num contexto em mudança. Apelaram para um ensino superior de qualidade e definiram quatro metas principais para a década atual:

- Concluir as reformas estruturais e consolidar a sua implementação através de uma compreensão sólida do processo e da utilização dos instrumentos desenvolvidos até ao momento;
- Implementar um ensino superior de qualidade, vinculado com a investigação e a aprendizagem ao longo da vida, e que promova a empregabilidade;
- Tornar a dimensão social uma realidade, assegurando que o corpo discente que acede à universidade e que conclui os seus estudos superiores reflita a diversidade da população estudantil da Europa;
- Assegurar que pelo menos 20 % dos diplomados no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) usufruíram de um período de estudo ou de formação no estrangeiro ⁽¹⁾.

O relatório

O presente relatório, que reflete o contexto do Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova, resulta de um esforço conjunto do Eurostat, Eurydice e do Eurostudent sob a supervisão do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha e, em concreto, de um grupo de trabalho criado por este último. De acordo com a missão e a metodologia específicas dos organismos de recolha de informação supramencionados, este documento descreve o grau de implementação do Processo de Bolonha em 2012 a partir de várias perspetivas e utilizando dados recolhidos entre 2010 e 2011, assim como informação relativa a tendências anteriores que constam de alguns gráficos. Por conseguinte, o relatório apresenta dados estatísticos assim como informação contextualizada e compara dados socioeconómicos referentes à realidade da população estudantil. A informação estatística é complementada com descritores normativos dos sistemas assim como com uma análise do funcionamento destes. Os anteriores indicadores do painel de avaliação foram revistos pelo Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha e integrados no presente relatório como indicadores de Bolonha.

(1) O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

Tais indicadores do painel de avaliação tinham implícitos determinados juízos de valor expressos através de um código de cores: verde-escura, verde-clara, amarela, cor de laranja e vermelha. Em comparação com avaliações prévias, a cor verde escura prevalece menos em determinadas linhas de ação. Tal deve-se ao facto de terem sido mais apurados os critérios para medir cada uma dessas linhas de ação ou de ter sido ampliada a cobertura do indicador.

O relatório encontra-se dividido em sete capítulos:

- Contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior
- Graus e Qualificações
- Garantia da Qualidade
- Dimensão social do ensino superior
- Resultados efetivos e empregabilidade
- Aprendizagem ao longo da vida
- Mobilidade

Uma leitura transversal destes capítulos proporciona respostas a três conjuntos de questões:

- Quem tem acesso ao ensino superior e como?
- Como é que está organizada a oferta do ensino superior e qual é a transição entre os ciclos? Como é a experiência de vida dos estudantes durante o seu percurso no ensino superior?
- Que benefícios obtêm os estudantes do ensino superior? Quais são os resultados do ensino superior?

Os parágrafos que se seguem tentam dar resposta a estes três conjuntos de questões, com informação extraída dos sete capítulos do relatório. Este método foi igualmente escolhido para mostrar como a dimensão social sustenta os diferentes objetivos e linhas de ação do Processo de Bolonha, não constituindo, em si, uma linha de ação específica ou distinta no seio do mesmo.

Observação preliminar: o financiamento do ensino superior

O presente exercício de avaliação foi elaborado num contexto de crise económica, pelo que a questão do financiamento do ensino superior se tornou um tópico de suma importância. Os níveis de despesa pública variam consideravelmente dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior e, por outro lado, as respostas à crise financeira não têm sido uniformes. Os países podem ser classificados em três grupos distintos: no primeiro grupo não se verificou um decréscimo – e em alguns países até houve um incremento – de despesas públicas com o ensino superior; no segundo grupo verificou-se um decréscimo não superior a 5 % e no terceiro grupo de países assistiu-se a um considerável declínio da despesa pública. Ao analisar os três grupos em conjunto, é evidente que se denota uma diminuição generalizada da despesa pública consagrada ao ensino superior ⁽²⁾.

(2) Para mais detalhes, ver o Capítulo 1, secção 1.3.

Acesso ao ensino superior

Um dos objetivos do Processo de Bolonha é o aumento do volume e da diversidade da população estudantil. Neste sentido, convém recordar que a dimensão social tem sido definida como a equidade no acesso e a conclusão satisfatória do ensino superior por uma diversidade de populações.

Em termos de acesso ao ensino superior, observou-se um aumento nas matrículas entre 1999 e 2009, apesar de esta evolução não ter sido uniforme ⁽³⁾. Por outro lado, os números mostram que durante a primeira década do Processo de Bolonha acederam ao ensino superior mais mulheres do que homens. No entanto, este valor tem de ser ajustado em relação às áreas de estudo específicas. As mulheres predominam no campo da educação, ciências veterinárias e saúde e serviços sociais, ao passo que os homens predominam em informática, engenharia e profissões afins e em serviços de transporte ⁽⁴⁾.

Este incremento global nas taxas de participação é contrabalançado em alguns países com uma taxa de participação relativamente baixa de imigrantes de primeira geração no ensino superior. Todavia, este fenómeno particular não está apenas associado a problemas de acesso e de admissão; a explicação pode residir nos níveis de educação inferiores, na medida em que estudantes oriundos de contextos de imigração têm mais probabilidades de abandonar a escola precocemente ⁽⁵⁾. Alguns sistemas de ensino superior identificam formalmente os grupos sub-representados e dirigem-lhes uma série de medidas específicas (por exemplo, planos de apoio financeiro, regimes especiais de admissão e serviços de orientação e aconselhamento). Estes grupos definem-se segundo critérios diferentes, incluindo a etnicidade e/ou a condição de imigrante, o género, a área geográfica (região rural versus região urbana e/ou região economicamente deprimida versus região atrativa) ou a idade (estudantes mais maduros versus estudantes com idade típica para frequentar o ensino superior). No entanto, independentemente da abordagem política, só alguns países mencionam objetivos quantitativos a atingir neste domínio ⁽⁶⁾.

O objetivo de incrementar o volume e a diversidade da população estudantil também está associado ao de ampliar os critérios de admissão, de modo que todos aqueles que têm a capacidade de seguir os estudos superiores tenham a oportunidade de o fazer, independentemente do seu rendimento escolar em etapas educativas prévias. Isto implica a criação de vias alternativas de acesso ao ensino superior, baseadas no reconhecimento dos conhecimentos e das competências adquiridos fora dos contextos formais de aprendizagem. Os números mostram que os sistemas de ensino superior nos países da Europa ocidental se caracterizam por uma maior flexibilidade em termos de requisitos de habilitações para aceder ao ensino superior do que outros países do EEES. No entanto, até nesses países, é raro que mais do que um em cada dez estudantes venha a ingressar no ensino superior através de um percurso alternativo. Os dados disponíveis também mostram que os estudantes que atrasam a sua transição para o ensino superior e os estudantes que são provenientes de contextos educativos e sociais desfavorecidos recorrem frequentemente a vias alternativas não tradicionais para acederem ao ensino superior ⁽⁷⁾.

⁽³⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 1, secção 1.1.

⁽⁴⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.1.

⁽⁵⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.1.

⁽⁶⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.2.

⁽⁷⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.3.

Facilitar a progressão nos estudos graças às estruturas, processos e instrumentos de Bolonha

O Processo de Bolonha induziu a uma mudança a nível dos sistemas através da implementação de instrumentos que contribuem para gerar confiança, que visam aumentar a transparência entre as jurisdições nacionais e que permitem a convergência de sistemas. Estes instrumentos incluem um sistema estruturado em três ciclos e o consequente desenvolvimento de um quadro geral de qualificações; o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS); a criação de um Suplemento ao Diploma; e a garantia de qualidade.

Está atualmente a ser implementado em 47 países o compromisso de adotar diplomas facilmente legíveis e comparáveis e de **estabelecer a estrutura de três ciclos**. Em 26 países, a percentagem de estudantes que frequenta programas que correspondem ao sistema de dois ciclos de Bolonha é de 90 % e em 13 outros países é de 70-89 % de estudantes. Em alguns países, a percentagem de estudantes inscritos em tais programas ainda é escassa devido à introdução tardia de alterações legislativas. No entanto, praticamente todos os países ainda oferecem programas integrados em áreas que preparam profissionais para profissões regulamentadas e para as quais se exigem, segundo a diretiva da UE 2005/36/EC e/ou legislação nacional, cinco ou seis anos de estudos: medicina, odontologia, farmácia, arquitetura e medicina veterinária e em menor medida a engenharia, direito, teologia e formação de professores ⁽⁸⁾.

Entre os países do EEES, denotam-se grandes diferenças na percentagem de diplomados do primeiro ciclo que prosseguem os seus estudos no segundo ciclo. Enquanto na maioria deles, entre 10 % e 24 % de estudantes matriculam-se em estudos no segundo ciclo, em treze sistemas a percentagem situa-se entre os 75 e os 100 %. Nestes últimos países, os elevados níveis de transição direta entre o primeiro e segundo ciclos pode ser uma indicação de que o primeiro ciclo ainda não está suficientemente desenvolvido como uma qualificação que permita o acesso ao mercado de trabalho ⁽⁹⁾.

No que diz respeito aos **quadros nacionais de qualificações**, estes deveriam estar implementados e preparados para autocertificação de acordo com o Quadro de Qualificações geral do Espaço Europeu de Ensino Superior até 2012. Nove países afirmam ter cumprido com os dez requisitos fixados pelo Grupo de Trabalho encarregue dos Quadros de Qualificações do EEES e um outro grupo de países parece estar em vias de cumprir. No entanto, os quadros de qualificações, que classificam os resultados da aprendizagem em função dos conhecimentos, aptidões e competências, (ou aquilo que se espera que o estudante saiba, compreenda e seja capaz de fazer), não distinguem entre os resultados esperados, tal como são descritos nos programas de estudo, e aquilo que o estudante conseguiu alcançar em termos de resultados da aprendizagem; por outras palavras, a implementação destes quadros também envolve a ligação entre aprendizagem adquirida e a forma como se avalia o desempenho dos estudantes. Os quadros de qualificações também não se encontram formalmente ligados a decisões e procedimentos de reconhecimento, seja para fins académicos ou profissionais ⁽¹⁰⁾.

Uma análise à implementação de **ECTS** como sistema de transferência e de acumulação de créditos mostra que este processo se encontra quase completo. Ainda assim, a ligação dos créditos com os resultados da aprendizagem ainda não está completa e, em alguns casos, são utilizados outros

⁽⁸⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 2, secção 2.1.

⁽⁹⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 2, secção 2.1.

⁽¹⁰⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 2, secção 2.2.1.

sistemas de compatibilidade de créditos distintos dos ECTS. Além disso, os créditos ECTS podem ser alocados para diferentes fins, o que dificulta a interpretação dos diplomas académicos ⁽¹¹⁾.

Quanto à **garantia de qualidade**, novos indicadores foram concebidos, centrados na fase da garantia de qualidade externa, no nível da participação do estudante e no nível de participação internacional. Em geral, os resultados corroboram as mudanças impressionantes que ocorreram desde os primórdios do Processo de Bolonha; o desenvolvimento da garantia de qualidade tem sido rápido e a cooperação europeia conheceu alguns marcos importantes. No entanto, no que diz respeito à participação das partes interessadas na garantia de qualidade externa, ainda há algum caminho a percorrer antes que os estudantes possam participar sistematicamente em todos os processos relevantes. Para além disso, o nível de participação internacional nos processos de garantia de qualidade é bastante díspar dentro do EEES. Deveria igualmente ter-se em conta que a garantia de qualidade se centra principalmente nos processos de ensino/aprendizagem enquanto aspetos como os serviços de apoio aos estudantes e a investigação continuam excluídos. A conformidade dos procedimentos institucionais de reconhecimento com o quadro legal da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento das Qualificações também figura fora do âmbito da garantia de qualidade. Para além disso, o relatório mostra que, apesar da importância concedida pelos ministros no Comunicado de Bergen de 2005 ao reforço do reconhecimento mútuo dos processos de acreditação ou das decisões de garantia de qualidade, muitos países continuam relutantes em delegar fora das suas fronteiras as responsabilidades pela garantia de qualidade externa ⁽¹²⁾.

No conjunto, as considerações anteriores corroboram os triunfos do Processo de Bolonha até à data. Não obstante os diferentes métodos utilizados na elaboração do presente relatório, parece que a maioria dos instrumentos está já em funcionamento. Porém, a sua implementação positiva depende da sistematização da sua utilização. As conclusões do relatório sugerem que a implementação do sistema de ECTS, da aprendizagem centrada no estudante, dos quadros de qualificação e da garantia de qualidade interna dependem, no seu conjunto, da implementação completa dos resultados da aprendizagem e da harmonização entre as diferentes linhas de ação. Além disso, torna-se ainda necessário concluir a implementação da estrutura de três ciclos no ensino superior.

A participação e o desempenho dos estudantes no ensino superior dependem de uma série de fatores. A questão mais importante é em que medida os sistemas estão aptos a dar resposta às necessidades dos estudantes, assegurando que a sua situação financeira não constitui uma barreira ao acesso e à progressão nos estudos, e proporcionando-lhes os serviços adequados para os apoiar ao longo do seu percurso académico. Os dados do Eurostudent comprovam que os estudantes que se encontram mais satisfeitos com a sua situação financeira tendem a ser aqueles cuja principal fonte de sustentação provém do apoio parental ⁽¹³⁾.

No que diz respeito aos mecanismos de financiamento, o relatório expõe uma realidade extremamente heterogénea dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior quanto aos sistemas de propinas e de apoio financeiro. Por um lado, observam-se situações em que nenhum estudante paga propinas, por outro, situações em que todos têm de as pagar; e ainda desde situações em que todos os estudantes recebem apoio financeiro a outras em que são raros os que contam com ele. Além disso, também se verifica uma variação extrema entre os países nos níveis de propinas e de apoio, quer em termos relativos (nos países) quer em termos absolutos (entre países). Assim, os estudantes no EEES estudam em condições económicas muito diferentes, e este aspeto tem de ser tido em

(11) Para mais detalhes, ver o Capítulo 2, secção 2.2.2.

(12) Para mais detalhes, ver o Capítulo 3.

(13) Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.4.

conta nos debates políticos a nível europeu sobre questões de conclusão dos estudos e de mobilidade ⁽¹⁴⁾.

Resultados eficazes e empregabilidade

O acesso ao ensino superior só por si não é suficiente. Por esta razão, o presente relatório também analisa os resultados obtidos com os estudos superiores. Os dados atualmente disponíveis, não obstante as lacunas que apresentam, apontam para a existência de uma grande disparidade entre os países do EEES. Além disso, ainda não se conseguiu chegar a um acordo comum e à definição de uma estratégia para melhorar as taxas de conclusão dentro do EEES. Até à data, só uma pequena minoria de países adotou estratégias globais a nível nacional para fazer face ao problema do abandono dos estudos e, em alguns países, não há sequer medidas definidas para abordar esta problemática.

Os resultados do ensino superior são aqui medidos com base nas taxas de aproveitamento e de conclusão, assim como nas perspetivas dos diplomados em relação ao mercado de trabalho. As taxas de conclusão são monitorizadas a nível nacional e/ou institucional na maioria dos países. Esses dados são utilizados para a preparação de estatísticas anuais, análises de eficiência, planeamento da admissão de estudantes e diálogo com as partes intervenientes. Porém, os dados disponíveis apresentam algumas limitações numa perspetiva comparativa. As estatísticas sobre as taxas de conclusão dos estudos disponíveis em 22 países do EEES mostram que aproximadamente três em cada quatro estudantes que ingressam no ensino superior completam os seus estudos e recebem um diploma. Pode argumentar-se que a implementação da estrutura de dois ciclos e a introdução do sistema de créditos ECTS favoreceram esta situação. Além do mais, o sistema de pontos de créditos facilita o reingresso no ensino superior em etapas posteriores.

Em termos gerais, no decurso da última década, verifica-se que os homens tinham menos probabilidade do que as mulheres de alcançar os estudos superiores. Ainda assim, as mulheres continuam a estar sub-representadas entre os diplomados com grau de doutoramento.

Um indicador muito fiável relativamente à equidade do sistema de ensino superior é em que medida o nível de estudos alcançado se transmite de geração em geração. Tem sido demonstrado que o nível educativo dos progenitores influencia fortemente o nível alcançado pelos filhos, apesar de que os dados também apontam para um decréscimo nesta relação. Na maior parte dos países do EEES, porém, a probabilidade relativa dos estudantes cujos pais possuem habilitações elevadas de concluírem o ensino superior é entre duas e cinco vezes superior às dos estudantes provenientes de famílias como um nível de estudos médio. De facto, a influência que o nível de habilitações dos progenitores exerce sobre as probabilidades dos estudantes alcançarem o ensino superior é mais forte do que o facto de terem uma origem imigrante ⁽¹⁵⁾.

Em termos de emprego, os valores médios para os anos 2006-2010 mostram que, quanto mais elevado o nível de educação, mais baixa a taxa de desemprego entre os jovens. Todavia, um olhar mais atento revela que em muitos países a taxa de desemprego de recém-diplomados é consideravelmente mais alta do que dos jovens que já têm alguma experiência profissional. Além do mais, em média, verifica-se que cerca de um quinto dos jovens com qualificações superiores estão empregados em postos de trabalho que não requerem normalmente uma qualificação de nível superior. Estes aspetos podem interpretar-se como indicadores de problemas de transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho. Deve salientar-se, porém, que os dados disponíveis refletem a nomenclatura dos níveis CITE 5A e 5B e não permitem avaliar adequadamente a eficácia

⁽¹⁴⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.4.

⁽¹⁵⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 4.1.

da estrutura de três ciclos ⁽¹⁶⁾. Por conseguinte, a relevância do primeiro ciclo para o mercado de trabalho e o seu impacto na promoção social é um aspeto que requer uma análise mais cuidada em futuros relatórios.

Aprendizagem ao longo da vida

O ensino superior é apenas mais um dos elementos que integram a aprendizagem ao longo da vida. Não obstante o facto de este ser um dos temas centrais do Processo de Bolonha, são escassos os documentos estratégicos sobre o mesmo. Só em alguns países os documentos orientadores que abrangem o ensino superior incluem uma definição de aprendizagem ao longo da vida. Mesmo nos casos em que tais documentos existem, é difícil determinar que tipo de atividades se inclui neste conceito. A Carta das Universidades Europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, desenvolvida pela Associação Europeia das Universidades (EUA) e à qual os ministros se referem no Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova, deveria ajudar a definir o conceito com maior precisão.

Face à ausência de uma interpretação exaustiva do conceito, a oferta educativa mais diretamente associada com a aprendizagem ao longo da vida inclui, quer os cursos não formais oferecidos pelas instituições de ensino superior em paralelo com os seus programas formais de estudos, quer também os cursos de ensino superior oferecidos através de regimes distintos do tradicional a tempo integral. O relatório indica que as necessidades dos estudantes que não se encaixam nos padrões tradicionais são tratadas com maior atenção em alguns países do EEES. Por exemplo, apesar de a maioria dos países ter implementados itinerários de formação flexíveis dirigidos a estudantes atípicos, em alguns desses países este tipo de percurso educativo flexível requer um investimento privado mais elevado (por parte das famílias) do que os programas tradicionais a tempo completo ⁽¹⁷⁾.

Por outro lado, em cerca de dois terços dos países é outorgado um estatuto de estudante oficial a outros estudantes que não aqueles que frequentam a universidade a tempo inteiro, sendo a alternativa mais comum a do estatuto a tempo parcial. A idade é um fator significativo para os estudantes no momento de decidirem continuar os seus estudos num regime de tempo parcial, sendo que os estudantes mais velhos (trinta anos ou mais) são mais suscetíveis de estudar a tempo parcial do que os mais jovens. Os dados disponíveis também indicam que, em cerca de metade dos países integrados em Bolonha, os estudantes mais velhos podem obter um reconhecimento prévio da sua aprendizagem para fins de acesso ao ensino superior ou para progredirem dentro do sistema ⁽¹⁸⁾. No entanto, o reconhecimento prévio da aprendizagem costuma estar sujeito a várias limitações e raramente conduz à obtenção de uma qualificação completa do ensino superior.

Reforçar a mobilidade

Pela primeira vez no Processo de Bolonha, foi fixado um objetivo quantitativo para a mobilidade dos estudantes: em 2020, pelo menos 20 % dos diplomados no Espaço Europeu de Ensino Superior deverão ter completado um período de estudos ou de formação no estrangeiro. Contudo, os dados estatísticos ainda não são suficientemente fiáveis para medir o sucesso deste objetivo. No entanto, foram introduzidas melhorias consideráveis a nível metodológico, o que facilita a obtenção de dados de melhor qualidade e detalhe sobretudo relativamente à mobilidade de créditos, pelo que deverá ser possível traçar um panorama mais global nos próximos anos ⁽¹⁹⁾.

⁽¹⁶⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 5.

⁽¹⁷⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 6, secção 6.4.2.

⁽¹⁸⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 6, secção 6.5.

⁽¹⁹⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 7.

Os dados atualmente disponíveis, centrados essencialmente na mobilidade de diplomas, mostram que a maioria dos países de Bolonha apresentam uma taxa de mobilidade de entrada e de saída no seio do EEES inferior a 10 %, e mais de metade dos países de Bolonha apresentam valores abaixo dos 5 %. A combinação dos dados existentes sobre a mobilidade com outros mais detalhados facilitará uma melhor avaliação do desempenho global em relação a este critério de referência estabelecido para o futuro ⁽²⁰⁾.

O relatório também mostra que existem obstáculos, tanto reais como percecionados, à mobilidade, o que deverá ser resolvido nos próximos anos. Esta questão reveste-se de vital importância na medida em que a perceção e o impacto de tais obstáculos varia em função dos contextos sociais. Se estes obstáculos forem ignorados, os aumentos nas taxas de mobilidade podem conduzir a uma nova dimensão de disparidade social.

Os países também expressaram o seu desejo de alcançar uma mobilidade mais equilibrada e, de facto, os dados atuais revelam irregularidades nos fluxos de mobilidade entre os diferentes países e continentes. As razões para este desequilíbrio são muito diversas, e algumas – como as desigualdades económicas entre países – não são fáceis de resolver. No entanto, é frequente que os países informem sobre os obstáculos relacionados com questões legais e administrativas e, em especial, com o reconhecimento dos períodos de estudo no estrangeiro ⁽²¹⁾.

As lacunas informativas e os obstáculos que se observam no âmbito da mobilidade dos estudantes repetem-se também no debate relativo à mobilidade do pessoal no ensino superior. Conceptualmente, existe alguma falta de clareza em relação à categoria de pessoal sobre a qual devem ser recolhidos dados estatísticos no futuro e, a nível europeu, a única fonte estatística disponível é a dos intercâmbios de pessoal dentro do Programa Erasmus. Os principais obstáculos à mobilidade do pessoal mencionados pelos países são o conhecimento de línguas, questões de natureza legislativa e circunstâncias pessoais ⁽²²⁾.

O relatório mostra que, desde que se iniciou o Processo de Bolonha, muitos países e instituições ampliaram drasticamente a sua oferta de programas conjuntos. Este tipo de programas tem uma estrutura clara em que se articulam e se reconhecem os períodos de mobilidade com maior facilidade. Neles, o ensino superior europeu converte-se numa realidade tangível no seio das instituições. No entanto, apesar de existir atualmente uma grande diversidade de programas conjuntos, o número de diplomas conjuntos ainda é muito escasso, dado que persistem alguns obstáculos legislativos e administrativos. Além disso, só uma percentagem reduzida de estudantes pode participar neste tipo de programas de estudo conjuntos ⁽²³⁾.

⁽²⁰⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 4, secção 7.2.

⁽²¹⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 7, secção 7.2.4 & 7.3.4.

⁽²²⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 7, secção 7.4.

⁽²³⁾ Para mais detalhes, ver o Capítulo 2, secção 2.1.4.

INTRODUÇÃO

O contexto de Bolonha

A Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus e deu assim início ao processo de cooperação europeia mais ambicioso realizado até ao momento no âmbito do ensino superior. Atualmente, as reformas associadas a este processo já afetaram um conjunto de países dentro e fora da Europa e o número oficial de países signatários já se elevou para 47, sendo o Cazaquistão o país mais recente a aderir ⁽²⁴⁾.

O Processo de Bolonha: desde a Sorbonne a Lovaina/Lovaina-a-Nova, 1998-2009

Mobilidade de estudantes e de professores	Mobilidade dos estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo	Dimensão social da mobilidade	Portabilidade de empréstimos e de bolsas Melhoria dos dados sobre a mobilidade	Atenção a vistos e licenças de trabalho	O desafio imposto pelos vistos e licenças de trabalho, sistemas de pensões e de reconhecimento	Objetivo para 2020: 20 % de mobilidade de estudantes
Um sistema comum de dois ciclos	Diplomas académicos facilmente legíveis e comparáveis	Reconhecimento equitativo Desenvolvimento de diplomas conjuntos reconhecidos	Inclusão do nível de doutoramento como o terceiro ciclo	Adoção do QQ-EEES Lançamento dos Quadros Nacionais de Qualificações	Quadros Nacionais de Qualificações 2010	Quadros Nacionais de Qualificações 2012
		Dimensão social	Igualdade de acesso	Reforço da dimensão social	Compromisso de elaborar planos de ação nacionais com monitorização eficaz	Medição das metas nacionais para a dimensão social em 2020
		Aprendizagem ao longo da vida (ALV)	Coordenar as políticas nacionais de ALV Reconhecimento da Aprendizagem Prévia (RAP)	Percursos flexíveis de aprendizagem no ensino superior	Papel do ensino superior na ALV Parcerias para fomentar a empregabilidade	A ALV como uma responsabilidade pública exige parcerias sólidas Apelo para um enfoque maior na empregabilidade
Uso de créditos	Um sistema de créditos (ECTS)	ECTS e Suplemento ao Diploma (SD)	ECTS para acumulação de créditos		Necessidade de instrumentos coerentes e práticas de reconhecimento	Continuação da implementação dos instrumentos de Bolonha
	Cooperação europeia na garantia da qualidade	Cooperação entre profissionais da garantia de qualidade e do reconhecimento	Garantia de qualidade a nível institucional, nacional e europeu	Adotadas as Normas e Diretrizes Europeias para a garantia da qualidade	Criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade (EQAR)	Qualidade como uma prioridade abrangente para o EEES
Europa do Conhecimento	Dimensão europeia no ensino superior	A atratividade do Espaço Europeu de Ensino Superior	Ligações entre o ensino superior e áreas de investigação	Cooperação internacional com base nos valores e desenvolvimento sustentável	Adotada a estratégia para melhorar a dimensão global do processo de Bolonha	Fomentar o diálogo sobre política global através de fóruns sobre política de Bolonha
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Declaração de Sorbonne	Declaração de Bolonha	Comunicado de Praga	Comunicado de Berlim	Comunicado de Bergen	Comunicado de Londres	Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova

⁽²⁴⁾ Declaração de Budapeste-Viena (EN) sobre o Espaço Europeu de Ensino Superior, 12 Março 2010.

Neste quadro destacam-se os tópicos principais das conferências ministeriais no âmbito do Processo de Bolonha até 2009. Podem observar-se os temas mais relevantes que marcaram a primeira década: a criação de um sistema comum de graus académicos, um sistema europeu de créditos, a mobilidade, cooperação em sistemas de garantia da qualidade, quadros nacionais de qualificações, aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade e dimensão social do ensino superior.

O Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova ⁽²⁵⁾ estabelece a agenda para a nova década, com uma nona meta para a mobilidade em 2020, assim como objetivos claros para as outras linhas de ação principais. Todas essas metas e objetivos são abordados no presente relatório e a análise comparativa que atravessa os sete capítulos pretende apresentar um panorama da realidade atual do Espaço Europeu de Ensino Superior, lançado oficialmente com a Declaração de Budapeste-Viena em Março de 2010 (no Glossário e Notas Metodológicas pode consultar-se a lista oficial de países signatários).

Síntese do relatório

Este relatório integrado foi elaborado por ocasião da Conferência Ministerial Europeia em Bucareste, Roménia, a 26-27 de Abril de 2012.

O relatório apresenta uma breve panorâmica do grau de implementação do Processo de Bolonha a partir de diferentes perspetivas, com base em dados recolhidos no primeiro semestre de 2011. São facultadas quer informações qualitativas quer dados estatísticos e são abrangidos todos os aspetos fundamentais das reformas do ensino superior destinadas a alcançar um Espaço Europeu de Ensino Superior eficaz.

Esta obra surge na sequência dos relatórios de avaliação do Processo de Bolonha (*Bologna Process Stocktaking Reports*) e resulta de um exercício de estreita colaboração entre o Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (BFUG), Eurostat, Eurostudent e Eurydice, mencionados ao longo deste processo como os "responsáveis pela recolha de dados".

A informação qualitativa foi reunida através de um questionário dirigido aos membros do BFUG, submetido, após a consulta com todos os atores relevantes, pelos representantes de Bolonha em 45 países entre Janeiro e Maio de 2011. A informação procedente da Antiga República Jugoslava da Macedónia e da Rússia é parcial, dados que o questionário não foi completado na íntegra. Nos casos do Reino Unido e da Bélgica, foram submetidas duas respostas para cada um. A Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte são, por conseguinte, tratados como sistemas de ensino superior distintos do sistema da Escócia; as comunidades flamenga e francófona da Bélgica também são consideradas como sistemas de ensino superior independentes. O questionário analisava todos os tópicos tratados pelo presente relatório com exceção da mobilidade. A informação relativa a este último aspeto foi reunida pelo Grupo de Trabalho para a Mobilidade do BFUG, em cooperação com os responsáveis pela recolha de dados no outono de 2010. A razão para esta recolha antecipada é que o Grupo de Trabalho para a Mobilidade necessitava da informação para elaborar a estratégia para a mobilidade dentro do EEES.

O relatório baseia-se fundamentalmente em informação oficial relativa a legislação, regulamentações e políticas nacionais, complementada com dados estatísticos recolhidos pelo Eurostat e dados dos inquéritos à população estudantil europeia fornecidos pelo Eurostudent. Os dados do Eurostat são extraídos da UOE, IE (LFS) e das bases de dados EU-SILC ⁽²⁶⁾. Além disso, Eurostat efetuou uma recolha de dados específica para os países do EEES que não participam regularmente na recolha de

⁽²⁵⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

⁽²⁶⁾ Para mais detalhes, consultar a secção Glossário e Notas Metodológicas.

informações estatísticas. Os dados do Eurostudent foram retirados da base de dados Eurostudent IV que é analisada em pormenor em *Eurostudent, 2011: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*.

O trabalho dos organismos responsáveis pela recolha de dados foi supervisionado pelo Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (BFUG), mais concretamente por um grupo de trabalho organizado para coordenar todos os aspetos deste processo de informação. Este grupo foi copresidido por Germain Dondelinger (Luxemburgo) e por Andrejs Rauhvargers (Letónia). Também se estabeleceu uma estreita colaboração com os grupos de trabalho do BFUG encarregues da mobilidade, dimensão social, abertura internacional, quadros de qualificações e reconhecimento. Não foram desenvolvidos contactos com o grupo de trabalho responsável pela monitorização dos instrumentos para a transparência pois ficou acordado que este tópico ficava fora do âmbito do presente estudo.

O relatório encontra-se dividido em sete capítulos temáticos. Cada capítulo contém uma introdução onde se apresenta a pertinência do tópico no contexto do Processo de Bolonha, assim como os objetivos acordados; o contributo de cada um dos grupos de trabalho do BFUG para o relatório; e por fim, uma síntese dos conteúdos do capítulo.

1. CONTEXTO DO ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR

Os 47 países que constituem o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) implementam as suas políticas em contextos muito diversos. Este primeiro capítulo do relatório estabelece o quadro para a comparação subsequente, expondo as diferenças entre os países reunidos no seio do EEES. Permite igualmente compreender as diferentes estruturas, dimensões e condições que caracterizam o funcionamento das instituições de ensino superior.

Síntese do capítulo

Em primeiro lugar, é analisada a dimensão da população estudantil nos países do EEES, assim como as tendências da participação no ensino superior entre os 18 e os 34 anos. Também é avaliado em que medida as projeções demográficas são tidas em conta nas diretrizes nacionais para o ensino superior. Em segundo lugar, o capítulo classifica as instituições de ensino superior e expõe a diversidade existente nos diferentes países. Por último, compara o nível de despesa pública no ensino superior dentro do EEES, bem como as mudanças produzidas antes e depois da crise económica.

1.1. População estudantil

A dimensão da população estudantil é muito desigual nos 47 países do EEES. Segundo a figura 1.1, os valores totais oscilam entre 754 estudantes no Listenstaine e 9 909 160 na Rússia (ano letivo de 2008/09). Só a Rússia possui mais de 25 % da população estudantil de todo o EEES, ao passo que a população estudantil dos cinco países com o mais elevado número de estudantes do ensino superior (Rússia, Turquia, Ucrânia, Alemanha e Reino Unido) representa mais de 50 %. A França, Polónia, Itália e Espanha também têm mais de 1 500 000 estudantes, enquanto em outros 14 países (para os quais existem dados disponíveis), esse valor é inferior a 200 000 estudantes. Estes números ilustram bem a disparidade de contextos dentro do EEES.

Figura 1.1: Número de estudantes matriculados no ensino superior por nível CITE, 2008/09

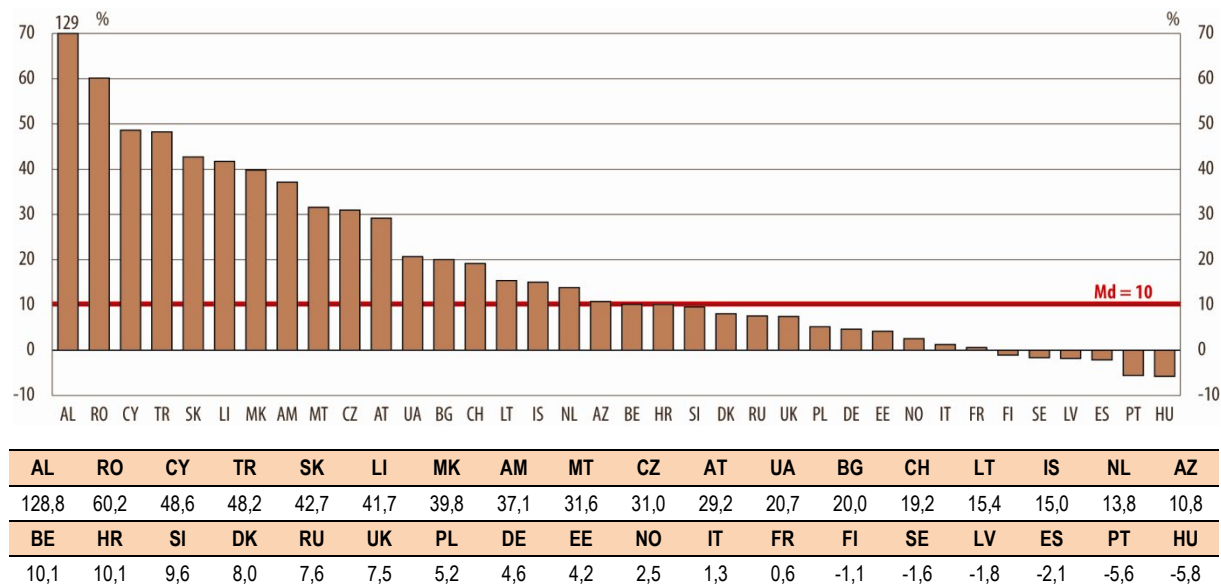
Número	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTAL	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
CITE 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
CITE 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
CITE 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Número	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTAL	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
CITE 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
CITE 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
CITE 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Número	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
TOTAL	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
CITE 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
CITE 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
CITE 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Notas: O ano de referência para a Albânia é 2009/10.

Fonte: Eurostat, UOE e estatísticas adicionais para os outros países do EEES.

No que respeita à evolução da população total de estudantes entre 2003/04 e 2008/09, o panorama mantém-se bastante heterogéneo (figura 1.2). No decurso destes cinco anos, verificou-se um ligeiro decréscimo no número de estudantes em seis países, enquanto a Albânia, por exemplo, conhecia um aumento considerável do número de estudantes. A Roménia, Chipre, Turquia, Eslováquia e Listenstaine também registaram um aumento superior a 40 %. Em geral, a população estudantil cresceu mais de 10,4 % em metade dos países do EEES durante este período.

Figura 1.2: Evolução no número total de estudantes matriculados no ensino superior entre 2003/04 e 2008/09

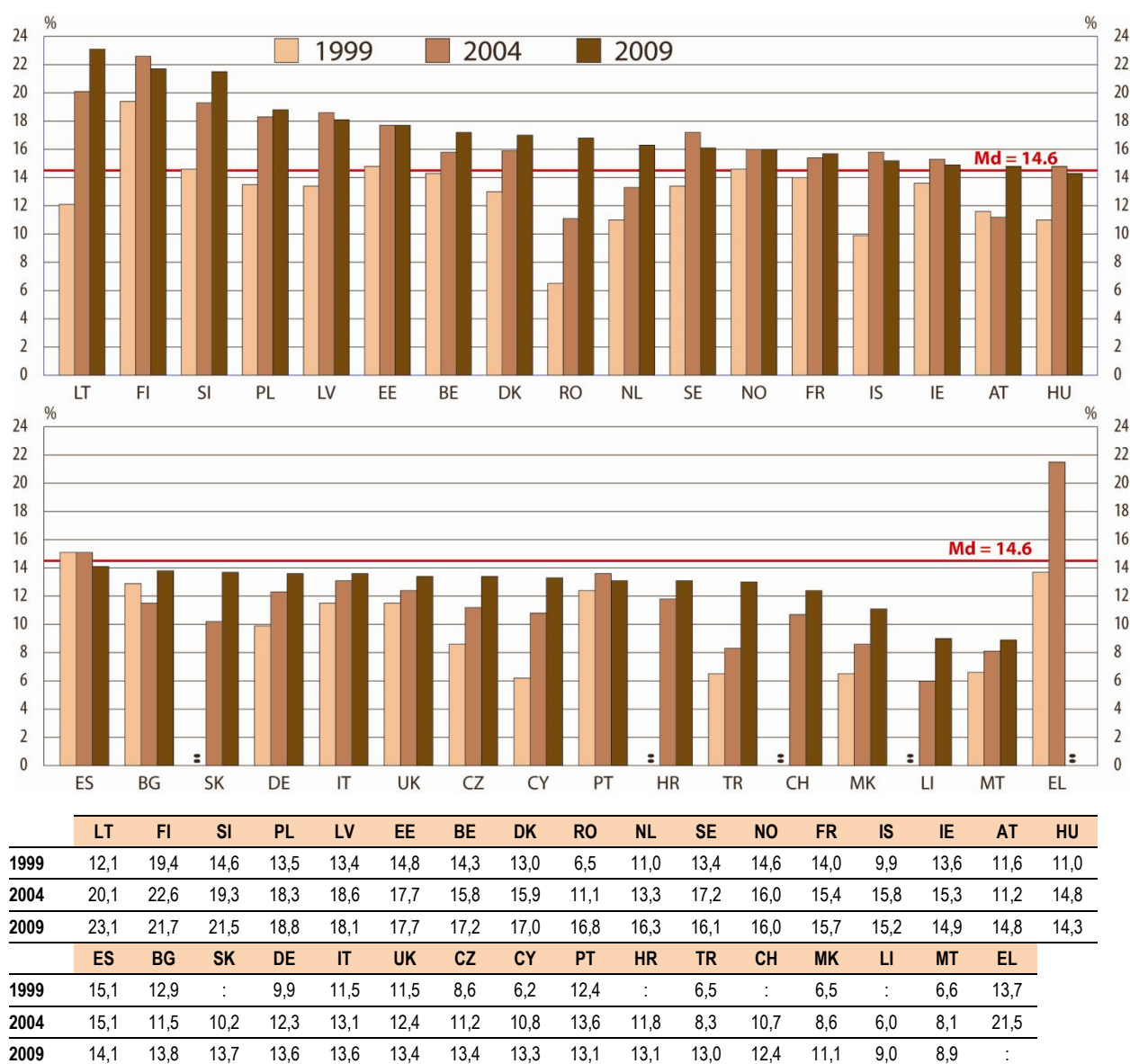


Notas: Albânia: entre 2003/04 e 2009/10.

Fonte: Eurostat, UOE e estatísticas adicionais para os outros países do EEES.

A evolução na população estudantil depende, indubitavelmente, de inúmeros fatores, como por exemplo, alterações demográficas. Por conseguinte, também é necessário analisar as tendências nas matrículas – o número de estudantes calculado como uma proporção da população correspondente. Tais tendências confirmam os resultados anteriormente apresentados respeitantes ao aumento do número de estudantes. Como indica a figura 1.3, a participação no ensino superior aumentou cerca de um terço entre 1999 e 2009 em todos os países, refletindo uma tendência contínua para a "massificação" do ensino superior. No entanto, o aumento nas taxas de participação não tem sido uniforme entre os países. Naqueles que apresentam o crescimento absoluto mais elevado no número de estudantes matriculados, as taxas de participação também cresceram em mais de 50 % na faixa etária dos 18-34 anos. Outros países experimentaram um desenvolvimento ainda mais irregular, atingindo um pico na metade da primeira década de 2000 e sofrendo desde então um ligeiro decréscimo na participação no ensino superior. Apenas a Espanha apresenta um decréscimo contínuo nas taxas de participação durante esta década.

Figura 1.3: Matriculados no ensino superior na faixa etária entre os 18-34 anos (% da população total), 1999-2009

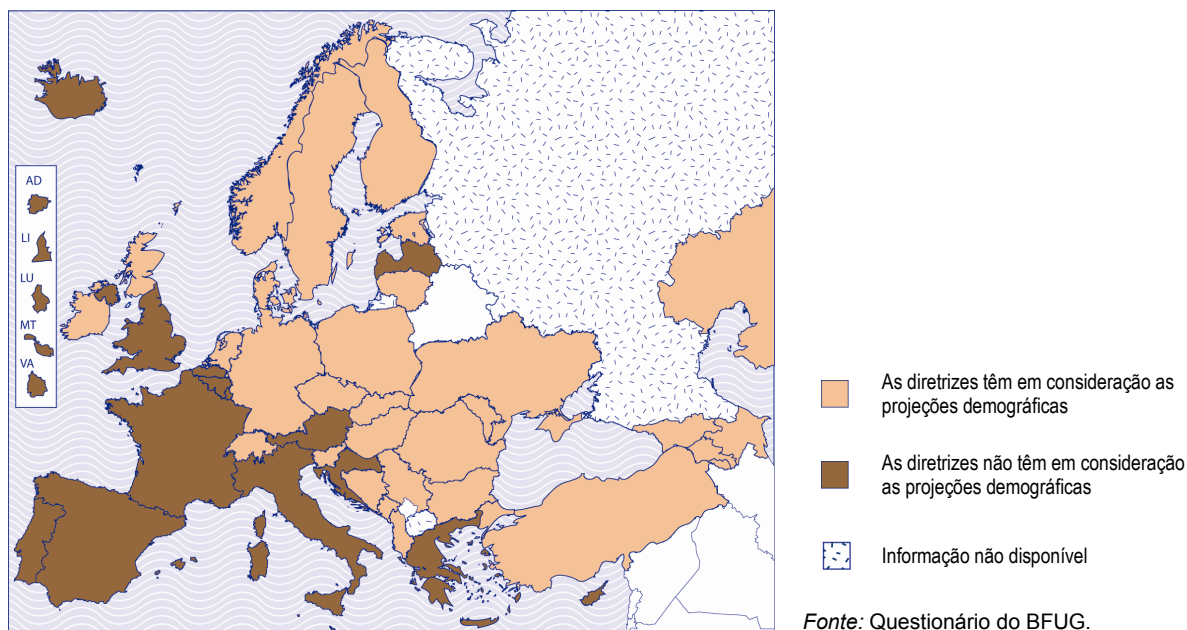


Notas: Os dados foram distribuídos segundo as matrículas no ensino superior em 2009.

Fonte: Eurostat, base de dados da UOE.

No momento de planear as políticas e de estabelecer objetivos para o ensino superior, devem ser tidas em conta as alterações demográficas e as variações no número de estudantes. A figura 1.4 mostra que, em aproximadamente 60 % dos países, as diretrizes para o ensino superior consideram de forma explícita as projeções demográficas. Por um lado, muitos países estão preocupados com a diminuição da população jovem e com os efeitos que este fenómeno terá na participação e no financiamento do ensino superior. Por outro lado, vários países preparam-se para uma exigência crescente de competências numa população que envelhece e também para a entrada no ensino superior de estudantes atípicos.

Figura 1.4: Projeções demográficas nas diretrizes para as políticas de ensino superior, 2010/11



1.2. Instituições de ensino superior

A tipologia e o número de instituições de ensino superior apresentam variações entre os países do EEES. Estas instituições podem ter uma orientação académica ou profissional; ser de natureza pública ou privada; sustentarem-se com fundos públicos ou privados; ou apresentar ainda outras distinções segundo o contexto específico de cada país.

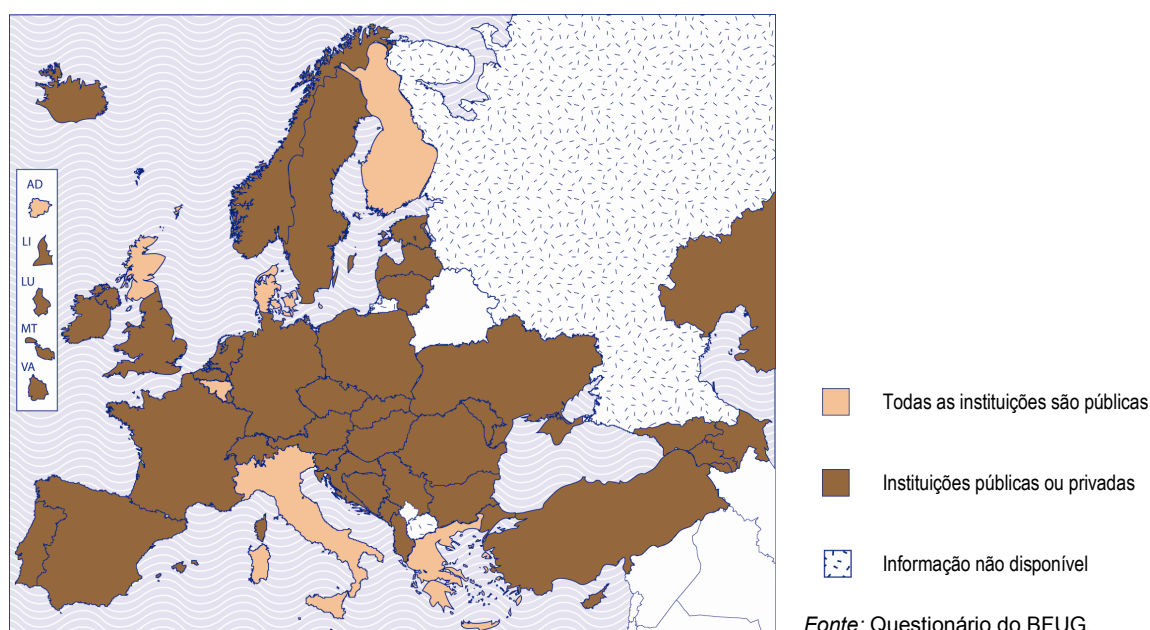
Em primeiro lugar, as instituições de ensino superior podem ter uma orientação académica ou profissional. No entanto, esta distinção é cada vez menos nítida. Em muitos países persistem, do ponto de vista formal, as tradicionais diferenças entre ambos os tipos de instituições, mas na prática – em parte devido ao Processo de Bolonha – as diferenças reais entre os dois estão a diluir-se ou já desapareceram por completo. Em muitos casos, por exemplo, tanto as instituições com orientação académica como as de carácter profissional podem oferecer programas académicos e profissionais. Isto também significa que, embora possa existir uma distinção (formal) entre os dois tipos de instituições, não há diferenças entre os diplomas que outorgam. Em outros casos, poderá não haver distinção entre instituições, mas ainda assim existir uma orientação diferente nos seus programas de estudo. Desse modo, é muito difícil criar uma tipologia clara de países no que respeita a esta dimensão, pelo que o presente relatório não a contempla.

Uma segunda distinção possível de estabelecer diz respeito às instituições de ensino superior públicas e privadas. Tal distinção refere-se sobretudo à fonte de financiamento: ou seja, se as instituições de ensino superior são financiadas essencialmente por fontes públicas ou privadas (para uma definição mais detalhada, pode consultar-se a secção ‘Glossário e Notas Metodológicas’). Isto

significa que as instituições de ensino superior fundadas como instituições privadas mas financiadas maioritariamente pelo Estado ou por fundos públicos são consideradas neste relatório como instituições públicas.

A figura 1.5 mostra em que países se aplica a distinção entre instituições públicas e privadas, sendo óbvio que, na maioria dos países do EEES, existem instituições de ensino superior tanto públicas como privadas. No entanto, o peso relativo das instituições privadas dentro de cada país pode diferir. Enquanto alguns países têm mais instituições privadas do que públicas, outros apresentam um número relativamente pequeno de instituições privadas em comparação com as públicas. Em seis sistemas educativos (Andorra, Bélgica (comunidade francófona), Dinamarca, Finlândia, Grécia e Itália) todas as instituições são consideradas públicas.

Figura 1.5: Tipos de instituições de ensino superior: público ou privado (fonte de financiamento), 2010/11



1.3. Despesa pública com o ensino superior

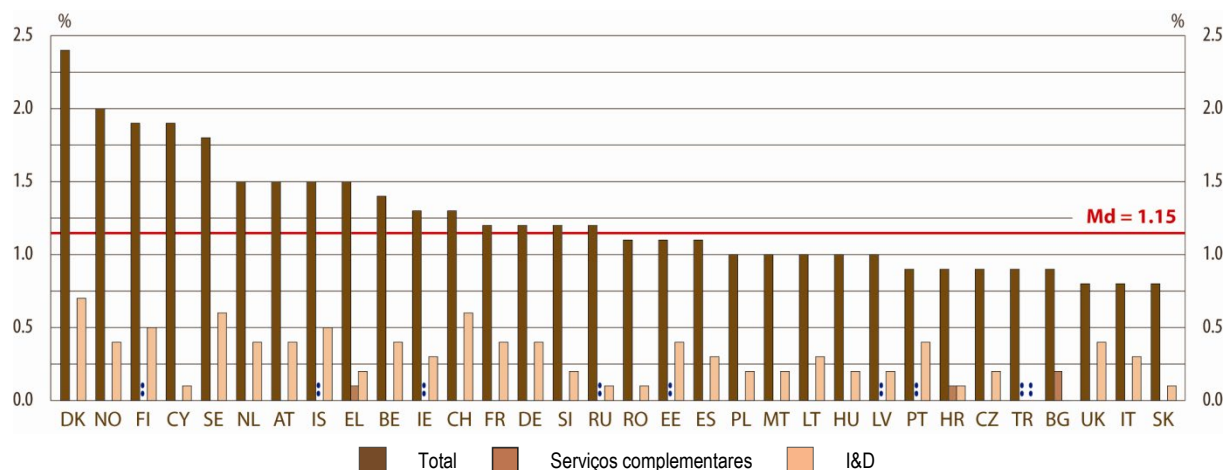
Como as instituições europeias de ensino superior são predominantemente financiadas com fundos públicos, é igualmente interessante comparar a despesa pública no ensino superior dentro do EEES. Nesta secção é apresentada tal comparação, tomando como referência os indicadores do Eurostat. Considerados individualmente, nenhum dos indicadores apresentados em baixo oferece uma base suficientemente sólida para estabelecer comparações entre os países do EEES. No entanto, se os analisarmos em conjunto, constatamos que proporcionam uma perspetiva geral das analogias e das diferenças existentes. De qualquer modo, deve salientar-se que os dados mais recentes disponíveis na UOE (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat) remontam a 2008, pelo que estes indicadores ainda não refletem os efeitos da crise económica, não obstante o impacto significativo que esta teve nos níveis de financiamento público (ver EACEA/Eurydice, 2011b). Por esta razão, os dados adicionais compilados de acordo com a COFOG (Classificação das Funções das Administrações Públicas) serão analisados no final desta secção (no que respeita às diferenças entre os dados da UOE e da COFOG, pode consultar-se a secção 'Glossário e Notas Metodológicas').

Um dos indicadores da despesa pública no ensino superior é o nível de despesa pública em relação ao PIB. Este indicador "representa a percentagem da receita disponível gerada por um sistema económico que é alocada ao ensino superior" (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 75). Como mostra a figura 1.6, em 2008, a despesa pública anual com o ensino superior mais elevada foi a da Dinamarca

e da Noruega, em relação ao PIB destes países (mais de 2 %). A despesa pública anual mais baixa foi a da Eslováquia (0,78 % do PIB). Dentro do EEES, a despesa pública consagrada ao ensino superior representa uma média de 1,15 % do PIB.

Para além da despesa pública total no ensino superior, a figura 1.6 também informa sobre a despesa direta destinada a serviços complementares e atividades de I&D. Em todos os países, a despesa direta com serviços complementares constitui uma parte pouco significativa da despesa total, enquanto a despesa com a I&D pode mobilizar quase metade da despesa total no ensino superior, como sucede na Suíça (49 %), Portugal (47 %) e Reino Unido (46 %). Em países onde a despesa em I&D é elevada, a proporção da despesa básica com a educação é menor (a despesa básica com a educação é a parte restante da despesa total depois de deduzidos os gastos em serviços complementares e I&D). A despesa básica em educação também inclui o apoio concedido aos estudantes, explicado em maior detalhe na figura 4.20. A percentagem representada por este tipo de apoio tem influência sobre o nível de despesa total; por exemplo, na Dinamarca e na Noruega, o apoio concedido a estudantes representa uma proporção considerável da despesa pública na educação.

Figura 1.6: Despesa pública anual com o ensino superior como uma percentagem do PIB, 2008



	DK	NO	FI	CY	SE	NL	AT	IS	EL	BE	IE	CH	FR	DE	SI	RU
Total	2,4 1	2,0 5	1,8 9	1,8 6	1,8 2	1,5 2	1,4 9	1,4 9	1,4 8	1,3 7	1,3 2	1,2 9	1,2 5	1,2 2	1,2 1	1,1 8
Serviços complementares	0,0 0	0,0 1	:	0,0 1	0,0 0	0,0 0	0,0 1	:	0,1 1	0,0 2	:	0,0 0	0,0 4	0,0 2	0,0 0	:
I&D	0,7 4	0,4 1	0,5 2	0,1 4	0,6 2	0,4 4	0,4 0	0,5 2	0,2 2	0,3 8	0,3 3	0,6 3	0,4 0	0,3 6	0,1 7	0,0 6

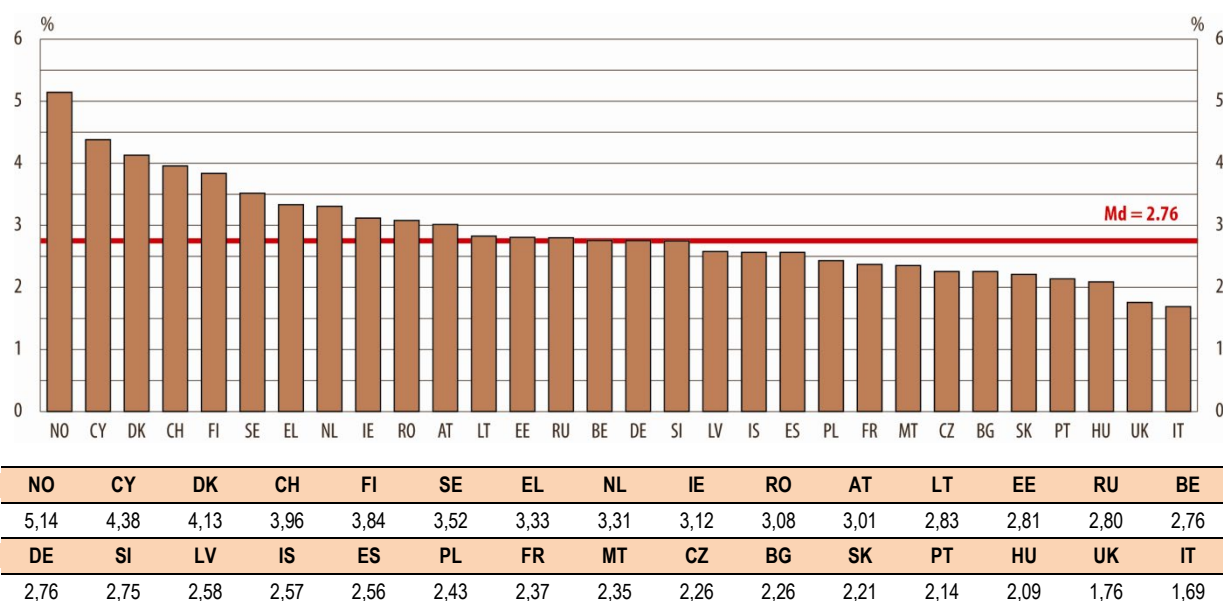
	RO	EE	ES	PL	MT	LT	HU	LV	PT	HR	CZ	TR	BG	UK	IT	SK
Total	1,1 2	1,1 1	1,0 7	1,0 4	1,0 4	1,0 3	1,0 2	1,0 0	0,9 5	0,9 4	0,9 3	0,9 1	0,9 6	0,8 4	0,8 4	0,7 8
Serviços complementares	0,0 0	:	0,0 0	0,0 0	0,0 0	0,0 0	0,0 4	:	:	0,0 8	0,0 1	:	0,1 9	0,0 0	0,0 2	0,0 4
I&D	0,1 1	0,4 5	0,2 7	0,1 6	0,1 7	0,2 7	0,1 9	0,2 0	0,4 4	0,0 6	0,1 8	:	0,0 2	0,3 9	0,3 4	0,1 1

Notas: Rússia: 2009; Roménia: 2007; Turquia: 2006; Grécia: 2005.

Fonte: Eurostat (base de dados da UOE).

A despesa pública com o ensino superior também pode ser comparada com outras despesas nacionais. A figura 1.7 representa a despesa pública anual alocada ao ensino superior como uma percentagem da despesa pública total. Os países com a proporção mais elevada de despesa no ensino superior são a Noruega (5,14 %), o Chipre (4,38 %) e a Dinamarca (4,13 %), enquanto os países que apresentam as percentagens mais baixas do orçamento alocadas ao ensino superior, comparativamente com outros países, são a Itália (1,69 %) e o Reino Unido (1,76 %). Dentro do EEES, a despesa média no ensino superior representa 2,76 % do orçamento geral.

Figura 1.7: Despesa pública anual consagrada ao ensino superior como uma percentagem da despesa pública total, 2008

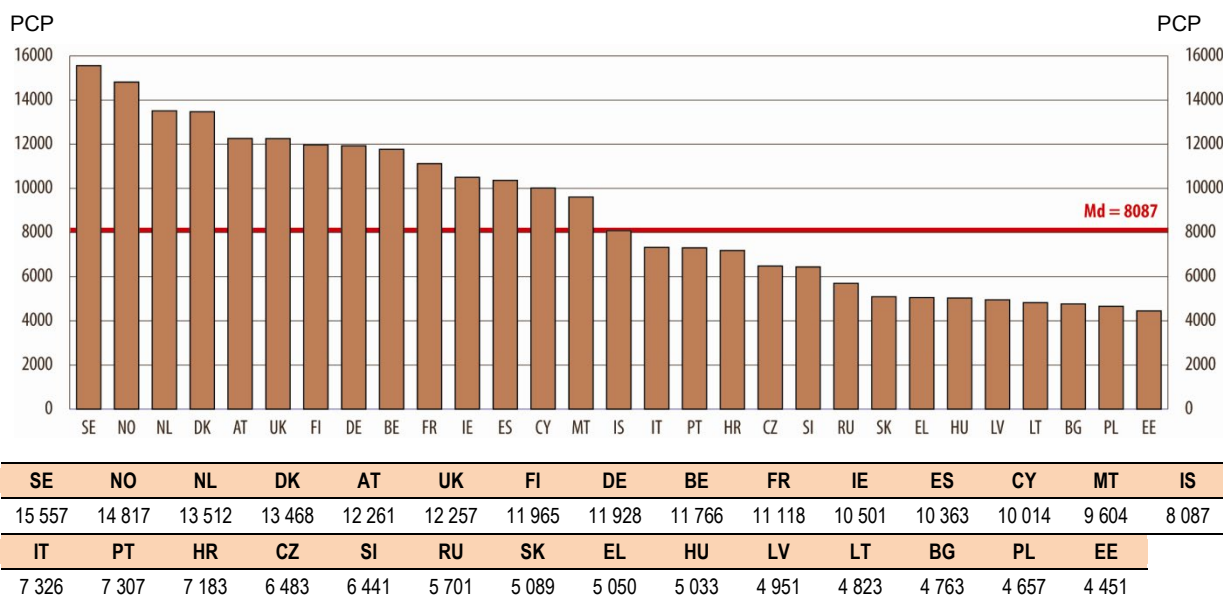


Notas: Rússia: 2009; Roménia: 2007; Grécia: 2005.

Fonte: Eurostat, (base de dados da UOE).

Um terceiro indicador de despesa pública no ensino superior é a despesa total anual em instituições de ensino superior por cada estudante equivalente a tempo completo (ETC). Este indicador "reflete o investimento financeiro de um país em relação à dimensão da sua população estudantil" (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 77). Segundo a figura 1.8, a despesa total anual por cada estudante equivalente a tempo completo mais elevada é na Suécia, Noruega, Países Baixos e Dinamarca (mais de 13 000 PCP euros), e a mais baixa é na Letónia, Lituânia, Bulgária, Polónia e Estónia (menos de 5 000 PCP euros). Para o EEES, o valor médio é de 8 087 PCP euros.

Figura 1.8: Despesa pública anual no ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, 2008

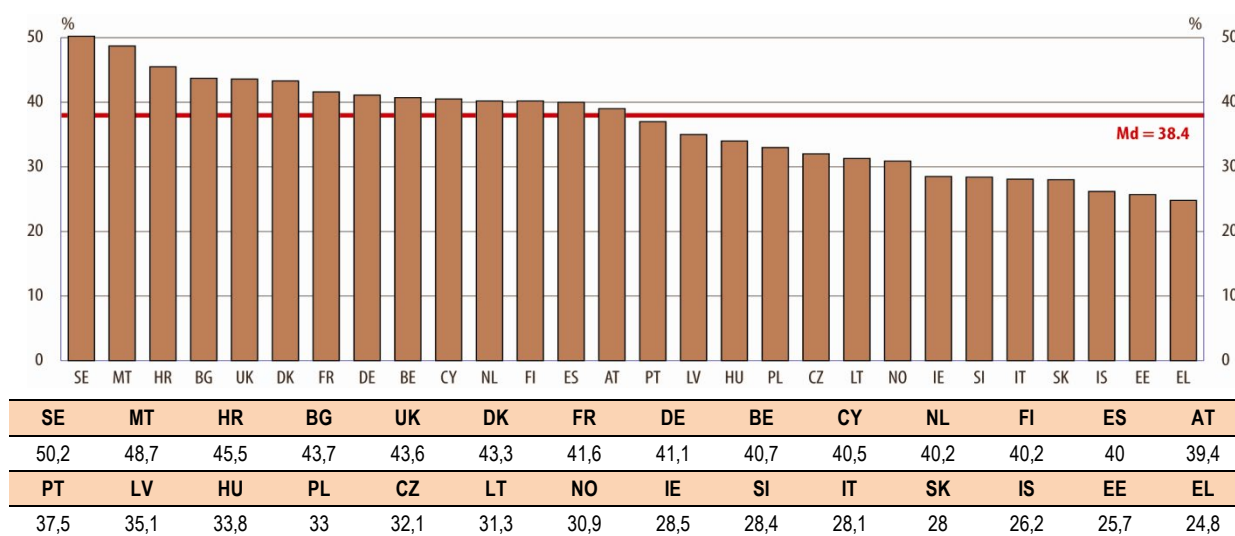


Notas: Rússia: 2009; Irlanda: 2007; Hungria: 2006; Grécia: 2005.

Fonte: Eurostat (base de dados da UOE).

Todavia, é necessário alguma cautela na interpretação destes valores. A informação indica uma relação positiva entre o rácio da despesa por estudante e a riqueza do país (medida em função do PIB *per capita*). Uma forma de controlar tais diferenças de riqueza é comparar o rácio da despesa por estudante com o PIB *per capita* (ambos expressos em PCP euros). Como nos revela a figura 1.9, se o panorama não se altera em alguns países (por exemplo, a Suécia ainda parece ter um gasto superior por cada estudante equivalente a tempo completo), alguns dos países que têm um PIB baixo (como a Croácia e a Bulgária, por exemplo) parecem realizar um esforço financeiro maior em relação à sua riqueza do que outros países com um PIB *per capita* mais elevado.

Figura 1.9: Despesa pública anual com instituições do ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, em relação ao PIB *per capita*, em PCP euros, 2008



Notas: Irlanda: 2007; Hungria: 2006; Grécia: 2005.

Fonte: Eurostat.

Em qualquer caso, estes indicadores só permitem efetuar uma comparação estática entre os países para o ano de 2008. Para obtermos uma perspetiva mais detalhada sobre a despesa pública consagrada ao ensino superior, convém analisar ainda a sua evolução ao longo do tempo nos diferentes países. Este exercício torna-se mais relevante à luz da recente crise económica. O relatório da Rede Eurydice *Modernisation of Higher Education in Europe* revela que diversos países introduziram cortes orçamentais entre 2008/09 e 2009/10. Estes cortes foram mais severos na Irlanda, Letónia e Islândia (EACEA/Eurydice 2011b, p. 41). No entanto, entre 2009/10 e 2010/11, a despesa no ensino superior aumentou na maioria dos países, em parte devido à adoção de pacotes de incentivos. Ainda assim, alguns países, designadamente a Islândia, a Irlanda e a Grécia efetuaram consideráveis cortes orçamentais nesse período (EACEA/Eurydice 2011b, p. 42).

Numa abordagem acumulativa (isto é, somando todos os cortes produzidos de 2008 em diante), a Associação Europeia das Universidades (EUA) informa sobre cortes ainda mais severos nos orçamentos do ensino superior (EUA, 2011a). Segundo este relatório e ainda os dados disponíveis no sítio de Internet da EUA, os maiores cortes foram produzidos na Hungria, Grécia, Islândia, Itália, Irlanda, Letónia e Reino Unido⁽²⁷⁾.

Por outro lado, muitos outros países sofreram, pelo menos, cortes moderados (EUA 2011a, pp. 2-4; EUA, 2011b).

Todavia, a existência de cortes nos orçamentos do ensino superior não significa necessariamente um menor número de recursos para este nível de ensino. Em alguns casos (por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), a despesa pública é substituída por contribuições privadas (propinas pagas pelos diplomados, por exemplo). Esta redução na despesa pública

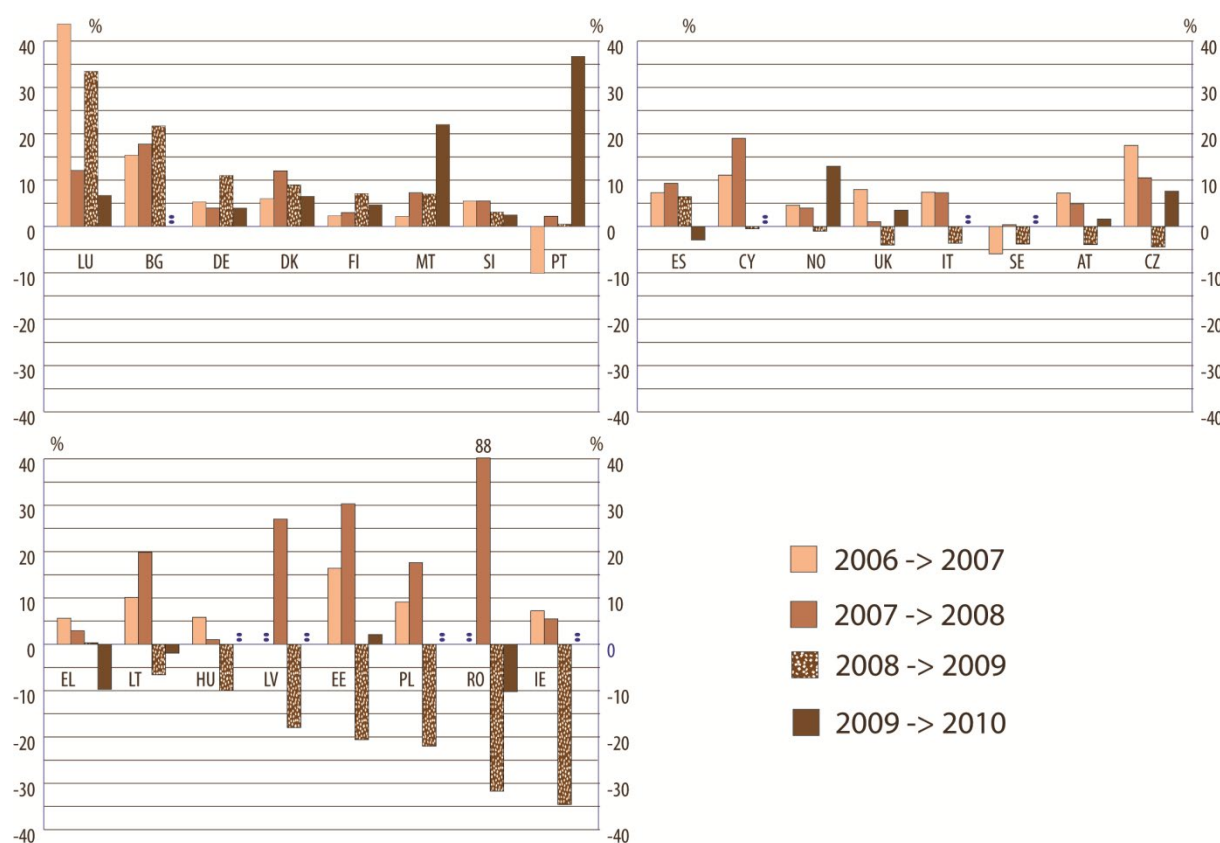
⁽²⁷⁾ Os dados referem-se ao conjunto do Reino Unido. No entanto, não houve cortes orçamentais na Escócia.

distingue-se dos cortes orçamentais que não envolvem nenhum outro canal de financiamento compensatório.

Por outro lado, a introdução de cortes orçamentários no ensino superior não tem sido uma reação uniforme à crise na Europa. Por esta razão, a figura 1.10 avalia a evolução na despesa pública em intervalos de quatro anos (de 2006 a 2007, de 2007 a 2008, de 2008 a 2009, e onde havia dados disponíveis, de 2009 a 2010). Dado que não existem dados disponíveis para 2009 e 2010 nas bases de dados da UOE, utilizaram-se para esta análise os dados compilados segundo a classificação COFOG. Infelizmente, nesta base de dados são poucos os países abrangidos.

Na figura 1.10, os países são apresentados em três grupos. No primeiro, não se observou um decréscimo da despesa pública no ensino superior após a crise (nem de 2008 a 2009, nem de 2009 a 2010). Ao invés, a despesa pública no ensino superior aumentou consideravelmente em alguns deles, pelo menos num dos anos pós-crise, especialmente no Luxemburgo, Bulgária, Malta e Portugal (apesar de neste último país se ter verificado um decréscimo relativamente acentuado antes da crise, entre 2006 e 2007).

Figura 1.10: Evolução anual na despesa pública no ensino superior entre 2006 e 2010



	LU	BG	DE	DK	FI	MT	SI	PT	ES	CY	NO	UK
2006-2007	43,7	15,4	5,3	5,8	2,3	2,2	5,5	-10,1	7,3	11,1	4,6	7,6
2007-2008	12,1	17,8	4,1	12,1	3,0	7,3	5,5	2,2	9,3	19,0	4,3	0,8
2008-2009	33,5	21,7	11,0	9,4	7,1	7,0	3,1	0,5	6,4	-0,5	-0,9	-3,5
2009-2010	6,7	:	3,7	6,5	4,7	22,0	2,5	36,7	-2,9	:	12,7	3,5
	IT	SE	AT	CZ	EL	LT	HU	LV	EE	PL	RO	IE
2006-2007	7,4	-5,9	7,2	17,5	5,6	10,1	5,8	:	16,4	9,1	:	7,2
2007-2008	7,3	0,4	4,8	10,5	2,9	19,8	1,0	27,1	30,3	17,6	88,3	5,5
2008-2009	-3,6	-3,8	-3,9	-4,4	0,3	-6,6	-10,0	-18,5	-20,6	-22,0	-31,7	-34,6
2009-2010	:	:	1,6	7,6	-9,7	-1,9	:	:	2,1	:	-10,2	:

Notas: Dentro de cada grupo, os dados são distribuídos em função do grau de alteração entre 2008 e 2009.

Fonte: Eurostat (contas nacionais, estatísticas das finanças públicas, COFOG).

No segundo grupo de países, se a despesa pública no ensino superior diminuiu depois de 2008 (pelo menos por um ano), este corte não ultrapassou os 5 % e/ou foi contrabalançado por um incremento num dos outros anos pós-crise.

Por último, a despesa pública no ensino superior diminuiu consideravelmente no terceiro grupo de países. O decréscimo maior foi na Irlanda (34,6 % de 2008 a 2009) e na Roménia (31,7 % de 2008 a 2009 e 10,2 % entre 2009 e 2010). No entanto, a despesa pública na Roménia aumentou visivelmente antes da crise (88,3 % entre 2007 e 2008), o que se pode explicar em parte pelo aumento significativo da população estudantil (figura 1.2). Outros países no mesmo grupo também conheceram um crescimento relativamente elevado das suas despesas no ensino superior antes da crise.

Estes dados ilustram claramente que, no que respeita às despesas públicas no ensino superior, os países responderam de formas diferentes à crise e à consequente recessão. Apesar disso, a evolução média para o período de 2008 e 2009 foi negativa, mostrando um decréscimo de 2,2 % da despesa pública no ensino superior.

Conclusões

Os países do Espaço Europeu de Ensino Superior implementam as suas reformas em contextos muito diversificados. A dimensão da população estudantil apresenta variações enormes. Além disso, se bem que as alterações demográficas preocupam a maioria dos países, alguns deles enfrentam um crescimento relativamente acentuado da sua população estudantil, enquanto outros conseguem prever um decréscimo da mesma. Tais diferenças podem vir a ter um impacto nos objetivos principais da reforma do ensino superior e no seu ritmo de implementação.

Também se observam diferenças a nível da orientação e financiamento das instituições de ensino superior. Enquanto em alguns países, todas as instituições de ensino superior são financiadas essencialmente com fundos públicos, noutros países existe uma proporção elevada de instituições privadas. Por outro lado, os níveis de despesa pública também variam consideravelmente dentro do EEES. Do mesmo modo, as reações de cada país à recente crise económica têm sido muito desiguais: enquanto em alguns países a despesa pública aumentou significativamente após 2008, outros países efetuaram graves cortes orçamentais. Pode concluir-se, porém, que a crise económica resultou num declínio geral da despesa pública no ensino superior.

2. GRAUS ACADÉMICOS E QUALIFICAÇÕES

O contexto de Bolonha

A adoção de um sistema de graus académicos facilmente legíveis e comparáveis, que contribua para a promoção da empregabilidade dos cidadãos europeus e da competitividade internacional dos sistemas europeus de ensino superior, é uma das principais linhas de ação da Declaração de Bolonha. O relatório *Trends I*, elaborado antes da adoção da Declaração de Bolonha em 1999, pôs em evidência a vasta variedade de sistemas de ensino superior na Europa: em alguns países organizava-se de acordo com estruturas de licenciatura-mestrado; noutros países, existiam programas de longa duração (quatro a seis anos) que conduziam a um diploma mais ou menos equivalente a um mestrado; em alguns sistemas existiam diversos níveis não compatíveis com as estruturas de licenciatura-mestrado (EUA, 1999). A principal conclusão do relatório, partilhada pelos signatários da Declaração de Bolonha, foi que, se a intenção era melhorar globalmente a atratividade e a competitividade da Europa, tornava-se premente uma maior transparência e confiança entre os seus sistemas de ensino superior. O mesmo relatório também mencionava a viabilidade de uma convergência nos sistemas de ensino superior europeus numa estrutura de dois ciclos (licenciatura-mestrado) com a duração de três ou quatro anos (licenciatura) e de um ou dois anos (mestrado), com um nível pré-universitário já existente em alguns países (EUA, 1999).

Assim, a Declaração de Bolonha apelou para a adoção de um sistema de graus académicos essencialmente estruturado em dois ciclos principais – primeiro ciclo e segundo ciclo – e estipularam-se os requisitos de acesso ao segundo ciclo: para aceder ao segundo ciclo, será necessário completar com sucesso os estudos de primeiro ciclo, cuja duração mínima será de três anos⁽²⁸⁾. Em 2001, já alguns países tinham adotado a estrutura de dois ciclos⁽²⁹⁾. Na sua conferência de 2003 em Berlim, os ministros concluíram que estava em curso uma reestruturação integral do sistema e comprometeram-se a iniciar a implementação do sistema de dois ciclos até 2005⁽³⁰⁾. Devido à importância da investigação como uma componente integrante do ensino superior na Europa, os ministros reunidos em Berlim consideraram que era necessário ir mais além da estrutura de dois ciclos principais de ensino superior e incluir o nível de doutoramento como o terceiro ciclo. Também assumiram a missão de elaborar um quadro geral de qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e pediram ao BFUG que investigasse como, neste contexto, o ensino superior de curta duração se poderia ligar ao primeiro ciclo de um quadro de qualificações.

No momento em que se realizou a conferência ministerial de 2005 em Berlim, o sistema de graus de Bolonha já estava a ser implementado em larga escala na maioria dos países e mais de metade dos estudantes estavam matriculados na estrutura de dois ciclos. No entanto, ainda existiam obstáculos à transição entre os ciclos. Se bem que nos anos subsequentes se assistiu a alguns progressos, o relatório de avaliação apresentado em 2009 (*Stocktaking Report 2009*) concluiu que muitos diplomados do primeiro ciclo enfrentavam dificuldades no momento de acederem ao segundo ciclo. Algumas dessas dificuldades estavam relacionadas com o facto de que nem todos os diplomas de primeiro ciclo permitiam aceder diretamente ao segundo ciclo, e conseqüentemente, o relatório recomendava maior transparência.

Emergiram então programas e diplomas conjuntos que foram encorajados no panorama do ensino superior europeu após a Declaração de Bolonha. Já no Comunicado de Praga de 2001, os ministros apelaram a um incremento da oferta de programas de estudos em parceria com instituições de distintos países e que conduzissem à obtenção de um diploma conjunto, com o fim de promover a

⁽²⁸⁾ Declaração de Bolonha de 19 Junho de 1999.

⁽²⁹⁾ Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Comunicado da reunião de ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Praga, 19 de Maio de 2001.

⁽³⁰⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

dimensão europeia do ensino superior ⁽³¹⁾. O lançamento pela Comissão Europeia em 2004 do programa Erasmus Mundus serviu para dar um novo ímpeto ao desenvolvimento de programas de mestrado conjuntos, como um meio para tornar o ensino superior europeu mais atrativo na Europa e no resto do mundo.

Foram conseguidos avanços no sentido de uma maior convergência na estrutura de graus, graças ao uso de "ferramentas" já existentes, que foram adicionadas ao Processo de Bolonha, a fim promover a transparência e o reconhecimento mútuo. O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e o Suplemento ao Diploma (SD) foram instrumentos essenciais para o processo de implementação das reformas de Bolonha desde a sua criação. Foi adicionada uma terceira ferramenta, os quadros nacionais de qualificações, com o fim de ajudar a desenvolver uma maior transparência no Espaço Europeu de Ensino Superior.

Na Declaração de Bolonha de 1999, fazia-se referência ao sistema ECTS no contexto da transferência de créditos, como " uma forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes a todos os níveis", com vista à atribuição de créditos aos estudantes estrangeiros ⁽³²⁾. No entanto, a declaração foi mais longe, afirmando que "os créditos poderão também ser obtidos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem feita ao longo da vida, contando que sejam reconhecidos pelas universidades participantes" ⁽³³⁾. No Comunicado de Praga os ministros enviaram uma mensagem clara: "é necessário adotar um sistema de créditos como o ECTS, ou algum outro compatível com o sistema ECTS, desde que proporcione as funções de transferência e de acumulação" ⁽³⁴⁾. Os ministros reunidos em Berlim em 2003 insistiram que o sistema de ECTS não deveria ser utilizado apenas para a transferência de créditos, mas também para fins de acumulação ⁽³⁵⁾ e, na Conferência de Bergen em 2005, concordaram em estabelecer limites de créditos para os dois primeiros ciclos do ensino superior.

O Suplemento ao Diploma, desenvolvido pela Comissão Europeia, o Conselho da Europa e a UNESCO na década de noventa, é um modelo normalizado que contém uma descrição da natureza, nível, contexto e estatuto do programa de estudos concluído pelo estudante, que figura no original do diploma. O Comunicado de Berlim afirma que o objetivo do Suplemento ao Diploma é aumentar a transparência da formação adquirida, com o fim de garantir o emprego e de facilitar o reconhecimento académico para estudos futuros. Em Berlim, os ministros acordaram que, a partir de 2005, todos os diplomados deveriam receber o Suplemento ao Diploma de forma automática e gratuita.

A terceira ferramenta que foi introduzida e desenvolvida no âmbito do Processo de Bolonha é o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Trata-se de um instrumento que serve para descrever e expressar claramente as diferenças entre as qualificações em todos os ciclos e níveis de ensino. Na Cimeira de Bergen em 2005, os ministros adotaram o Quadro Geral de Qualificações do Espaço Europeu de Ensino Superior (QG-EEES) e comprometeram-se a desenvolver quadros nacionais de qualificações de acordo com a estrutura de três ciclos e utilizar descritores genéricos baseados em resultados da aprendizagem, competências e créditos. A adoção em 2008 do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ) para os Estados Membros da União Europeia veio sublinhar o enfoque sobre os resultados da aprendizagem, os créditos e o perfil das qualificações. O ideal seria que os QNQs operassem em estreita colaboração com o Sistema de ECTS e com o Suplemento ao Diploma.

A questão do reconhecimento tem sido um elemento central no Processo de Bolonha desde a sua conceção e tem sido objeto de particular atenção ao longo de todo o processo. A garantia de um

⁽³¹⁾ Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Comunicado da reunião de ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Praga, 19 de Maio de 2001.

⁽³²⁾ Declaração de Bolonha de 19 Junho de 1999.

⁽³³⁾ Ibid.

⁽³⁴⁾ Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Comunicado da reunião de ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Praga, 19 de Maio de 2001.

⁽³⁵⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

reconhecimento equitativo quer na prática quer na teoria é uma condição *sine qua non* para um funcionamento efetivo do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Grupos de Trabalho BFUG encarregados dos Quadros de Qualificações e do Reconhecimento

O Grupo de Trabalho de 2009-2012 encarregue dos Quadros de Qualificações recebeu a missão de desenvolver e de apresentar recomendações sobre as principais questões políticas relacionadas com os quadros de qualificações. O presente relatório centra-se no progresso alcançado na conceção de quadros nacionais de qualificações. A estreita colaboração entre o Grupo de Trabalho para a Informação (Reporting Working Group) e o Grupo de Trabalho para os Quadros de Qualificações assegurou que estas tarefas, complementares entre si, foram executadas de maneira clara e coerente.

O Grupo de Trabalho de 2009-2012 sobre o Reconhecimento foi incumbido de seguir as recomendações de análise dos planos de ação nacionais no âmbito do reconhecimento, com vista a alcançar uma maior coerência no reconhecimento de qualificações e de créditos dentro do EEES, e a melhorar o reconhecimento com outras partes do mundo. A criação de sinergias nesta área tem sido particularmente fácil, na medida em que Andrejs Rauhvargers, copresidente do Grupo de Trabalho para a Informação é também o diretor do Grupo de Trabalho para o Reconhecimento e coautor deste relatório.

Síntese do capítulo

Este capítulo ocupa-se das estruturas e das ferramentas básicas relativas ao reconhecimento no âmbito do Processo de Bolonha. A primeira secção é dedicada à implementação da estrutura de graus académicos de três ciclos; a segunda secção trata das ferramentas de Bolonha – os Quadros Nacionais de Qualificações, o Sistema de ECTS e o Suplemento ao Diploma. Por último, a terceira secção ocupa-se da implementação da Convenção de Lisboa para o Reconhecimento ⁽³⁶⁾.

2.1. Estruturas de Bolonha

2.1.1. Estrutura e implementação do primeiro e segundo ciclos (licenciatura e mestrado)

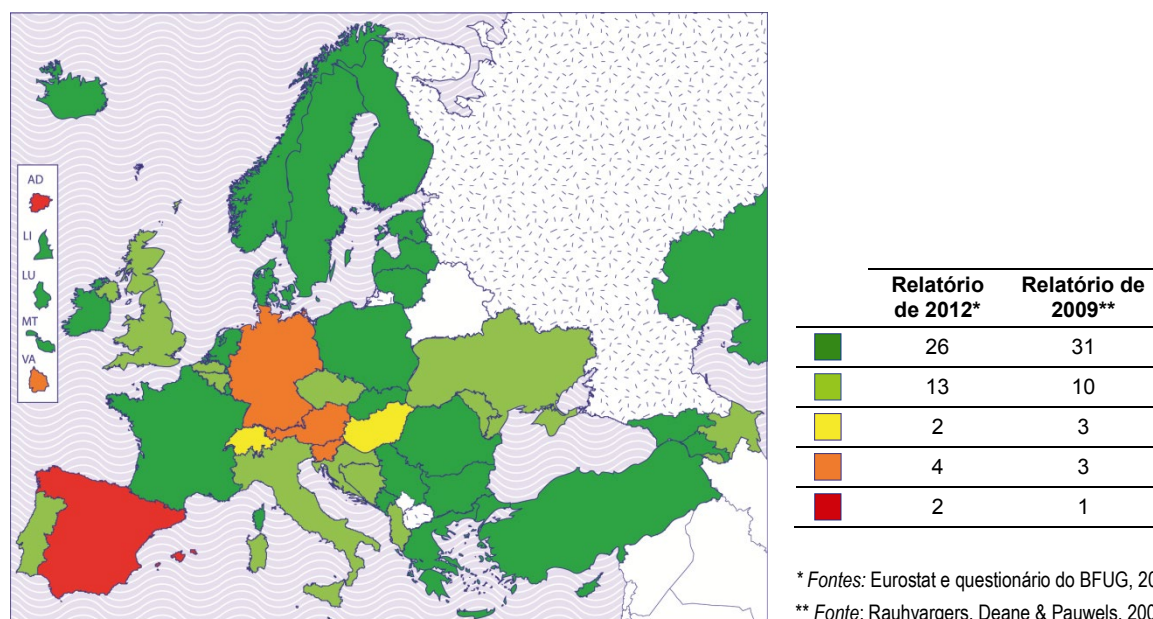
Os compromissos de adotar graus académicos de fácil compreensão e comparação e de estabelecer um sistema de dois ciclos constituem as duas linhas de ação principais na Declaração de Bolonha de 1999, assinada inicialmente por 29 países e agora a ser implementada nos 47 países que constituem o Espaço Europeu de Ensino Superior. A fase de implementação dos dois ciclos tem sido um indicador importante em todos os balanços de avaliação de Bolonha: em 2005 (*Stocktaking Working Group, 2005*), em 2007 (*Stocktaking Working Group, 2007*) e em 2009 (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009), assim como na Avaliação Independente do Processo de Bolonha realizada em 2010 (CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC, 2010). O quadro geral de qualificações para o EEES adotado em 2005 estabelece três limites de créditos: 180-240 créditos ECTS para o primeiro ciclo e para programas do segundo ciclo, entre 90-120 créditos, com um mínimo de 60 créditos.

Esta secção considera o grau de sucesso alcançado na implementação do sistema de dois ciclos, assim como os modelos de organização mais comuns que surgiram para este sistema. Também é analisada a situação relativa ao acesso entre os ciclos de Bolonha assim como a implementação do terceiro ciclo e a ligação entre os programas de curta duração e o primeiro ciclo de Bolonha.

À primeira vista, os resultados deste indicador entre 2009 e 2012 sugerem que a situação evoluiu pouco. No entanto, a explicação para este resultado aparente é que, em 2009, as respostas dos países baseavam-se nos progressos relativos à adoção de legislação para introduzir o modelo de Bolonha, ao passo que em 2012, a distribuição dos países baseia-se nos dados estatísticos que expõem a proporção de estudantes que frequentam de facto os programas de estudo organizados segundo a estrutura de Bolonha.

⁽³⁶⁾ Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações Relativas ao Ensino Superior na Região Europa, Lisboa, 11 Abril 1997.

Figura 2.1: Indicador nº 1 do painel de avaliação: fase de implementação do primeiro e segundo ciclos, 2010/11



Categorias do painel de avaliação

- Pelo menos 90 % de todos ⁽³⁷⁾ os estudantes estão matriculados num sistema de dois ciclos de acordo com os princípios de Bolonha.
- 70-89 % de todos os estudantes estão matriculados num sistema de dois ciclos de acordo com os princípios de Bolonha.
- 50-69 % de todos os estudantes estão matriculados num sistema de dois ciclos de acordo com os princípios de Bolonha.
- 25-49 % de todos os estudantes estão matriculados num sistema de dois ciclos de acordo com os princípios de Bolonha.
- Menos de 25 % dos estudantes estão matriculados num sistema de dois ciclos de acordo com os princípios de Bolonha.
Ou
Foi adotada (e aguarda implementação) legislação específica que regulamenta um sistema de graus em concordância com os princípios de Bolonha.

Notas: O indicador é definido como a proporção de estudantes que frequentam programas que se enquadram no modelo de Bolonha (em %).

Os dados do Eurostat refletem a situação em 2009/10. Nos países onde não havia dados disponíveis do Eurostat, as classificações foram calculadas a partir do questionário do BFUG.

O Eurostat apresenta um valor único para o Reino Unido.

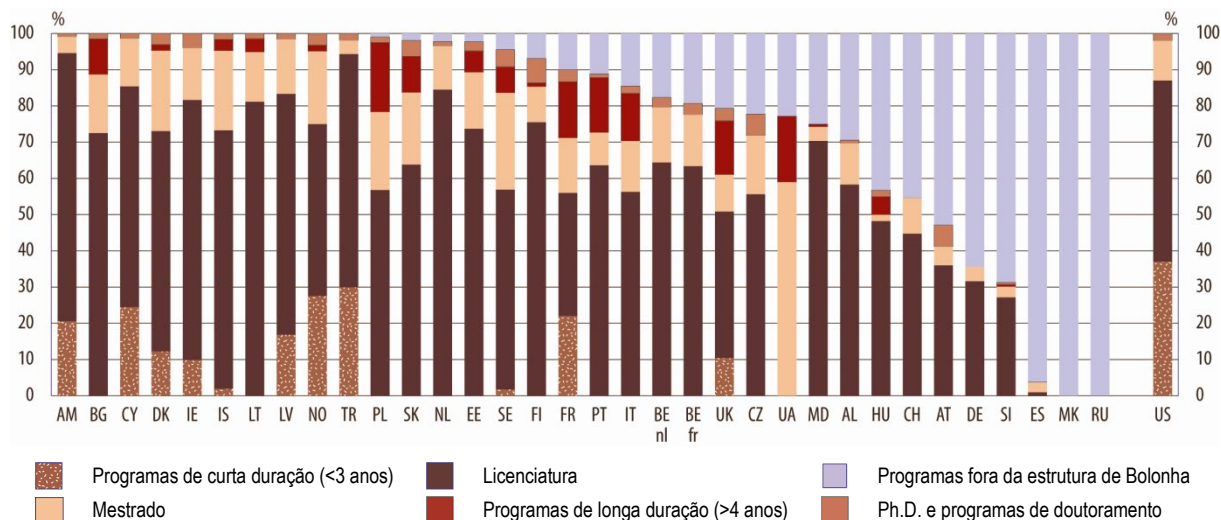
Em pouco mais de metade dos países, a percentagem de estudantes matriculados em programas que correspondem ao sistema de dois ciclos de Bolonha supera os 90 %, e situa-se entre os 70 e 89 % em outra quarta parte dos países. Ao mesmo tempo, praticamente todos os países mantêm programas integrados de longa duração naquelas áreas que preparam os estudantes para profissões regulamentadas e para as quais a Diretiva da UE 2005/36/EC ⁽³⁸⁾ e/ou a legislação nacional exige entre cinco e seis anos de estudos: medicina, odontologia, farmácia, arquitetura, medicina veterinária e, em menor medida, outro grupo de cursos como a engenharia, direito, teologia, psicologia e formação de professores. As artes, ciências e outras áreas constituem exemplos mais raros. Apesar de programas de longa duração terem sido mantidos, de um modo geral, também eles sofreram o impacto do Processo de Bolonha, já que também foram objeto de novas diretrizes relativas aos resultados da aprendizagem e foram implementadas para esses programas ferramentas como os ECTS e o Suplemento ao Diploma.

⁽³⁷⁾ "Todos" = Todos os estudantes que poderiam participar no sistema de dois ciclos, ou seja, EXCETO os que estão matriculados em programas de doutoramento e EXCETO os que frequentam programas de ensino superior de curta duração. Foram considerados os estudantes de TODAS as áreas de estudo.

⁽³⁸⁾ Directiva 2005/36/EC do Parlamento Europeu e do Conselho de 7 de Setembro de 2005 relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais. Jornal Oficial da União Europeia, L255/22, 30.9.2005.

Em alguns países, especialmente em Andorra e em Espanha, mas também na Áustria, Alemanha, a Santa Sé e Eslovénia, a proporção de estudantes matriculados em programas que correspondem ao sistema de dois ciclos de Bolonha é relativamente baixa. Esta situação pode dever-se ou à adoção tardia das mudanças legislativas que estipulam a transferência para a estrutura de Bolonha, ou ao facto de os prazos limite para a implementação prática das reformas terem sido também tardios. Nestes países, a implementação prática das reformas só foram iniciadas recentemente e por isso ainda faltam alguns anos para que os estudantes matriculados em sistemas anteriores finalizem os seus estudos.

Figura 2.2: Percentagem de estudantes matriculados em programas que seguem a estrutura de dois ciclos de Bolonha, por ciclo, 2008/09



Fonte: Eurostat.

A figura 2.2 mostra que em dez dos 34 sistemas de ensino superior para os quais existem informações disponíveis todos os estudantes estavam matriculados em programas inseridos na estrutura de ciclos de Bolonha. No outro extremo, encontram-se quatro países, Áustria (47%), Alemanha (36%), Eslovénia (31%) e Espanha (4%), que tinham menos de metade dos seus estudantes a seguir programas no âmbito da estrutura de ciclos de Bolonha. Em dois países – a Antiga República Jugoslava da Macedónia e a Rússia –, em 2008, os programas ainda não seguiam a estrutura de graus de Bolonha.

Em 11 países existiam programas de curta duração (inferiores a de três anos), em que as matrículas representavam entre 2% (na Islândia e na Suécia) e 30% (na Turquia) do número total de estudantes. Isto assinala uma diferença significativa entre os sistemas europeus e o sistema dos Estados Unidos da América, onde 37% dos estudantes estavam matriculados em programas com duração inferior a três anos.

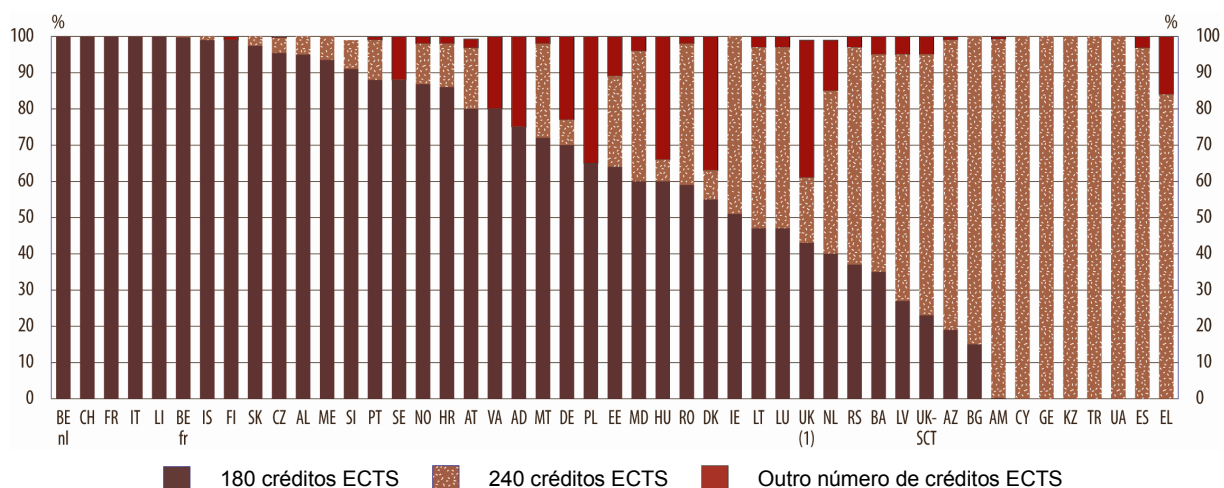
Em mais de três quartos dos países existem programas de longa duração que englobam os primeiros dois ciclos. A percentagem de estudantes matriculados neste tipo de programas variava entre 1% na Finlândia e na Moldávia e 19% na Polónia.

Modelos mais comuns e limites típicos de créditos ECTS no primeiro ciclo

A figura 2.3 mostra a percentagem de programas com uma carga de trabalho de 180, 240 ou outro número distinto de créditos ECTS. Também foram compilados dados relativos à percentagem de estudantes matriculados em tais programas. Os números confirmam as mesmas tendências, pelo que não foram apresentados separadamente.

Não existe um modelo único de programas de primeiro ciclo dentro do EEES. A maioria dos países oferece, para o primeiro ciclo, uma combinação de 180 créditos ECTS, 240 ECTS e de outra duração. O modelo de programas de licenciatura de 180 créditos ECTS só existe na comunidade flamenga da Bélgica, na França, Itália, Listenstaine e Suíça. Se bem que a Finlândia também revela uma forte predominância do modelo de 180 créditos ECTS, os dados só fazem referência à situação nas universidades e não é incluída a formação profissional de nível superior. O modelo dos 180 créditos ECTS predomina igualmente – com mais de 75% dos programas – em outros 14 sistemas de ensino superior.

Figura 2.3: Percentagem de programas de primeiro ciclo com uma carga de trabalho de 180 créditos ECTS, 240 créditos ECTS ou outro número de créditos, 2010/11



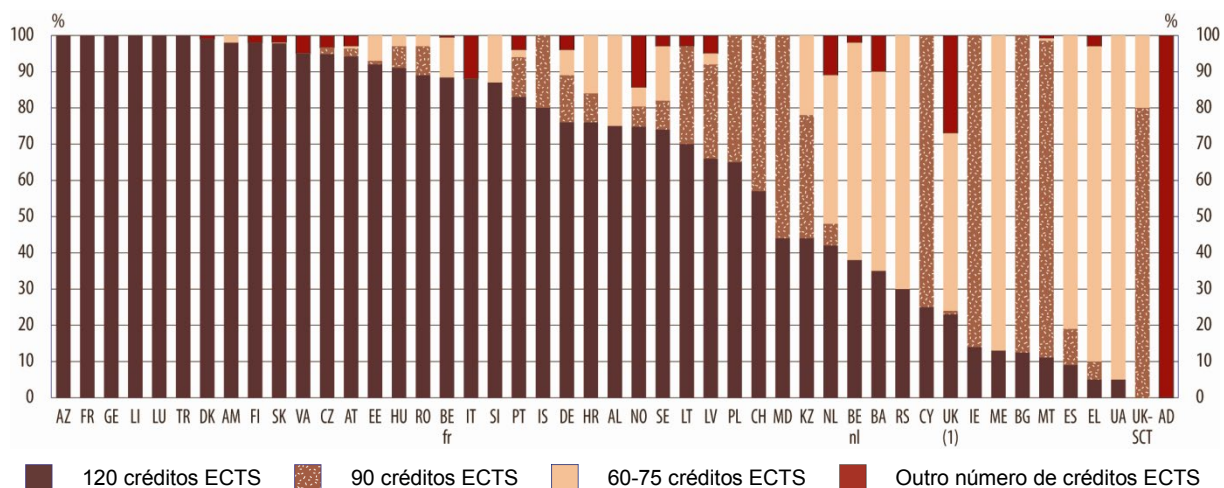
Fonte: Questionário do BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Em países como a Arménia, Chipre, Geórgia, Cazaquistão, Turquia e Ucrânia, encontra-se um modelo único de 240 ECTS, o qual também predomina em mais de 75 % dos programas em Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Grécia, Espanha e Letónia. Deveria ser adicionado a este grupo os Países Baixos, pois se a sua percentagem de programas de 240 ECTS ronda os 45 %, a percentagem de estudantes neste modelo é de 70 %.

Modelos mais comuns e limites típicos de créditos ECTS no segundo ciclo

Figura 2.4: Percentagem de programas de segundo ciclo (mestrado) com uma carga de trabalho de 60-75, 90, 120 ou outro número de créditos, 2010/11



Fonte: Questionários do BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

No segundo ciclo (figura 2.4), o modelo dos 120 ECTS é de longe o mais disseminado, estando presente em 42 sistemas de ensino superior. É o único modelo usado na Albânia, Arménia, Azerbaijão, França, Geórgia, Listenstaine, Luxemburgo e Turquia, sendo ainda utilizado em mais de 75 % dos programas em mais 18 sistemas de ensino superior. O modelo de 60-75 ECTS está presente em 27 países e predomina em oito sistemas. O modelo de 90 ECTS encontra-se menos difundido: apesar de estar presente em 21 sistemas, só em seis deles – Bulgária, Chipre, Irlanda, Moldávia, Espanha e Reino Unido (Escócia) – é que representa pelo menos 50 % dos programas. Em 17 sistemas de ensino superior, existem ainda programas com outra carga de trabalho que não os 60-75, 90 ou 120 créditos ECTS. No entanto, com exceção de Andorra, estes programas não excedem os 10 % da oferta. As tendências supra referidas também foram confirmadas pelos dados sobre as percentagens de estudantes matriculados em programas de segundo ciclo.

Não existe, dentro do EEES, um modelo único para os programas de primeiro ou segundo ciclos: no primeiro ciclo, a maior parte dos países tem uma combinação de 180 ECTS e de 240 ECTS e/ou outra duração. No segundo ciclo, o modelo mais comum é o de 120 ECTS. O modelo de 180+120 créditos ECTS ("3+2") é, por conseguinte, o mais disseminado mas, dentro do EEES, também se podem observar outros tipos de combinações.

Programas fora das estruturas típicas de Bolonha

Trinta e um sistemas de ensino superior confirmam a existência de programas de licenciatura fora da estrutura típica de Bolonha, que é de 180-240 créditos ECTS para o primeiro ciclo. Normalmente, trata-se de programas integrados ou de longa duração que conduzem à obtenção de um diploma ou de primeiro ciclo ou de segundo ciclo e que, em alguns países, são melhor caracterizados em termos de duração em anos do que em termos de créditos. Na maioria destes países, os programas não organizados segundo o modelo de primeiro ciclo de Bolonha enquadram-se nas áreas da medicina, odontologia, medicina veterinária, enfermagem e obstetrícia e, em muitos casos, absorvem entre 1-8 % da população estudantil. Para além dos campos de estudo supramencionados, um pequeno número de sistemas também mencionam outros programas integrados (entre dois e sete anos de duração, dependendo da disciplina) em engenharia, arquitetura, teologia, formação de professores, belas artes, direito e farmácia.

Nos países da UE/EEE, a duração típica dos programas integrados conducentes a profissões regulamentadas é normalmente escolhida de acordo com os requisitos da legislação nacional e da Diretiva da UE 2005/36/EC. Em geral, estes programas têm uma carga de 300-360 créditos ECTS ou uma duração de cinco a seis anos, dependendo da profissão regulamentada em questão. Alguns países também mencionam programas mais curtos que preparam para determinadas profissões ou que são qualificações intermédias inseridas em programas conducentes a um diploma de primeiro ciclo. A duração de tais programas pode variar entre 60 créditos ECTS (um ano) e 180 créditos ECTS (três anos). A duração mais comum dos programas de ciclo curto parece ser de 120 créditos ECTS (dois anos), como é referido por Andorra, comunidade francófona da Bélgica, Croácia, Dinamarca, Noruega e Suécia.

Observa-se um desvio relativamente aos modelos típicos de Bolonha nos casos em que os programas que conduzem a profissões regulamentadas são reorganizados no primeiro e segundo ciclos. Nesses casos, a duração combinada do primeiro e segundo ciclos é normalmente escolhida em função dos requisitos de cada profissão em concreto. Como resultado, na Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Luxemburgo, Países Baixos, Ucrânia e Reino Unido, alguns programas de segundo ciclo são mais longos que o habitual – até 180 créditos ECTS, sobretudo em medicina, odontologia, farmácia, medicina veterinária, arquitetura, direito ou teologia.

Acesso ao ciclo seguinte

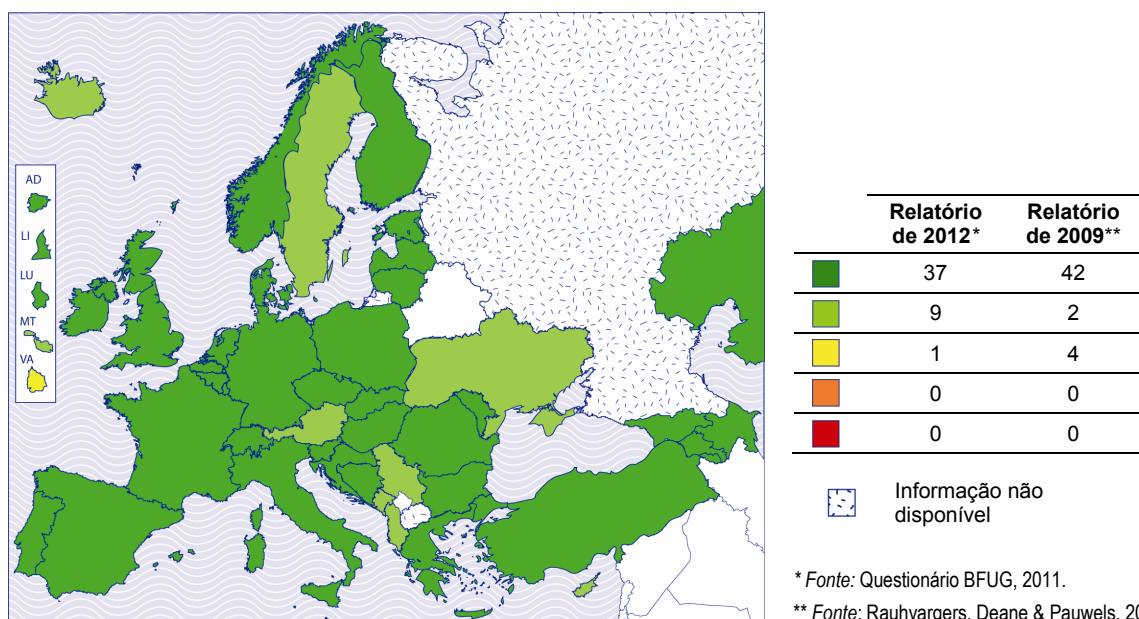
A Declaração de Bolonha enfatiza que a obtenção de um diploma de primeiro ciclo é um requisito para aceder ao segundo ciclo. No Comunicado de Berlim de 2003, os ministros responsáveis pelo ensino superior clarificaram que os diplomas do primeiro ciclo devem dar acesso, em conformidade com a Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento, a programas de segundo ciclo. Os diplomas de segundo ciclo devem dar acesso a estudos de doutoramento⁽³⁹⁾. No entanto, dois anos mais tarde, em Bergen, os ministros admitiram que "ainda persistem alguns obstáculos ao acesso entre os ciclos"⁽⁴⁰⁾ e em 2007, em Londres, que no futuro, deveríamos centrar os nossos esforços na eliminação das barreiras ao acesso e à progressão entre os ciclos⁽⁴¹⁾.

⁽³⁹⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

⁽⁴⁰⁾ O Espaço Europeu do Ensino Superior – Concretização dos objetivos. Comunicado da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Bergen, 19-20 de Maio de 2005.

⁽⁴¹⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

Figura 2.5: Indicador nº 2 do painel de avaliação: acesso ao ciclo seguinte, 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Todas as qualificações do primeiro ciclo dão acesso a programas do segundo ciclo e todas as qualificações do segundo ciclo dão acesso a pelo menos um programa do terceiro ciclo sem problemas de transição significativos ⁽⁴²⁾.
- Existem algumas (menos de 25 %) qualificações do primeiro ciclo que não dão acesso a programas do segundo ciclo, **ou** algumas qualificações do segundo ciclo que não dão acesso ao terceiro ciclo.
- Existem algumas (menos de 25 %) qualificações do primeiro ciclo que não dão acesso ao segundo ciclo **e** algumas qualificações do segundo ciclo que não dão acesso ao terceiro ciclo.
- Um número significativo (25-50 %) de qualificações do primeiro e/ou do segundo ciclo não dão acesso ao ciclo seguinte.
- A maior parte (mais de 50 %) de qualificações do primeiro e/ou segundo ciclos não dão acesso ao ciclo seguinte **OU** não existem mecanismos para aceder ao ciclo seguinte.

Nota: O acesso ao ciclo seguinte é definido como o direito de um candidato qualificado de se candidatar e de ser considerado para ingresso (definição utilizada na Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento). O indicador mede a percentagem de programas de primeiro ciclo que dão acesso a, pelo menos, um programa de segundo ciclo. Os critérios para pontuar este indicador são dados no painel de avaliação acima.

Na vasta maioria de países, todos os programas de primeiro ciclo dão, teoricamente, acesso ao segundo ciclo. No entanto, em alguns países, ou existem qualificações de primeiro ciclo (menos de 25 %) que não dão acesso ao segundo ciclo (Albânia, Suécia e Ucrânia), ou algumas qualificações de segundo ciclo não dão acesso ao terceiro ciclo (Áustria, Chipre, Islândia, Montenegro, Malta e Sérvia).

Num grande número de países, todos os programas de segundo ciclo qualificam os diplomados para acesso direto a estudos do terceiro ciclo. Porém, em 11 países (Áustria, Bélgica (comunidade francófona), Croácia, Chipre, Dinamarca, Santa Sé, Islândia, Irlanda, Malta, Montenegro e Sérvia) tal não acontece para todos os programas de segundo ciclo, mas para 75-100 %. Para além dos diplomados do segundo ciclo (com mestrado), também são admitidos os detentores de qualificações de programas integrados de longa duração (300 créditos ECTS ou mais).

Mesmo quando o acesso se realiza de acordo com o estipulado pela Convenção de Lisboa para o Reconhecimento, alguns países mencionaram diversas razões pelas quais nem todos os programas de primeiro ciclo dão acesso direto ao segundo ciclo. Tais razões estão normalmente relacionadas

⁽⁴²⁾ As medidas compensatórias requeridas para estudantes procedentes de outros campos de estudo não são consideradas como "problemas de transição significativos".

com uma diferenciação binária entre programas de orientação "académica" e "profissional" que requerem que os detentores de qualificações do primeiro ciclo profissional tenham de realizar cursos de transição. De facto, em diversos países, é possível que não existam programas de segundo ciclo que possam dar uma continuidade direta a alguns ou à totalidade dos programas profissionais do primeiro ciclo. Desse modo, ainda que em teoria haja um acesso aos programas de segundo ciclo, na prática, os estudantes deparam-se com requisitos adicionais para aceder a este ciclo.

A Irlanda apresenta outro exemplo em que o acesso teórico ao segundo ciclo não se traduz num acesso imediato, dado que existem diferentes categorias de programas de licenciatura – as licenciaturas regulares (*bachelor*) e as licenciaturas com tese (*bachelor honours*). Somente as últimas são válidas para acesso direto ao segundo ciclo, enquanto os que detêm uma licenciatura regular têm de seguir um percurso especial para acesso ao segundo ciclo.

Os resultados deste indicador relativo ao acesso mostra que ainda há questões por resolver. Existe uma clara distinção entre as condições teóricas de acesso e a admissão na prática, por conseguinte poderá ser necessário iniciar um novo debate sobre a problemática do acesso e da admissão, a fim de esclarecer se as medidas adicionais para o ingresso no segundo ciclo devem ser encaradas como instrumentos para alargar o dito acesso ou como obstáculos à admissão.

Regulamentação da transição entre o primeiro e segundo ciclos

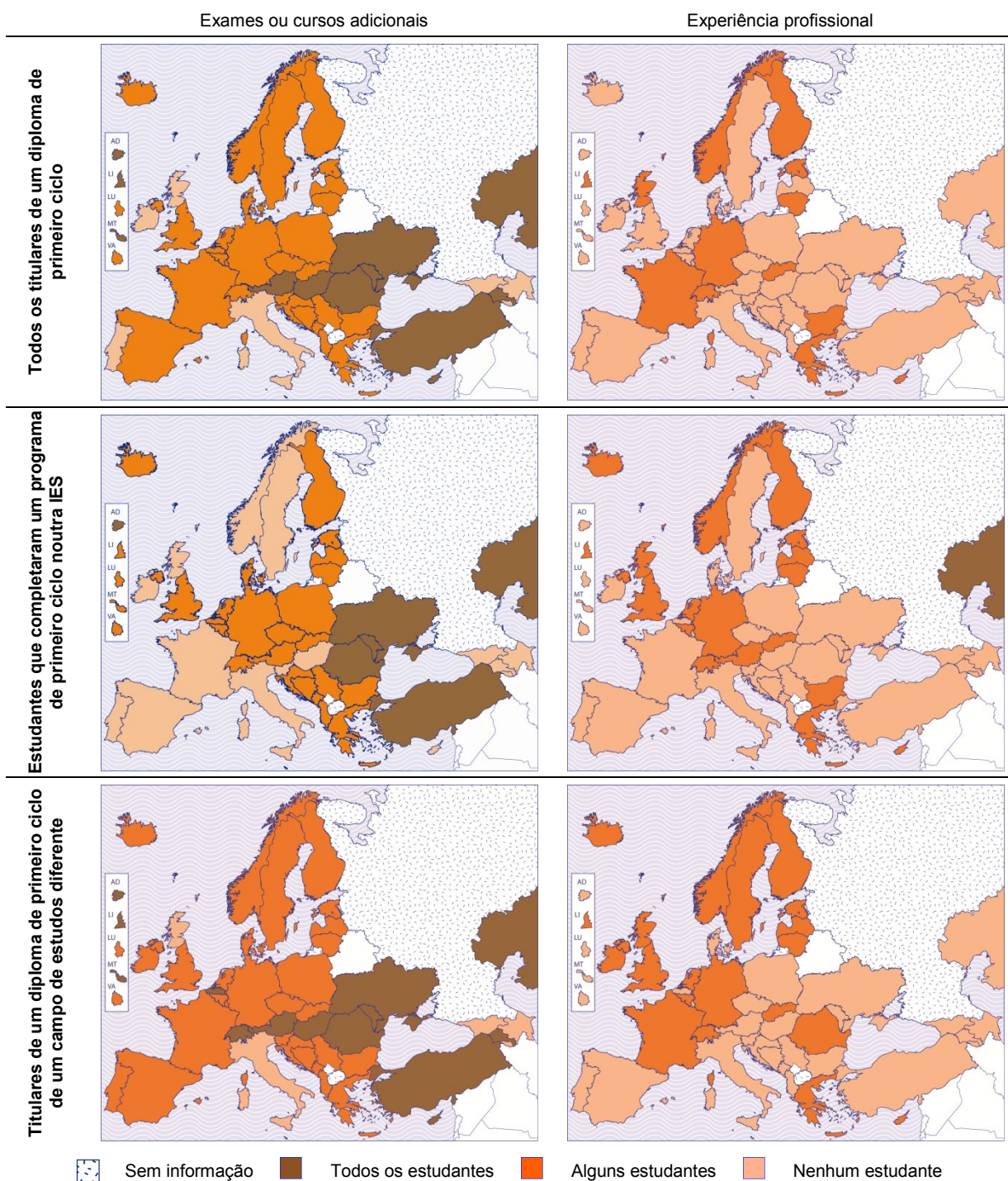
No que diz respeito a medidas de ordem prática, o acesso ao ciclo seguinte pode exigir do estudante a realização de exames específicos, a frequência de cursos adicionais ou que possua uma experiência profissional obrigatória (figura 2.6).

Requisito de realizar exames ou cursos adicionais. Apesar da tendência generalizada no sentido de facilitar o acesso ao ciclo seguinte, é habitual encontrar requisitos como a frequência de cursos adicionais ou a realização de exames de carácter obrigatório para alguns ou para todos os estudantes. Em seis países, todos os estudantes têm de realizar exames ou cursos adicionais, mesmo nos casos em que prosseguem no mesmo campo de estudos. Em outros 27 países só alguns estudantes têm de cumprir estes requisitos.

Em 21 sistemas de ensino superior, para terem acesso a programas de segundo ciclo é exigido a todos ou a alguns dos detentores de diplomas de primeiro ciclo emitidos por uma instituição de ensino superior distinta a realização de exames ou a conclusão de cursos adicionais. De modo semelhante, todos ou uma parte daqueles que são detentores de diplomas do primeiro ciclo num campo de estudos diferente têm, na vasta maioria dos países, de realizar exames específicos ou completar cursos adicionais. Em países com sistemas binários de ensino superior tais como a Bélgica, Dinamarca e Países Baixos, os cursos de transição ou as provas de acesso são vistos como uma forma de alargar o acesso a ciclos mais avançados. Neste caso, os resultados da aprendizagem dos cursos profissionais de primeiro ciclo podem não ser adequados para um programa de segundo ciclo, pelo que um sistema de cursos de transição oferece a estes estudantes a possibilidade de seguir um novo percurso formativo.

Requisito de possuir experiência profissional. A exigência de possuir experiência profissional é menos comum do que as medidas de transição. Em mais de metade dos países, não existem quaisquer requisitos de experiência profissional para ter acesso aos estudos de segundo ciclo. Em aproximadamente metade dos países, pode exigir-se a alguns candidatos que possuem um diploma de licenciatura outorgado por outra instituição de ensino superior ou num campo de estudos diferente que façam prova de experiência profissional prévia. Em mais de um quarto dos países, as instituições de ensino superior podem exigir experiência profissional para ingresso em programas específicos. Chipre, Dinamarca, Alemanha e Roménia especificam que só é exigida experiência profissional se os programas de mestrado escolhidos são profissionalizantes (por exemplo, um MBA). A Estónia e a Finlândia afirmam que a experiência profissional é essencialmente exigida para o ingresso em programas de mestrado em instituições de ensino superior profissional.

Figura 2.6: Requisito de realização de exames ou de frequência de cursos adicionais para titulares de um diploma de primeiro ciclo que pretendam ingressar num programa de segundo ciclo, 2010/11



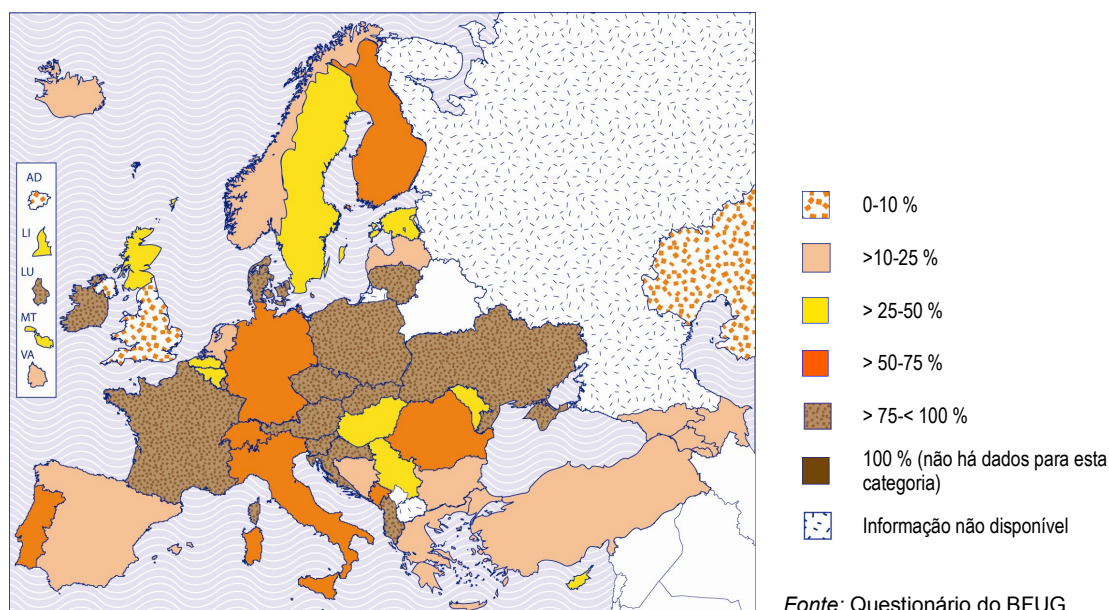
Fonte: Questionário do BFUG.

Percentagem de diplomados do primeiro ciclo que prosseguem os seus estudos no segundo ciclo. As possibilidades formais para ingressar no ciclo de estudos seguinte têm sido monitorizadas pelo BFUG desde o seu primeiro relatório de avaliação (*Stocktaking report*) em 2005. Pela primeira vez, o presente relatório analisa também o número efetivo de estudantes que transitam do primeiro para o segundo ciclo. A percentagem de titulares de diplomas de primeiro ciclo que prosseguem os seus estudos no segundo ciclo difere muito entre os países (figura 2.7). Enquanto na maioria deles apenas entre 10-24 % ou 25-50 % prosseguem os estudos no segundo ciclo, em 13 sistemas esta percentagem situa-se entre os 75-100 %. A República Checa informa que, no seu caso, esta tendência foi longe demais, na medida em que praticamente todos os estudantes ingressam no segundo ciclo.

No lado oposto encontram-se países como Andorra, Cazaquistão e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), onde só 0-10 % dos estudantes continuam os estudos no segundo ciclo.

Alguns comentários adicionais dos países são úteis para ajudar a compreender esta realidade com maior profundidade. Em Andorra e em Chipre, por exemplo, um grande número de coortes de estudantes frequentam o segundo ciclo no estrangeiro. A Áustria, a comunidade francófona da Bélgica, Estónia, Finlândia, Alemanha e Montenegro reportam que os seus diplomados do primeiro ciclo em universidades optam por continuar os estudos no segundo ciclo muito mais frequentemente do que os seus colegas de instituições de ensino superior profissional, os quais tendem a ingressar no mercado de trabalho após a obtenção do seu primeiro diploma. Outros países relacionam a elevada percentagem de estudantes que transitam para o segundo ciclo com o facto de que o mercado de trabalho ainda não aceita adequadamente os diplomados com licenciatura (Croácia) ou com a diminuição de possibilidades de emprego causada pela crise económica (Itália).

Figura 2.7: Percentagem de estudantes do primeiro ciclo que continuam os estudos num programa de segundo ciclo após a obtenção de diploma do primeiro ciclo (num prazo de dois anos), 2010/11



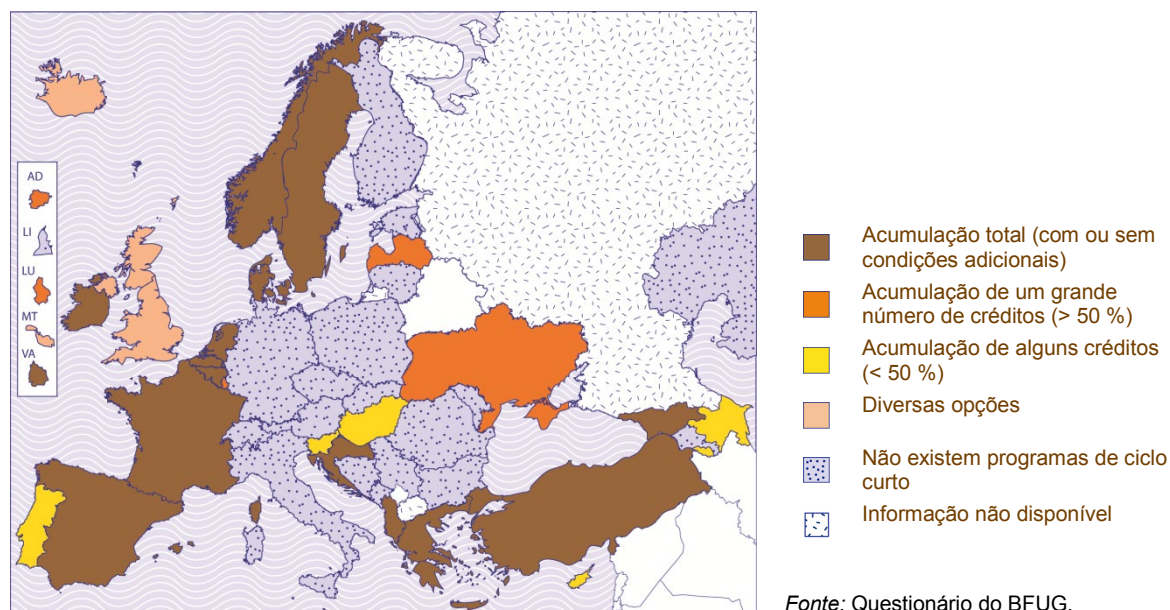
2.1.2. Programas de ensino superior de ciclo curto

No Comunicado de Berlim de 2003, os ministros instaram a uma exploração mais rigorosa da possibilidade de vincular o ensino superior de ciclo curto ao primeiro ciclo de um Quadro de Qualificações para o EEES⁽⁴³⁾. Os programas de curta duração foram introduzidos no Quadro de Qualificações do EEES dentro da categoria de ofertas adicionais de ciclo curto ou ligados ao primeiro ciclo. Em cerca de metade dos países existem programas gerais de ciclo curto integrados no primeiro ciclo. A maioria desses países considera os programas de ciclo curto como uma parte da oferta educativa de ensino superior, com exceção do Azerbaijão, Chipre, Grécia, Portugal e Eslovénia, que consideram estes programas como parte do ensino terciário mas não do ensino superior.

Ao prosseguirem os estudos num programa de primeiro ciclo, os diplomados de um programa de ciclo curto podem amiúde obter o reconhecimento completo dos créditos (figura 2.8). Em alguns países, o reconhecimento dos créditos só é concedido caso o estudante se matricule num programa de estudos profissionais do primeiro ciclo. Na Noruega e na Suécia, assim como em programas de ensino superior profissional na Dinamarca, os estudos de ciclo curto são integrados no primeiro ciclo, enquanto na comunidade flamenga da Bélgica, na Islândia, Letónia e Reino Unido, é possível obter o reconhecimento completo se existir um acordo entre a instituição que oferece o programa de ciclo curto e a instituição onde é ministrado o programa de licenciatura. Na Islândia e no Reino Unido existem diversos tipos de programas de ciclo curto com diferentes possibilidades de obtenção de créditos dentro do programa do primeiro ciclo.

⁽⁴³⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

Figura 2.8: Acumulação de créditos de estudos de ciclo curto em programas de licenciatura do mesmo campo de estudos, 2010/11



Fonte: Questionário do BFUG.

2.1.3. Programas de terceiro ciclo

A percentagem estimada de diplomados do segundo ciclo que prosseguem os seus estudos no terceiro ciclo situa-se, na maioria dos países, no intervalo entre os 5-10 % ou 10-15 %. As percentagens mais pequenas são 0,8 % em Malta e 3 % na Ucrânia, e as mais elevadas superam os 20 % (Moldávia, Sérvia e Suíça) e até os 30 % nos casos da Áustria e da França.

Dez países informam que os titulares de um diploma de primeiro ciclo têm igualmente possibilidades de ingressar em programas de terceiro ciclo. A seleção de candidatos baseia-se numa série de critérios e a decisão é de carácter individual. Na maioria dos casos, apenas 0-2,5 % dos titulares de diplomas de primeiro ciclo são efetivamente admitidos em programas de terceiro ciclo. Muitas vezes, a duração dos estudos doutorais para diplomados do primeiro ciclo são mais longos. A Dinamarca e Finlândia, por exemplo, informam que este itinerário pode exigir a obtenção de um diploma de segundo ciclo durante o processo.

Em nove países, todos ou quase todos os programas doutorais são estruturados, enquanto 14 países descrevem a sua situação como uma combinação entre programas estruturados e fórmulas tradicionais de investigação independente e supervisionada. O modelo tradicional predomina em mais 11 sistemas. Na comunidade francófona da Bélgica, os estudos doutorais incluem 60 ECTS de formação em investigação, acreditada por um certificado de investigação, para além de investigação supervisionada, enquanto no Reino Unido (Escócia) uma das opções para os estudantes é o desenvolvimento de um programa doutoral depois de completarem um curso de mestrado de um ano.

As escolas doutorais parecem ter proliferado rapidamente pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, existindo atualmente em 30 sistemas de ensino superior. Em muitos casos, as escolas doutorais são organizadas para oferecer formação aos estudantes de doutoramento numa disciplina em concreto ou num grupo de disciplinas afins. Desta forma, a especialização individualizada de doutorandos nas respetivas disciplinas é acompanhada por um programa de estudos interdisciplinar cujo objetivo é o desenvolvimento de competências gerais. Na comunidade francófona da Bélgica existem dois tipos de escolas doutorais: as que são especializadas num disciplina específica e as que são estruturadas por áreas temáticas.

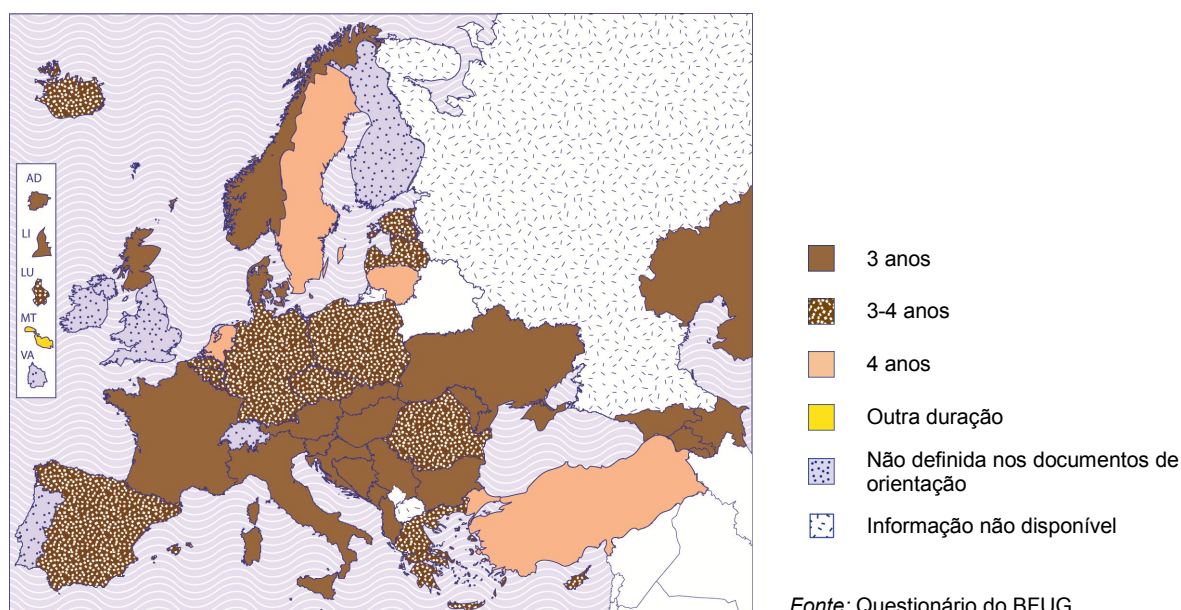
Na Áustria existe uma outra versão de escola doutoral que reúne doutorandos que realizam investigação sobre um tópico ou área em concreto e nas quais recebem formação de uma equipa de cientistas.

Os Países Baixos e a Noruega são exemplos de países onde as escolas doutorais de grandes dimensões coexistem com programas de doutoramento organizados a nível individual pelas instituições de ensino superior. Em outros países, são as próprias universidades que organizam as escolas doutorais. No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) o modelo que predomina é o das escolas de doutoramento no âmbito de uma instituição, mas na Escócia, dependendo da dimensão da instituição, as escolas de doutoramento podem ser específicas de uma disciplina ou organizadas a nível da faculdade ou da instituição. Em diversos países, os programas de terceiro ciclo também podem conduzir a graus de doutoramento orientados para as áreas industrial ou empresarial (Dinamarca), doutoramentos profissionalizantes (Irlanda, Roménia e Reino Unido) ou doutoramento em Artes (Suécia). Azerbaijão manteve o sistema de doutoramento em dois níveis, segundo o qual se pode obter um segundo grau de doutoramento em quatro e cinco anos de investigação pós-doutoral.

Existe uma considerável sobreposição entre os conceitos de "programa estruturado" e "escola doutoral", a que acresce o facto de que a respetiva taxonomia ainda está em evolução. Porém, os dados facilitados pelo Conselho de Estudos de Doutoramento da Associação Europeia de Universidades sugerem que existe um elevado nível de entendimento comum sobre a necessidade das instituições se envolverem ativamente na organização de programas com estruturas que ultrapassem o modelo tradicional do "mestre-aprendiz" e de criarem unidades estratégicas adicionais com funções de coordenação, muitas vezes subsumidas sob o termo "escolas de doutoramento". Se bem que os conceitos e o ritmo de implementação possam variar, o objetivo geral de aumentar a responsabilidade institucional no que respeita aos estudos de doutoramento é uma preocupação comum por todo o continente europeu.

Tal como indica a figura 2.9, a duração normalmente prescrita para os programas de doutoramento a tempo inteiro é de três anos. Porém, oito países aplicam três e quatro anos. Quatro países abstêm-se de definir ou de regulamentar a duração dos estudos doutorais. Calcula-se que a duração real dos mesmos seja entre três e quatro anos na maior parte desses países.

Figura 2.9: Duração dos programas de terceiro ciclo a tempo integral definida pelas diretrizes nacionais, 2010/11

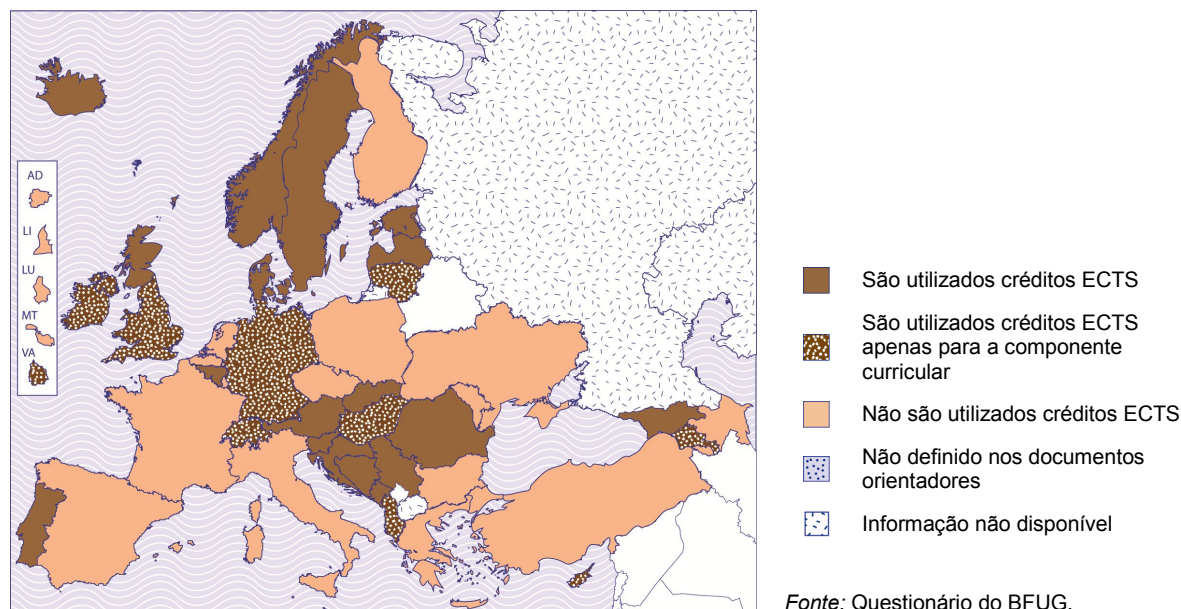


Todos os países que dispõem de um quadro de qualificações incluem no mesmo os estudos de doutoramento. As informações apresentadas neste relatório também sugerem que o sistema de créditos ECTS está cada vez mais difundido nos programas de doutoramento. Atualmente, 18 sistemas utilizam os créditos ECTS para todos os estudos de doutoramento (figura 2.10) e 10 somente para a componente curricular desses programas. No entanto, em 18 outros países não é necessária a utilização de créditos ECTS no nível de doutoramento.

Em geral, os resultados sugerem que está a progredir o desenvolvimento dos estudos doutorais como o terceiro ciclo de estudos. Tem aumentado o número de países onde os estudos doutorais estruturados são o modelo predominante de formação neste nível. Em alguns países, estão a ser criadas, quer a nível institucional quer a nível nacional, escolas de doutoramento que não obedecem a um único modelo. Em

alguns casos, as escolas doutorais são concebidas como estruturas que asseguram um quadro organizacional para programas de doutoramento estruturados. Em alternativa, também podem ser criadas para facilitar a oferta de estudos multidisciplinares, oferecendo as competências transversais necessárias e/ou uma plataforma para a cooperação de doutorandos. Uma terceira possibilidade é que sejam criadas para oferecer uma estrutura geral para ministrar cursos do terceiro ciclo.

Figura 2.10: Utilização de créditos ECTS nos programas de doutoramento, 2010/11



2.1.4. Diplomas e programas conjuntos

Já no Comunicado de Praga em 2001, os ministros tinham apelado para um aumento da oferta de cursos de licenciatura em parceria com instituições de diferentes países e conducentes a um diploma conjunto reconhecido, a fim de promover a dimensão europeia do ensino superior⁽⁴⁴⁾. Os programas desenvolvidos por diversas universidades de diferentes países e que outorgam diplomas conjuntos têm o potencial de estimular desenvolvimentos nas distintas linhas de ação de Bolonha. Por exemplo, os diplomas conjuntos requerem um desenvolvimento curricular conjunto, uma garantia de qualidade conjunta e ainda decisões conjuntas relativamente ao reconhecimento mútuo das partes dos programas que o estudante completa nas instituições parceiras. Para que os programas e os diplomas conjuntos sejam bem-sucedidos, as instituições parceiras fazer uso de instrumentos de Bolonha como os créditos ECTS, o Suplemento ao Diploma, o quadro de qualificações e um enfoque nos resultados da aprendizagem, favorecendo em simultâneo a implementação desses instrumentos (Tauch & Rauhvargers, 2002).

Diversos relatórios consideram que o problema mais sensível reside em saber como conceder diplomas conjuntos. Uma das dificuldades é que a legislação nacional pode não fazer qualquer referência a diplomas conjuntos. Neste caso, os programas e diplomas conjuntos têm de cumprir todos com as mesmas regras enquanto programas e qualificações normalizados, não sendo reconhecidas as especificações de cada um. Se bem que as instituições necessitam de autonomia para desenvolver programas conjuntos inovadores, também necessitam de contar com o reconhecimento e o apoio a nível nacional relativamente aos diferentes procedimentos exigidos para questões como, por exemplo, o desenvolvimento curricular e a garantia de qualidade.

Por esta razão, na sua Conferência de Berlim em 2003, os ministros responsáveis pelo ensino superior assumiram o compromisso de eliminarem os entraves legislativos, a nível nacional, para o estabelecimento e reconhecimento de tais diplomas assim como de apoiarem ativamente o desenvolvimento e a garantia de

⁽⁴⁴⁾ Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Comunicado da reunião de ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Praga, 19 de Maio de 2001.

qualidade adequada dos currículos integrados conducentes à obtenção de diplomas conjuntos ⁽⁴⁵⁾. Atualmente, 35 países informam que a sua legislação permite tanto a criação de programas conjuntos como a outorga de diplomas conjuntos. A Arménia, Croácia, Chipre e a Santa Sé informam que a legislação relativa aos diplomas conjuntos carece de clareza, permitindo efetivamente que programas conjuntos funcionem mas não permitindo a atribuição de diplomas conjuntos. Em oito países, (Bulgária, Finlândia, Irlanda, Cazaquistão, Listenstaine, Moldávia, Suíça e Ucrânia) a legislação não aborda, em momento algum, os programas ou os diplomas conjuntos, o que muitas vezes gera dificuldades práticas, quer na criação de programas conjuntos quer na atribuição de diplomas conjuntos (Tauch & Rauhvargers, 2002).

As figuras 2.11 e 2.12 mostram as estimativas nacionais relativamente à percentagem de instituições de ensino superior que atribuem diplomas conjuntos e se encontram envolvidas em programas dessa natureza. A situação varia muito entre os países. Em cinco deles, a percentagem de instituições que participam em programas conjuntos e que atribuem diplomas conjuntos situa-se entre os 75 e os 100 %.

Figura 2.11: Percentagem estimada de instituições que participam em programas conjuntos, 2010/11

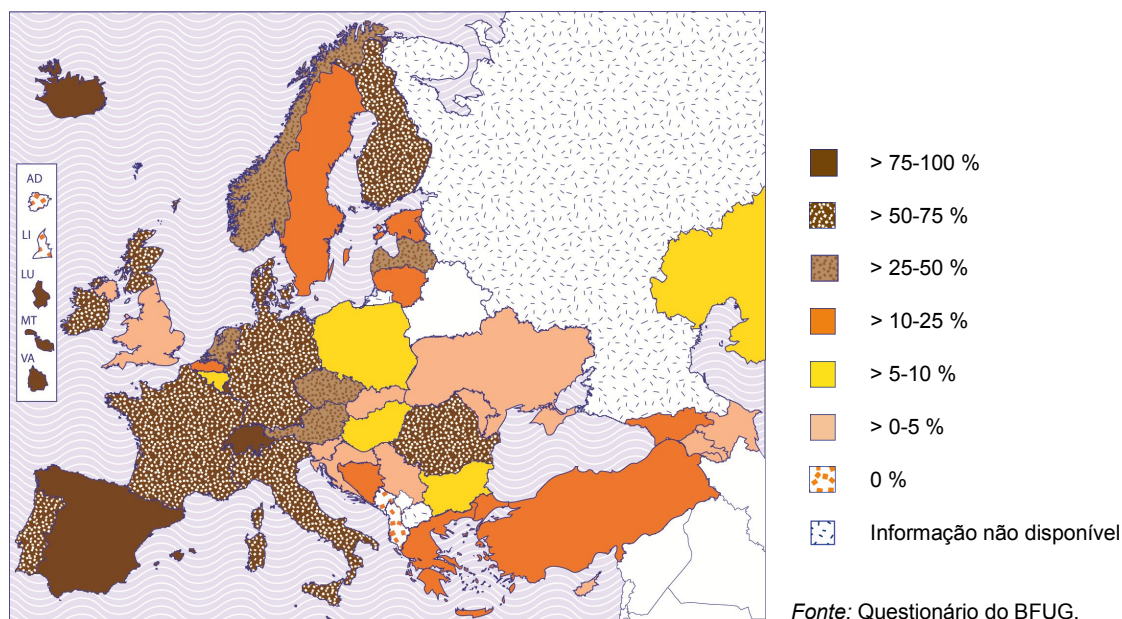
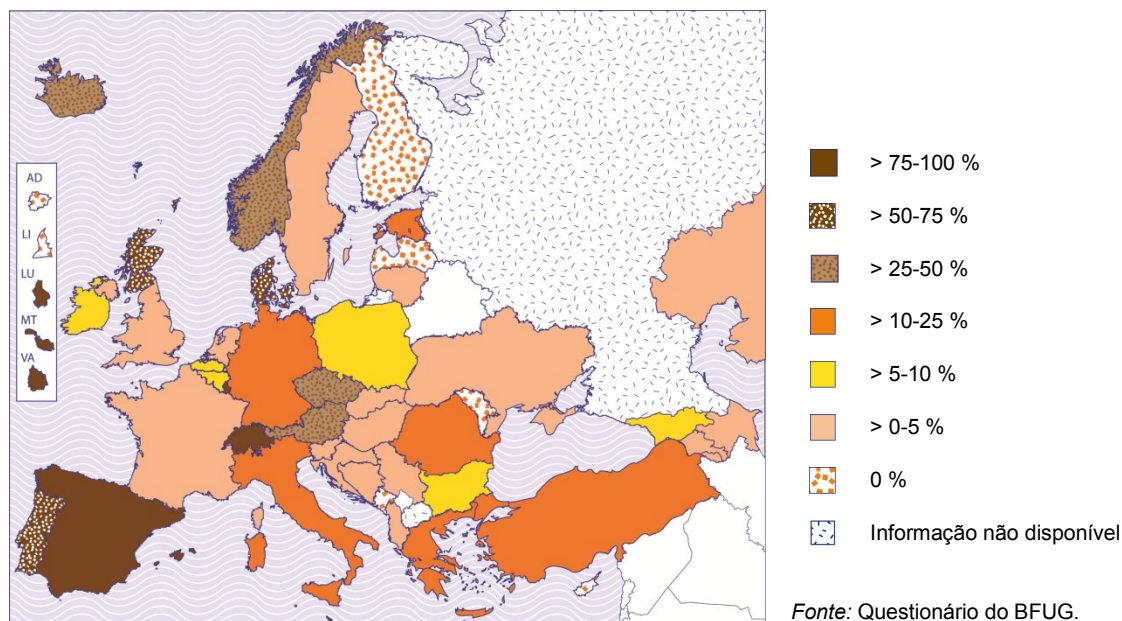


Figura 2.12: Percentagem estimada de instituições que outorgam diplomas conjuntos, 2010/11



⁽⁴⁵⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

No extremo oposto encontram-se a Albânia, Andorra, Liechtenstein e Montenegro, onde não existe nenhum tipo de programa conjunto. Em outros dez sistemas de ensino superior, só 0-5 % das suas instituições de ensino superior estão envolvidas em programas conjuntos. Em Andorra, Chipre, Finlândia, Letónia e Moldávia, as instituições de ensino superior estão envolvidas em programas deste tipo mas não outorgam diplomas conjuntos, apesar de que, na Letónia, desde Agosto de 2011 que a legislação autoriza a outorga deste tipo de diploma.

Em muitos países a participação em programas conjuntos encontra-se mais disseminada do que a atribuição de diplomas conjuntos. Esta tendência é observada inclusivamente em países onde a percentagem de instituições de ensino superior envolvidas em programas conjuntos se situa nos 50-75 %. Seis países informam que, no ano letivo de 2009/10, não houve qualquer estudante diplomado num programa conjunto. As percentagens mais elevadas estimadas de estudantes em programas conjuntos e de diplomados com um diploma conjunto surgem no Reino Unido (Escócia) e na Santa Sé – mais de 10 % – seguidos da Áustria com 5-7,5 % e Bósnia e Herzegovina, Luxemburgo, Cazaquistão e Espanha, com 2,5-5 %.

Os países conjecturam que os campos de estudo mais populares para programas/diplomas conjuntos são a matemática e as ciências, engenharia e tecnologias, assim como ciências económicas e empresariais. Seguem-se os estudos geográficos (regiões/países do mundo) direito, ciências humanas, ciências da saúde, educação, cultura e artes. As línguas, as ciências sociais, agricultura e silvicultura, assim como os programas interdisciplinares também são mencionados neste sentido.

As principais conclusões são que aumentou o número de países que reavaliaram a sua legislação de modo a permitir e promover os diplomas conjuntos e que mais estudantes estão envolvidos em programas conjuntos, se bem que nem todos os que frequentam este tipo de programa recebem um diploma conjunto.

Não obstante a insuficiência de dados fiáveis para avaliar a implementação de programas conjuntos, parece visível que o panorama nos países do EEES é muito desigual: enquanto em alguns países nenhuma ou muito poucas instituições participam nesses programas, noutros praticamente todas as instituições podem oferecer pelo menos um programa conjunto.

2.2. Instrumentos de Bolonha

2.2.1. Quadros nacionais de qualificações

Os quadros de qualificações incorporaram-se na agenda de Bolonha entre 2001 e 2003. Naquele momento, só existiam na Europa alguns quadros de qualificações – na Irlanda, no Reino Unido e, numa fase experimental, na Dinamarca. Entre 2001 e 2003 organizaram-se diversos seminários no âmbito das políticas de Bolonha que focavam os quadros de qualificações, nos quais se concluiu que a criação de quadros que descrevessem as qualificações em termos de nível, carga de trabalho e resultados da aprendizagem poderia ser útil, quer a nível nacional quer do EEES. Os quadros de qualificações tinham o potencial de tornar os sistemas de ensino superior mais transparentes, proporcionando-lhes pontos de referência comuns para níveis de qualificação, e também reforçando os vínculos entre as qualificações e os resultados da aprendizagem.

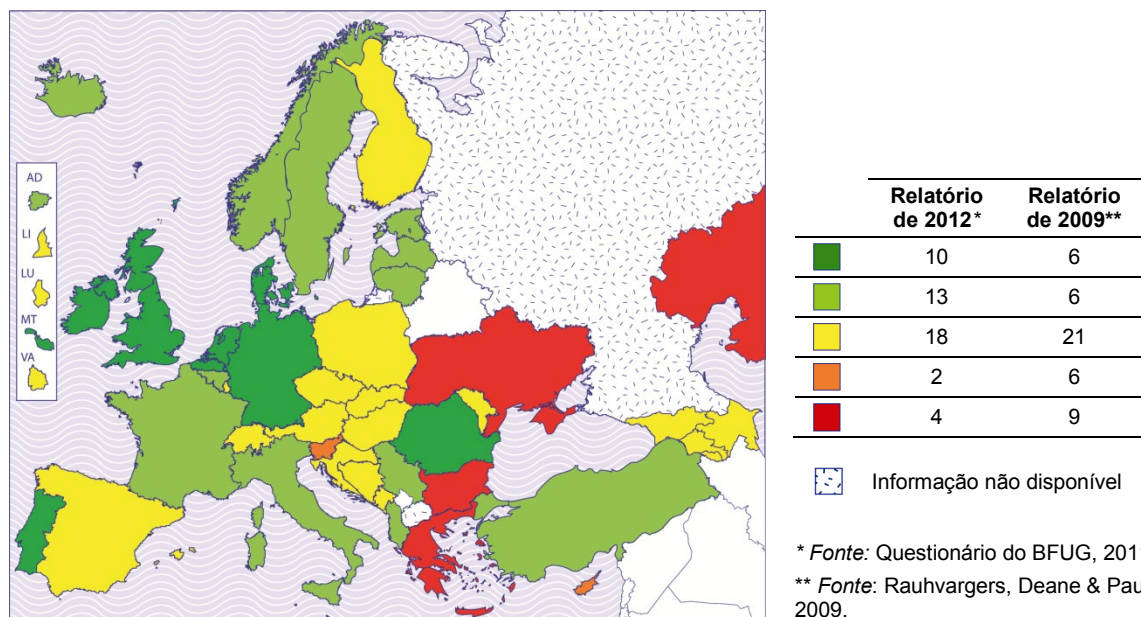
No seu comunicado da reunião celebrada em Berlim, em 2003, os ministros encorajavam os Estados Membros a elaborarem um quadro de qualificações comparável e compatível para os seus sistemas de ensino superior, o qual deveria procurar descrever as qualificações em termos de carga de trabalho, nível, resultados da aprendizagem, competências e perfil ⁽⁴⁶⁾. Os ministros também se comprometeram a elaborar um quadro geral de qualificações para o EEES. Dois anos depois, em Bergen, os ministros adotaram o quadro geral de qualificações para o EEES e assumiram o compromisso de criar, até 2010, quadros nacionais de qualificações compatíveis com o quadro geral para o EEES ⁽⁴⁷⁾. No entanto, devido à quantidade de tempo necessário para levar a cabo a alteração para programas e qualificações baseados em resultados da aprendizagem, assim como para implementar procedimentos de autoavaliação em que se conta com o envolvimento de peritos estrangeiros, o prazo limite de 2010 revelou-se irrealista. Em

⁽⁴⁶⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

⁽⁴⁷⁾ O Espaço Europeu do Ensino Superior – Concretização dos objetivos. Comunicado da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Bergen, 19-20 de Maio de 2005.

Lovaina/Lovaina-a-Nova, em 2009, os ministros afirmaram: "A nossa intenção é que estejam [i.e. os QNQs] implementados e preparados para a certificação interna em confronto com o Quadro Geral de Qualificações para o EEES em 2012" ⁽⁴⁸⁾.

Figura 2.13: Indicador nº 3 do painel de avaliação: implementação dos quadros nacionais de qualificações, 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Fase 10: O Quadro certificou a nível interno a sua compatibilidade com o Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior.
- Fases 7-9:
 - 9. As qualificações foram incluídas no QNQ.
 - 8. Os programas de estudo foram reorganizados com base nos resultados da aprendizagem incluídos no QNQ.
 - 7. A implementação do QNQ foi iniciada com o acordo sobre os papéis e responsabilidades das instituições de ensino superior, agências de garantia de qualidade e outros organismos.
- Fases 5-6:
 - 6. Foi adotado o QNQ na legislação ou em outras instâncias políticas de nível superior.
 - 5. Foram realizadas consultas/debates nacionais e as partes interessadas acordaram a conceção do QNQ.
- Fase 4: Foi acordada a estrutura dos níveis, os descritores de nível (resultados da aprendizagem) e os limites de créditos.
- Fase 3-1:
 - 3. O processo de desenvolvimento do QNQ foi iniciado, as partes interessadas foram identificadas e foram estabelecidas comissões.
 - 2. Foram acordados e delineados os objetivos do QNQ.
 - 1. Foi assumida pelo organismo nacional responsável pelo ensino superior e/ou ministro da tutela a decisão de começar a desenvolver o QNQ.

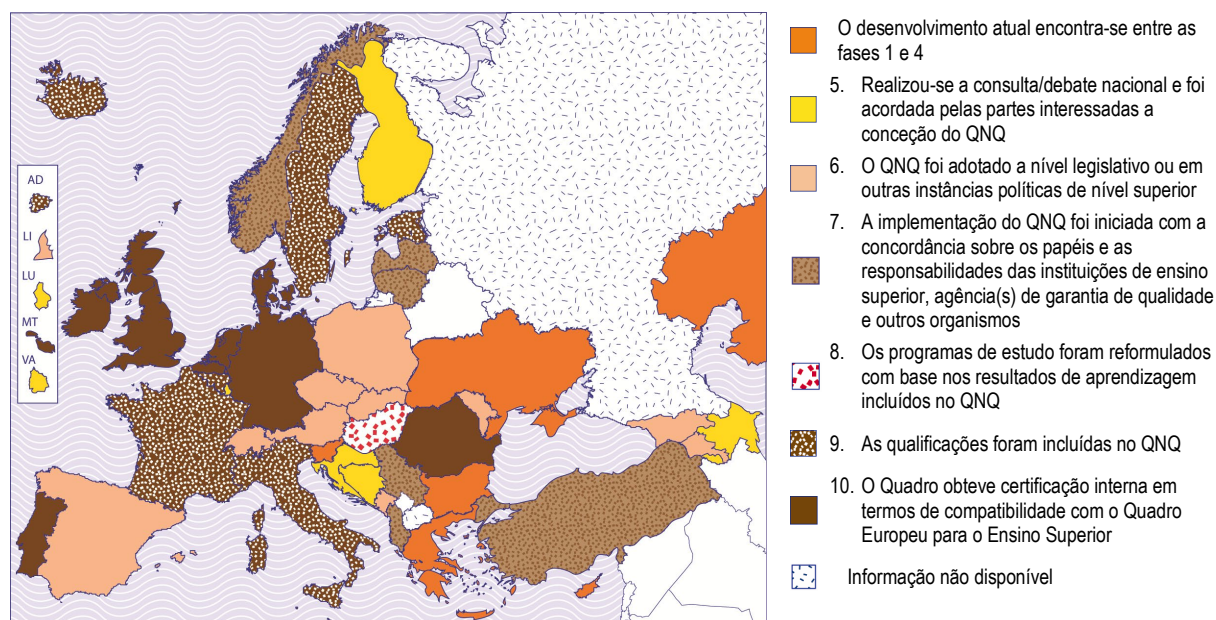
Nota: O indicador define o estado atual do processo de implementação do quadro nacional de qualificações. O grau de implementação mediu-se tomando como referência as dez fases de implementação dos QNQs definidas pelo grupo de trabalho encarregue dos quadros de qualificações dentro do EEES. Para manter os mesmos critérios de pontuação usados em 2009, as dez fases de implementação dos QNQ transformaram-se em indicadores numéricos, como mostra a figura.

A comunidade flamenga da Bélgica, a Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Malta, os Países Baixos, Portugal, Roménia e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia) cumpriram as dez fases de implementação dos quadros de qualificações. Outros 13 sistemas de ensino superior têm uma boa hipótese de se juntarem ao primeiro grupo no decurso de 2012. Esses países têm de completar o procedimento de autocertificação, embora alguns deles também necessitem de completar a reorganização dos programas com base nos resultados da aprendizagem – e portanto precisarão de mais tempo e esforço. O grupo de 18 países que ocupam a zona amarela adotaram o QNQ em termos de legislação ou

⁽⁴⁸⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

em outras instâncias políticas de nível superior ou, como no caso do Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Finlândia, Santa Sé e Luxemburgo, só agora completaram os debates preliminares e fundamentais com as partes interessadas. O Chipre e a Eslovênia prepararam e acordaram a proposta sobre a estrutura de níveis, os descritores de nível e os limites de créditos, pelo que se situam na zona cor de laranja. A Bulgária, Grécia, Cazaquistão e Ucrânia encontram-se nas fases iniciais de implementação e ainda têm de preparar e validar as propostas para a estrutura do seu QNQ.

Figura 2.14: Progresso no desenvolvimento dos quadros nacionais de qualificações, de acordo com as 10 fases, 2010/11



Fonte: Questionário do BFUG.

Atualmente, os esforços centram-se no cumprimento das 10 fases necessárias para estabelecer um quadro nacional de qualificações. Para muitos países ainda há um longo caminho a percorrer em termos de esforço e de trabalho, para conseguir cumprir os compromissos assumidos. A reformulação dos programas de estudo e a sua ligação com os resultados da aprendizagem é um processo lento e que requer esforço, assim como a incorporação das qualificações no quadro de qualificações, a que se segue a conclusão da fase final da autocertificação. No entanto, mesmo quando essas tarefas são completadas, o trabalho não pode dar-se por concluído, já que conseguir que os quadros de qualificações funcionem na prática representa um desafio ainda maior do que desenvolver as próprias estruturas. Este será um dos principais desafios para os 47 membros do EEES no futuro próximo.

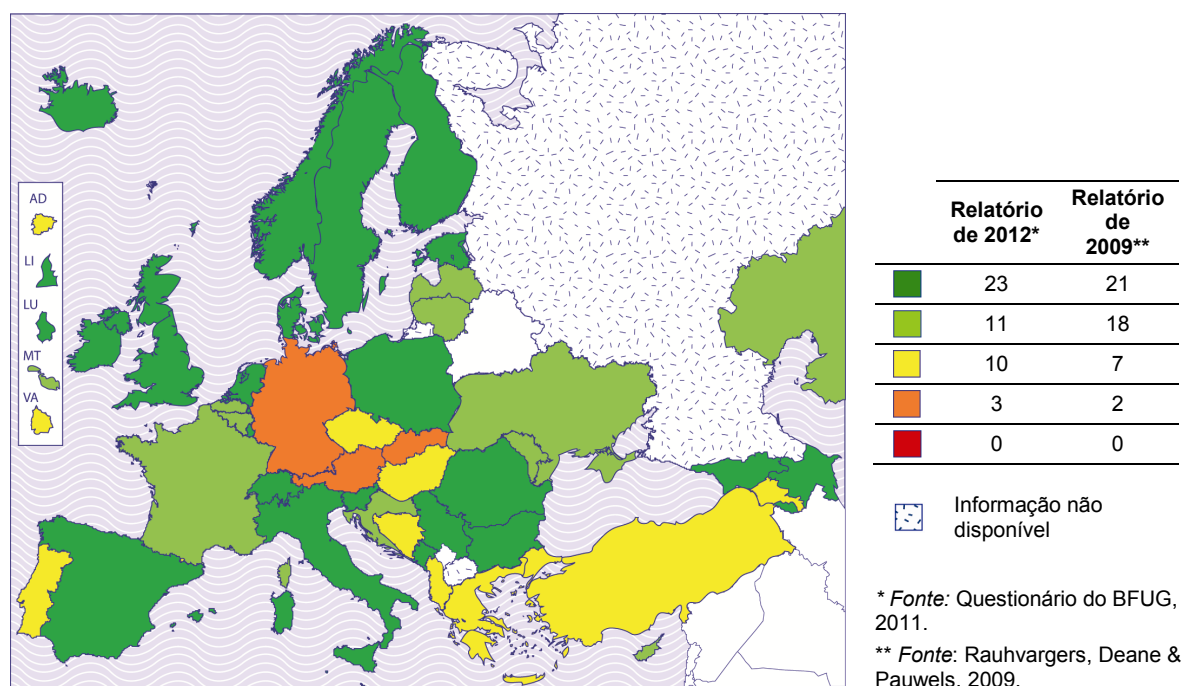
2.2.2. O sistema de ECTS, os resultados da aprendizagem e a aprendizagem centrada no estudante

O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) é um sistema de créditos centrado no estudante e baseado na carga de trabalho necessária para o estudante alcançar resultados de aprendizagem específicos. Foi estabelecido pela primeira vez em 1989, com o fim de facilitar o reconhecimento de períodos de estudo no estrangeiro. Mais recentemente, tem vindo a ser transformado num sistema de acumulação que será implementado em todos os programas de estudo a nível institucional, regional, nacional e europeu. A acumulação de créditos, ou seja a alocação de unidades de crédito a cada componente de um programa de estudos e a definição do número total de créditos necessários para completar o dito programa, é uma prática que se está a consolidar em todo o EEES.

Para atingir os objetivos de Bolonha é muito importante que a implementação do sistema de ECTS seja eficaz. A sua utilização para fins de acumulação torna os programas mais transparentes, e facilita a utilização dos resultados da aprendizagem obtidos em outras instituições, do mesmo país ou do estrangeiro, mas também os resultados obtidos fora do sistema de educação formal. Uma implementação adequada dos créditos ECTS é uma das linhas de ação de Bolonha que requer maior esforço. Nas fases iniciais o principal desafio consiste em transformar os ECTS de um sistema de transferência de créditos

num outro sistema legítimo de transferência e acumulação de créditos. Atualmente, a questão mais complexa consiste na ligação de todos os componentes de um programa com os resultados da aprendizagem. Isto também se reflete nos resultados do indicador sobre o sistema de ECTS.

Figura 2.15: Indicador nº 8 do painel de avaliação: fase de implementação do sistema de ECTS, 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Os créditos ECTS são alocados a todos os componentes de todos os programas de ensino superior, permitindo a transferência e a acumulação de créditos.
Os créditos ECTS estão efetivamente ligados a resultados da aprendizagem.
- Os créditos ECTS são alocados a todos os componentes em mais de 75 % dos programas de ensino superior, permitindo a transferência e a acumulação de créditos E os créditos ECTS estão efetivamente ligados a resultados da aprendizagem.
OU
Os créditos ECTS são alocados a todos os componentes de todos os programas de ensino superior utilizando um sistema completo de créditos ECTS compatível, permitindo a transferência e acumulação de créditos E os créditos estão efetivamente ligados a resultados da aprendizagem.
- Os créditos ECTS são alocados em 50-75 % de todos os programas de ensino superior E os créditos ECTS estão efetivamente ligados a resultados da aprendizagem.
OU
Os créditos ECTS são alocados a todos os componentes em mais de 75 % dos programas de ensino superior, permitindo a transferência e a acumulação de créditos, mas os créditos ECTS não estão ainda ligados a resultados da aprendizagem.
- Os créditos ECTS são alocados a pelo menos 49 % dos programas de ensino superior **OU** é utilizado um sistema nacional de créditos que não é completamente compatível com os ECTS.
- Os créditos ECTS são alocados a menos de 49 % dos programas de ensino superior **OU** os créditos ECTS são usados em todos os programas mas só para fins de transferência de créditos.

34 países encontram-se nas categorias verde-escuro ou verde-claro, indicando que o sistema de ECTS está solidamente implementado. Além disso, não há nenhum país onde os créditos ECTS sejam alocados a menos de 50 % dos programas, apesar de este número se aproximar dos 50 % em três países, nomeadamente a Áustria, a Alemanha e a Eslováquia. Dez países encontram-se na zona amarela, com créditos ECTS alocados em 50-75 % de todos os programas e efetivamente ligados aos resultados da aprendizagem, ou com créditos ECTS utilizados em mais de 75 % dos programas mas ainda não ligados aos resultados da aprendizagem.

Em geral, a implementação de ECTS como um sistema de transferência e de acumulação no sentido de quantificar o trabalho dos estudantes parece estar quase completa. No entanto, em sete países – Andorra, Áustria, França, Alemanha, Grécia, Santa Sé e Turquia – os créditos ECTS são utilizados para a

transferência e acumulação em 50-74 % dos programas (figura 2.16), pelo que o trabalho nestes países está longe de estar completo.

A comparação entre as figuras 2.16 e 2.17 mostra que a ligação dos créditos aos resultados da aprendizagem tem vindo a ser implementada menos extensivamente do que a utilização dos ECTS para fins de transferência e de acumulação de créditos. De facto, é precisamente a ligação dos créditos com os resultados da aprendizagem que está a atrasar a implementação completa dos ECTS. Só em 19 sistemas de ensino superior (figura 2.17), a totalidade dos programas está ligada aos resultados da aprendizagem de forma exaustiva e sistemática, enquanto em nove sistemas – Áustria, as comunidades francófona e flamenga da Bélgica, Bósnia e Herzegovina, a República Checa, Alemanha, Santa Sé, Portugal e Ucrânia – esta tarefa foi realizada em menos de 50 % dos programas. Em três países – Albânia, Hungria e Eslováquia – algumas partes dos programas não estão ligadas em absoluto com os resultados da aprendizagem.

Figura 2.16: Percentagem de programas que utilizam créditos ECTS para fins de acumulação e de transferência para a totalidade dos elementos dos programas de estudo, 2010/11

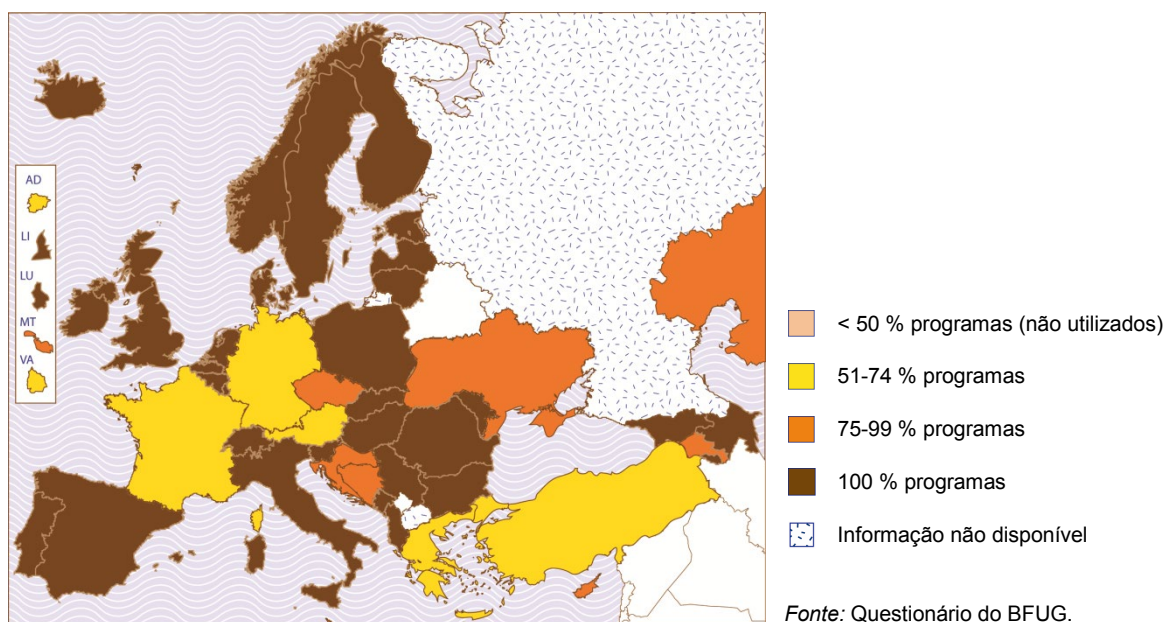
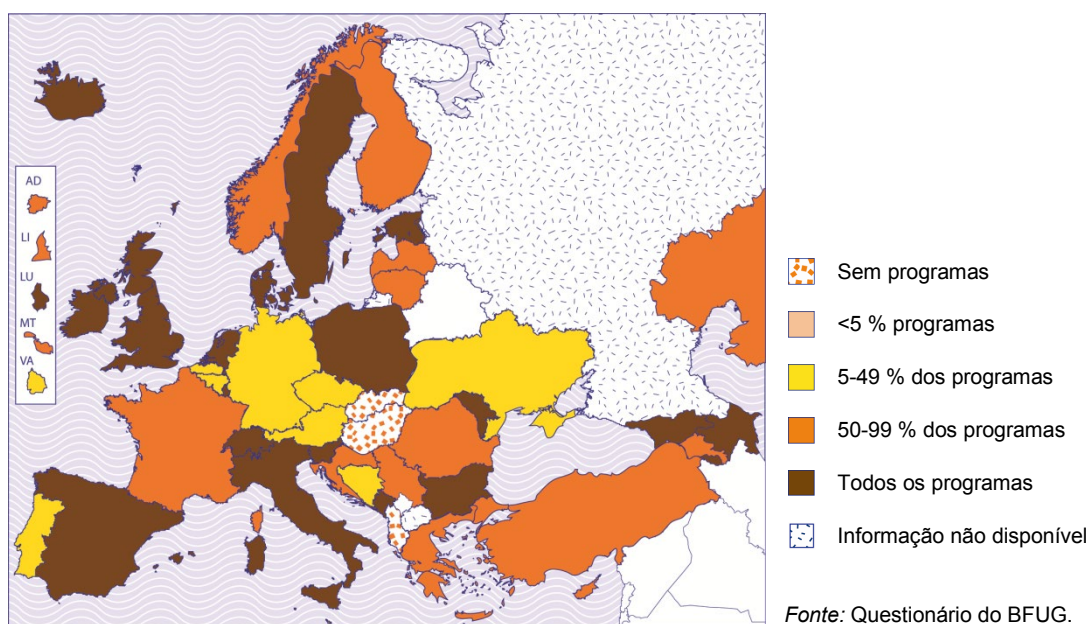


Figura 2.17: Grau de vinculação dos créditos ECTS com os resultados da aprendizagem nos programas de ensino superior, 2010/11



Alocação de créditos. Os sistemas de créditos têm evoluído significativamente nos últimos anos. As principais etapas têm sido a alocação de créditos com base nas horas de contacto entre estudante-professor, a alocação de créditos com base na carga de trabalho do estudante, e agora a tendência é para a alocação de créditos com base na carga de trabalho dos estudantes e nos resultados de aprendizagem.

A nova abordagem significa que os créditos atribuídos na condição de que o estudante tenha completado uma certa quantidade de formação e consiga demonstrar os resultados de aprendizagem esperados. Os resultados do inquérito mostram que, em metade dos sistemas (24) as instituições de ensino superior atribuem créditos a estudantes na base de uma combinação de carga de trabalho e resultados de aprendizagem. Azerbaijão, Malta e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia) são sistemas onde os créditos só são concedidos com base dos resultados da aprendizagem. Nove sistemas (Andorra, Áustria, comunidade flamenga da Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Listenstaine, Eslováquia e Suíça) atribuem créditos apenas com base na carga de trabalho do estudante. O facto de alguns países (Andorra, Dinamarca, Listenstaine e Suíça), em que os componentes dos programas estão ligados aos resultados da aprendizagem na totalidade dos programas ou na maioria deles, alocarem créditos em função da carga de trabalho apenas sugere que atingir os resultados da aprendizagem planeados é considerada uma condição *sine qua non*, mesmo que o número de créditos seja calculado com base de carga de trabalho.

Na maioria dos países, estipula-se um determinado número de horas de trabalho do estudante por cada crédito, oscilando, em geral, entre 25 e 30 horas. Quatro países (Croácia, República Checa, Noruega e Roménia) não têm um número fixo obrigatório de horas por crédito, contudo, as instituições de ensino superior são incentivadas a usar o sistema ECTS. Na Bósnia e Herzegovina, Letónia, Montenegro e Turquia, o número de horas de contacto, que varia entre dez (Bósnia e Herzegovina) e um limite de 13 (Letónia), é determinado juntamente com a medida padrão da carga de trabalho do estudante. Deve ainda reconhecer-se que alguns países que só recentemente começaram a usar o sistema de créditos, criaram sistemas válidos para a acumulação de créditos. No entanto, tornar esses sistemas úteis para a transferência de créditos ainda representa um desafio.

As principais conclusões sobre a atribuição dos créditos são as seguintes: é positivo que nenhum país atribua créditos exclusivamente em função das horas de contacto. No entanto, alguns países ainda baseiam a alocação de créditos unicamente na carga de trabalho do estudante, principalmente porque existem poucos programas em que todos os componentes estão vinculados aos resultados da aprendizagem. Em geral, a implementação de créditos ECTS como um sistema de transferência e de acumulação ganhou terreno, mas o objetivo de tornar o sistema coerente no contexto de um modelo orientado para os resultados da aprendizagem continua a ser um desafio significativo.

Compreender e utilizar os resultados da aprendizagem

Definição dos resultados da aprendizagem. A maioria dos países obedece a dois modelos bem conhecidos e compatíveis para definir os resultados da aprendizagem. Um deles deriva do quadro geral do EEES e traduz-se naquilo que é esperado que o estudante saiba, compreenda e seja capaz de fazer (Adam, 2006) (é o modelo utilizado, por exemplo, em Andorra, Azerbaijão, comunidade francófona da Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Chipre, Finlândia, Malta, Turquia e o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)). A outra emana do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida e baseia-se em "conhecimentos, aptidões e competências" ⁽⁴⁹⁾ (é utilizado, por exemplo, na Dinamarca, Letónia, Montenegro, Noruega e Eslovénia). Em alguns países, essas definições estão ainda subdivididas em outras categorias. Todavia, nem todos os países "harmonizaram ainda uma definição nacional dos resultados da

⁽⁴⁹⁾ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de Abril de 2008 relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. 2008/C 111/01. Jornal Oficial da União Europeia, 6.5.2008.

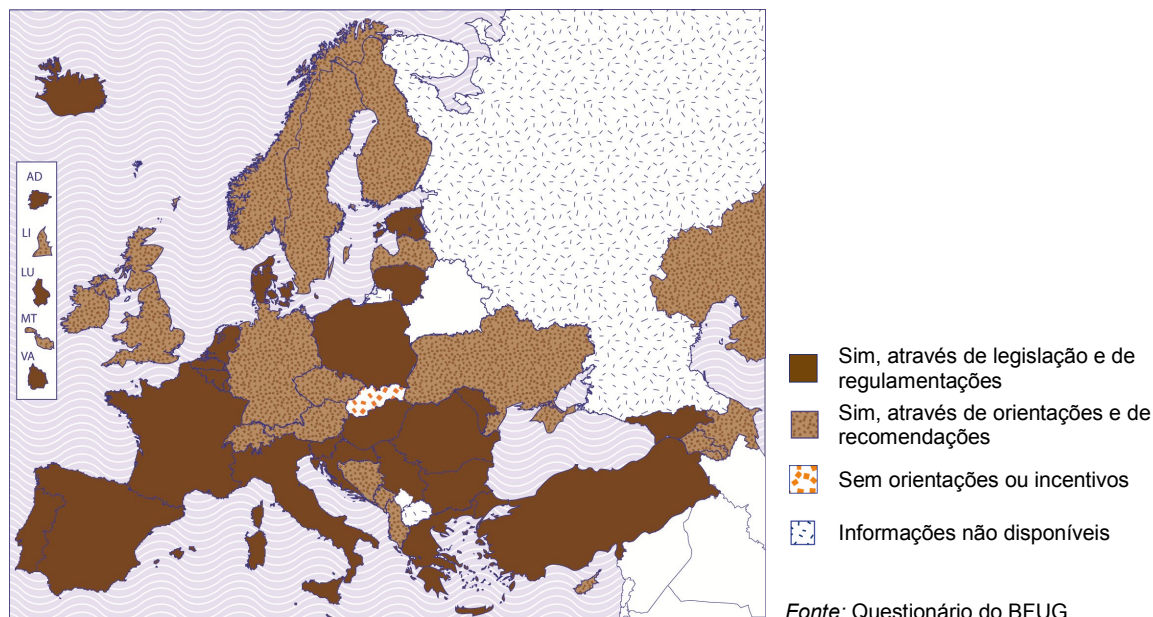
aprendizagem (é o caso da Alemanha, Listenstaine, os Países Baixos e Suíça). Há também outras definições que parecem ser compatíveis com os dois modelos mais comuns, como por exemplo: "os resultados de aprendizagem expressam explicitamente conhecimentos, aptidões e outras capacidades" (República Checa), "conhecimentos, aptidões e atitudes" (Estónia e Sérvia), "os resultados da aprendizagem são conhecimentos e aptidões, assim como a autonomia e responsabilidade correspondentes..." (Croácia), "as aptidões que se espera que os estudantes adquirirem" (Suécia), "conhecimentos, competências ou aptidões" (Reino Unido (Escócia)), "aptidões e competências"(Santa Sé).

Porém, em alguns países, utilizam-se definições específicas nacionais que não são necessariamente compatíveis com outras definições mais amplamente adotadas noutros lugares. Por exemplo, "resultados mensuráveis de carácter geral do processo de aprendizagem que permitem às instituições de ensino superior avaliarem se os seus estudantes desenvolveram as competências requeridas" (Arménia); "a capacidade de demonstrar conhecimentos e/ou aptidões, representação oral e escrita dos conteúdos do curso" (Bulgária); "resultado da aprendizagem é uma qualificação adquirida a partir da conclusão de um programa académico" (Geórgia); e "competências essenciais indicadas de acordo com os [...] requisitos [...] de competência profissional" (Cazaquistão).

Orientações nacionais para a utilização dos resultados da aprendizagem no desenvolvimento curricular e na avaliação dos estudantes. O incentivo ou a orientação no sentido da utilização dos resultados da aprendizagem através de políticas nacionais está consagrado na legislação de 25 sistemas de ensino superior na Europa. Por outro lado, 21 sistemas de ensino superior incentivam os resultados da aprendizagem mediante orientações ou recomendações específicas. Somente num país (Eslováquia) não existe qualquer incentivo central relativamente aos resultados da aprendizagem. A Croácia e a República Checa informam que estão a preparar projetos em grande escala neste âmbito (figura 2.18).

A implementação do sistema de créditos ECTS, a aprendizagem centrada no estudante, os quadros de qualificações e a garantia de qualidade no seio das instituições de ensino superior assim como outras linhas de ação importantes, dependem todas de uma implementação bem-sucedida dos resultados da aprendizagem. Ao mesmo tempo, é necessário mais tempo para implementar de forma adequada essas linhas de ação do que para realizar transformações estruturais. Estas constatações sugerem que aqueles países que optam por não tornar obrigatória, através de leis e de regulamentos, a abordagem dos resultados da aprendizagem devem intensificar as suas atividades no sentido de fomentar a implementação desse tipo de abordagem.

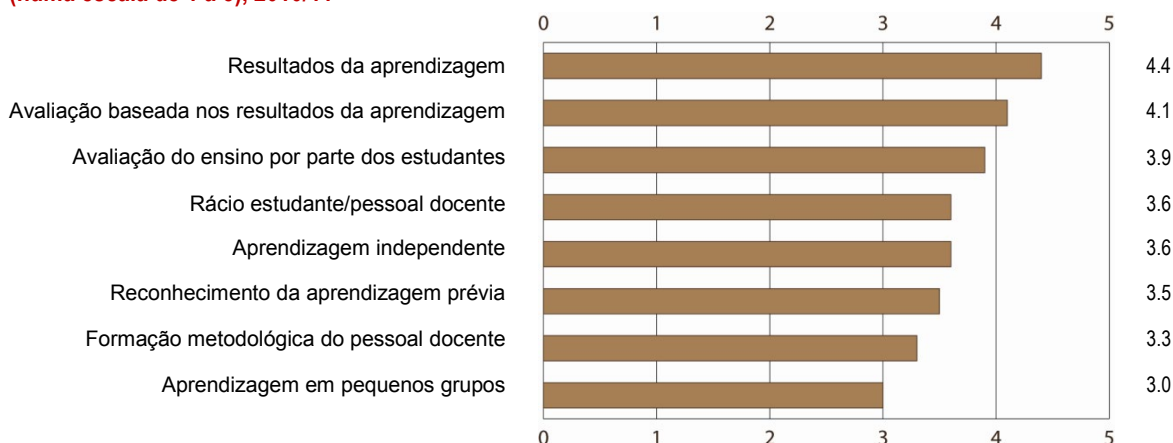
Figura 2.18: Orientação e/ou incentivo para a utilização de resultados da aprendizagem nas políticas nacionais, 2010/11



A monitorização do uso dos resultados da aprendizagem e a avaliação do desempenho do estudante através de procedimentos de garantia de qualidade estão em vigor na maioria dos sistemas de ensino superior, com exceção de Azerbaijão, Eslováquia, Suíça e Turquia. A maioria dos países que monitoriza a utilização dos resultados de aprendizagem refere-se primeiro à garantia de qualidade externa e particularmente aos procedimentos para a acreditação/aprovação de programas. Aparentemente, o modelo mais amplamente utilizado é a avaliação direta da implementação dos resultados da aprendizagem por avaliadores externos. A Bélgica, a República Checa e a Finlândia mencionam o envolvimento de processos internos de garantia de qualidade, com uma monitorização externa na forma de um procedimento de auditoria, enquanto a Arménia usa o *feedback* proporcionado pelas partes interessadas.

Os programas de formação sobre a aprendizagem centrada no estudante/resultados da aprendizagem estão disponíveis na maioria dos países. Em 21 países são organizados seminários e conferências e/ou consultas ao pessoal docente e atividades de formação. Uma série de países (Arménia, Azerbaijão, Letónia, Polónia, Sérvia e Ucrânia) emitem materiais com sugestões metodológicas, enquanto outros (comunidade flamenga da Bélgica, Croácia, Estónia, Finlândia, Lituânia, Roménia, Espanha e Suécia) alocaram fundos nacionais ou da UE para projetos em grande escala. As medidas de apoio são, muitas vezes, organizadas por grupos nacionais de peritos no âmbito do Processo de Bolonha, ministérios, conferências de reitores, agências de garantia de qualidade ou outras agências. Geralmente, a frequência de formações sobre a implementação da aprendizagem centrada no estudante é voluntária, apesar de que, em 12 sistemas de ensino superior (Albânia, Áustria, comunidade francófona da Bélgica, Bósnia e Herzegovina, República Checa, Islândia, Irlanda, Letónia, Moldávia, Roménia, Turquia e Reino Unido – Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte e Escócia), tal frequência seja obrigatória para alguns membros de pessoal. O pessoal para quem a formação é obrigatória varia segundo os países e pode incluir desde dirigentes institucionais, reitores, diretores de escolas doutorais, coordenadores de Bolonha e responsáveis pela qualidade em instituições de ensino superior (Turquia), a novos leitores, professores catedráticos, ou bolsiros de pós-doutoramento (Reino Unido). Na Letónia, esses tópicos são incluídos na formação obrigatória para todos os cargos docentes abaixo do nível de catedrático. A formação voluntária sobre a utilização dos resultados da aprendizagem está disponível para o conjunto do pessoal docente em 16 países e para alguns grupos específicos de pessoal em oito países. No entanto, num terço dos países, não existe oferta de formação no âmbito dos resultados da aprendizagem ou da aprendizagem centrada no estudante, ou tal formação só está disponível para alguns grupos de pessoal. Esta pode constituir outra razão para o lento progresso nas linhas de ação que dependem da implementação dos resultados da aprendizagem.

Figura 2.19: Importância concedida pelos países do EEES aos elementos da aprendizagem centrada no estudante (numa escala de 1 a 5), 2010/11



Fonte: Questionário do BFUG.

Os países foram convidados a classificar vários elementos da aprendizagem centrada no estudante numa escala de um (não importante) a cinco (figura 2.19). Os dois elementos mais valorizados são claramente os resultados da aprendizagem e a avaliação baseada nos resultados da aprendizagem. A avaliação do ensino por parte dos estudantes e a aprendizagem independente são os seguintes aspetos valorizados. O aspeto menos valorizado é a aprendizagem em pequenos grupos. Além disso, os países sublinharam a importância de outros aspetos que são essenciais para a criação de uma verdadeira aprendizagem centrada no estudante. O desenvolvimento da capacidade dos estudantes para pensarem criticamente e para se envolverem no currículo de forma autónoma, tem vindo a ser salientado, assim como o objetivo de que participem efetivamente em todos os aspetos da vida académica. A participação dos estudantes em atividades de investigação e de desenvolvimento também é destacada. Os países salientam igualmente que os serviços de apoio (por exemplo, de orientação académica e profissional, tutoria e aconselhamento psicológico) têm um papel significativo na construção da aprendizagem centrada no estudante e que este processo também requer que os diferentes atores sejam identificados e que os respetivos papéis sejam (re)definidos.

Em conclusão, a grande maioria dos países segue, pelo menos formalmente, as definições de resultados da aprendizagem utilizadas no quadro geral de qualificações do EEES ou no Quadro Europeu de Qualificações para a ALV, ainda que seja possível questionar a compatibilidade de algumas definições nacionais relativamente a resultados da aprendizagem com as que propõem estes dois modelos. Continua por esclarecer em que medida essas definições são conhecidas, compreendidas e efetivamente aplicadas na prática quando são os membros do pessoal docente de instituições de ensino superior que têm de as aplicar nos cursos que ministram. Na maioria dos países, a introdução do modelo baseado nos resultados da aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação dos estudantes, só é incentivada através de recomendações de carácter voluntário.

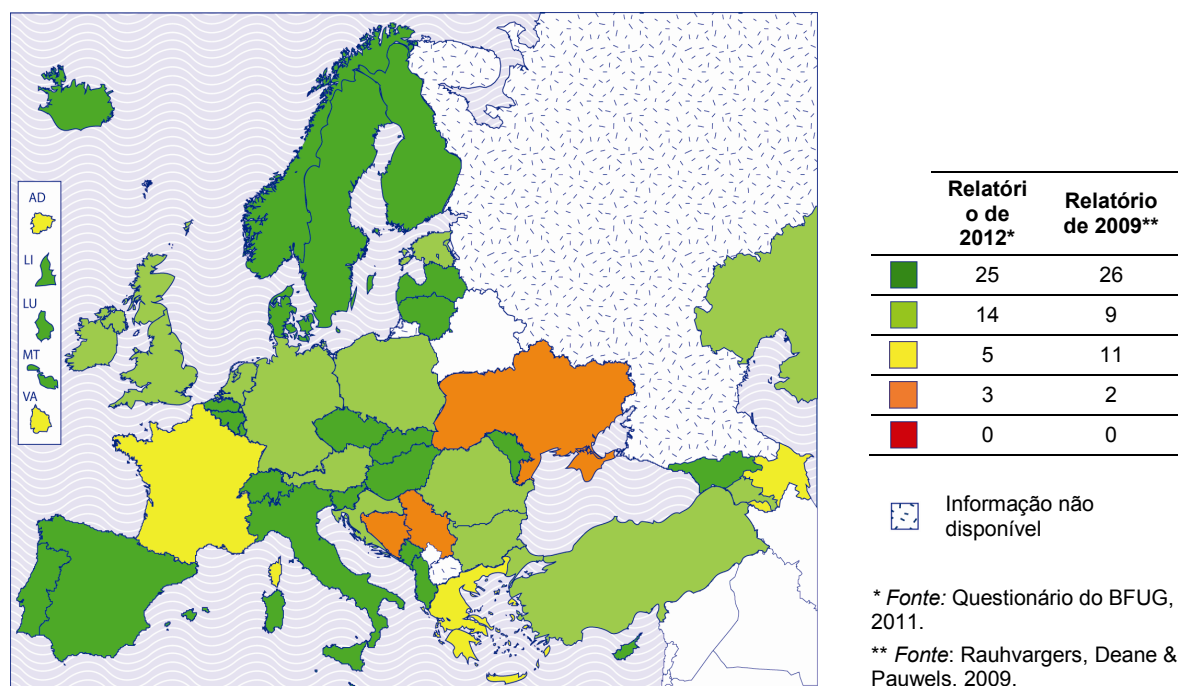
Embora existam países com uma longa experiência de orientar as instituições de ensino superior através de recomendações e diretrizes, em outros, o facto de se promulgar uma recomendação não implica necessariamente o respetivo acompanhamento e esta pode ser uma das razões pelas quais a implementação dessas questões está a levar muito mais tempo do que seria de esperar. Na maioria dos países, o uso dos resultados da aprendizagem para o desenvolvimento curricular é monitorizado diretamente por avaliações de programas de garantia de qualidade externa, enquanto num menor número de países tal responsabilidade recai sobre a garantia de qualidade interna.

Os países consideram que os elementos mais importantes que impedem uma verdadeira aprendizagem centrada no estudante são o enfoque sobre os resultados da aprendizagem e a avaliação do rendimento dos estudantes baseada em ditos resultados. Uma autêntica aprendizagem centrada no estudante é uma questão complexa e difícil de integrar na realidade quotidiana do ensino superior. Deveria abranger ações que garantam que os estudantes aprendem a pensar criticamente, a participar em todos os aspetos da vida académica, e que lhes é concedida mais autonomia e responsabilidade.

2.2.3. Suplemento ao Diploma

O Suplemento ao Diploma foi desenvolvido em 1998 por um grupo de trabalho patrocinado pelo Conselho da Europa, a Comissão Europeia e o Centro Europeu de Ensino Superior da UNESCO (UNESCO-CEPES), tendo sido assumido como um instrumento de transparência já na Declaração de Bolonha, em 1999.

Figura 2.20: Indicador nº 7 do painel de avaliação: fase de implementação do Suplemento ao Diploma, 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Todos os diplomados recebem um Suplemento ao Diploma de acordo com o formato do Suplemento ao Diploma da UE/CoE/UNESCO e numa língua europeia de uso generalizado, de forma
 - automática
 - gratuita
- Todos os diplomados que requerem, recebem um Suplemento ao Diploma de acordo com o formato do Suplemento ao Diploma da UE/CoE/UNESCO e numa língua europeia de uso generalizado, de forma
 - gratuita
- Alguns diplomados OU os diplomados de alguns programas recebem um Suplemento ao Diploma de acordo com o formato do Suplemento ao Diploma da UE/CoE/UNESCO e numa língua europeia de uso generalizado, de forma gratuita
- Alguns diplomados OU os diplomados de alguns programas recebem um Suplemento ao Diploma de acordo com o formato do Suplemento ao Diploma da UE/CoE/UNESCO e numa língua europeia de uso generalizado, mediante o pagamento de uma taxa
- Ainda não foi iniciada a emissão sistemática do Suplemento ao Diploma de acordo com o formato do Suplemento ao Diploma da UE/CoE/UNESCO e numa língua europeia de uso generalizado

Nota: O indicador mede a implementação do Suplemento ao Diploma em função de quatro critérios:

- 1) O Suplemento ao Diploma deve ser emitido para todos os diplomados;
- 2) O Suplemento ao Diploma deve ser emitido automaticamente;
- 3) O Suplemento ao Diploma deve ser emitido numa língua europeia de uso generalizado;
- 4) O Suplemento ao Diploma deve ser gratuito.

Dados quantitativos sobre a emissão do Suplemento ao Diploma. Para além das pontuações obtidas por cada país nos indicadores relativos ao Suplemento ao Diploma (figura 2.20), os dados submetidos pelos países mostram que o Suplemento ao Diploma é emitido automaticamente em apenas 25 sistemas de ensino superior. Nos outros 22 sistemas, os Suplementos ao Diploma ou aqueles que são redigidos numa língua não oficial só são emitidos mediante solicitação do

interessado. Em Andorra, Azerbaijão, França, Grécia e Santa Sé, nem todos os diplomados recebem o Suplemento ao Diploma e na Bósnia e Herzegovina, Sérvia, Turquia e Ucrânia, este documento é emitido mediante o pagamento de uma taxa que varia entre 10 euros (Ucrânia) a 50-100 euros (Sérvia). Em quase todos os países, o Suplemento ao Diploma é emitido na(s) língua(s) nacional(ais) e em inglês – a “língua europeia de uso generalizado”.

A monitorização nacional da eficácia do Suplemento ao Diploma. Apenas sete sistemas de ensino superior (a comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Itália, Moldávia, Montenegro, Eslovénia e Suécia) informam que desenvolveram estudos para monitorizar o uso que os empregadores dão ao Suplemento ao Diploma, ainda que na comunidade francófona da Bélgica e na Alemanha os resultados desses estudos ainda não sejam conhecidos. A Eslovénia e a Suécia confirmam que não mais de 10 % dos empregadores estão cientes do Suplemento ao Diploma e que não se mostram muito interessados no mesmo. Enquanto isso, na Moldávia, os empregadores desejam ver um Suplemento ao Diploma muito mais detalhado, embora valorizem a presença no mesmo de resultados da aprendizagem que enumeram as competências gerais e específicas. No que diz respeito ao acompanhamento da utilização do Suplemento ao Diploma em instituições de ensino superior, menos de metade dos países afirmam levar a cabo esta ação e apenas a Croácia, França, Sérvia e Santa Sé providenciaram alguns resultados de tal monitorização.

Conclusões extraídas dos exemplos de Suplemento ao Diploma. Todos os países foram convidados a apresentar um exemplo de Suplemento ao Diploma juntamente com os questionários preenchidos. Na realidade, menos de metade dos países apresentou um Suplemento ao Diploma e dois desses países enviaram, de facto, um exemplar em branco com uma descrição do sistema educativo nacional. Entre os exemplos submetidos, o formato era o que tinha sido aprovado pelo Conselho da Europa, a UNESCO e a Comissão Europeia. No entanto, foram detetadas as seguintes insuficiências: alguns não continham uma descrição do sistema educativo ou apenas incluíam um diagrama sem comentários, ou pelo contrário, uma descrição do sistema educativo mas sem um diagrama; menos de metade dos Suplementos ao Diploma submetidos fornece o estatuto de garantia de qualidade da instituição de ensino superior que emitiu a qualificação e/ou ofereceu o programa de estudos; só um terço dos Suplementos ao Diploma mencionava que tipo de qualificação de acesso se exigia como pré-requisito para o acesso ao programa que tinha sido completado; em dois terços dos Suplementos ao Diploma enviados, não só não constavam os resultados da aprendizagem como nem sequer eram mencionados.

No entanto, num terço dos exemplos de Suplementos ao Diploma observaram-se tentativas de incluir os resultados da aprendizagem do programa realizado. Porém, na maioria dos casos as formulações eram, na verdade, objetivos gerais ao invés de resultados da aprendizagem reais, em termos de "o que é que o diplomado sabe, compreende e é capaz de fazer".

As insuficiências supramencionadas conduziram à conclusão de que os Suplementos ao Diploma, em muitos casos, não são devidamente preparados e, portanto, não proporcionam aos seus utilizadores as informações esperadas. As instituições de ensino superior nem sempre seguem as orientações para o preenchimento do Suplemento ao Diploma adotadas pelo Comité Intergovernamental da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento em 2007 ⁽⁵⁰⁾ e, efetivamente, é necessária uma disseminação muito mais alargada das notas explicativas do Suplemento ao Diploma, assim como uma formação adequada do pessoal encarregado desta tarefa. Os resultados também reforçam a conclusão de que a lenta implementação de uma abordagem baseada nos resultados da aprendizagem representa um obstáculo para uma série de tarefas e linhas de ação de Bolonha.

⁽⁵⁰⁾ Ver notas explicativas sobre o Suplemento ao Diploma em, por exemplo, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ds/ds_en.pdf

2.3. Reconhecimento das qualificações

O reconhecimento das qualificações tem sido uma questão central do Processo de Bolonha desde a sua criação no final dos anos 90. O reconhecimento pode ser considerado tanto como um objetivo central e operacional, como também um instrumento para permitir a plena implementação do EEES. Nas últimas duas décadas, têm vindo a ser desenvolvidos, adotados e implementados vários instrumentos a nível europeu, nacional, regional e institucional com o objetivo de facilitar o reconhecimento equitativo das qualificações estrangeiras e/ou períodos de estudo no estrangeiro. Tal como ilustrado na análise de 2007 dos Planos Nacionais de Ação para o Reconhecimento (Rauhvargers & Rusakova, 2008), apesar da assinatura e/ou ratificação da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento (LRC) pela maioria dos países do EEES (até 2012 a Grécia foi o único país que não assinou e ratificou a Convenção), persistem ainda alguns problemas de nível legislativo quanto à implementação dos princípios da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento e dos seus textos subsidiários naqueles países que não reformularam a sua legislação de modo a adaptarem-se aos princípios acima mencionados. Os ministros responsáveis pelo ensino superior no seu Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova pediram ao BFUG que se “realizasse um seguimento sobre as recomendações referentes à análise dos planos de ação nacionais em matéria de reconhecimento”⁽⁵¹⁾ o que foi efetuado pelo grupo de trabalho sobre o reconhecimento do EEES (ver o relatório final do Grupo de trabalho sobre o reconhecimento do EEES, 2012).

O relatório do BFUG indica que, na grande maioria dos países (30), as instituições de ensino superior tomam as decisões finais sobre o reconhecimento das qualificações estrangeiras para fins de prosseguimento dos estudos (30). Dentro deste grupo, as decisões relativas ao reconhecimento são tomadas a nível central das instituições de ensino superior em 15 países, enquanto na maioria dos restantes países são relegadas para as respetivas faculdades e departamentos. Isto aumenta o risco de que o pessoal que se encarrega da tomada de decisões na prática conheça menos em profundidade o quadro jurídico global, e tenha menos experiência na avaliação de diplomas ou créditos estrangeiros.

Em dois países (República Checa e Dinamarca), as instituições de ensino superior têm também a responsabilidade pela decisão sobre o reconhecimento. No entanto, na Dinamarca, o Centro ENIC/NARIC pode avaliar e certificar a conformidade das qualificações com os requisitos gerais de admissão. Isto significa que as instituições não podem rejeitar qualificações de acesso estrangeiras se o Centro ENIC/NARIC dinamarquês determinou que a qualificação é comparável às qualificações dinamarquesas para acesso. Por outro lado, as instituições são livres para considerar o acesso e a admissão para qualificações que o Centro ENIC/NARIC dinamarquês avaliou como não comparáveis às qualificações de acesso dinamarquesas. Na República Checa, é o ministério e não a instituição de ensino superior, quem toma a decisão sobre o reconhecimento das qualificações nos casos provenientes de países com os quais a República Checa tem acordos bilaterais de reconhecimento. Em Chipre e na Grécia, as decisões sobre o reconhecimento académico são assumidas pelo centro nacional ENIC/NARIC.

Em 12 países, a tomada de decisão relativamente ao reconhecimento académico das qualificações estrangeiras é da responsabilidade do ministério ou de uma autoridade governamental central (figura 2.21). Na Turquia, as decisões sobre o reconhecimento são tomadas pelo Conselho do Ensino Superior (YOK) sem a participação de instituições de ensino superior. Em pelo menos quatro países, as decisões sobre o reconhecimento ainda são assumidas pelas autoridades nacionais, sem envolvimento dos centros ENIC e NARIC ou de instituições de ensino superior. Tal prática pode ter um impacto adverso sobre a autonomia das instituições de ensino superior e restringir a sua capacidade de selecionar e admitir estudantes de acordo com seus próprios critérios de admissão.

⁽⁵¹⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

Figura 2.21: Instituição encarregue das decisões finais relativas ao reconhecimento de qualificações estrangeiras para fins académicos, 2010/11

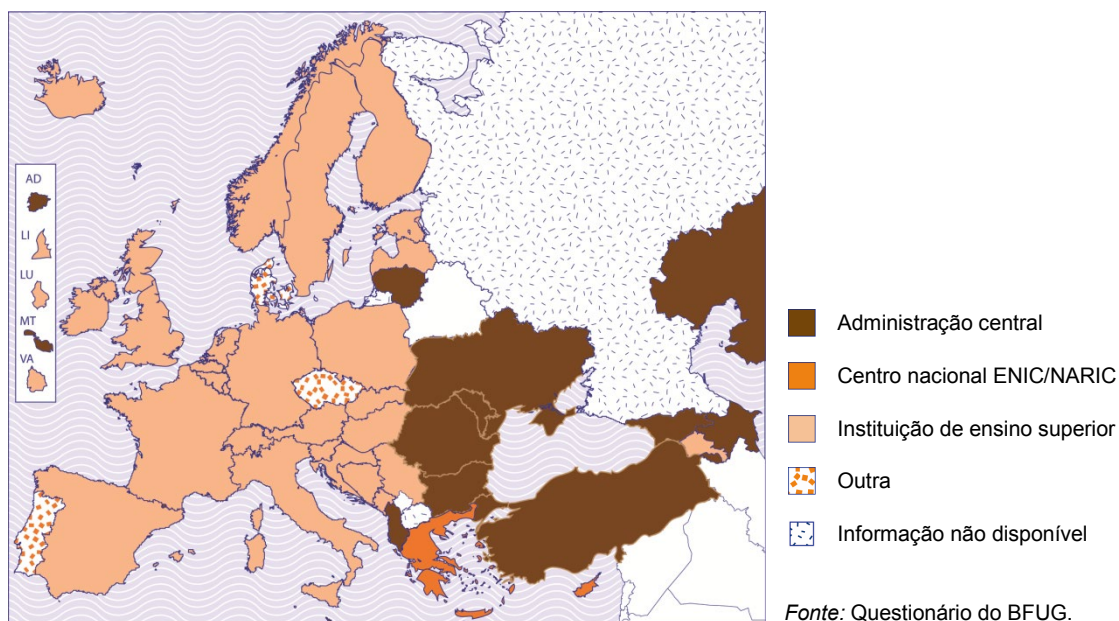
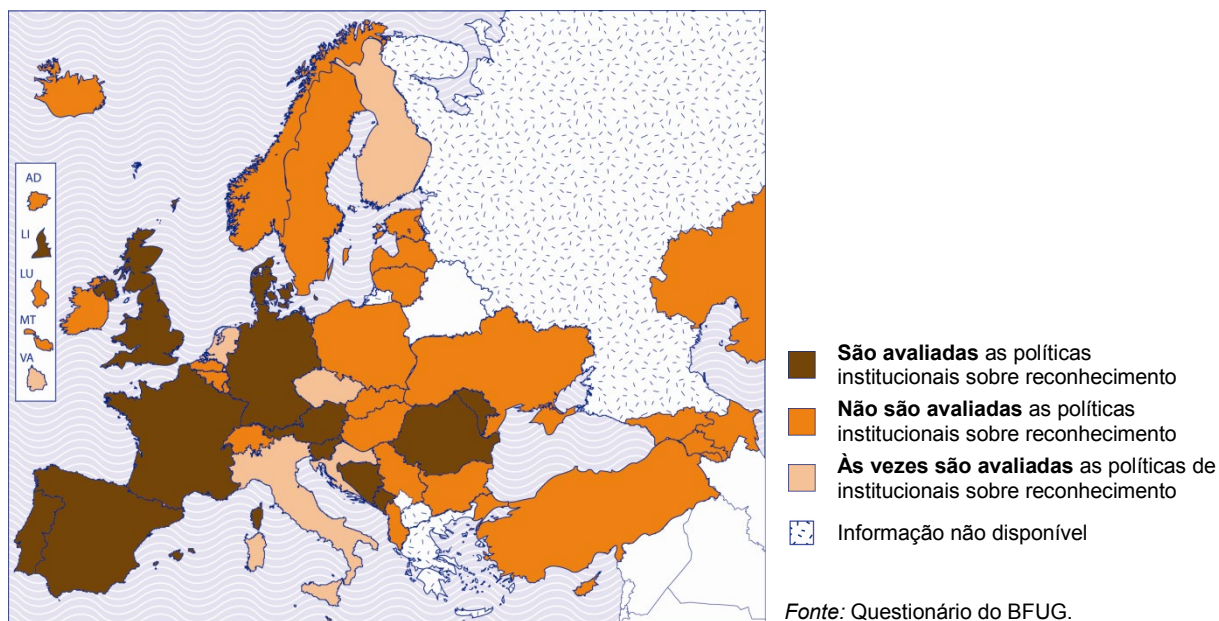


Figura 2.22: Avaliação da política de reconhecimento das instituições de ensino superior nos processos de garantia de qualidade externa, 2010/11



A análise dos Planos Nacionais de Ação para o Reconhecimento de 2007 também indicou que alguns países acusam problemas na implementação das decisões da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento ligados à autonomia das instituições de ensino superior. Estes países informam que são incapazes de assegurar o cumprimento dos princípios da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento, na medida em que não podem saber que práticas são realizadas em instituições que desfrutam de autonomia. Se bem que tais declarações carecem de um fundamento legal, deve salientar-se que 14 anos após a adoção da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento esses países ainda não conseguiram garantir que os seus processos institucionais de reconhecimento cumpram com os princípios estabelecidos na Convenção.

Uma solução potencialmente satisfatória para este problema consistiria em incluir o reconhecimento das qualificações em instituições de ensino superior nos processos de garantia de qualidade. A garantia de qualidade teria então a tarefa de avaliar o nível de conformidade com a Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento. O envolvimento da garantia da qualidade como uma solução para este problema é lógico na medida em que a avaliação da qualidade dos procedimentos de reconhecimento dentro de uma instituição de ensino superior pode ser coberta pelo sistema de garantia de qualidade interno da mesma forma que qualquer outro processo académico ou administrativo.

Em segundo lugar, as instituições de ensino superior aceitaram os sistemas de garantia de qualidade internos e externos e, portanto, a introdução dos princípios da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento por meio do sistema de garantia de qualidade e, principalmente, através da garantia de qualidade interna, deveria ser mais fácil do que por meio de diretrizes concretas. No entanto, poucos países tomaram, até agora, medidas nesse sentido. A figura 2.22 mostra que as políticas de reconhecimento são regularmente avaliadas pela garantia de qualidade externa em apenas 14 países, enquanto na maioria dos países, os procedimentos de reconhecimento utilizados em instituições de ensino superior não são avaliados em absoluto.

O grupo de trabalho do EEES encarregue do reconhecimento sublinha a necessidade de reforçar a ligação entre a garantia de qualidade e os processos de reconhecimento, propondo que as instituições de ensino superior e as agências de garantia da qualidade incluam a conformidade dos procedimentos institucionais de reconhecimento com o quadro legal da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento em questões abrangidas quer pela garantia da qualidade externa quer interna. O grupo de trabalho também sugere que os países deveriam ser encorajados a examinar e, se necessário, alterar a legislação nacional de forma a cumprir com os princípios da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento e respetivos textos subsidiários legais em 2015. Os ministros devem definir como prazo máximo para concluir esta tarefa a Conferência Ministerial em 2015.

Conclusões

Este capítulo examinou as estruturas e as ferramentas do Processo de Bolonha, assim como o nível de implementação da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento (LRC).

A análise revelou que, se bem que a introdução da estrutura de três ciclos na maioria das instituições e programas tem sido uma das realizações mais significativas do processo, em todos os países ainda existem programas que não se ajustam à estrutura de Bolonha. Na maioria dos casos, trata-se de estudos relacionados com profissões regulamentadas (por exemplo, medicina, farmácia e arquitetura), mas também afeta outros campos de estudo. O capítulo indica ainda que em muitos países do EEES, os programas de ciclo curto ainda não se encontram totalmente vinculados aos programas do primeiro ciclo e por vezes nem são considerados como parte do sistema de ensino superior.

Contrariamente a algumas opiniões generalizadas, não existe um modelo único de estrutura de três ciclos e os modelos não só variam entre os países como também dentro das fronteiras de cada país. Em muitos países do EEES, isso aplica-se em particular a estudos de primeiro ciclo, em que o modelo de 180 ECTS do primeiro ciclo coexiste com programas de 240 ECTS, e ainda com programas com configurações diferentes. A situação no segundo ciclo é ligeiramente mais homogénea, pois a maioria dos programas segue a estrutura de 120 ECTS.

O desenvolvimento dos programas de doutoramento como estudos de terceiro ciclo está em franco progresso. Os estudos de doutoramento caracterizam-se por uma significativa diversidade tanto a nível nacional como institucional, em particular em termos de duração, quadros institucionais e

utilização de ECTS. A sua natureza varia desde programas de ensino superior estruturados, enquadrados em diferentes tipos de escolas doutorais ou de pós-doutoramento, até a programas de investigação independente supervisionada.

Apesar de os comunicados de Bolonha enfatizarem a importância da conclusão de cada ciclo para obtenção de acesso ao ciclo subsequente, o debate sobre a progressão entre ciclos ainda está muito aceso. Podem ser observados obstáculos entre o primeiro e segundo ciclos, e entre o segundo e o terceiro ciclos. Porém, em alguns contextos, e especialmente quando há uma forte divisão binária no sistema de ensino superior, um "obstáculo", como por exemplo, um curso de transição, pode ser melhor interpretado como uma característica sistémica que facilita a progressão. Também pode observar-se que o tamanho real dos coortes de estudantes que progredem de um ciclo para outro varia muito entre os países. Em alguns deles, os elevados níveis de progressão entre o primeiro e segundo ciclos pode ser uma indicação de que o primeiro ciclo ainda não se encontra desenvolvido como uma qualificação que dá acesso ao mercado de trabalho.

Ainda que o capítulo reconheça a escassez de dados fiáveis sobre o grau de implementação de programas e diplomas conjuntos, a informação disponível sugere que a situação dentro dos países do EEES é muito heterogénea. Enquanto em alguns países, quase todas as instituições oferecem pelo menos um programa conjunto, em outros casos, nenhuma ou apenas algumas instituições o fazem. Os dados disponíveis também indicam que os estudantes que frequentam programas conjuntos raramente obtêm um diploma conjunto.

No que diz respeito à implementação das ferramentas de Bolonha – ou seja, os quadros de qualificações nacionais, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e o Suplemento ao Diploma -, o funcionamento eficaz desses instrumentos depende da compreensão e implementação da abordagem baseada nos resultados da aprendizagem. Há ainda um longo caminho a percorrer e os progressos neste domínio estão a ser retardados devido a vários fatores. Por exemplo, o conceito de resultados de aprendizagem ainda está sujeito a diversas interpretações e nem sempre o pessoal do ensino superior tem acesso a formação neste domínio.

Por fim, a análise da implementação da Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento (LRC) mostra que, apesar de maioria dos países no EEES a terem assinado e/ou ratificado, a sua implementação prática precisa de ser reforçada. Este processo poderá ser facilitado pela inclusão do reconhecimento das certificações estrangeiras e/ou dos períodos de estudo no estrangeiro nos sistemas de garantia de qualidade do ensino superior.

3. GARANTIA DE QUALIDADE

O contexto de Bolonha

A Declaração de Bolonha incentivou a cooperação europeia no âmbito da garantia da qualidade do ensino superior, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis. Assim, desde o início do processo que se tem verificado uma forte incidência sobre a garantia de qualidade. Todos os comunicados ministeriais subsequentes têm igualmente dado atenção à agenda da garantia da qualidade europeia, em constante evolução. Na cimeira de Berlim, em 2003, os ministros reconheceram que a responsabilidade principal pela garantia da qualidade reside nas instituições de ensino superior e estipularam os elementos essenciais que os sistemas nacionais de garantia de qualidade deveriam incluir até 2005, entre os quais figuram: a definição das responsabilidades dos órgãos e instituições envolvidas; a avaliação dos programas ou instituições, incluindo a avaliação interna, a avaliação externa, a participação de estudantes e a publicação dos resultados; um sistema de acreditação, certificação ou procedimentos comparáveis, e por fim, a participação, cooperação e criação de redes internacionais.

Dois anos depois, na reunião de Bergen celebrada em Maio de 2005, os ministros adotaram as "Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior" (ESG). Tais normas e diretrizes são concebidas para serem aplicáveis a todas as instituições de ensino superior e agências de garantia da qualidade na Europa, e têm como objetivo essencial promover a confiança mútua, respeitando os diferentes contextos nacionais e institucionais e as distintas áreas de estudo. Em 2008, seguiu-se a criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade no Ensino Superior (EQAR), o qual inclui as agências que cumprem substancialmente com as ESG. O Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova de 2009 salienta ainda que a garantia de qualidade continuará a ser uma prioridade num contexto em que se concebem continuamente novas ferramentas, mecanismos e iniciativas para fornecer informações sobre as instituições de ensino superior.

Síntese do Capítulo

Este capítulo aborda os progressos obtidos no desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade em todo o Espaço Europeu do Ensino Superior e abrange tanto a garantia da qualidade externa como a interna. O capítulo centra-se sobretudo em determinar em que medida é que os sistemas de garantia de qualidade estão a seguir as Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior (ESG). Analisa os principais aspetos distintivos dos sistemas europeus de garantia de qualidade, assim como o desenvolvimento de tendências para uma maior internacionalização na garantia da qualidade. O foco desloca-se então para outros progressos alcançados no âmbito dos processos de garantia da qualidade externa, incluindo a participação de diferentes partes interessadas. A última secção dedica-se aos desenvolvimentos nos sistemas de garantia de qualidade interna.

3.1. Garantia de qualidade externa

3.1.1. Natureza e orientação dos sistemas nacionais de garantia de qualidade

A garantia da qualidade no ensino superior pode ser entendida como o conjunto de políticas, procedimentos e práticas projetados para alcançar, manter ou melhorar a qualidade tal como esta é entendida num contexto específico.

A garantia externa da qualidade na Europa tem sofrido uma rápida transformação desde o lançamento do Processo de Bolonha em 1999. Melhorar a qualidade do ensino superior e estabelecer sistemas de garantia de qualidade têm sido uma prioridade para muitos, ou mesmo para todos os países. O desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior pode certamente ser visto como um catalisador deste processo em que a garantia de qualidade está claramente ligada ao estabelecimento de confiança das partes interessadas. Quando as Normas e Diretrizes (ESG) para a garantia de qualidade europeia foram adotadas em 2005, deu-se um impulso na cooperação europeia nesta área. O Registo Europeu de Garantia da Qualidade no Ensino Superior (EQAR) foi criado três anos depois e, em Janeiro de 2012, 28 agências em 13 países foram incluídas no Registo. Os países que contam com pelo menos uma agência incluída no EQAR são a Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Países Baixos, Roménia e Espanha.

Numa fase prévia ao Processo de Bolonha, só uma mão cheia de países contava com sistemas externos de garantia da qualidade bem definidos. Todavia, desde que o Processo de Bolonha foi lançado, 22 países já criaram agências nacionais de garantia da qualidade, a metade das quais surgiram em 2005 (Eurydice, 2010). Em alguns países, como a Dinamarca, França e Itália, as novas agências substituíram ou basearam-se em outras já existentes.

Onze países no EEES não criaram agências de garantia da qualidade. Entre eles, cabe mencionar os que possuem um setor de ensino superior muito reduzido, como Andorra, Listenstaine, Luxemburgo e Malta. No entanto, nestes países, a dimensão reduzida do setor não significa que a garantia de qualidade seja um fator negligenciado, mas sim que pode ter sido desenvolvida uma abordagem diferente e mais adequada ao seu contexto. No caso de Andorra, embora a responsabilidade recaia sobre o governo, a prática efetiva da avaliação externa é realizada através da utilização de outras agências nacionais de garantia de qualidade – mais comumente a Agência Nacional Espanhola (ANECA). Luxemburgo também desenvolveu um modelo progressivo de avaliação orientado para a melhoria que é inclusivo relativamente às partes interessadas e extremamente internacional na sua orientação, ao passo que Listenstaine exige que a sua instituição de ensino superior seja acreditada por qualquer agência de garantia de qualidade registada no EQAR.

Embora praticamente todos os países do EEES tenham estabelecido algum sistema de garantia de qualidade externa, existem diferenças significativas na filosofia e na abordagem subjacentes a estes sistemas. Apesar da adoção de Normas e Diretrizes comuns para o EEES, os sistemas são de fato ainda bastante heterogéneos na sua orientação.

É importante perceber se o foco principal da garantia da qualidade recai sobre as instituições ou os programas, ou ambos. Por outro lado, também interessa perceber se a agência de controlo de qualidade ou o órgão nacional são investidos com o poder de autorizar o funcionamento das instituições ou dos programas. Embora certas características dos sistemas nacionais adicionem complexidade a esta realidade (por exemplo, o facto de os governos terem ou não o poder de emitir diplomas a nível central), ditas orientações proporcionam uma ideia geral bastante exata sobre a abordagem de garantia da qualidade adotada.

Vale a pena ressaltar que a grande maioria dos sistemas de garantia de qualidade se concentra agora numa combinação de instituições e programas (24), em vez de se ocupar apenas em programas (7) ou em instituições (4). O panorama sugere que os sistemas de garantia de qualidade ganham complexidade à medida que evoluem.

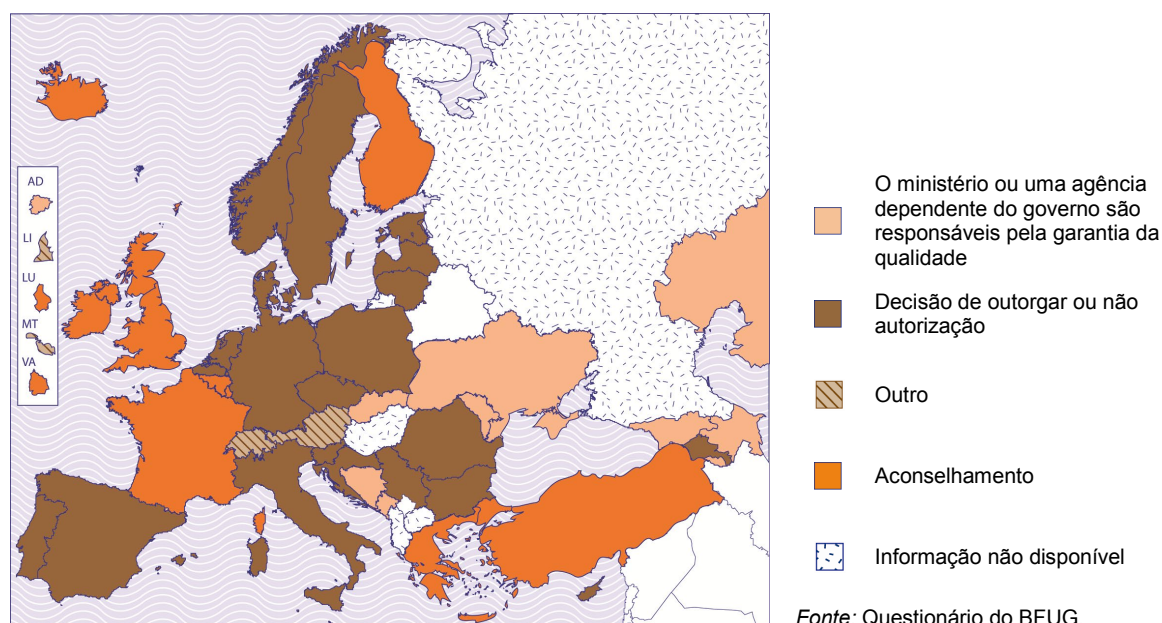
Nos sistemas onde os órgãos ou as agências responsáveis pela garantia de qualidade têm o poder de permitir ou não os programas e/ou as instituições de funcionarem, ou onde aconselham os governos nessas matérias, é possível que a garantia de qualidade seja, em termos gerais, entendida como um mecanismo de caráter fiscalizador. Nestes casos, o seu objetivo fundamental é assegurar que os limiares mínimos de qualidade são cumpridos. As agências podem, naturalmente, desempenhar outros papéis – inclusive o aconselhamento em matéria de reforço da qualidade. De facto, este aspeto é mencionado especificamente numa série de países, mas todas essas funções adicionais são suscetíveis de estar subordinadas à decisão de autorizar o funcionamento de programas e/ou instituições.

Em outros sistemas, as agências de garantia da qualidade informam sobre a gestão da qualidade das instituições, e apesar de terem "apenas" um papel de aconselhamento, visam apoiar a melhoria da qualidade. Nestes casos, a ênfase principal é, portanto, capacitar as instituições de ensino superior para serem responsáveis pela melhoria da qualidade. Estes sistemas estarão mais propensos a usar processos 'subtis' de garantia de qualidade externa, com o objetivo de assegurar que são adotadas pelas instituições as medidas necessárias para melhorar a qualidade, e a intervir menos nos processos de tomada de decisão a nível institucional.

De acordo com esta categorização, a maioria dos sistemas nos países do EEES é de natureza essencialmente supervisora. De facto, 21 sistemas criaram agências com poder de decisão – incluindo países onde a agência faz uma proposta de decisão e em que o governo é responsável pela decisão final. Onze sistemas têm agências com funções consultivas e com uma natureza mais orientada para a melhoria. Quatro países (Áustria, Listenstaine, Malta e Suíça) apontam para uma situação mista, em que diferentes agências assumem diferentes orientações (figura 3.1).

Também é interessante assinalar que nem todas as avaliações das agências "supervisoras" têm um impacto sobre o financiamento de instituições ou de programas. De facto, em cinco sistemas (Bulgária, Chipre, Alemanha, Listenstaine e Polónia) não há atualmente nenhum impacto da avaliação no financiamento. Contudo, foram recentemente introduzidas na Polónia alterações legislativas para modificar esta situação traduzindo-se na possibilidade de ser concedido financiamento adicional aos programas considerados de qualidade excelente, com base nos processos de garantia de qualidade. Por outro lado, algumas das agências de avaliação orientadas para a melhoria podem ter um impacto sobre o financiamento. Este é o caso em França, Luxemburgo e Reino Unido.

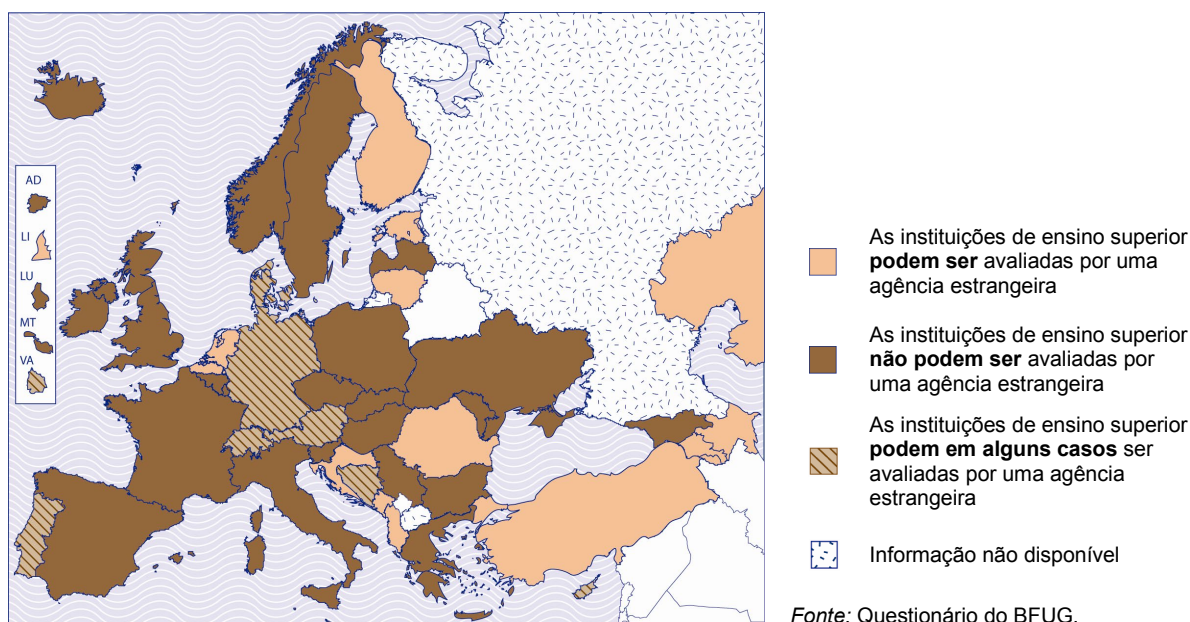
Figura 3.1: Principal função da avaliação externa realizada pela agência de garantia de qualidade, 2010/11



3.1.2. Possibilidade de as instituições de ensino superior serem avaliadas por agências não nacionais

O debate a nível europeu sobre a garantia de qualidade sublinhou a importância da confiança entre os sistemas. Um indicador muito significativo para aferir até que ponto os níveis de confiança estão a desenvolver-se é se os governos permitem que as instituições de ensino superior sejam avaliadas por uma agência de garantia de qualidade de outro país, desde que saibam, por exemplo, que a agência trabalha em total conformidade com as normas e diretrizes europeias. Este é, efetivamente, um propósito significativo da ESG, e também a principal razão para a criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade. No entanto, tendo em conta que a responsabilidade nacional pela garantia de qualidade pode ser ameaçada por tais práticas, não parece muito evidente que a avaliação por agências não nacionais se venha a tornar comum no EEES, particularmente em sistemas em que a o resultado principal dos processos de garantia da qualidade é a decisão de conceder autorização de funcionamento de instituições ou programas. Esta questão pode eventualmente ser percebida de maneira distinta por sistemas de ensino superior maiores e menores.

Figura 3.2: Possibilidade de as instituições de ensino superior serem avaliadas por uma agência estrangeira, 2010/11



A questão de saber se as instituições de ensino superior têm capacidade de ser avaliadas por uma agência exterior ao país refere-se fundamentalmente a requisitos obrigatórios de avaliação externa ou de acreditação. Catorze sistemas nacionais afirmam que todas as suas instituições de ensino superior são livres para serem avaliadas por outras agências nacionais, em vez do seu órgão interno. Outros oito países sugerem que, sob certas condições, algumas agências são capazes de optar por esse percurso. Para a Áustria e Chipre, as instituições de ensino superior públicas podem utilizar agências não nacionais, mas as instituições privadas não podem. No caso da Dinamarca e da Alemanha, as instituições de ensino superior podem usar agências não nacionais de garantia de qualidade apenas nos casos de acreditação de programas conjuntos, ao passo que outros programas poderão ser avaliados, mas não acreditados por agências não nacionais de garantia de qualidade. A Moldávia e a Espanha salientam que as suas instituições estão aptas a passar por processos de avaliação com outras agências, podendo fazê-lo para ganhar prestígio. No entanto, só o poderão fazer se forem primeiro acreditadas pelo sistema nacional. Como esta situação pode ser vista mais como uma duplicação de esforços, em vez de uma prova de confiança e de cooperação entre fronteiras, estes dois países figuram no mapa ao lado daqueles que não podem ser avaliados no estrangeiro.

Alguns sistemas de ensino superior também salientam que, ainda que as suas instituições de ensino superior não possam optar por serem avaliadas a partir de uma agência estrangeira, têm a liberdade de solicitar a acreditação para determinados campos de estudo por parte de organismos internacionais de acreditação. Há também exemplos de cooperação entre as agências de garantia da qualidade de âmbito nacional na avaliação de instituições de ensino superior e/ou programas específicos.

Deve notar-se também que essa realidade está a mudar muito rapidamente. A Polónia é o exemplo de um país onde a nova legislação, em vigor desde Outubro de 2011, lança as bases para que as instituições de ensino superior possam ser avaliadas por agências internacionais, e para que o sistema de garantia de qualidade nacional tenham em conta tais resultados.

3.1.3. A avaliação dos sistemas nacionais de acordo com as Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade (ESG)

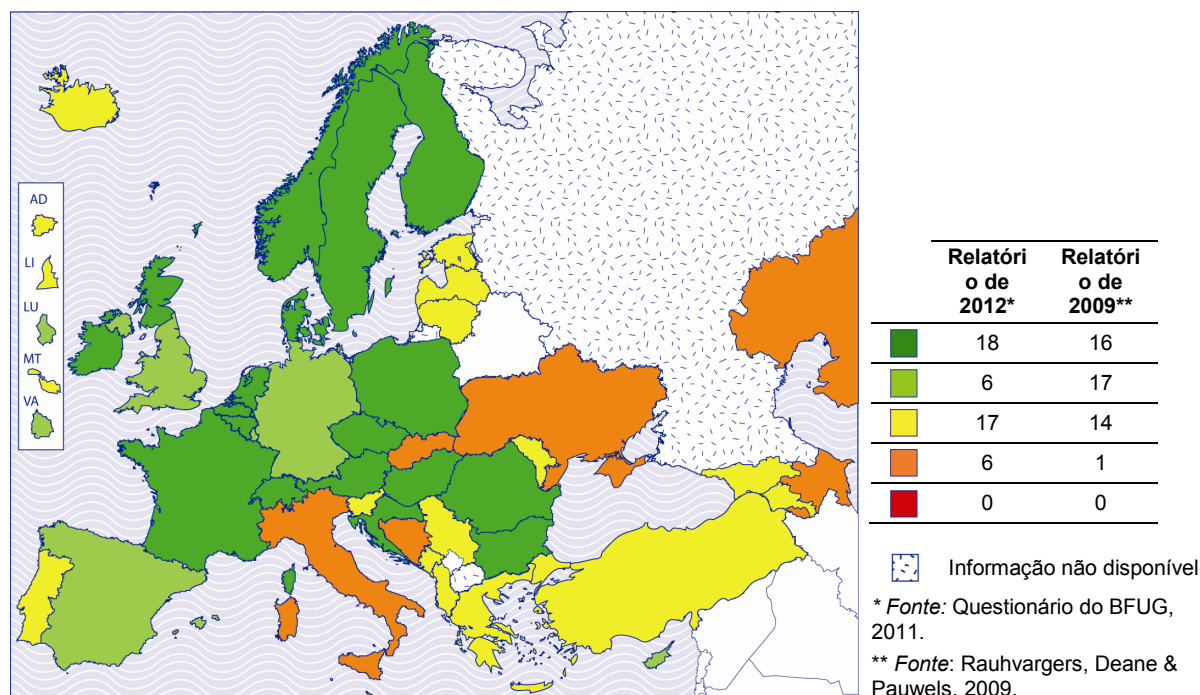
As Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG) foram desenvolvidas pelo chamado Grupo E4 (ENQA, ESU, EUA e EURASHE), e foram adotadas em 2005 pelos ministros reunidos em Bergen (Noruega). As normas e diretrizes são desenhadas para serem aplicáveis a todas as instituições de ensino superior e agências de garantia de qualidade na Europa, independentemente da sua estrutura, função e tamanho, e do sistema nacional em que estão localizadas. As ESG não incluem "procedimentos" detalhados pois os procedimentos de cada instituição e agência constituem uma parte importante da sua autonomia. Pelo contrário, as ESG "reconhecem a primazia dos sistemas nacionais de ensino superior, a importância da autonomia de cada instituição e agência no âmbito desses sistemas nacionais e as necessidades específicas das diferentes disciplinas académicas" (ENQA 2005, p. 13).

As normas também refletem a afirmação dos ministros no Comunicado de Berlim (2003), segundo a qual em consonância com o princípio da autonomia institucional, a responsabilidade primordial pela garantia de qualidade no ensino superior recai sobre cada instituição e isto proporciona a base para uma verdadeira prestação de contas do sistema académico no âmbito do sistema nacional da qualidade. Portanto, nas normas e diretrizes tem vindo a procurar-se um equilíbrio adequado entre a criação e o desenvolvimento das culturas de qualidade internas e o papel que os procedimentos de garantia da qualidade externa podem desempenhar (ENQA 2005, p. 11). De facto, os seguintes princípios definidos nas normas e diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG) salientam que a garantia de qualidade deve centrar-se no seguinte:

- no interesse dos estudantes, bem como dos empregadores e da sociedade em geral, num ensino superior de elevada qualidade;
- na importância central da autonomia institucional, realçada pelo reconhecimento de que esta autonomia comporta grandes responsabilidades;
- na necessidade de que a garantia de qualidade externa seja adequada para os fins que assume e que faça pesar sob as instituições somente as responsabilidades necessárias para alcançar os seus objetivos.

O painel de avaliação do EEES inclui três indicadores de garantia de qualidade. Como no decurso da última década foram alcançados grandes progressos no desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade, estes indicadores foram recentemente atualizados para refletir os acordos ministeriais sobre as principais questões a desenvolver no âmbito da garantia de qualidade nos próximos anos. Tais indicadores centram-se na fase de desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade externa, no nível de participação dos estudantes e no grau de participação internacional nos processos de garantia de qualidade externa.

Figura 3.3: Indicador nº 4 do painel de avaliação: fase de desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade externa 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Está em pleno funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. A(s) agência(s) de GQ têm sido avaliadas com êxito de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a todas as instituições e/ou programas e abrange os seguintes principais aspetos:
 - ensino
 - serviços de apoio ao estudante
 - sistema de garantia/gestão da qualidade interno

- Está em pleno funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. A(s) agência(s) de GQ têm sido avaliadas com êxito de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a todas as instituições e/ou programas e abrange um subconjunto dos aspetos principais.

- Está em funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. O sistema de GQ ainda não foi avaliado de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a todas as instituições e/ou programas e abrange os aspetos principais.

OU

 Está em funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. O sistema de GQ foi avaliado de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a todas as instituições e/ou programas e abrange um subconjunto dos aspetos principais.

- Está em funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. O sistema de GQ ainda não foi avaliado de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a todas as instituições e/ou programas e abrange um subconjunto dos aspetos principais.

- Está em funcionamento um sistema de garantia de qualidade a nível nacional. O sistema de GQ ainda não foi avaliado de acordo com as Normas e Diretrizes do EEES. O sistema de GQ aplica-se a algumas instituições e/ou programas e abrange um subconjunto dos aspetos principais.

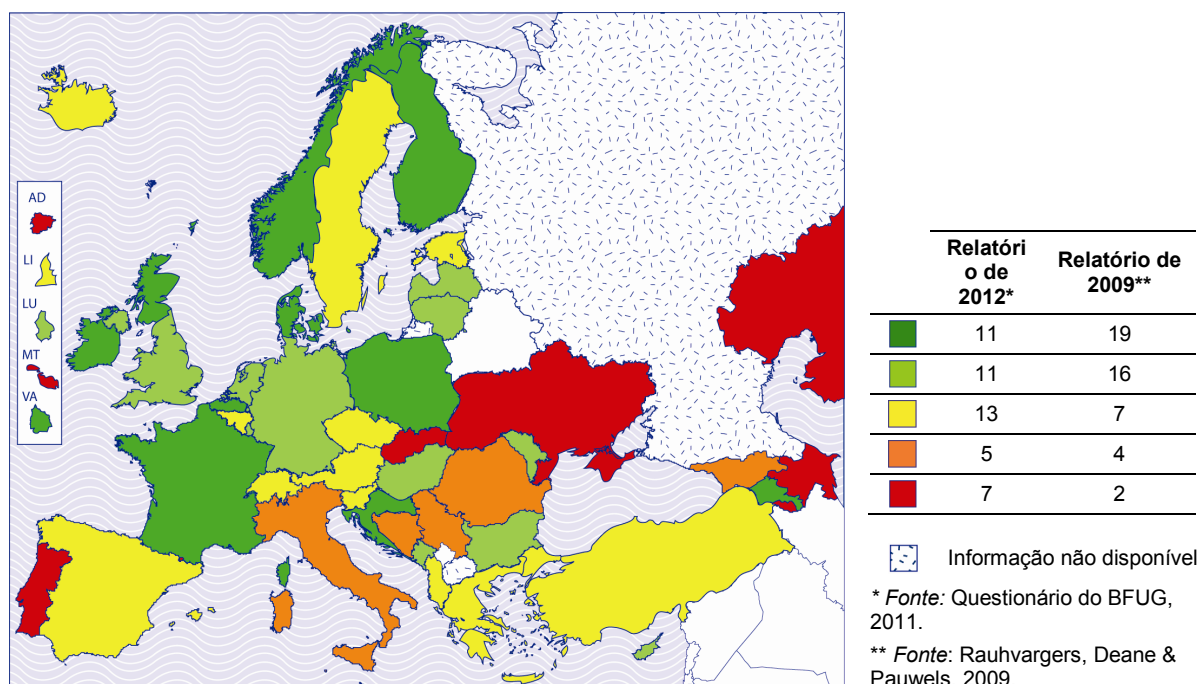
O indicador 4 centra-se na fase de desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade externa. Combina elementos que avaliam o grau de exaustividade do sistema, o leque de questões-chave abrangidas pelo sistema de garantia de qualidade (ensino, apoio ao estudante e garantia de qualidade interna), bem como se as agências ou outros organismos responsáveis no sistema têm sido avaliados com sucesso de acordo com as normas e diretrizes europeias. Este processo de avaliação é um requisito obrigatório tanto para os membros de pleno direito da ENQA, como para as agências que estão registadas no EQAR. Trata-se de um indicador muito exigente que reflete os avanços alcançados no contexto da garantia de qualidade durante a primeira década do Processo de Bolonha.

Os países estão distribuídos entre as quatro principais categorias. Nenhum país se encontra na zona vermelha, o que indicaria a ausência total de um sistema de garantia de qualidade adequado. Seis países encontram-se na zona laranja, o que significa que criaram agências de garantia de qualidade nacionais ou outros organismos com responsabilidade pela garantia de qualidade, mas que ainda não foram avaliados de acordo com as normas e diretrizes europeias. Além disso, o sistema não abrange todas as questões chave de garantia de qualidade.

Dezassete países estão na zona amarela. Trata-se de países que têm instalado um sistema de garantia de qualidade, abrangendo todos os aspetos prioritários de garantia de qualidade. No entanto, as suas agências ainda não foram avaliadas com sucesso contra as normas e diretrizes europeias.

Seis sistemas estão atualmente na zona verde-clara, e 18 na zona verde-escura. Em ambos os casos, está em vigor um sistema de garantia de qualidade global, o qual tem sido avaliado contra as normas e as diretrizes europeias. A diferença entre essas situações diz respeito à cobertura dos sistemas de garantia de qualidade, na medida em que um dos principais elementos de garantia de qualidade (ensino, apoio ao estudante e garantia de qualidade interna) não está presente nos países na zona verde-clara.

Figura 3.4: Indicador nº 5 do painel de avaliação: nível de participação dos estudantes na garantia da qualidade, 2010/11*



Categorias do painel de avaliação

- Em todas as avaliações de garantia da qualidade, os estudantes participam nos cinco níveis:
 - nas estruturas de governança das agências nacionais de garantia da qualidade
 - como membros plenos ou observadores em equipas de avaliação externas
 - na preparação de relatórios de autoavaliação
 - no processo de tomada de decisão para avaliações externas
 - nos mecanismos de acompanhamento
- Os estudantes participam em quatro dos cinco níveis mencionados em cima
- Os estudantes participam em três dos cinco níveis mencionados em cima
- Os estudantes participam em dois dos cinco níveis mencionados em cima
- Os estudantes não podem participar ou participam em apenas um dos cinco níveis mencionados em cima.

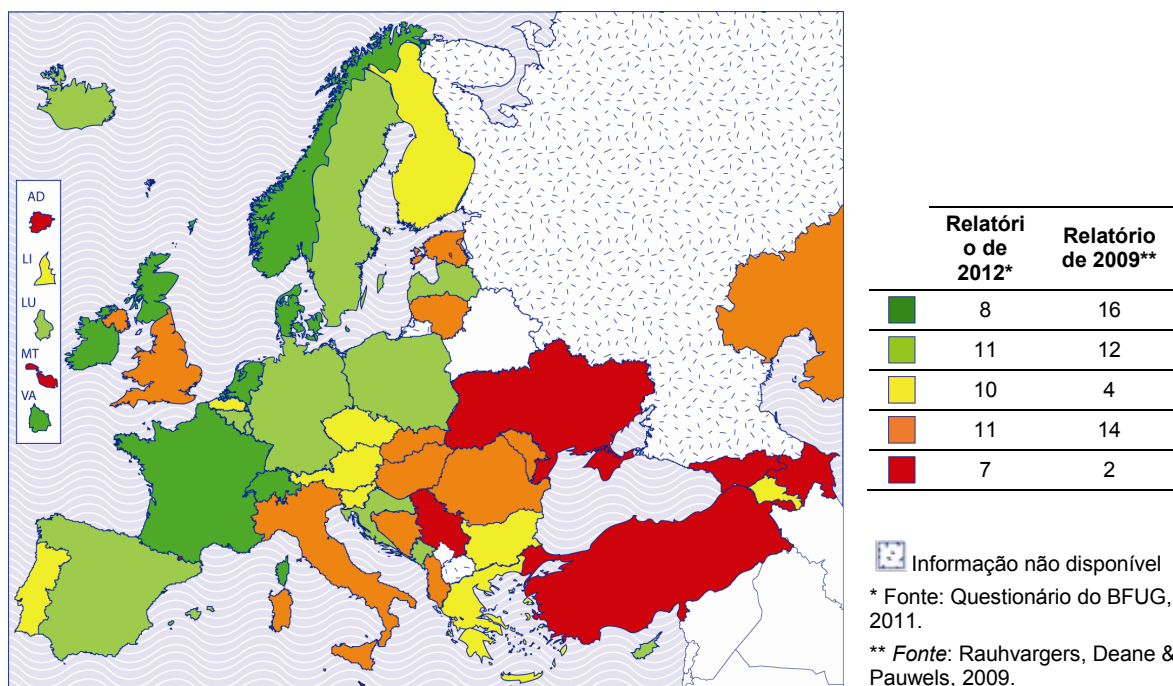
Uma das características marcantes do desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade na Europa durante a última década tem sido o reconhecimento da importância da participação das partes interessadas e, em particular, a importância dos estudantes enquanto parceiros chave no ensino superior. A documentação de Bolonha reconhece que os estudantes devem ser totalmente envolvidos nos processos de melhoria e aperfeiçoamento do ensino superior e das suas próprias experiências de aprendizagem. Este envolvimento deve ser generalizado, envolvendo os estudantes em todos os aspetos dos sistemas de garantia de qualidade. Assim, este indicador foca-se na participação dos estudantes nas estruturas de governança, em equipas de avaliação, na elaboração de relatórios de autoavaliação, nos processos de tomada de decisão e nos procedimentos de acompanhamento. Estes elementos possuem igual peso, pois todos são considerados pontos essenciais sobre os quais a voz e as perspetivas dos estudantes devem ser ouvidas, dando origem a reações adequadas.

Os resultados globais mostram que ainda há muita margem para progressos. Apenas 11 sistemas de ensino superior atualmente demonstram que os estudantes participam sistematicamente em todos os aspetos dos sistemas de garantia de qualidade, embora um número substancial (11) indique que os estudantes estão envolvidos em todas essas áreas, com exceção de uma. Neste último grupo de países, os estudantes normalmente não estão envolvidos em mecanismos de acompanhamento.

Um grupo de 13 sistemas está na zona amarela, indicando que os estudantes estão envolvidos sistematicamente em três das cinco áreas. Aqui, para além dos mecanismos de acompanhamento, é mais comum encontrar estudantes não envolvidos em processos de tomada de decisão que resultam da avaliação.

Cinco países estão atualmente na zona laranja, em que os estudantes só participam em duas das cinco áreas identificadas. Outros sete países estão na zona vermelha, indicando que os estudantes estão ausentes de todas as áreas identificadas ou de todas exceto uma das áreas identificadas.

Figura 3.5: Indicador nº 6 do painel de avaliação: nível de participação internacional na garantia de qualidade externa, 2011/12*



Categorias do painel de avaliação

- Em todos os casos são cumpridos os seguintes quatro aspetos:
 - as agências são membros de pleno direito da ENQA e/ou vêm listadas no EQAR
 - pares/peritos internacionais participam na governança de órgãos nacionais de garantia da qualidade
 - pares/peritos internacionais participam como membros/observadores em equipas de avaliação
 - pares/peritos internacionais participam em procedimentos de acompanhamento
- São cumpridos três dos quatro aspetos
- São cumpridos dois dos quatro aspetos
- É cumprido um dos quatro aspetos
- Sem participação internacional

Como já foi descrito neste capítulo, desde que o Processo de Bolonha começou, o desenvolvimento da garantia de qualidade tem sido rápido, e foi produzida uma série de grandes marcos da cooperação europeia. Seria então de esperar que um indicador que incide sobre o nível de participação internacional na garantia da qualidade não viria a ser particularmente difícil para os países. Todavia, os resultados mostram o contrário. A distribuição de países é surpreendentemente homogénea, com oito sistemas situados na zona verde-escura e sete no outro extremo, na zona vermelha. Enquanto isso, os outros trinta e dois sistemas são distribuídos uniformemente entre as três restantes categorias. Em relação a este indicador, os países fora da União Europeia parecem um pouco pior do que os que se situam dentro da União Europeia. Isto deve-se em grande parte ao primeiro critério – a adesão à ENQA ou o facto de figurar no EQAR. Atualmente, a maioria dos membros da ENQA pertencem à União Europeia, e só existe uma agência de um país fora da União Europeia registada no EQAR.

3.1.4. Envolvimento dos empregadores nos processos de garantia de qualidade

As Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG) destacam não só a importância dos estudantes e homólogos internacionais na garantia da qualidade, mas também o papel de outros agentes ou partes interessadas – nomeadamente os empregadores. Na verdade, as ESG especificam que a garantia da qualidade de programas e diplomas deverá incluir *feedback* regular dos empregadores, representantes do mercado do trabalho e de outras organizações relevantes.

As conclusões deste relatório indicam que o envolvimento dos empregadores tornou-se uma característica da garantia de qualidade em muitos sistemas. De facto, 28 países afirmam que há um requisito formal para a participação dos empregadores – seja em órgãos de governança ou em equipas de avaliação externa. Entre os 14 países que afirmam que não existe tal exigência formal, não se deve presumir que não existe um envolvimento dos empregadores. Por exemplo, o Reino Unido assinala que a participação dos empregadores depende da orientação fornecida pela instituição de ensino superior que está a ser avaliada. Neste caso, o princípio da autonomia institucional é respeitada acima de requisitos formais de participação dos empregadores.

3.2. Garantia de qualidade interna

O presente relatório limitar-se-á a traçar um retrato limitado quanto ao estado de desenvolvimento dos sistemas internos de garantia de qualidade, na medida em que não dispõe de nenhuma informação direta das instituições de ensino superior a este respeito.

3.2.1. Requisitos formais para as instituições de ensino superior estabelecerem sistemas de garantia de qualidade interna

Os países foram convidados a especificar se existem ou não requisitos formais para que as respetivas instituições de ensino superior estabeleçam sistemas internos de garantia de qualidade. É interessante verificar que todos os sistemas nacionais, com exceção de quatro, cumpriram estes requisitos, e que os mesmos se encontram comumente incorporados na legislação sobre o ensino superior.

As exceções são a Estónia, a Eslováquia, a Ucrânia e o Reino Unido. Para a Estónia e o Reino Unido, no entanto, a resposta reflete o quadro jurídico em que operam as instituições de ensino superior. De facto, apesar de não haver nenhum requisito legal formal para que as instituições estabeleçam sistemas internos de garantia de qualidade, existem expectativas claras estipuladas pela agência nacional de garantia de qualidade quanto ao desenvolvimento de tal sistema.

3.2.2. Responsabilidade quanto às áreas prioritárias controladas pelos sistemas internos de garantia da qualidade

De acordo com as informações fornecidas pelos países, são as próprias instituições de ensino superior que determinam sob que aspetos se devem debruçar os sistemas internos de garantia da qualidade. No entanto, uma série de países coloca a ênfase em outros atores. Alguns deles, como a Grécia, Irlanda, Itália, Espanha, Suíça e Reino Unido apontam para o papel desempenhado pela agência de garantia de qualidade na definição das prioridades para a avaliação externa. Estas prioridades têm, claramente, um grande impacto sobre a forma como são organizados os processos de qualidade internos.

Azerbaijão e Montenegro são os únicos países a afirmar que o ministério da tutela é o principal responsável por determinar as áreas prioritárias da garantia de qualidade interna, embora Montenegro aponte que o ministério só atua a partir da proposta do Conselho de ensino superior. Vários outros países apontam igualmente para o papel do ministério em combinação com outros atores. Este é o caso de Geórgia, Listenstaine e Espanha.

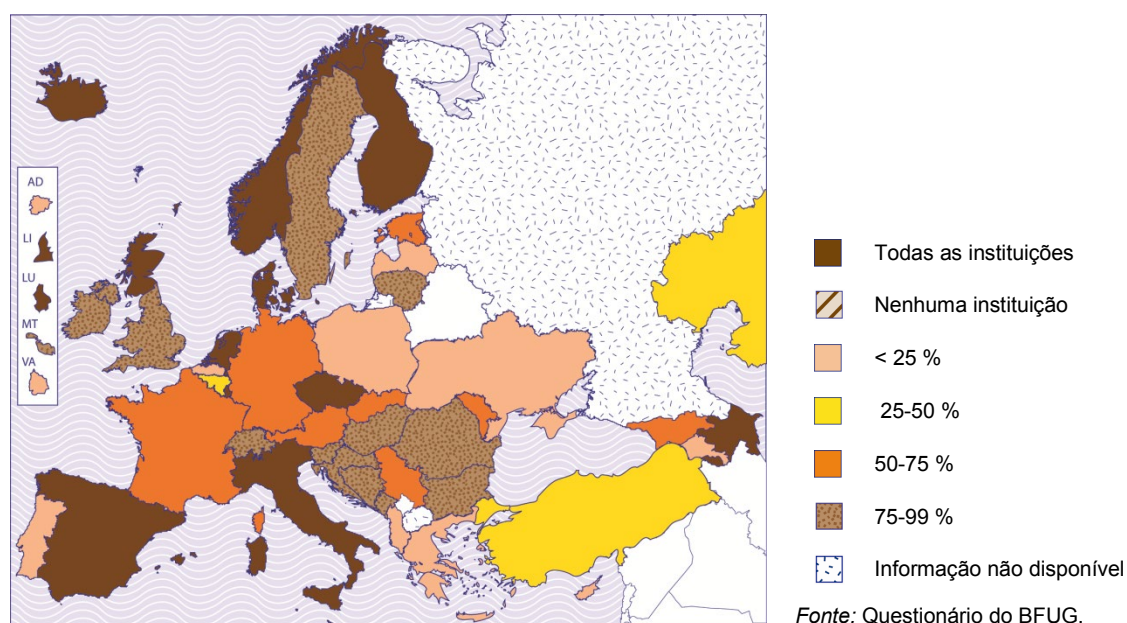
3.2.3. Estratégias institucionais para a melhoria contínua da qualidade

São vários os países que reportam resultados muito positivos em relação ao número de instituições que publicaram uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade nos últimos 5 anos. De facto, 25 sistemas nacionais consideram esse número é superior a 75 % das suas instituições de ensino superior, e 12 deles reivindicam que todas as instituições de ensino superior têm tal estratégia publicada.

Existem, no entanto, alguns sistemas que se situam no extremo oposto. Onze sistemas nacionais estimam que entre 0-25 % das suas instituições tornaram pública tal estratégia de melhoria. Três sistemas estimam 25-50 %, e oito deles colocam a estimativa entre 50 e 75 %.

Em geral, se considerarmos que esses dados refletem com precisão a realidade de cada país, podemos concluir que as instituições de ensino superior têm vindo a fazer grandes esforços para desenvolver estratégias para melhorar a qualidade nos últimos anos.

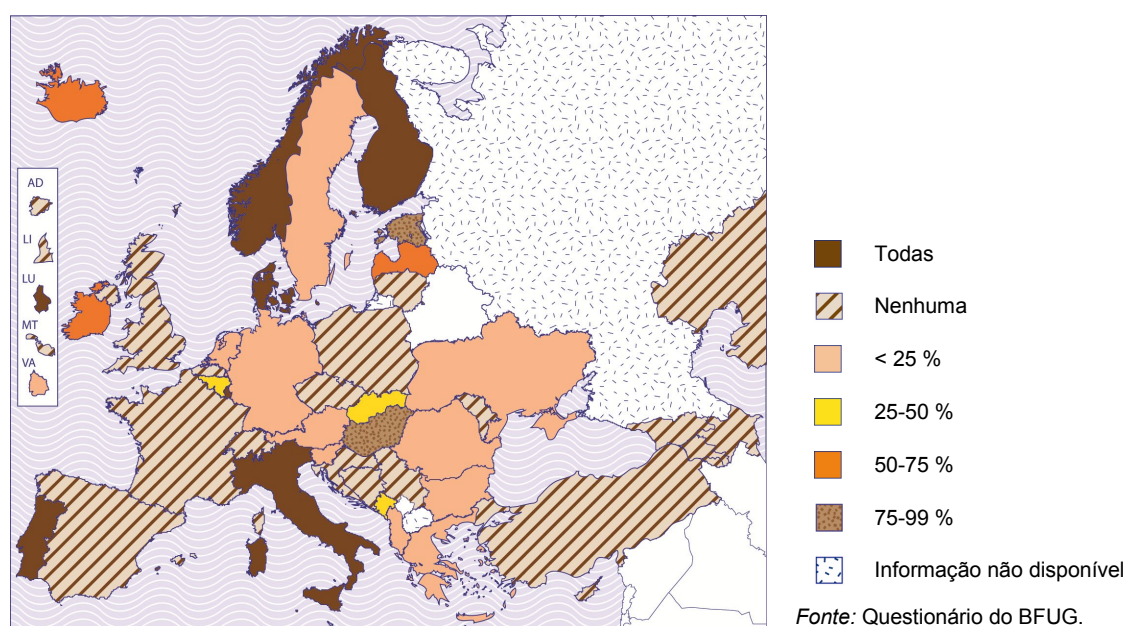
Figura 3.6: Publicação de estratégias institucionais para a melhoria contínua da qualidade nos últimos 5 anos, 2010/11



3.2.4. Publicação de relatórios de avaliação críticos ou negativos

O cenário em relação ao número de instituições que publicam os resultados críticos e negativos derivados dos processos de garantia da qualidade é significativamente diversificado. Um número elevado de sistemas (22) afirmam que nenhuma das suas instituições publica tais relatórios, e outros 11 colocam a percentagem mais baixa (1 %-25 %). No outro extremo, encontram-se seis países que afirmam que todas as suas instituições publicam esses relatórios. No entanto, neste grupo encontra-se a Itália, que também informa que ainda não foram realizadas avaliações externas pela agência de garantia de qualidade. Portanto, este resultado permanece como hipotético. Apenas oito sistemas estão nas categorias que variam entre os 25 e os 99 %.

Figura 3.7: Publicação de resultados críticos ou negativos pelas instituições de ensino superior, 2010/11



A razão para a diversidade destes resultados não é clara, pois os países em geral providenciaram poucas explicações adicionais. No entanto, é provável que países onde todas as instituições publicam relatórios críticos de avaliação sejam sociedades muito abertas, transparentes, ou que exista algum tipo de exigência para que as instituições publiquem os seus relatórios de avaliação – sejam eles positivos ou negativos.

Conclusões

O relatório atual fornece evidências sólidas de que a vaga de atividade ligada à garantia de qualidade, que ganhou um impulso após o lançamento do Processo de Bolonha em 1999, continua a expandir-se até hoje. Não obstante o estabelecimento de Normas e Diretrizes comuns a todos os sistemas dentro do EEES, ainda existe uma grande diversidade na orientação dos respetivos sistemas de qualidade. A grande maioria dos sistemas de garantia da qualidade centra-se atualmente tanto nas instituições como nos programas. Isto sugere que, enquanto nos primeiros estágios de desenvolvimento de sistemas de controlo de qualidade externa o foco recaía sobre a avaliação dos programas, com o tempo passam muitas vezes a focar-se mais na instituição. No entanto, a atenção aos programas raramente desaparece por completo e, portanto, os sistemas podem tornar-se muito complexos na tentativa de tentar responder a uma variedade de exigências societais. À medida que a sua complexidade aumenta, também se torna mais importante manter-se alerta no que diz respeito ao impacto da garantia da qualidade nas próprias instituições de ensino superior. Em particular, é fundamental assegurar que a posição expressa no Comunicado Ministerial de Berlim em 2003 – que a responsabilidade primordial pela garantia da qualidade recai sobre as próprias instituições de ensino superior – é viável na prática.

Os indicadores de classificação que têm sido utilizados para este relatório refletem as principais questões das Normas e Diretrizes para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG), e estão apontados para 2020. Se resultados confirmam as mudanças impressionantes que ocorreram na paisagem da garantia de qualidade do ensino superior desde que o Processo de Bolonha começou, ainda há muito espaço para melhorias. Em particular, a participação das partes interessadas em todos os aspetos relevantes da garantia da qualidade é um princípio aceite, mas ainda está longe de ser uma realidade comum. O relatório também mostra que, apesar da criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade (EQAR), muitos países continuam relutantes em delegar a responsabilidade pela garantia da qualidade externa para além das suas fronteiras nacionais.

4. A DIMENSÃO SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

O contexto de Bolonha

No Processo de Bolonha, a integração da dimensão social nos comunicados sucedeu numa fase posterior à da maioria das outras questões, mais concretamente em 2001. No entanto, nos anos subsequentes mereceu uma atenção significativa. Em 2001, o Comunicado de Praga concentrou-se na inclusão dos estudantes e na necessidade de tornar as oportunidades de mobilidade acessíveis a todos. Em 2003, em Berlim, os ministros detiveram-se nos aspetos mais genéricos da coesão social da população estudantil e nas desigualdades sociais e de género. Em particular, mencionaram a necessidade de remover os obstáculos relacionados com o contexto social e económico dos estudantes com base em dados comparáveis. Estes compromissos gerais e específicos para tornar o ensino superior acessível a todos foram renovados em Bergen em 2005, enfatizando a obrigação dos governos de ajudar os estudantes procedentes de "grupos socialmente desfavorecidos" a aceder ao ensino superior.

Apesar desta insistência relativamente ao aspeto da dimensão social na construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), até 2007 não se contou com uma definição precisa e comumente aceite. Naquele ano, os ministros reunidos em Londres estabeleceram uma definição global e acordaram os objetivos a alcançar. Assim, "a população estudantil que ingressa, participa e conclui o ensino superior, em todos os níveis, deve refletir a diversidade das nossas populações". Os ministros também enfatizaram que "os estudantes [devem ser] capazes de completar os seus estudos sem obstáculos relacionados com a sua origem social e económica" ⁽⁵²⁾. O relatório de 2007 do Grupo de Trabalho BFUG sobre a Dimensão Social e os Dados sobre a Mobilidade clarificou que a dimensão social é entendida como o processo para a realização deste objetivo global (Grupo de Trabalho BFUG sobre a dimensão social e os dados sobre a mobilidade do pessoal e dos estudantes em países participantes, 2007). Em outras palavras, a dimensão social é definida como uma grande esfera de atividades no seio da qual os governos podem adotar e pôr em prática as suas políticas.

Em 2007, os ministros também concordaram em informar sobre os progressos realizados nesta trajetória e, em 2009, decidiram criar objetivos quantitativos "para alargar a participação em geral e incrementar a participação de grupos sub-representados" com o fim de alcançar tais objetivos em 2020 ⁽⁵³⁾. O Eurostudent e o Eurostat (2009) também destacaram a necessidade de realizar mais estudos comparativos sobre a dimensão social do ensino superior, baseados em dados recentes de utilidade para os decisores políticos.

Em resposta a este pedido de dados mais precisos e comparáveis, reforçado aliás pelos ministros no Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova, a Eurydice analisou a dimensão social no Espaço Europeu de Ensino Superior (EACEA/Eurydice 2010, 2011b) e concluiu que não obstante terem sido produzidas mudanças significativas nos sistemas de ensino superior, permanecem alguns desafios. Em concreto, muito poucos países estabeleceram metas específicas relacionadas com a dimensão social e ainda não foi desenvolvida a um nível significativo uma monitorização da participação de grupos sub-representados. Os relatórios Eurydice indicam ainda que, apesar de existirem em muitos países medidas especiais para ajudar grupos específicos com base no estatuto socioeconómico, género, deficiência, etnia, etc., estas medidas raramente constituem um eixo central da política de ensino superior.

⁽⁵²⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

⁽⁵³⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

O Grupo de Trabalho BFUG sobre a Dimensão Social

A cooperação no âmbito da dimensão social no ensino superior tem recebido um apoio adicional graças às atividades do Grupo de Trabalho sobre a Dimensão Social (2010-2012), já que este grupo foi incumbido da responsabilidade de supervisionar os progressos realizados pelos países, definir indicadores comparáveis sobre a dimensão social no ensino superior e recolher exemplos de boas práticas nesta área. O grupo de trabalho também tem vindo a explorar a possibilidade de criar um Observatório Europeu da Dimensão Social do Ensino Superior. O presente capítulo beneficiou muito de uma estreita colaboração com o grupo de trabalho, cujos membros têm fornecido não só aconselhamento sobre as questões a serem abordadas, como também comentários detalhados sobre os projetos provisórios.

Síntese do capítulo

Partindo de relatórios anteriores e dos resultados do Grupo de Trabalho sobre a Dimensão Social, este capítulo confronta a informação estatística disponível sobre a origem dos estudantes e o seu rendimento escolar com dados de carácter administrativo sobre a dimensão social e o financiamento do ensino superior nos países signatários do EEES. O capítulo começa com uma perspetiva geral da participação e níveis de desempenho alcançados pelos estudantes no ensino superior, de acordo com a informação disponível sobre as suas origens socioeducativas. Por um lado, estes indicadores servem para definir o contexto que permitirá uma análise mais aprofundada das políticas de dimensão social no ensino superior. Por outro lado, ajudam a avaliar o alcance das metas estabelecidas pelos ministros. Esta secção, essencialmente estatística, é sucedida por uma análise de diferentes abordagens nacionais destinadas a alargar a participação no ensino superior. Em particular, o foco recai sobre se existe uma definição específica dos grupos sub-representados ou se há outras abordagens políticas para lidar com o problema da sub-representação. Em seguida, o capítulo aborda aspetos específicos da dimensão social no ensino superior tal como vem sublinhado nos comunicados de Bolonha, nomeadamente as vias de acesso alternativas dirigidas a aprendentes não tradicionais e os serviços de orientação e aconselhamento disponíveis para os estudantes durante o seu percurso académico.

O capítulo termina com um enfoque no aspeto financeiro do ensino superior, confrontando as principais despesas impostas aos estudantes (por exemplo, propinas) com os dados sobre os rendimentos dos estudantes, seja através de apoio público recebido de forma direta e indireta, apoio da família ou de autofinanciamento através de empregos remunerados. O objetivo é verificar se os sistemas de financiamento estão a ser orientados para apoiar e estimular o objetivo político da dimensão social do alargamento da participação.

4.1. Informação estatística sobre o impacto da origem dos estudantes na sua participação e desempenho no ensino superior

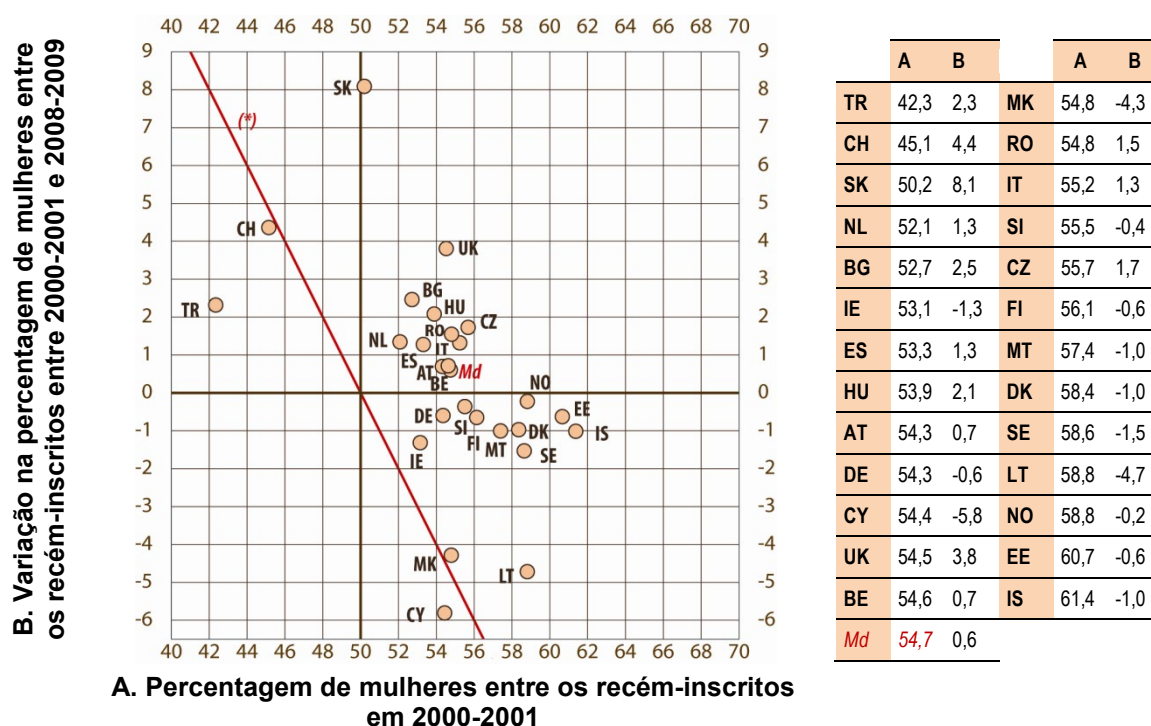
Todos os países signatários dos comunicados de Bolonha e de outras declarações internacionais têm vindo a reafirmar a necessidade de expandir o ensino superior numa altura em que os mercados de trabalho e a economia baseada no conhecimento exigem um número cada vez maior de diplomados do ensino superior. O capítulo 1 do presente relatório facultou uma visão geral das tendências da participação no ensino superior, revelando um movimento contínuo em direção à "massificação" dos sistemas de ensino superior (ver figura 1.3). Esta secção fornece dados sobre a participação e o desempenho de grupos específicos da população estudantil. O objetivo destes indicadores é definir o contexto para novas análises da dimensão social no ensino superior.

4.1.1. Equilíbrio de género no ensino superior

Os ministros concordaram que as pessoas que participam no ensino superior devem refletir o mais fielmente possível a composição da população em geral. Neste sentido, um dos indicadores relevantes refere-se à questão do género dos estudantes. Aqui, observa-se uma inversão na tendência tradicional no sentido de uma participação maior de homens que de mulheres no ensino superior.

A figura 4.1 mostra que, no início da primeira década do Processo de Bolonha, mais mulheres do que homens ingressaram no ensino superior. Isto é refletido pelo facto de que, com exceção da Suíça e da Turquia, todos os países do EEES para os quais existem dados disponíveis estavam posicionados à direita da linha vertical dos 50 %. Esta tendência manteve-se ao longo da década em metade dos países. Para os países acima da linha horizontal de 0 %, a percentagem de mulheres no ensino superior aumentou entre 2000-2001 e 2008-2009.

Figura 4.1: Percentagem de mulheres entre os recém-inscritos no ensino superior em 2000/01 e a variação entre 2000/01 e 2008/09



(*) = Linha em que a diferença na percentagem de mulheres deveria cobrir com precisão o fosso entre os géneros

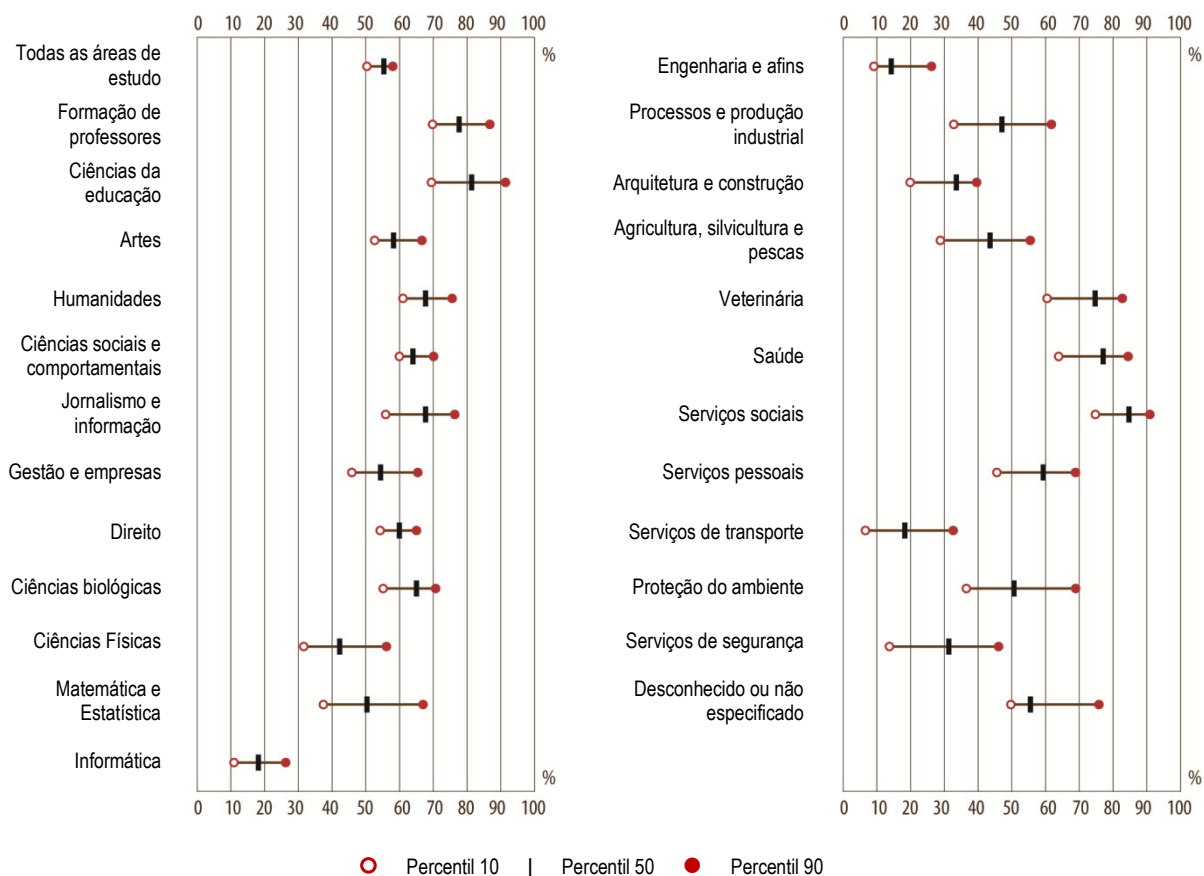
Nota: O valor para 2000-2001 corresponde ao nível médio dos anos letivos 1999/2000 e 2000/01 e o valor para 2008-2009 corresponde à média dos anos letivos de 2007/08 e de 2008/09.

Fonte: Eurostat, UOE.

No geral, a figura indica que o desequilíbrio na paridade de géneros aumentou ligeiramente durante a primeira década de Bolonha. No entanto, podem observar-se tendências divergentes. Por exemplo, entre os 26 países para os quais existem dados disponíveis, existem 12 países onde se verifica uma maior percentagem de mulheres a ingressar no ensino superior no início da década, mas em 2009 esta relação evoluiu mais para um equilíbrio de género. Chipre, por sua vez, viu o panorama reverter-se completamente, e agora tem mais homens a ingressar no ensino superior do que mulheres. Na Suíça, menos mulheres do que homens entraram no ensino superior no início da década (45,1 % em 2000/01), mas em 2009 a paridade foi quase alcançada. Em contraste, na República Eslovaca, a população estudantil estava equilibrada no início da década (50,2 % de participantes do sexo feminino) mas, até o final da década, o país teve o quarto maior percentual de mulheres a ingressar no ensino superior.

No entanto, a sobre representação de mulheres no ensino superior precisa de ser atentamente estudada. Ao olharmos para os equilíbrios de género por área de estudo, um outro retrato emerge (figura 4.2; para analisar a cobertura por país, ver 'Glossário e Notas Metodológicas'). As mulheres dominam no campo da educação, em veterinária e em ciências da saúde e bem-estar social. Os homens, por outro lado, são predominantes nas áreas de informática, engenharia e profissões afins e em serviços de transporte. E, se a mediana é de cerca de 50 % em matemática e em ciências, bem como em processos e produção industrial e na proteção ambiental, a dispersão entre os países é muito ampla.

Figura 4.2: Percentagem de mulheres entre os recém-inscritos no ensino superior por área de estudo (mediana e percentil 10/90), 2008/09



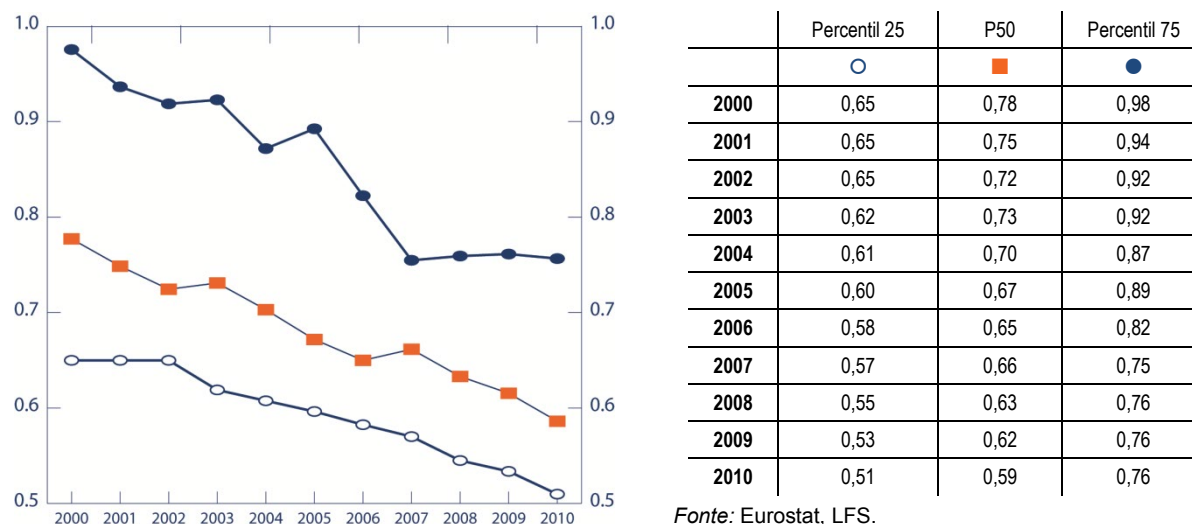
Fonte: Eurostat, UOE.

Este indicador evidencia que ao analisar-se a incidência do fator género na participação no ensino superior, tendo em conta as áreas de estudo no seu conjunto, não se obtém informação suficiente. Embora a participação total das mulheres seja mais elevada, é necessário ajustar esta perspetiva, olhando para os campos de estudo específicos. Além disso, um estudo recente de Eurydice (EACEA/Eurydice, 2009) também destaca a questão da segregação vertical no ensino superior, mostrando que as mulheres ainda são ligeiramente sub-representadas entre os diplomados com grau de doutoramento.

Com base nos indicadores relativos à participação por sexo, o nível educativo por género (figura 4.3; para obter mais detalhes sobre a cobertura por país, ver 'Glossário e Notas Metodológicas') corrobora as conclusões já reportadas: na última década, as possibilidades de os homens concluírem o ensino superior têm vindo a diminuir em comparação com as dos discentes do sexo feminino. A figura mostra que já em 2000, as probabilidades para os homens eram menores do que 1, o que significa que os homens apresentaram menores probabilidades de concluir a formação superior do que as mulheres. Ao longo da década, as oportunidades dos homens foram diminuindo progressivamente, atingindo uma probabilidade relativa média de menos de 0,6 até 2010. Isso não quer dizer que se tenham matriculado menos homens no ensino superior, mas que a balança se inclina cada vez mais para as mulheres.

A figura também mostra que baixou o nível de dispersão entre os países em que a probabilidade média dos homens em relação às mulheres era maior (P25) e para aqueles onde a razão de probabilidades entre ambos os géneros eram mais semelhantes (P75). No entanto, em termos de paridade, o desenvolvimento foi negativo, pois os países onde a situação era mais equilibrada mostraram uma diminuição muito mais acentuada da razão de probabilidades do que países que já manifestavam uma baixa razão de probabilidades em 2000.

Figura 4.3: Nível de estudos alcançado por género: razão de probabilidades de homens sobre mulheres para concluir a formação superior, 2000-2010



Nota: As linhas nesta figura refletem os países situados nos percentis de 25, 50 e 75 segundo a razão de probabilidades de homens em comparação com as mulheres de concluírem os estudos superiores. Por exemplo, em 2010, para um país situado na mediana (P50), para cada 100 mulheres que concluem o ensino superior, deveria haver apenas 59 homens. Em 2000, havia 78 homens para cada 100 mulheres.

4.1.2. Os imigrantes no ensino superior

O processo de integração da Europa e a globalização contribuíram, de um modo geral, para o aumento dos movimentos migratórios entre os países. Em muitos deles, uma parcela significativa da população residente não tem a cidadania do país ou nasceu no estrangeiro. Esta questão remete para uma nova dimensão do ensino superior: a participação dos imigrantes. Num Espaço Europeu de Ensino Superior que proporciona um ensino superior acessível a todos⁽⁵⁴⁾ os imigrantes deverão constituir uma parcela da população estudantil proporcional ao total da sua população.

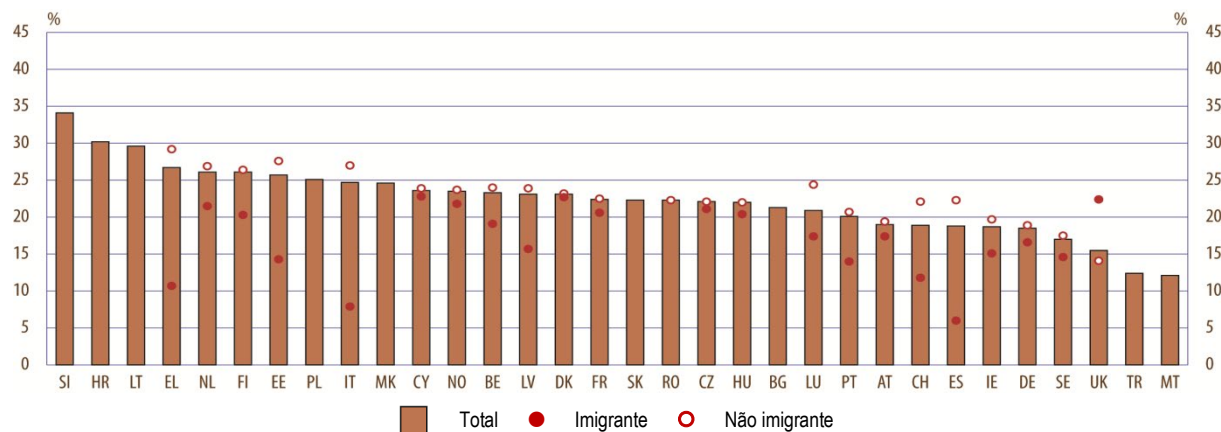
A figura 4.4 apresenta as taxas de participação de imigrantes em comparação com os não-imigrantes. Neste contexto, imigrantes são definidos como pessoas cujo país de nascimento não é o país de referência. No entanto, não é possível saber se um indivíduo vive há muito tempo num determinado país ou se chegou a apenas recentemente (por exemplo, para fins de estudo). Consequentemente, as taxas de participação dos imigrantes incluem a população estudantil internacional mas, ao mesmo tempo, não incluem os imigrantes de segunda geração nascidos no país onde estudam. Isso coloca em destaque as dificuldades de avaliar com precisão a participação dos imigrantes no ensino superior.

Os dados que estabelecem uma diferenciação entre imigrantes e não imigrantes no ensino superior abrangem 22 países e mostram que, em quase todos, as taxas de participação para os imigrantes são mais baixas do que para os não imigrantes. Em dez sistemas este fosso é maior do que cinco pontos percentuais, sendo a Estónia, Grécia, Itália, Espanha e Suíça os países que apresentam as diferenças mais elevadas. Um segundo grupo de quatro países (Chipre, República Checa, Dinamarca e Hungria) tem as mesmas (ou muito semelhantes) taxas de participação para os dois grupos.

⁽⁵⁴⁾ O Espaço Europeu do Ensino Superior – Concretização dos objetivos. Comunicado da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Bergen, 19-20 de Maio de 2005.

Nesses países, os imigrantes são mais propensos a participar no ensino superior como não imigrantes, atingindo assim as metas que os ministros estabeleceram. O Reino Unido destaca-se entre os restantes países, pois os imigrantes mostram uma taxa muito maior de participação do que os não imigrantes (22,4 % contra 14,1 %). Esta situação excepcional pode ser parcialmente explicada pela atratividade do sistema de ensino superior do Reino Unido para os estudantes internacionais, como ilustra a figura sobre mobilidade de entrada de estudantes (figura 7.1, no capítulo 7).

Figura 4.4: Taxas de participação no ensino superior entre a população imigrante, não imigrante e total, 2009



	SI	HR	LT	EL	NL	FI	EE	PL	IT	MK	CY	NO	BE	LV	DK	FR
Total	34,1	30,2	29,6	26,7	26,1	26,1	25,7	25,1	24,7	24,6	23,6	23,5	23,3	23,1	23,1	22,4
Imigrante	:	:	:	10,7	21,5	20,3	14,3	:	7,9	:	22,8	21,8	19,1	15,7	22,7	20,6
Não imigrante	:	:	:	29,2	26,9	26,4	27,6	:	27	:	23,9	23,7	24	23,9	23,2	22,5
	SK	RO	CZ	HU	BG	LU	PT	AT	CH	ES	IE	DE	SE	UK	TR	MT
Total	22,3	22,3	22,1	22	21,3	20,9	20,1	19	18,9	18,8	18,7	18,5	17	15,5	12,4	12,1
Imigrante	:	:	21,1	20,4	:	17,4	14	17,4	11,8	6	15,1	16,6	14,6	22,4	:	:
Não imigrante	:	22,3	22,1	22	:	24,4	20,7	19,4	22,1	22,3	19,7	18,9	17,5	14,1	:	:

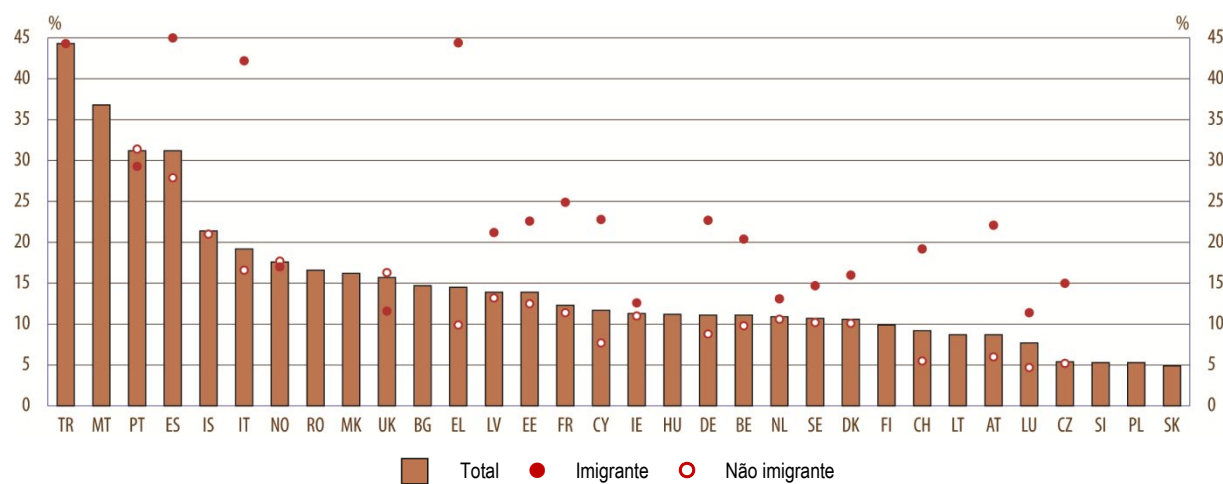
Nota: Imigrante, neste contexto, é um indivíduo cujo país de origem não é o país de referência (para mais detalhes, pode consultar-se a secção 'Glossário e Notas Metodológicas').

Fonte: Eurostat, LFS.

A figura 4.5 fornece dados sobre o abandono precoce dos estudos e permite a comparação entre os estudantes oriundos de um contexto imigrante e a população não imigrante.

A figura mostra que os estudantes que pertencem à primeira categoria são muito mais propensos a abandonar a escola mais cedo do que aqueles que pertencem à segunda. Isto significa que as razões para uma taxa relativamente baixa de participação dos imigrantes no ensino superior não estão (apenas) vinculadas a problemas de acesso e de ingresso no ensino superior, mas podem ser encontradas claramente em níveis de ensino anteriores. Por exemplo, em países com grandes discrepâncias entre imigrantes e não imigrantes nas taxas de participação no ensino superior (figura 4.4), os dados sobre o abandono escolar precoce (figura 4.5) também mostram que os estudantes oriundos de contextos de imigração são muito mais propensos a abandonar a escola mais cedo do que a população não imigrante. Este retrato é particularmente acentuado na Grécia (diferença de 34,5 pontos percentuais), Itália (diferença de 25,6 pontos percentuais) e Espanha (diferença de 17,1 pontos percentuais). Isto indica que as medidas para fomentar a participação de indivíduos de origem imigrante devem aplicar-se em etapas prévias ao ensino superior.

Figura 4.5: Percentagem de abandono escolar precoce na população imigrante, não imigrante e total, 2009



	TR	MT	PT	ES	IS	IT	NO	RO	MK	UK	BG	EL	LV	EE	FR	CY	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK	
Total	44,3	36,8	31,2	31,2	21,4	19,2	17,6	16,6	16,2	15,7	14,7	14,5	13,9	13,9	12,3	11,7																	
Imigrante	44,3	:	29,3	45,0	:	42,2	17,0	:	:	11,6	:	44,4	21,2	22,6	24,9	22,8																	
Não imigrante	:	:	31,4	27,9	21,0	16,6	17,7	:	:	16,3	:	9,9	13,2	12,5	11,4	7,7																	
	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK																	
Total	11,3	11,2	11,1	11,1	10,9	10,7	10,6	9,9	9,2	8,7	8,7	7,7	5,4	5,3	5,3	4,9																	
Imigrante	12,6	:	22,7	20,4	13,1	14,7	16,0	:	19,2	:	22,1	11,4	15,0	:	:	:																	
Não imigrante	11,0	:	8,8	9,8	10,6	10,2	10,1	:	5,5	:	6,0	4,7	5,2	:	:	:																	

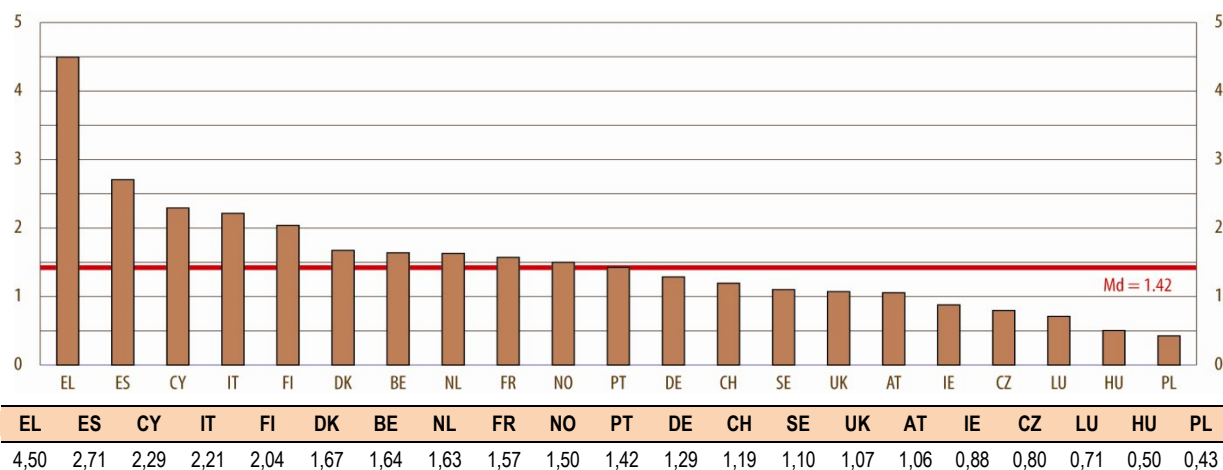
Notas: Neste contexto, abandono escolar precoce refere-se a indivíduos entre os 18-24 anos que possuem, no máximo o ensino secundário inferior completo e que não continuaram em percursos de educação ou de formação (para mais detalhes, ver a secção 'Glossário e Notas Metodológicas').

Imigrante, neste contexto, é um indivíduo cujo país de origem não é o país de referência (para mais detalhes, pode consultar-se a secção 'Glossário e Notas Metodológicas').

Fonte: Eurostat, LFS.

A figura 4.6 apresenta as probabilidades relativas de indivíduos não imigrantes alcançarem o ensino superior em comparação com a população imigrante. Mostra que em cinco países – Grécia, Espanha, Chipre, Itália e Finlândia – os não imigrantes têm significativamente maior probabilidade de atingir um grau superior do que imigrantes (a razão de probabilidades é superior a 2). Por outro lado, na Irlanda, a República Checa, Luxemburgo, Hungria e Polónia, a razão de probabilidades para os não imigrantes é inferior a 1, o que significa que, nesses países, os imigrantes têm probabilidades relativas mais elevadas de alcançar os estudos superiores do que os naturais do país.

Figura 4.6: Nível de estudos alcançado com estatuto de imigrante: razão de probabilidades de não imigrantes em relação a imigrantes para alcançar a formação superior, 2009



EL	ES	CY	IT	FI	DK	BE	NL	FR	NO	PT	DE	CH	SE	UK	AT	IE	CZ	LU	HU	PL
4,50	2,71	2,29	2,21	2,04	1,67	1,64	1,63	1,57	1,50	1,42	1,29	1,19	1,10	1,07	1,06	0,88	0,80	0,71	0,50	0,43

Nota: Imigrante, neste contexto, é um indivíduo cujo país de origem não é o país de referência (para mais detalhes, pode consultar-se a secção 'Glossário e Notas Metodológicas').

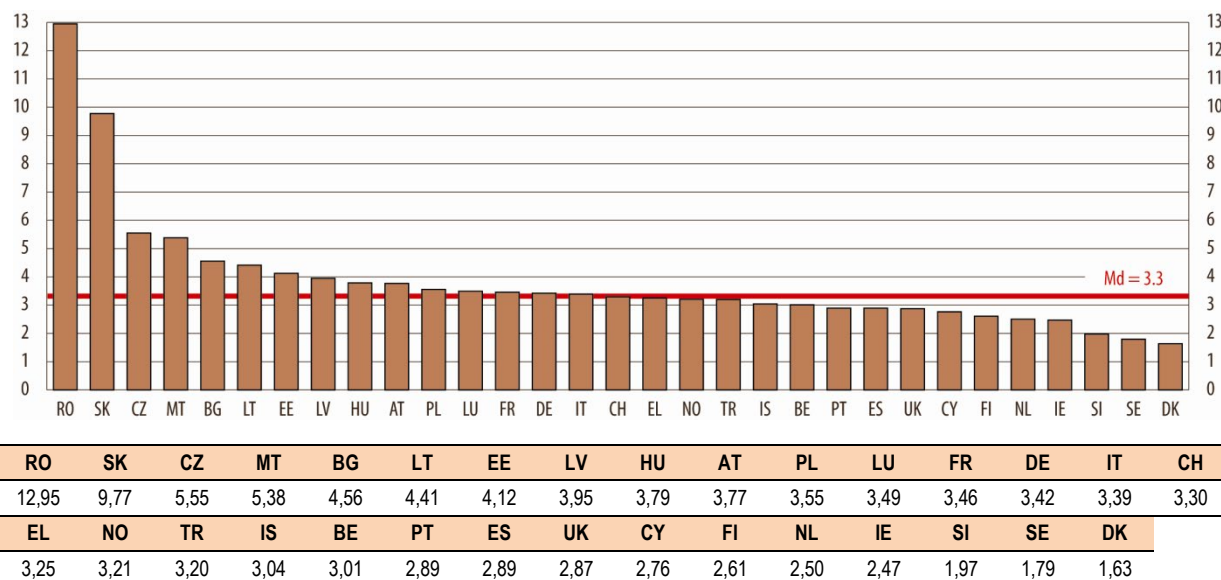
Fonte: Eurostat, LFS.

4.1.3. Influência do nível de educação dos pais no nível de estudos superiores alcançado

Um forte indicador para a equidade de um sistema de ensino superior é em que medida o sucesso escolar é transmitido de uma geração para outra. Se os países do EEES desejam respeitar o compromisso assumido no Comunicado de Londres de que os estudantes devem ser capazes de completar os seus estudos independentemente da sua origem social e económica, é crucial que sejam analisados os níveis de escolaridade dos pais. Tem vindo a ser demonstrado que o nível de escolaridade dos pais influencia fortemente o nível educativo atingido pelos estudantes (por exemplo, Koucký, Bartušek & Kovařovic, 2010), embora os dados também mostrem que essa correlação tem vindo a diminuir (Eurostat/Eurostudent, 2009).

A figura 4.7 apresenta as razões de probabilidades de alcançar uma qualificação superior, comparando os estudantes cujos pais possuem habilitações elevadas (ensino superior), com estudantes cujos pais possuem níveis médios de habilitação (ensino secundário superior ou ensino pós-secundário não superior). A figura revela que, em quase todos os países, a probabilidade de uma pessoa atingir o ensino superior é fortemente determinada pelas habilitações literárias dos seus pais. Na Dinamarca, Eslovénia e Suécia, a incidência do nível educativo dos pais é evidente, mas relativamente fraco. Na maioria dos outros países do EEES, no entanto, a probabilidade relativa de estudantes cujos pais têm habilitações elevadas alcançarem o ensino superior é entre duas e cinco vezes maior do que para estudantes cujos pais têm um nível educativo médio. Na Eslováquia e na Roménia, a probabilidade relativa é ainda mais elevada, dado que os filhos de indivíduos com habilitações superiores apresentam, respetivamente, entre 10 e 13 vezes mais possibilidades.

Figura 4.7: Nível de estudos alcançado em função do nível educativo dos pais: razão de probabilidades que estudantes cujos pais possuem habilitações elevadas (ensino superior) em relação a estudantes cujos pais possuem habilitações de nível médio (ensino secundário superior ou pós-secundário não superior), têm de alcançar o ensino superior, 2009



Fonte: Eurostat, LFS módulo ad-hoc 2009.

Estes resultados são comprovados por dados do Eurostudent referentes ao nível de estudos das famílias dos estudantes matriculados no ensino superior (Eurostudent de 2011). Em particular, a pesquisa Eurostudent identifica entre os sistemas socialmente excludentes (ou seja, sistemas caracterizados por uma significativa sub-representação de estudantes provenientes de contextos com baixo nível educativo), os sistemas de ensino superior da Roménia e da Eslováquia.

Como as figuras 4.6 e 4.7 empregam a mesma abordagem estatística, é possível comparar a influência da condição de imigrante nas probabilidades que os estudantes têm de conseguir um diploma de ensino superior sob a influência dos níveis de escolaridade dos seus pais. A comparação

entre os dois indicadores indica que, embora em alguns países a condição de imigrante não limite a probabilidade de obter um diploma de ensino superior, não existe nenhum país em que o nível educativo dos pais seja irrelevante para conclusão do ensino superior. Em outras palavras, o contexto imigrante da família não influencia tão fortemente a probabilidade de um estudante alcançar o ensino superior, como o nível educativo dos seus pais.

*

No geral, a análise de dados sobre a participação no ensino superior e o nível de aproveitamento indica que o objetivo político de proporcionar igualdade de oportunidades para todos no EEES ainda não foi alcançado. A secção que se segue vai debruçar-se em pormenor sobre as abordagens políticas que os países usam para alargar o acesso e a participação no ensino superior.

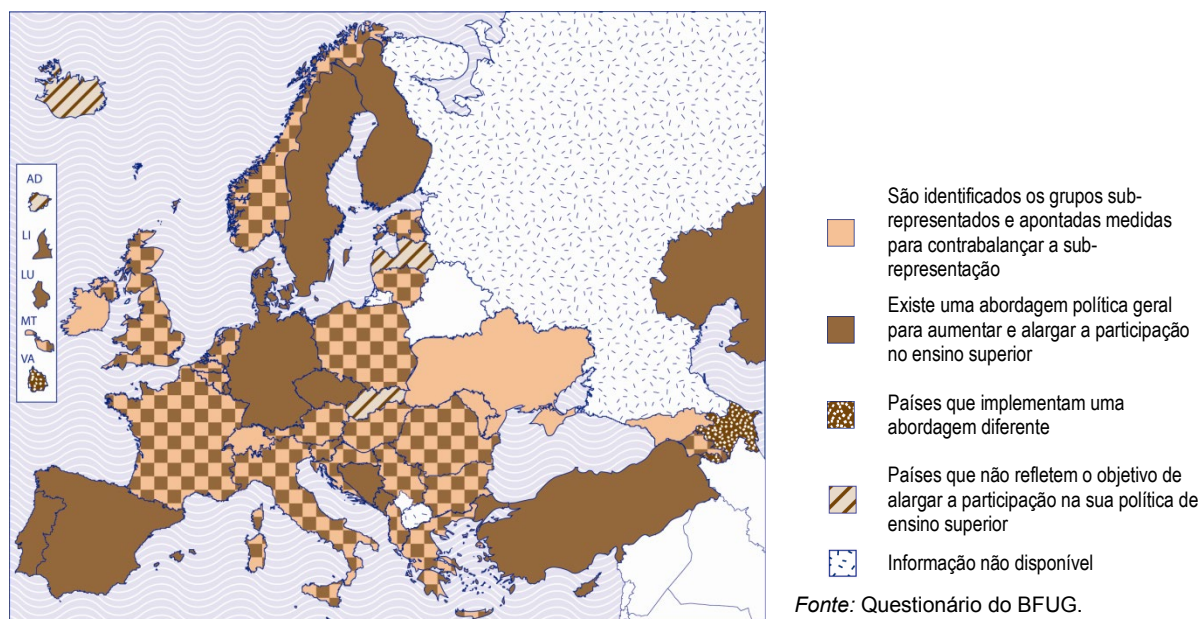
4.2. Abordagens políticas destinadas a alargar o acesso e a participação no ensino superior

Partindo dos dados estatísticos sobre a origem socioeducativa dos estudantes, esta secção proporciona uma síntese geral das abordagens nacionais destinadas a alargar a participação no ensino superior, refletindo assim a diversidade da população. É apresentada uma análise geral das medidas políticas que os países adotaram para atingir esse objetivo, bem como os mecanismos de monitorização implementados. Pretende-se assim uma compreensão abrangente dos diferentes mecanismos através dos quais é abordado o objetivo de ampliar a participação.

4.2.1. Síntese das abordagens principais

De acordo com o relatório, quase todos os países do EEES trabalham no sentido de atingir o objetivo de alargar a participação no ensino superior, tal como preveem os documentos de Bolonha. Apenas quatro países (Andorra, Islândia, Letónia e Eslováquia) não refletem tal objetivo na sua política de ensino superior.

Figura 4.8: Abordagens políticas nacionais para alargar a participação no ensino superior, 2010/11



As abordagens para alargar o acesso ao ensino superior podem assumir diferentes formas: uma abordagem política geral que visa todas as categorias de estudantes, medidas com foco em diferentes grupos sub-representados, ou – na maioria dos casos – uma combinação de ambos. Dois sistemas de ensino superior – Azerbaijão e Santa Sé – informam que trabalham com o objetivo de alargar a participação no ensino superior, mas acrescentam que a sua abordagem política não pode ser descrita nem como geral nem como específica. A figura 4.8 fornece uma visão geral da situação em todo o EEES.

Medidas políticas de caráter geral

Os sistemas de ensino superior que abordam a sub-representação através de uma abordagem política geral esforçam-se normalmente por criar um ambiente propício à criação de oportunidades iguais para todos participarem no ensino superior. Espera-se produzir um impacto positivo não só na participação global no ensino superior, mas também no número de estudantes provenientes de contextos desfavorecidos. Enquanto a maioria dos países do EEES combina ações de política geral com medidas específicas, 13 países concentram-se na primeira abordagem. Do ponto de vista geográfico, a abordagem política geral é bastante comum nos países nórdicos, na medida em que em três deles – Dinamarca, Finlândia e Suécia – constitui o principal mecanismo para lidar com a sub-representação.

Vários países que indicam uma orientação política geral para alargar a participação referem-se a acordos financeiros implementados (Bélgica, Bulgária, República Checa, Croácia, Dinamarca, Finlândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Roménia e Eslovénia). Estes países indicam frequentemente que os sistemas de propinas e de apoio financeiro disponíveis para os estudantes têm a finalidade de permitir que todos os interessados no ensino superior possam iniciar os seus estudos neste nível, independentemente da sua condição ou situação socioeconómica. A secção 4.4. fornece mais detalhes sobre estes aspetos, focando os sistemas de financiamento do ensino superior e relacionando os elementos mais importantes dos sistemas nacionais de propinas com o apoio aos estudantes.

Em paralelo com as medidas financeiras, os países que reportam uma abordagem política geral, muitas vezes fazem referência a mudanças estruturais nos seus sistemas de ensino superior. O objetivo dessas medidas é adaptar a oferta de ensino superior existente para que o sistema possa atrair um leque mais amplo de grupos sociais, incluindo os que foram sub-representados no passado. Esta adaptação estrutural pode estar relacionada com a introdução de novos programas de ensino superior (por exemplo, em Chipre), incluindo os programas de ciclo curto (por exemplo, no Luxemburgo) ou programas profissionalizantes (por exemplo, na França). Também pode ser ligada ao desenvolvimento das instituições públicas de ensino superior profissional (por exemplo, na Polónia) ou a instituições com oferta de ensino superior mais flexível (por exemplo, na Itália). Além disso, alguns países relatam que os seus sistemas de ensino superior tornaram-se mais abertos quanto ao reconhecimento dos resultados da aprendizagem adquiridos fora dos contextos de aprendizagem formais (por exemplo, França, Alemanha, Itália e Suécia), o que também pode ser visto como um ajuste suscetível de reforçar a participação no ensino superior.

Por último, os esforços para alcançar a equidade no ensino superior são, por vezes, complementados com ações empreendidas a outros níveis do sistema educativo. Essas ações ocorrem principalmente no nível secundário superior e podem, por exemplo, incluir serviços de orientação e de aconselhamento dirigidos a alunos que concluem o ensino secundário (República Checa, França e Países Baixos). O seu objetivo é garantir que os alunos façam escolhas informadas sobre a sua futura carreira e considerem o ensino superior como uma das opções possíveis. Os programas de preparação para os candidatos ao ensino superior (referidos pela República Checa) também se enquadram nesta categoria de medidas.

Abordagens políticas dirigidas a grupos específicos sub-representados

Em paralelo com uma abordagem política geral, muitos países do EEES tomaram medidas dirigidas especificamente a grupos sub-representados. Cinco sistemas de ensino superior (Geórgia, Irlanda, Moldávia, Suíça e Ucrânia) concentram-se em medidas específicas, em vez de ações de política geral ou na combinação de ambas as abordagens.

As ações específicas podem abranger diferentes categorias de estudantes. O relatório do BFUG mostra que os estudantes portadores de deficiência são o grupo mais comumente alvo de medidas específicas (cerca de metade dos países do EEES refere-se a esta categoria de estudantes). O objetivo é adaptar o seu ambiente de estudo para que se possam integrar no sistema de ensino superior em pé de igualdade com os outros estudantes. A segunda categoria mais comum de estudantes alvo de medidas específicas é a dos estudantes cuja situação socioeconómica possa vir a constituir uma barreira aos estudos superiores (20 países do EEES referem-se a esta categoria de estudantes). Embora uma condição socioeconómica desfavorável seja definida de formas diferentes entre os países, as medidas mais frequentes concentram-se naqueles estudantes de famílias de baixos rendimentos, famílias com baixo nível educativo ou órfãos. Esses estudantes são muitas vezes elegíveis para as várias modalidades de apoio financeiro, em especial, bolsas e subsídios, com o objetivo de compensar a sua desvantagem económica. Em alguns sistemas (por exemplo, Escócia), os alunos com baixo nível socioeconómico também têm acesso a serviços de orientação especial e de aconselhamento, bem como a programas de preparação com o objetivo de melhorar as suas hipóteses de ingressar no ensino superior e de ter sucesso neste percurso.

Vários sistemas de ensino superior identificam formalmente outros grupos sub-representados e adotam medidas concretas dirigidas aos mesmos (por exemplo, mecanismos de apoio financeiro, regimes especiais de admissão e serviços de orientação e aconselhamento). Estes grupos são definidos com base em vários critérios, incluindo a etnia e/ou estatuto de imigrante, género, geografia (áreas rurais *versus* áreas urbanas e/ou áreas desfavorecidas *versus* áreas privilegiadas) ou idade (estudantes maduros *versus* estudantes típicos do ensino superior). Dentro destas categorias gerais, os países muitas vezes expressam as suas preocupações nacionais específicas. Por exemplo, em relação ao estatuto étnico/imigrante, a Geórgia presta especial atenção aos estudantes azeri e arménios, enquanto a Croácia se centra nos estudantes ciganos. Também se pode observar que alguns países definem grupos sub-representados com base em critérios que estão intimamente relacionados com a sua história recente. Isso aplica-se a certos países dos Balcãs e a países do leste europeu (por exemplo, Arménia, Geórgia e Moldávia), onde os alunos ou estudantes cujos pais participaram em conflitos militares são reconhecidos como grupos sub-representados no ensino superior e alvo de medidas especiais.

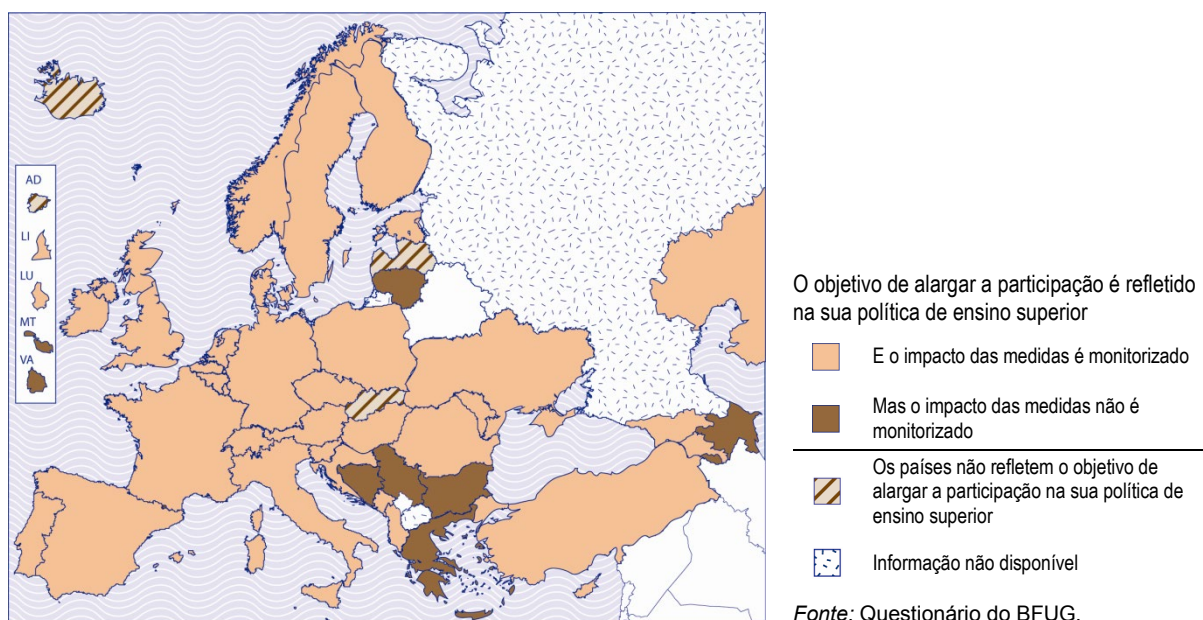
Objetivos quantitativos

Independentemente da abordagem política utilizada para resolver a questão da sub-representação, apenas alguns países (por exemplo, a Arménia, Áustria, Irlanda, Finlândia e Noruega) se referem a metas quantitativas. Na Irlanda, por exemplo, o Plano Nacional de Ação para a Igualdade de Acesso ao Ensino Superior 2008-2013 estabelece objetivos muito concretos, afirmando que todos os grupos socioeconómicos devem ter taxas de ingresso de, pelo menos, 54 % até 2020, e os estudantes maduros devem abranger, pelo menos, 20 % do total de estudantes em tempo integral em 2013. Na Finlândia, de acordo com o Plano de Desenvolvimento do Ensino e Investigação 2007-2012, a percentagem de estudantes imigrantes no ensino superior deve corresponder à percentagem que representam no total da população.

4.2.2. Monitorização

A maioria dos países do EEES indica que implementou atividades sistemáticas que lhes permite monitorizar a composição do corpo discente de acordo com diferentes características (por exemplo, género, deficiência, idade, origem social, condição migrante, etc.) e, portanto, conseguem avaliar o efeito das medidas destinadas a ampliar a participação no ensino superior. Essas atividades de monitorização fazem muitas vezes parte de um controlo estatístico nacional regular e os resultados são normalmente publicados em relatórios estatísticos ou de investigação. Alguns países afirmam que abordam a questão do alargamento da participação através de várias iniciativas políticas, mas não informam sobre quaisquer atividades de monitorização sistemática que lhes permitiriam avaliar o efeito destas medidas sobre a composição do corpo discente. A figura 4.9 resume a situação em todo o EEES.

Figura 4.9: Existência de atividades de monitorização que permitem avaliar o efeito das medidas destinadas a aumentar a participação no ensino superior, 2010/11



Embora a maioria dos países já tenha posto em prática atividades de monitorização que lhes permite captar a composição do corpo discente, os sistemas de monitorização nem sempre abrangem todos os grupos definidos como sub-representados e/ou não permitem apreender todas as características relevantes dos estudantes. Por vezes, este facto está associado a restrições legais de ordem variada, em especial, o facto de que, em alguns contextos, é legalmente proibido monitorizar certos aspetos da composição do corpo discente. Por exemplo, na Estónia e na Finlândia, é impossível recolher dados sobre a origem étnica e socioeconómica dos estudantes.

Também deve salientar-se que o relatório do BFUG nem sempre mostra uma relação sistemática entre as atividades de monitorização e o impacto real destas atividades sobre os desenvolvimentos políticos em todo o EEES. De facto, apenas alguns países indicam claramente que os dados obtidos através da monitorização são utilizados sistematicamente como referência para o planeamento estratégico de futuras iniciativas políticas. Parece, portanto, que a ligação entre a compilação de dados e a conceção de políticas ainda está por reforçar na maioria dos países do EEES.

4.3. Abertura das vias de acesso ao ensino superior e oferta de serviços adequados aos estudantes

O objetivo de aumentar o número e a diversidade da população estudantil anda a par com a necessidade de criar um ambiente institucional que valorize o recrutamento de estudantes não tradicionais e presta especial atenção à retenção de estudantes no sistema de ensino superior. Esta questão tem sido reconhecida pelos ministros responsáveis pelo ensino superior que destacaram, no seu Comunicado de Londres, que a dimensão social do ensino superior deve incluir esforços para criar percursos de aprendizagem mais flexíveis dentro e para dentro do ensino superior, bem como a prestação de serviços adequados para os estudantes⁽⁵⁵⁾. Referências semelhantes foram contempladas nos comunicados de Bergen e de Lovaina/Lovaina-a-Nova⁽⁵⁶⁾.

Esta secção examina aspetos específicos da dimensão social no ensino superior que mereceram especial atenção nos comunicados de Bolonha. Primeiro será facultada uma visão geral das vias alternativas de acesso ao ensino superior que podem ser usadas pelos futuros estudantes que não cumpram os requisitos de acesso tradicionais. Em seguida, detêm-se nos serviços que estão normalmente disponíveis para os estudantes, em especial, a orientação escolar e profissional e os serviços de aconselhamento psicológico. Outras medidas referidas pelos ministros, nomeadamente os percursos de aprendizagem flexíveis no ensino superior, serão tratadas no capítulo 6 sobre a aprendizagem ao longo da vida. O capítulo 5, centrado nos resultados e na empregabilidade, vai abordar as políticas que visam a conclusão dos estudos de ensino superior e irá examinar como é que os diferentes sistemas de ensino superior resolvem o problema do subdesempenho dos estudantes e do abandono escolar.

4.3.1. Vias não tradicionais de acesso ao ensino superior

As vias de acesso ao ensino superior não tradicionais (ou alternativas) são comumente entendidas como vias de acesso destinadas aos candidatos ao ensino superior que não cumprem os tradicionais requisitos de entrada. Esta situação deve-se ao facto de terem seguido um percurso vocacional curto no ensino secundário superior (ou seja, um programa que não permite o acesso direto ao ensino superior) ou porque abandonaram a escolaridade obrigatória antes de completarem o ensino secundário superior. No contexto político atual, de acordo com a ideia de que nenhum talento deve ser desaproveitado, presta-se particular atenção ao tema das vias alternativas de acesso ao ensino superior. O objetivo é alargar os critérios de admissão, de maneira que todos aqueles que têm capacidade para seguir estudos superiores tenham a oportunidade de o fazer, independentemente dos seus resultados de aprendizagem formal prévios.

Síntese da situação atual

A análise das vias de acesso alternativas para o ensino superior deve ser realizada em estreita correlação com as estruturas atuais dos sistemas de ensino secundário superior. De facto, uma das características mais importantes de muitos sistemas de ensino secundário superior é a ausência de uma fronteira nítida entre os percursos académicos e os profissionais. Isto significa que os programas de ensino secundário superior profissional muitas vezes conduzem a uma qualificação padrão que permite o acesso aos estudos superiores. Em geral, isso pode ser visto como uma tendência positiva que contribui para a paridade em termos de valorização e de igualdade de diferentes opções e percursos educativos. No entanto, essa permeabilidade entre o ensino geral e profissional ainda não existe em todos os países. Ao mesmo tempo, vários países caracterizam-se por uma proporção

⁽⁵⁵⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

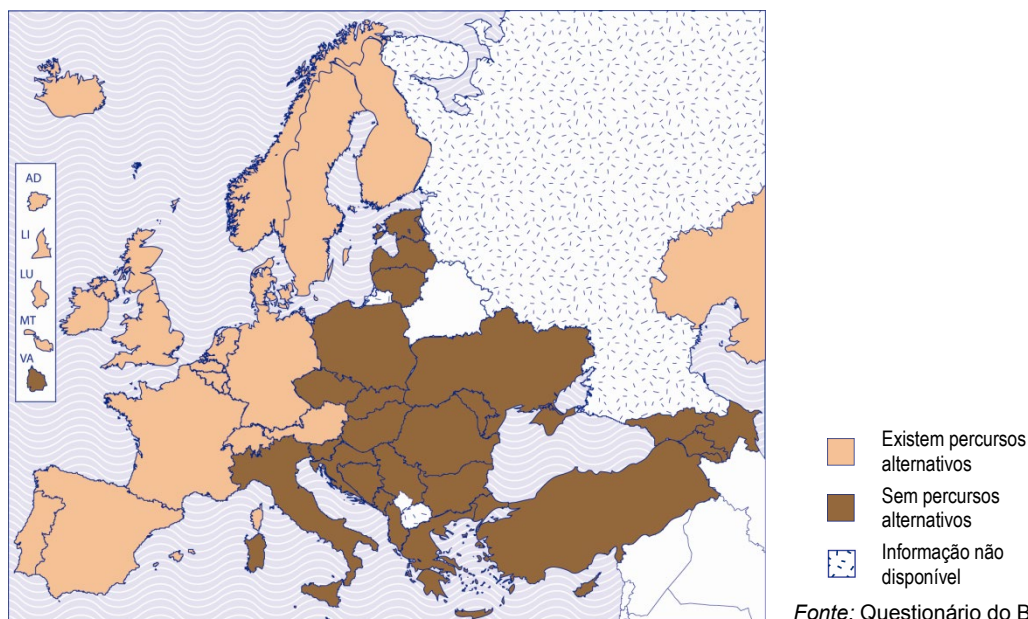
⁽⁵⁶⁾ O Espaço Europeu do Ensino Superior – Concretização dos objetivos. Comunicado da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Bergen, 19-20 de Maio de 2005.

O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

relativamente elevada de abandono escolar precoce, ou seja, alunos que abandonam o ensino secundário superior antes de completá-lo (para informações específicas por país relativamente ao abandono escolar precoce, ver a figura 4.5).

A figura 4.10 apresenta uma visão geral da situação atual no Espaço Europeu de Ensino Superior no que diz respeito às vias de acesso alternativas para o ensino superior. Classifica os países do EEES em dois grupos. O primeiro inclui países onde o tradicional certificado de conclusão do ensino secundário superior (geral ou profissional) não é a única forma de ingressar no ensino superior, e onde existe pelo menos uma via alternativa para o ensino superior. O segundo grupo é composto por países onde a qualificação normal de conclusão do ensino secundário superior continua a ser a única maneira de iniciar os estudos no ensino superior (⁵⁷).

Figura 4.10: Vias alternativas para acesso ao ensino superior para candidatos não tradicionais, 2010/11



A figura mostra que, entre os 47 sistemas de ensino superior para os quais existem dados disponíveis, 22 sistemas já estabeleceram pelo menos uma via alternativa para acesso ao ensino superior, enquanto em 25 sistemas o acesso ao ensino superior é condicionado pela posse de um certificado de conclusão do ensino secundário superior. No geral, a figura mostra que os sistemas de ensino superior nos países da Europa Ocidental são caracterizados por uma maior flexibilidade em termos de requisitos de qualificação para ingresso do que outros países dentro do EEES.

A entrada alternativa no ensino superior pode assumir diferentes formas e pode basear-se numa série de métodos e abordagens. Mais comumente, a entrada alternativa envolve o reconhecimento dos conhecimentos e competências que os futuros estudantes não tradicionais adquiriram fora dos contextos formais de aprendizagem (ou seja, através de várias atividades de aprendizagem não formal, experiência profissional, voluntariado, etc.). Também pode envolver o alargamento do âmbito das qualificações de ingresso no ensino superior, o que significa que os programas de formação profissional de curta duração (ou outros programas/qualificações "não-tradicionais") também podem qualificar para o ingresso no ensino superior. Além disso, em alguns países, os candidatos que não possuem os conhecimentos e as competências necessários para os estudos superiores têm a

⁽⁵⁷⁾ O segundo grupo inclui alguns países (por exemplo, a República Checa, Eslovénia e Turquia), onde sob circunstâncias excecionais, candidatos ao ensino superior particularmente dotados que não possuem um certificado de conclusão do ensino secundário superior podem obter acesso ao ensino superior. No entanto, como esta situação se refere apenas a casos excecionais e muitas vezes a determinadas áreas de estudo (por exemplo, programas de arte na República Checa e na Eslovénia), estes países não podem ser encarados como tendo uma oferta sistemática de vias de acesso alternativas para o ensino superior. Ao mesmo tempo, o segundo grupo também inclui países onde os candidatos sem as qualificações necessárias podem ser admitidos no ensino superior, mas não podem obter um diploma de ensino superior a menos que tenham completado os seus estudos no ensino secundário superior (por exemplo, República Checa e Ucrânia).

possibilidade de seguir programas preparatórios específicos que permitem o acesso a esse nível de ensino. As subsecções que se seguem fornecem informações mais detalhadas sobre as diferentes abordagens que podem ser observadas dentro do EEES.

Reconhecimento dos conhecimentos e das competências adquiridas fora dos contextos formais de aprendizagem

Em países onde, ao lado das qualificações formais, a admissão ao ensino superior também pode ser garantida em função do reconhecimento da aprendizagem não formal e informal, na maior parte das vezes, a legislação refere-se explicitamente a tal possibilidade. No entanto, os quadros legislativos regulamentam esta opção de diferentes formas e em graus diferentes. Em alguns países, a legislação refere-se ao acesso alternativo ao ensino superior de forma relativamente aberta, ou seja, não faz referência a quaisquer categorias específicas de estudantes não tradicionais ou a quaisquer abordagens a serem utilizadas em procedimentos de admissão alternativos (por exemplo, Finlândia e Suécia). Os quadros regulamentares também podem ser mais prescritivos e fornecer mais dados relativos a diferentes aspetos, incluindo as categorias de estudantes que são elegíveis ou métodos e abordagens que devem ser usados quando se avaliam os conhecimentos e as competências dos candidatos não tradicionais (por exemplo, Alemanha e Espanha). O Reino Unido representa um caso específico, pois não possui legislação referente ao ingresso alternativo no ensino superior, mas as instituições de ensino superior aceitam com frequência candidatos não tradicionais que não estejam em conformidade com os normais requisitos de entrada. Esta circunstância está relacionada com o facto de que as universidades são instituições autónomas responsáveis pela qualidade das suas qualificações e pelo recrutamento da sua população estudantil. Por conseguinte, podem definir os seus próprios critérios e condições de admissão. No entanto, a nível nacional, foi criada uma medida de apoio para impulsionar a implementação de vias alternativas de ingresso no ensino superior: a *Quality Assurance Agency for Higher Education* (Agência de Garantia de Qualidade para o Ensino Superior – QAA) publicou um código prático que especifica uma série de evidências que podem ser tidas em consideração ao avaliar o potencial de um futuro estudante não tradicional. De acordo com o documento, estas evidências podem incluir toda a aprendizagem prévia dos candidatos, incluindo a que foi obtida no local de trabalho.

Programas preparatórios para candidatos ao ensino superior não tradicionais

Juntamente com o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal prévia, alguns países criaram programas especiais de preparação destinados a candidatos ao ensino superior não tradicionais que necessitam de apoio adicional para adquirir as competências necessárias para os estudos superiores antes de ingressarem neste nível de ensino. Estes programas dirigem-se principalmente a estudantes que seguiram um programa de nível secundário superior curto e que não facultava o acesso ao ensino superior ou a estudantes que abandonaram o ensino secundário superior antes de completá-lo. Estes programas preparatórios conduzem, na maioria das vezes, a uma qualificação que é reconhecida como uma alternativa a um certificado de conclusão do ensino secundário superior. A oferta de cursos preparatórios para candidatos não tradicionais ao ensino superior é relativamente comum na Irlanda e em todas as áreas do Reino Unido.

Deve salientar-se também que, em praticamente todos os países, há possibilidade de os estudantes maduros que não sejam titulares de uma qualificação exigida para o acesso ao ensino superior seguirem programas de estudo que conduzam a um certificado regular de conclusão do ensino secundário superior. Estes programas de "segunda oportunidade" são frequentemente ministrados sob diversas modalidades flexíveis, tal como cursos em regime pós-laboral, a tempo parcial ou à distância. Apesar deste tipo de oferta não ser considerado na figura 4.10, desempenha um papel importante no momento de proporcionar aos estudantes não tradicionais uma oportunidade de obterem uma certificação que lhes permita o acesso aos estudos superiores.

Estatísticas e monitorização

Para além das diferentes abordagens ao acesso alternativo ao ensino superior, também é importante avaliar em que medida essas alternativas são utilizadas na prática. No entanto, os países que informam sobre a existência de pelo menos uma via alternativa de ingresso no ensino superior são muitas vezes incapazes de fornecer informações sobre a proporção de estudantes que entram no sistema com base em procedimentos de admissão alternativos. Isto indica que, na maioria dos países, esta área não está sujeita a uma monitorização regular e generalizada.

Quando existem dados quantitativos (ou seja, quando os países os facultaram no âmbito do relatório do BFUG), os percursos alternativos para o ensino superior geralmente pesam apenas até 5 % de todos os ingressos. Somente o Reino Unido (Inglaterra) relata uma proporção significativamente maior de estudantes que ingressam no ensino superior através de uma via não tradicional (cerca de 28 % de todos os ingressos).

As informações fornecidas pelas autoridades centrais podem ser comparadas com a recente pesquisa Eurostudent (Eurostudent, 2011), que permite quantificar o papel das vias tradicionais e não tradicionais de acesso⁽⁵⁸⁾ em diferentes sistemas de ensino superior (figura 4.11). Os dados abrangem 22 países e baseiam-se nas respostas dos estudantes a uma pergunta sobre a via de acesso que seguiram no acesso ao ensino superior.

Figura 4.11: Estudantes que ingressam no ensino superior através de uma via normal (nível secundário superior) em %, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

A figura mostra que na Turquia, Eslováquia, Roménia, Polónia, Holanda, Letónia, Itália e Croácia, todos os estudantes que ingressam no ensino superior estão na posse de um certificado de conclusão do ensino secundário superior tradicional. Tal vem corroborar as informações prestadas pela figura 4.10, que indica que a maioria destes países não proporciona nenhuma possibilidade sistemática para ingressar no ensino superior sem um certificado de conclusão do ensino secundário superior regular. Apenas os Países Baixos informam que os candidatos não tradicionais ao ensino superior com mais de 21 anos podem ser admitidos neste nível com base no reconhecimento da aprendizagem prévia. No entanto, de acordo com dados do Eurostudent, esta possibilidade é raramente utilizada na prática.

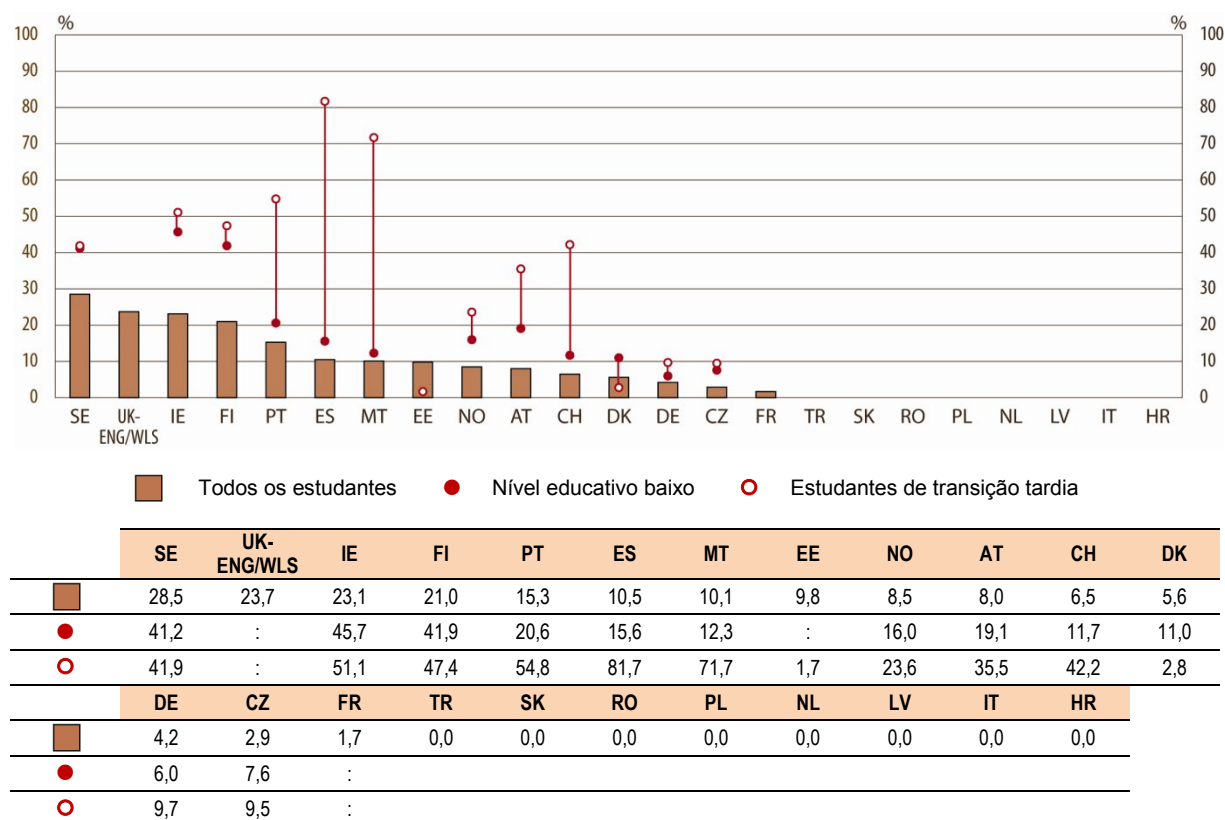
⁽⁵⁸⁾ De acordo com o estudo do Eurostat, consideram-se vias de acesso não tradicionais/alternativas os seguintes percursos: 1. A formação profissional, a experiência profissional ou a acreditação da formação prévia; 2. Provas especiais de aptidão ou de acesso; 3. O ensino pós-secundário não superior (para mais detalhes, pode consultar-se Eurostudent, 2011). A última categoria (ensino pós-secundário não superior) pode explicar algumas das discrepâncias entre as figuras 4.10, 4.11 e 4.12. Tais diferenças afetam a República Checa e a Estónia, onde o certificado de conclusão do ensino secundário superior é uma condição necessária para acesso ao ensino superior (ou seja, não se indica nenhuma via alternativa na figura 4.10), mas é possível obter esse acesso através de programas de segunda oportunidade, classificados como ensino pós-secundário não superior (indicados como via alternativa nas figuras 4.11 e 4.12).

No outro extremo do espectro estão a Finlândia, a Irlanda, o Reino Unido (Inglaterra e País de Gales) e a Suécia, onde entre 70 % e 80 % dos estudantes do ensino superior ingressam no sistema através de vias de acesso tradicionais, enquanto o resto da população estudantil segue um percurso alternativo. A informação contextual supramencionada confirma que todos estes países já estabeleceram pelo menos uma via de acesso alternativo para o ensino superior, nomeadamente o acesso com base no reconhecimento dos saberes e das competências adquiridas fora dos contextos formais de aprendizagem (Finlândia, Irlanda, Suécia e Reino Unido) ou em cursos preparatórios para candidatos não tradicionais ao ensino superior (Irlanda e Reino Unido).

A maioria dos 11 países situados no meio do espectro, nomeadamente a França, Alemanha, Dinamarca, Suíça, Áustria, Noruega, Malta, Espanha e Portugal, informa que desenvolve uma abordagem política sistemática para vias de acesso alternativas para estudantes não tradicionais (figura 4.10). Nesses países, as vias alternativas de acesso representam entre 2 % e 15 % de todas as admissões, o que indica que esta opção está a ser utilizada na prática em diferentes graus.

A pesquisa do Eurostudent também fornece informações sobre as características dos estudantes que iniciam o ensino superior através de vias de acesso não tradicionais (figura 4.12).

Figure 4.12: Estudantes que ingressam no ensino superior através de um percurso alternativo por nível educativo e via de transição em %, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Os dados revelam que os estudantes pertencentes à categoria de estudantes de transição tardia (ver 'Glossário e Notas Metodológicas'; para uma análise mais detalhada desta categoria de estudantes ver também o Capítulo 6, figura 6.14) e os que se caracterizam por um nível socioeducativo baixo (ver 'Glossário e Notas Metodológicas') usam frequentemente as vias de acesso não tradicionais. Na Finlândia, Irlanda e Suécia mais de um em cada três estudantes procedentes de contextos com um nível socioeducativo baixo ou que são estudantes de transição tardia recorreram a uma via de acesso alternativa para ingressar no ensino superior. Isso confirma que o tópico do acesso alternativo para o ensino superior deve ser visto como um componente chave em debates relacionados com a dimensão social no ensino superior.

Desenvolvimentos futuros

No que diz respeito a futuros desenvolvimentos no domínio das vias de acesso alternativas ao ensino superior, alguns países veem a implementação dos seus quadros nacionais de qualificações baseados em resultados da aprendizagem como um meio para melhorar o desenvolvimento das vias de acesso alternativas para o ensino superior. Espera-se que a adoção de resultados da aprendizagem claramente identificados venha a apoiar os percursos alternativos para acesso ao ensino superior de duas formas: em primeiro lugar, uma identificação clara dos conhecimentos, aptidões e competências necessárias para os estudos de nível superior poderia permitir a implementação de medidas para o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal como parte dos procedimentos de acesso regulares. Em segundo lugar, também se espera que os quadros nacionais de qualificações esclareçam o conteúdo das diferentes qualificações nacionais, o que poderia permitir que certos certificados e diplomas "não tradicionais" venham a ser melhor compreendidos e potencialmente aceites por instituições de ensino superior como uma alternativa às qualificações estandardizadas de conclusão do ensino secundário superior. O impacto da implementação dos quadros de qualificações nacionais nos percursos alternativos de acesso ao ensino superior é, portanto, um tema que requer uma análise mais aprofundada.

4.3.2. Serviços ao estudante

Os serviços ao estudante prestados no setor do ensino superior são normalmente considerados como uma parte integrante da dimensão social, enquanto elementos que contribuem para a qualidade da experiência do estudante e para alargar o acesso ao ensino superior. Estes serviços podem apoiar os futuros estudantes antes do ingresso no ensino superior, contribuem para o desempenho e o sucesso dos estudantes durante os seus estudos, e acompanha os diplomados do ensino superior na sua transição para o mercado de trabalho. Também são cruciais para atingir o objetivo de tornar o ensino superior mais inclusivo, como reconheceram os ministros em 2007, no Comunicado de Londres ⁽⁵⁹⁾.

Panorama da oferta de serviços

Se bem que as instituições de ensino superior podem oferecer vários serviços para os estudantes, o exercício de avaliação do BFUG prestou especial atenção a três tipos de serviços, nomeadamente os serviços de orientação académica, os serviços de orientação profissional e os serviços de aconselhamento psicológico. O seu objetivo era analisar até que ponto estes serviços são assegurados por instituições de ensino superior.

Os dados disponíveis indicam que, na maioria dos países, tanto a orientação académica como a profissional são comumente disponibilizadas aos estudantes. Apenas Andorra, Croácia, Montenegro e Ucrânia apontam que estes serviços não estão incluídos na oferta regular das suas instituições de ensino superior, e na Bulgária e Geórgia, apenas a orientação profissional está incluída. A prestação de serviços de aconselhamento psicológico parece ser um pouco menos comum: apenas cerca de dois terços dos países relatam que as suas instituições de ensino superior geralmente oferecem estes serviços aos estudantes. No entanto, tal pode estar relacionado com o facto de que o aconselhamento psicológico é muitas vezes assegurado por fornecedores externos em substituição das próprias instituições de ensino superior (para mais detalhes, podem consultar-se as informações relativas a aspetos organizativos abordados em secções posteriores).

Para além dos serviços acima mencionados, cerca de metade dos países fornecem informações sobre outros serviços que estão normalmente disponíveis para estudantes do ensino superior, nomeadamente serviços de saúde e de alojamento, bem como outros relacionados com atividades desportivas, sociais e culturais dos estudantes.

Vários sistemas de ensino superior (comunidade flamenga da Bélgica, Bósnia e Herzegovina, República Checa, Croácia, Dinamarca, Islândia, Irlanda e Eslovénia) oferecem serviços específicos para estudantes com necessidades especiais, em particular, os portadores de deficiência. O objetivo

⁽⁵⁹⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

destes serviços é garantir que esses estudantes recebem orientação académica e profissional adaptada às suas necessidades, e que podem seguir os seus estudos em pé de igualdade com os seus pares.

Alguns países (por exemplo, Montenegro e Reino Unido (Escócia)) referem-se à oferta de serviços de orientação escolar e profissional destinada aos futuros estudantes de ensino superior, em especial aos alunos do ensino secundário superior. Esses serviços assumem essencialmente a forma de atividades de sensibilização/programas que visam estimular a motivação dos estudantes para ingressar no ensino superior e permitir que os futuros estudantes façam escolhas adequadas para o seu percurso académico.

Modelos organizacionais

Do ponto de vista organizacional, os serviços para estudantes oferecidos pelas instituições de ensino superior surgem como um campo complexo. Embora a nível central das instituições de ensino superior seja muitas vezes assegurado um certo número de serviços, outros serviços podem ser fornecidos especificamente pelas faculdades ou departamentos. Por exemplo, na Eslovénia, existem vários prestadores a nível central, de serviços para os estudantes, que estão encarregues de diferentes aspetos e áreas da vida estudantil, incluindo a orientação académica e profissional, serviços relacionados com alojamento, mobilidade estudantil, atividades de lazer, etc. Paralelamente, as próprias faculdades fornecem um apoio académico e orientação profissional adicional e mais orientada para os estudantes. Da mesma forma, na República Checa, os serviços para estudantes são fornecidos por unidades especiais de aconselhamento, bem como por departamentos distintos, reitorias, departamentos de estudo, etc.

As instituições de ensino superior individuais não garantem necessariamente a oferta de todos os serviços disponíveis aos seus estudantes. Isso aplica-se, em especial, aos serviços de saúde ou de aconselhamento psicológico, que muitas vezes são fornecidos por instituições externas. Na Sérvia, por exemplo, a orientação académica e profissional é mais frequentemente prestada dentro das instituições de ensino superior (por exemplo, em centros de orientação profissional), enquanto os serviços de aconselhamento psicológico são, na sua maior parte, assegurados por entidades externas, em particular centros médicos e policlínicas.

Alguns países estabeleceram entidades jurídicas independentes responsáveis pela prestação de diversos serviços aos estudantes. Este é o caso na Noruega, onde este tipo de serviços está sob a responsabilidade da Organização de Ação Social a Estudantes e das suas 24 sucursais locais. Esta organização assegura serviços em áreas como o alojamento estudantil, a alimentação e a saúde, bem como serviços relacionados com desportos, atividades culturais e sociais dos estudantes. Uma situação semelhante pode ser observada na Alemanha, onde a instituição pública *studentenwerk*, com sucursais em todo o país, oferece serviços comparáveis. A Dinamarca criou um organismo independente de Aconselhamento ao Estudante que garante a oferta de aconselhamento psicológico.

Serviços ao estudante e quadros legislativos

Os quadros legislativos abordam a oferta de serviços aos estudantes de diferentes maneiras. Enquanto em alguns países, as instituições de ensino superior estão juridicamente vinculadas à oferta de certos tipos de serviços para os estudantes, em outros casos, não existem tais obrigações. Por exemplo, na República Checa e na Suécia, de acordo com as Leis do Ensino Superior, as instituições de ensino superior públicas são obrigadas a comunicar aos candidatos, estudantes e outras pessoas, quais os serviços existentes a nível de informação e aconselhamento relacionados com os estudos de ensino superior, bem como as oportunidades no mercado de trabalho para os licenciados. Na Dinamarca, as universidades são obrigadas a oferecer orientação especial para os estudantes que estão em risco de abandono escolar. Na Noruega, de acordo com a lei sobre as organizações de assistência social aos estudantes, todas as instituições de ensino superior são obrigadas a colaborar com a Organização de Ação Social a Estudantes. O Reino Unido representa um modelo diferente: as instituições de ensino superior não são obrigadas a oferecer serviços para os estudantes, dada a sua autonomia institucional. No entanto, a falta de diretrizes explícitas não significa necessariamente a ausência de serviços aos estudantes. A Escócia, por exemplo, relata que

todas as instituições de ensino superior da Escócia oferecem serviços académicos e de orientação profissional, bem como serviços de aconselhamento psicológico, e muitas oferecem também serviços de saúde abrangentes para os estudantes.

Financiamento dos serviços para os estudantes

Os orçamentos das instituições de ensino superior aparecem normalmente como a principal fonte de financiamento dos distintos serviços aos estudantes. No entanto, vários países referem ainda outras fontes de financiamento.

Em países como a República Checa, Estónia, Finlândia e Eslovénia, o Fundo Social Europeu parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento de serviços disponíveis para os estudantes do ensino superior. Isto é feito por meio de projetos com um enfoque específico na prestação de serviços para os estudantes, ou por meio de iniciativas que têm um âmbito mais alargado, onde os serviços estudantis representam apenas uma área de ação. O segundo caso pode ser ilustrado pelo projeto estoniano *Primus*, que visa apoiar o desenvolvimento de um ensino superior de qualidade e aumentar a competitividade dos diplomados. O projeto consiste em seis linhas de ação principais, sendo que uma delas apoia 19 instituições de ensino superior com a oferta de serviços aos estudantes.

Por outro lado, também pode haver um financiamento adicional procedente de diversos fundos nacionais. Este é o caso da Dinamarca, onde os serviços estudantis têm sido parcialmente financiados através de um acordo político central, que inclui iniciativas na área da investigação, educação, inovação e empreendedorismo. Além disso, algumas universidades também receberam uma bolsa especial (no total de 10 milhões de coroas dinamarquesas em 2009/10), para testar diferentes iniciativas de orientação profissional.

Nos países, onde existem entidades independentes que prestam serviços para os estudantes, essas organizações são financiadas de várias formas. Por exemplo, na Noruega, as organizações de serviços sociais ao estudante são parcialmente financiadas por contribuições obrigatórias dos estudantes, e também pelo governo, enquanto na Dinamarca, o serviço de aconselhamento ao estudante é financiado pelo Estado.

4.4. Propinas e apoio financeiro

A partir de 2001 e no decurso dos debates relacionados com a dimensão social no ensino superior, os ministros têm vindo a reafirmar regularmente a necessidade de construir sistemas de ensino superior onde os estudantes podem concluir os seus estudos sem obstáculos relacionados com a sua condição social e económica. É neste contexto que ganha particular relevância a questão de saber como são estruturados os sistemas de financiamento do ensino superior e se existe um equilíbrio entre as propinas e o apoio disponível aos estudantes.

As questões relativas às propinas e ao apoio são difíceis de entender e de comparar com precisão e clareza a nível europeu. Esta dificuldade ocorre porque as realidades nacionais são complexas e há muitas dimensões a serem consideradas. Por exemplo, a afirmação de que "os estudantes pagam propinas no país x" pode parecer clara, mas não contém informações suficientes para entender o sistema. Será que o termo "estudantes" se refere a todos ou a alguns estudantes? Se é a alguns, quais são os critérios que determinam que categoria de estudante paga propinas? Quanto pagam os estudantes (limites de propinas)? As propinas são pagas no momento da inscrição ou após a conclusão do curso? Mesmo que sejam fornecidas respostas para todas estas perguntas, a informação ainda é insuficiente para compreender e avaliar a realidade. Para completar o panorama, é preciso obter informações sobre o sistema de apoio ao estudante. Os estudantes e as suas famílias têm acesso ao apoio financeiro público, na forma de bolsas, empréstimos ou benefícios fiscais? Se assim for, em que condições e segundo que critérios?

Por conseguinte, esta secção tem como objetivo mostrar apenas alguns dos principais modelos e abordagens nos sistemas nacionais de ensino superior, relacionando os elementos mais importantes dos sistemas nacionais de propinas com o apoio aos estudantes. A análise centra-se no ensino superior financiado com fundos públicos, excluindo o setor privado. No entanto, o resultado pode ser uma perspetiva excessivamente genérica para um tema tão complexo, de modo que seria necessário recolher informação mais detalhada a partir de fontes nacionais.

4.4.1. Despesas dos estudantes

As informações sobre as despesas com o ensino superior a cargo dos estudantes constituem o primeiro elemento para delinear o panorama sobre a estrutura dos sistemas de financiamento do ensino superior e em que medida contribuem para apoiar a dimensão social no ensino superior.

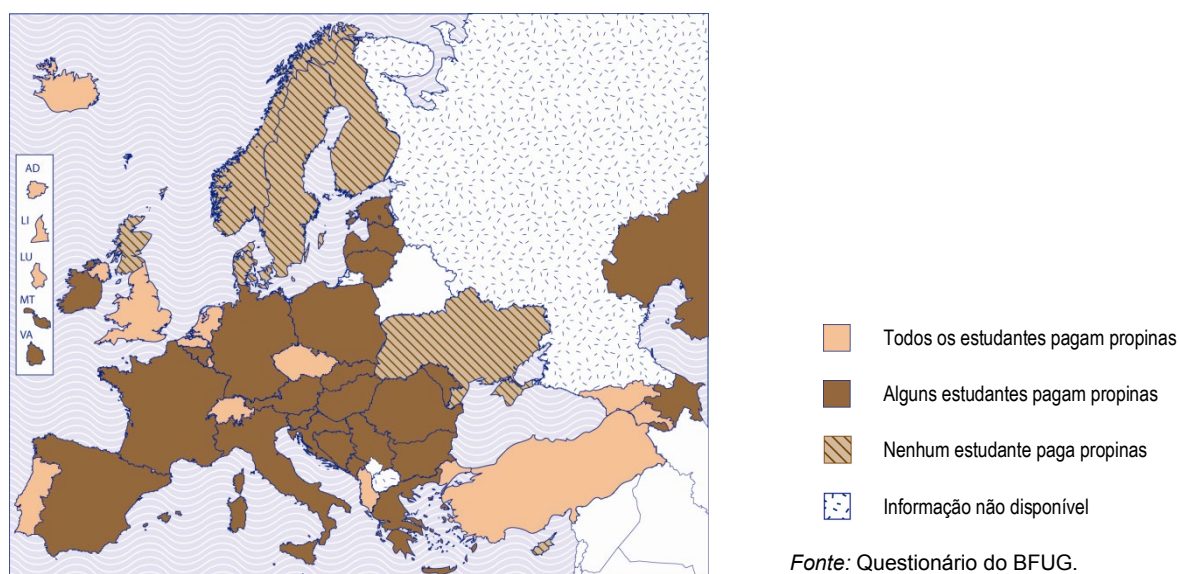
A figura 4.13 dá uma visão geral da prevalência das propinas no primeiro ciclo do ensino superior. Nenhuma distinção é aqui estabelecida entre os diferentes tipos de propinas (propinas *versus* taxas administrativas, por exemplo), pois coexistem diferentes práticas a respeito da designação das taxas nos diferentes países. Assim, por exemplo, uma taxa administrativa de um sistema pode ser considerada uma taxa de matrícula ou propina em outro país, e vice-versa. As informações apresentadas na figura 4.13 também não têm em conta os valores das taxas cobradas. No entanto, faz a distinção entre países em que todos os estudantes pagam propinas e aqueles em que apenas alguns estudantes pagam. Neste mapa, a referência principal são os estudantes nacionais e/ou estudantes considerados sob o mesmo regime de propinas que os estudantes nacionais (por exemplo, em países da União Europeia, estudantes de outros Estados Membros da UE).

Em geral, é evidente que no Espaço Europeu do Ensino Superior as propinas são muito frequentemente cobradas. Na verdade apenas em sete sistemas de ensino superior o primeiro ciclo é organizado sem recurso a propinas. Há um aspeto cultural e geográfico claramente associado a este modelo 'sem propina', uma vez que este pode ser encontrado predominantemente nos sistemas nórdicos.

Para cerca de metade dos países do EEES são cobradas propinas a alguns estudantes. Isto implica que nesses países há recurso a critérios que distinguem os pagadores de propinas dos não-pagadores.

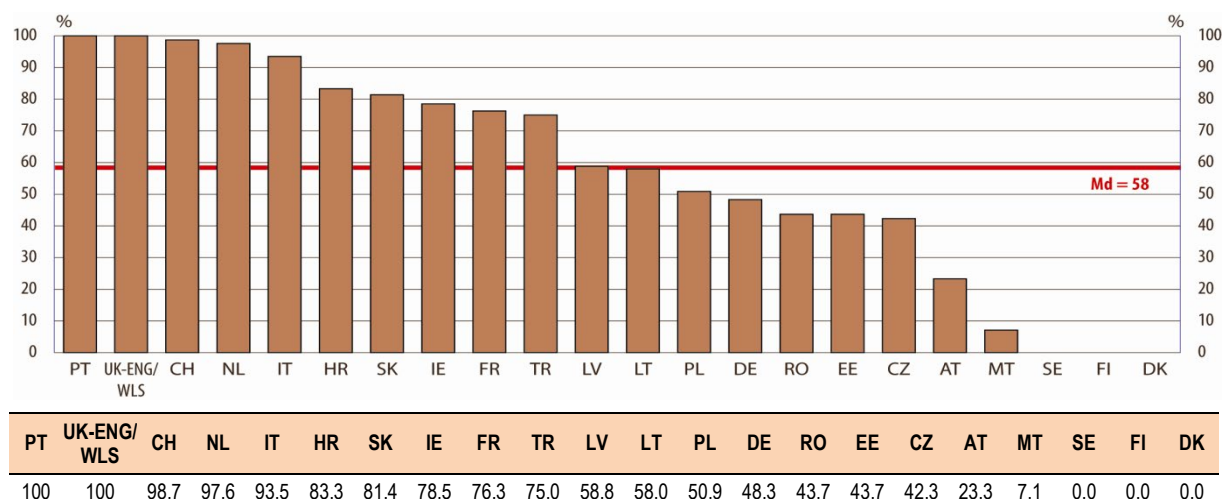
Por outro lado, em 14 sistemas de ensino superior todos os estudantes são obrigados a pagar propinas. No entanto, a situação na República Checa deve ser mencionada especificamente, pois aqui, apesar de todos os estudantes pagarem propinas, na verdade pagam apenas uma taxa de inscrição que é insignificante se comparada com as taxas cobradas em muitos outros países.

Figura 4.13: Prevalência de propinas no primeiro ciclo, 2010/11



A informação do Eurostudent faz eco destas conclusões. De facto, a figura 4.14 ilustra a grande diversidade dos sistemas e fornece uma imagem mais precisa das percentagens de estudantes que pagam propinas nos países participantes do Eurostudent. Em Itália, Países Baixos, Portugal, Suíça e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), todos ou quase todos os estudantes pagam propinas, enquanto nos países nórdicos nenhum estudante paga. Cinco países têm acima de 70 % de pagadores de propinas, enquanto outros 7 têm mais de 40 % de pagadores. Além dos países nórdicos com isenção de pagamentos de propinas, apenas Malta (7 %) e Áustria (23 %) têm baixas percentagens de pagamentos de propinas.

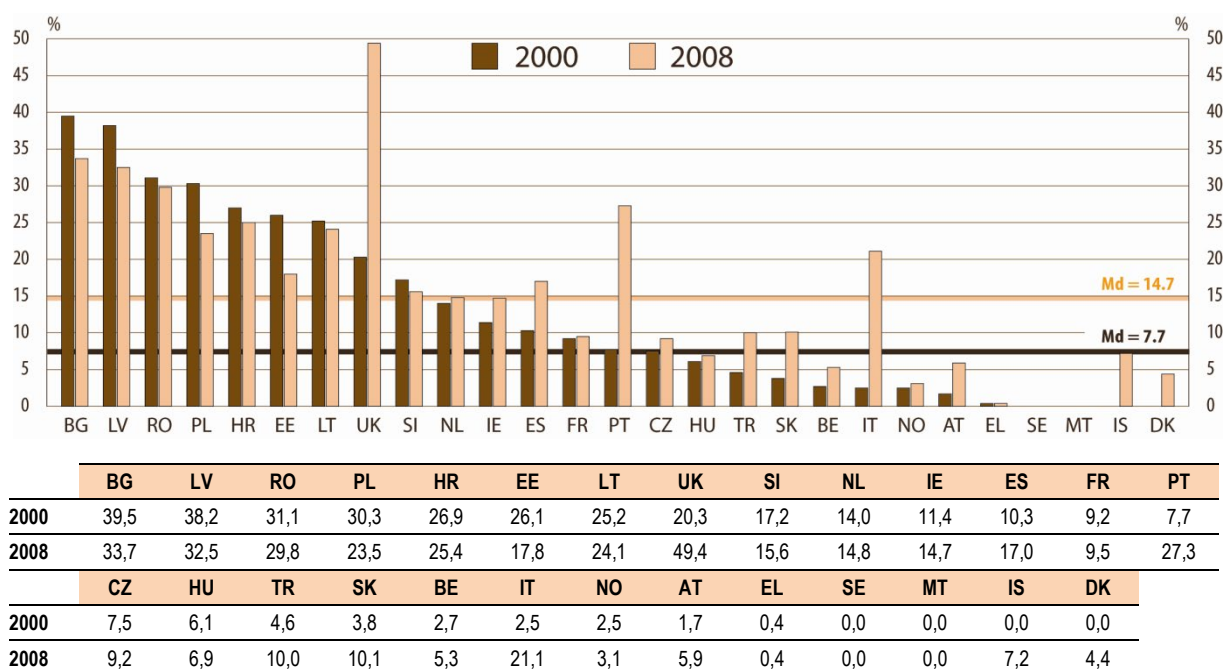
Figura 4.14: Percentagem de estudantes de licenciatura que pagam propinas, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

A informação do Eurostat sobre a percentagem representada pelo financiamento das famílias no total das despesas das instituições de ensino superior (figura 4.15) também reflete as diferenças nas abordagens dos diferentes países em relação às propinas. Nos países para os quais existem dados disponíveis, houve um aumento global constante neste percentual entre 2000 e 2008, alcançando um valor médio de cerca de 15 %. No entanto, esta tendência está longe de ser uniforme e um número considerável de países revela valores estacionários ou decrescentes nesta percentagem de despesas com o ensino superior. As diferenças entre países são, portanto, surpreendentes. Há um grupo significativo de países (12), onde a participação das despesas das famílias continua a ser inferior ou igual a 10 % em 2008. Em mais 6 países situa-se entre 10-20 % e em tantos entre os 20-30 %. Os países com a parcela mais significativa das despesas das famílias são o Reino Unido (49,4 %), a Bulgária (33,7 %) e a Letónia (32,5 %).

Figura 4.15: Percentagem da despesa total para o ensino superior proveniente do financiamento das famílias (2000, 2008)



Nota: Os dados são distribuídos por percentagem da despesa total para instituições de ensino superior proveniente do financiamento das famílias em 2000.

Fonte: Eurostat, UOE.

QUEM PAGA PROPINAS?

Embora seja claro que existem grandes diferenças nos sistemas em termos de prevalência de propinas, também é verdade que há diferenças consideráveis nos critérios utilizados para determinar que estudantes pagam propinas e quanto pagam.

Em alguns países, as considerações financeiras (situação económica dos estudantes) são utilizadas como critérios para decidir quem paga propinas. Em outros países, critérios como o desempenho académico são usados para distinguir quem paga propinas e/ou o nível das propinas a pagar. Na Eslovénia, é o estatuto dos estudantes que determina se pagam propina ou não: os estudantes a tempo parcial pagam, enquanto os estudantes em regime de tempo integral não pagam.

No entanto, a maioria dos países usa uma combinação de critérios. A Letónia, a Lituânia e a Hungria combinam critérios baseados no desempenho académico com outros baseados no tipo de programa de estudos. Na Bélgica, ambas as comunidades francófona e flamenga combinam critérios financeiros relacionados com as condições económicas dos estudantes com critérios relacionados com o tipo de programa de estudos. Enquanto isso, a França combina critérios financeiros com o desempenho académico. Chipre e Espanha combinam critérios financeiros com o desempenho académico ou com o tipo de programa de estudos. Em relação a Chipre, no entanto, deve-se ter em conta que, no primeiro ciclo, os estudantes cipriotas e da UE que estudam em instituições de ensino superior públicas não pagam propinas. No caso da Espanha, porém, a decisão de exigir que um estudante pague propinas é determinada apenas por critérios financeiros relacionados com o agregado familiar. Quanto à quantia a pagar, são usados outros critérios. Na República Checa, Polónia e Eslováquia, as instituições de ensino superior são livres para estabelecer as suas próprias propinas para programas ministrados em língua estrangeira. Na República Checa, este é também o caso dos encargos impostos a estudantes que prolongam a duração esperada dos estudos além de mais de um ano letivo. No entanto, em todos os outros casos, as propinas são limitadas a taxas de admissão. Na Letónia, embora sejam cobradas propinas para a maioria dos estudantes, as propinas pagas para programas ministrados em língua estrangeira são geralmente mais elevadas do que para os programas ministrados na língua nacional.

O impacto das propinas sobre cada estudante, a título individual, depende de uma série de fatores. O nível das propinas é uma questão importante, embora afete os estudantes de forma diferente consoante a sua situação económica particular. Além disso as autoridades públicas também podem aliviar o impacto deste encargo através da criação dos sistemas de apoio.

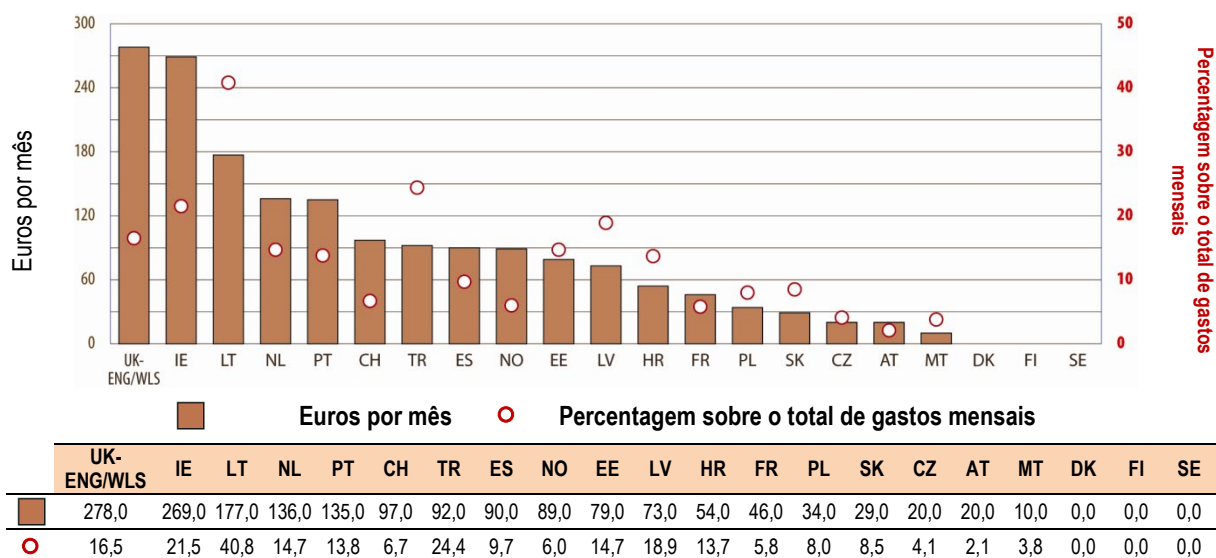
A figura 4.16 mostra que, na maioria dos países do Eurostudent que cobram propinas aos estudantes de licenciatura, a taxa média é inferior a 100 euros por mês. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), Irlanda e Lituânia, são cobrados valores absolutos elevados de propinas, em que os valores mensais variam entre mais de 170 euros a quase 280 euros. Na Dinamarca, Finlândia e Suécia, os estudantes de licenciatura estão isentos do pagamento de propinas.

O peso relativo das taxas expressas como uma percentagem da despesa total mensal dos estudantes varia muito entre os países. Em metade dos países, os estudantes de licenciatura destinam menos de 10 % dos seus encargos totais às propinas.

Num grupo de países – Irlanda, Turquia e Lituânia – a percentagem representada pelas propinas ronda aproximadamente $1/5$ e $2/5$ do total das despesas mensais dos estudantes. Juntamente com os custos de alojamento, este encargo consome uma grande parte do orçamento dos estudantes.

Além dos três países escandinavos que prescindem completamente do sistema de propinas, em outros três países – República Checa, Malta e Áustria – o impacto relativo das taxas é bastante baixo (abaixo de 5 % da despesa mensal).

Figura 4.16: Propinas mensais como uma percentagem da despesa total mensal dos estudantes de licenciatura que não vivem com os seus pais, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Todavia, esta configuração de países não permanece intacta quando é tido em consideração mais um elemento concebido pelos sistemas de propinas, nomeadamente quantos estudantes têm efetivamente de pagar propinas. Na Itália, Turquia, Irlanda, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), os Países Baixos, Portugal, Croácia, República Checa, Suíça e França, pelo menos 75 % ou mais dos estudantes de licenciatura estão sujeitos ao pagamento de propinas. Na Itália, Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), Países Baixos, Portugal e Suíça, são praticamente 100 % do universo estudantil.

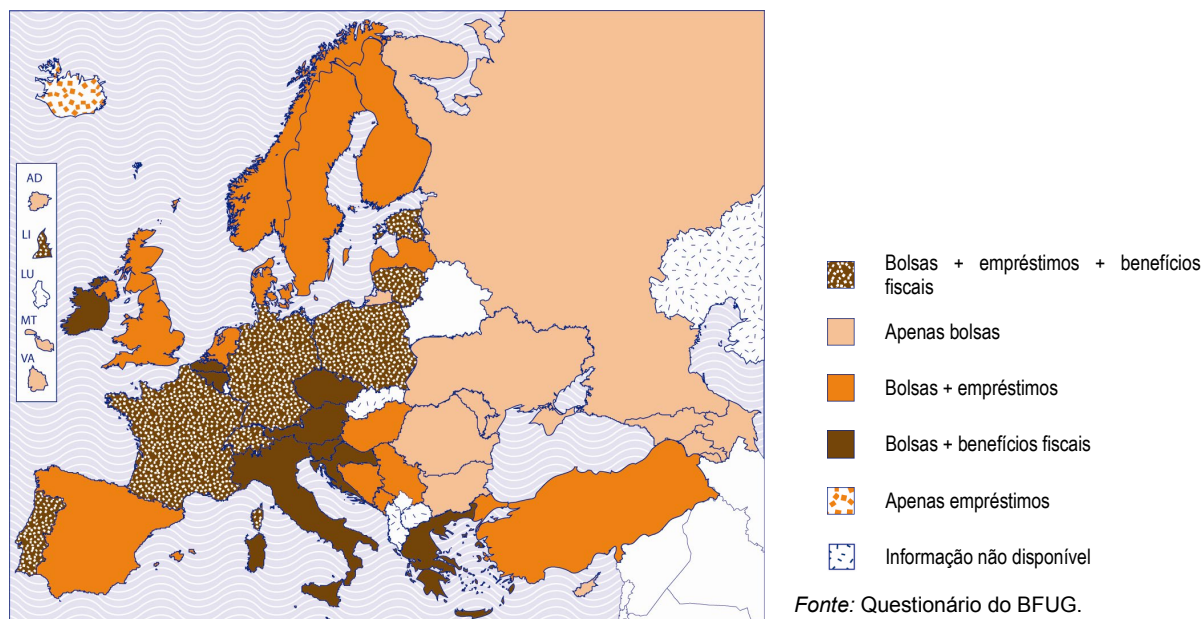
4.4.2. Rendimentos dos estudantes e apoio do Estado

As propinas não devem ser analisadas de forma isolada em relação à informação sobre os apoios aos estudantes e ao rendimento destes. Na verdade, é apenas quando as informações sobre propinas e apoio são combinadas que pode ser efetuado um retrato mais preciso do sistema nacional na perspetiva do estudante.

A figura 4.17 mostra as principais formas de apoio ao estudante utilizadas em todo o EEES. É interessante ver que os principais modelos de mecanismos de apoio indicam algumas diferenças geográficas e culturais significativas. Treze sistemas apresentam as bolsas como a principal fonte de apoio ao estudante, e é interessante que muitos desses sistemas estão localizados na Europa Central e Oriental. Os empréstimos são muitas vezes um elemento importante de apoio, mas apenas no caso da Islândia representam uma modalidade primária, exclusiva. Geralmente, os empréstimos funcionam em conjunto com bolsas, como sucede em 14 sistemas. Em alguns sistemas, como o da comunidade francófona da Bélgica, a aceitação de empréstimos na prática é tão reduzida que não pode ser considerada como uma característica principal de apoio ao estudante.

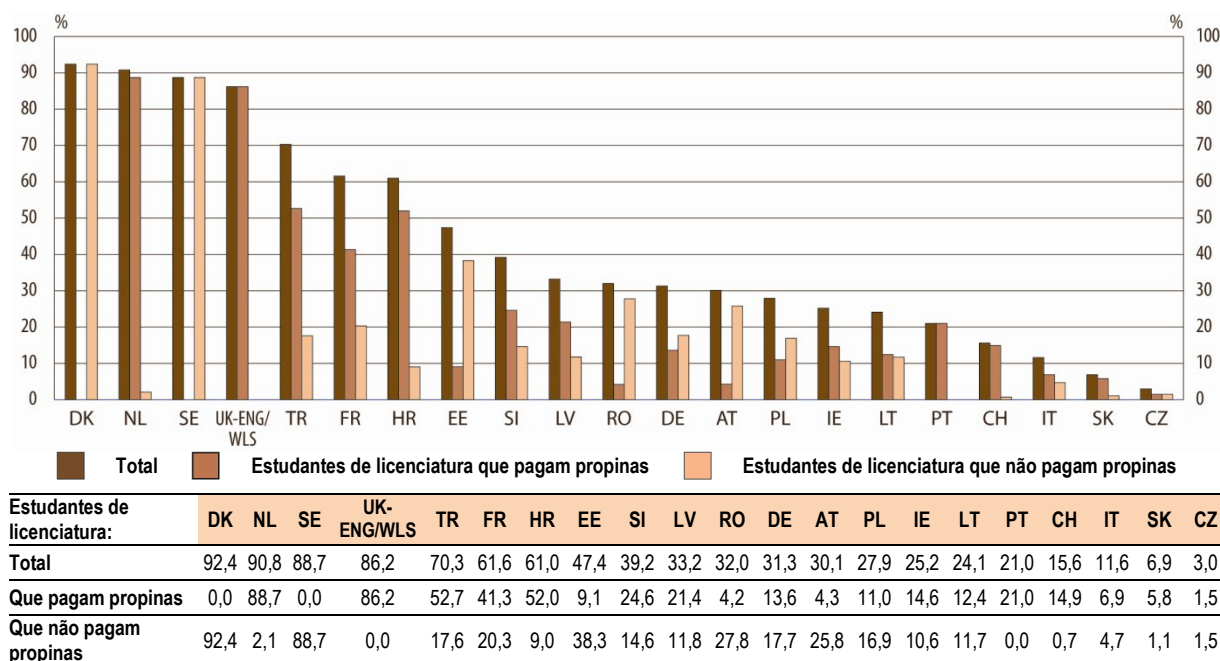
Porém, o apoio não é apenas canalizado para os estudantes sob a forma de bolsas e empréstimos. Os benefícios fiscais para os pais também desempenham um papel significativo em muitos países. Na verdade, em sete países, a principal forma de apoio são os benefícios fiscais para os pais combinados com bolsas para os estudantes, enquanto em mais nove países os empréstimos também fazem parte da combinação.

Figura 4.17: Principais formas de apoio aos estudantes, 2010/11



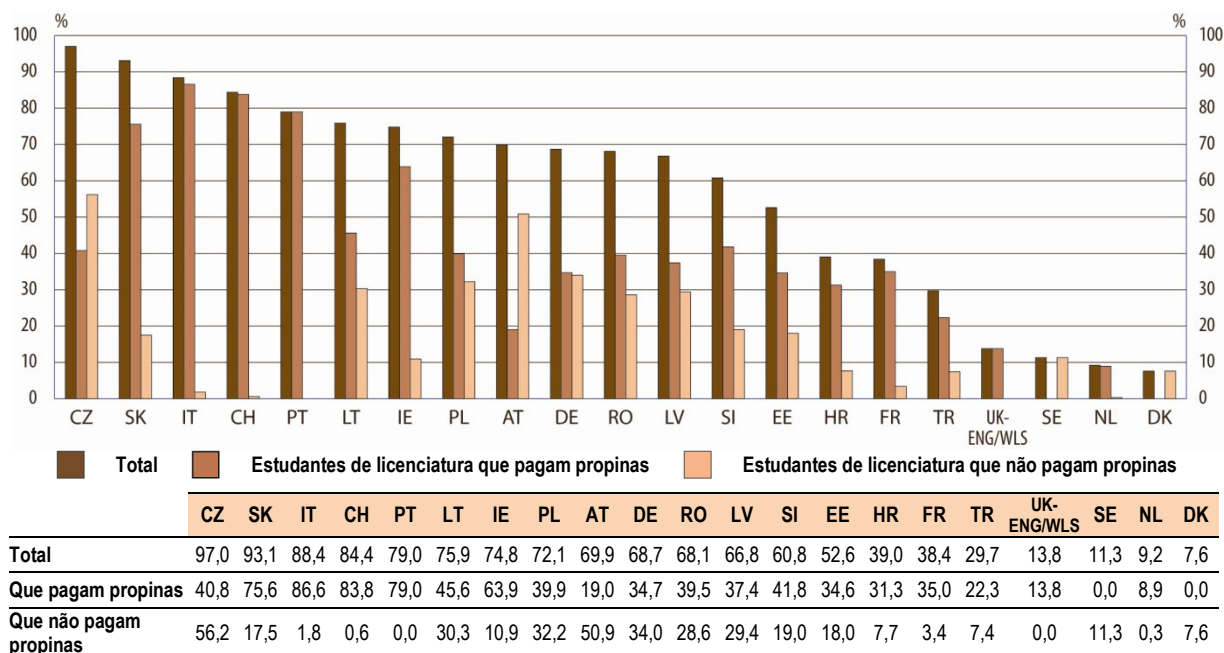
As informações do Eurostudent (figuras 4.18 e 4.19) permitem a configuração de um panorama que reflete até que ponto os beneficiários de ajudas podem ou não ser afetados pelo sistema de propinas. Podem ser aferidas algumas questões relevantes. Em primeiro lugar, é notório que em vários países a possibilidade de pagar propinas não é muito afetada pelo facto de se receber apoio do Estado. Este é o caso dos Países Baixos, França, Croácia, Alemanha, Letónia, Polónia e Portugal, bem como os países nórdicos (que não estão preocupados com as propinas). No entanto, na Estónia, Roménia e Áustria, é muito mais provável que os estudantes que não pagam as propinas recebam apoio do Estado. Estes resultados devem também ser vistos em relação às informações do questionário BFUG, o qual mostra que em muitos países os critérios mais importantes para distinguir quais os estudantes que pagam propinas são o regime de estudos, o tipo de programa de estudo ou campo de estudo escolhido, ao invés de características sociais da população estudantil.

Figura 4.18: Percentagem de estudantes que pagam propinas entre os beneficiários de apoio do Estado, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Figura 4.19: Percentagem de estudantes que pagam propinas entre os não beneficiários de apoio do Estado, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

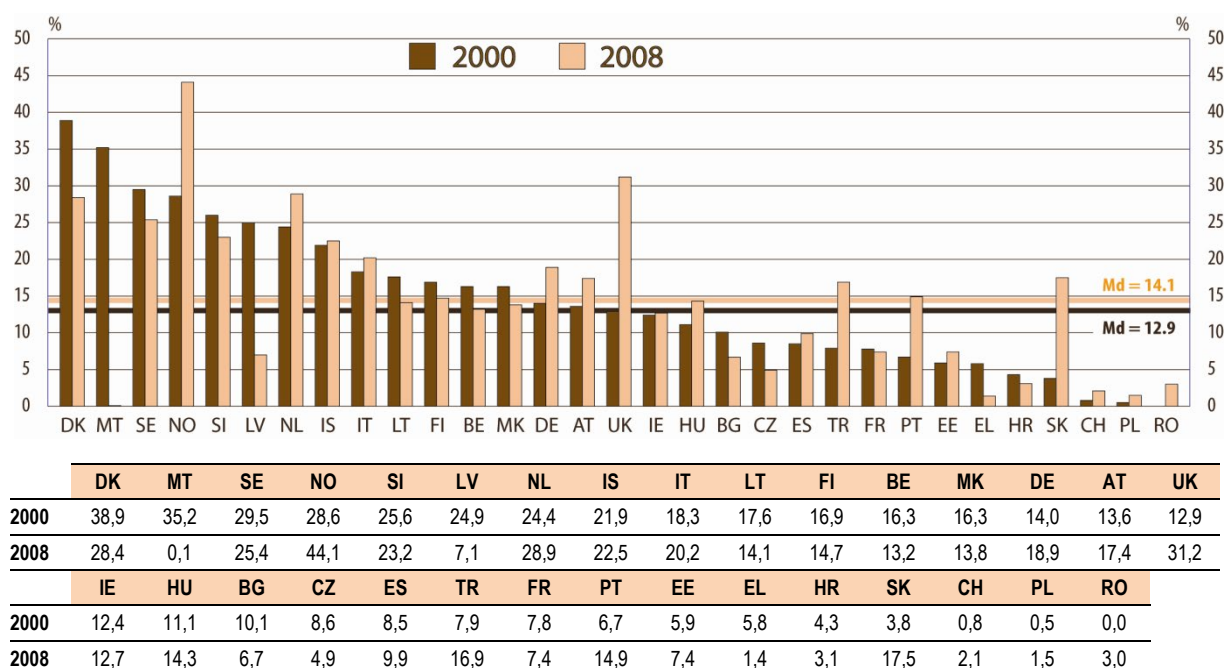
A qualidade e a força do sistema de apoio ao estudante encontram-se diretamente relacionadas com a quantidade de dinheiro disponibilizado através do orçamento público. A figura 4.20 apresenta a evolução do orçamento destinado ao apoio ao estudante, entre 2000 e 2008, mostrando a quantidade de fundos que os países fornecem para auxílio financeiro público aos estudantes como uma percentagem do orçamento global do ensino superior.

Embora o nível médio de investimento em apoio aos estudantes tenha aumentado ligeiramente – de 12,9 % para 14,1 % – registou-se um aumento significativo entre 2001 e 2002, e desde então, uma pequena tendência para a queda. É relevante que se observem modelos subjacentes e realidades muito divergentes entre os países europeus. Em geral, podem ser identificados três grupos relativamente equilibrados de países. O primeiro é composto por países onde a percentagem de meios financeiros alocados ao sistema de apoio financeiro aos estudantes conheceu um aumento significativo (Alemanha, Hungria, Portugal, Eslováquia, Reino Unido, Noruega e Turquia). Num segundo grupo de países, a percentagem de investimento em ajuda financeira pouco mudou entre 2000 e 2008. Este é o caso da Estónia, Irlanda, Espanha, França, Itália, Polónia, Finlândia e Islândia. Há também países onde pode ser observada uma tendência descendente, como a Bulgária, República Checa, Dinamarca, Grécia, Letónia, Lituânia, Roménia, Eslovénia e Suécia.

Independentemente destas três tendências nacionais, observam-se diferenças percentuais muito significativas no orçamento do ensino superior destinado ao apoio ao estudante. O percentual varia entre um patamar tão alto quanto os 44,1 % para a Noruega para outro tão baixo quanto 1,5 % para a Polónia. Os países que mais investem – acima de 25 % – em termos de percentagem do orçamento da educação superior no sistema de apoio ao estudante são a Noruega, Reino Unido, Dinamarca, Países Baixos e Suécia. Os países que investem menos – inferior a 5 % – como uma percentagem do orçamento da educação superior são Malta, Grécia, Polónia, Suíça, Roménia, Croácia e República Checa. Embora estes números precisem de ser considerados em relação à dimensão do orçamento global do ensino superior, é evidente que eles comportam grandes diferenças no apoio aos estudantes em toda a Europa.

Outro aspeto a ser observado diz respeito aos países onde as mudanças foram significativas. O Reino Unido destaca-se como o país com o aumento mais significativo, passando de 12,9 % em 2000 para mais de 30 % até 2008. A Noruega, já com um alto percentual de investimento em 2000 (29 %),

Figura 4.20: Apoio aos estudantes matriculados no ensino superior como uma percentagem da despesa pública no ensino superior (2000, 2008)



Nota: Os dados são distribuídos de acordo com as ajudas aos estudantes matriculados no ensino superior como percentagem da despesa pública no ensino superior em 2000.

Fonte: Eurostat, UOE.

também subiu para cima de 15 %, atingindo os 44 %. A Dinamarca aparece como uma imagem espelhada da Noruega, a partir de 39 % em 2000 e terminando em 28 % em 2008 – uma posição que, no entanto, ainda mantém a Dinamarca entre os países que investem mais em mecanismos de apoio ao estudante. No entanto, a mais dramática queda no financiamento verificou-se na Letónia – de 24,9 % em 2000 para 7,1 % em 2007. Como este país viria a sofrer os mais graves cortes no orçamento do ensino superior, como consequência da crise financeira e económica (capítulo 2), esta queda no financiamento do apoio ao estudante no início da década é, portanto, altamente significativo. A República Checa, apesar de um corte de "apenas" 4,4 % durante os primeiros 8 anos da década, fê-lo a partir de um ponto baixo de 8,6 % a partir de 2000. Assim, na realidade, esta queda também é altamente significativa e provavelmente terá surtido um grande impacto na população estudantil.

As informações sobre as modalidades de apoio ao estudante precisam assim de ser consideradas em relação a estes níveis de financiamento, e em relação à questão sobre como são efetivamente empreendidos esforços para direcionar o financiamento.

QUEM RECEBE APOIO FINANCEIRO?

A questão filosófica subjacente às opções tomadas pelos países é a natureza de um sistema equitativo de apoio financeiro ao estudante. É evidente que há um certo número de aspetos a considerar. Em primeiro lugar: devem os recursos disponíveis ser distribuídos de forma mais generalizada possível, com o risco de reduzir o impacto deste apoio? Ou deverá um grupo ou grupos minoritários – sejam quais forem os critérios estabelecidos para essa adesão – receber(em) uma parcela mais significativa dos recursos? Se for decidido que os recursos devem ser direcionados para aumentar o seu impacto, que estudantes devem beneficiar de tais ajudas? Em termos de dimensão social, é mais justo e mais eficaz direcionar o apoio com base na necessidade financeira? Ou até que ponto devem aqueles que obtêm um bom desempenho nos estudos ser recompensados com apoio financeiro? Será que esse tipo de financiamento reforça a desigualdade social gratificando estudantes que já são socialmente favorecidos em detrimento daqueles que podem ter o mesmo potencial, mas não são capazes de desenvolvê-lo devido a desvantagens sociais e financeiras? Implícita ou

explicitamente, todos os sistemas nacionais de apoio ao estudante assumem posições em relação a estas questões.

Critérios para atribuição de bolsas

A Dinamarca, a Finlândia e a Suécia têm um sistema universal de bolsas para estudantes a tempo inteiro, desde que sejam cumpridos certos requisitos básicos de desempenho nos estudos. Portanto, nesses países, não são necessários critérios. Para todos os restantes países, a questão principal é saber se as bolsas são atribuídas com base na necessidade financeira ou no desempenho académico, ou uma combinação destes dois critérios principais.

A maior parte dos países combina os dois critérios, fornecendo algumas bolsas com base na necessidade financeira e outras com base no desempenho académico. A Estónia combina critérios baseados no curso ou na área de estudos com questões de mérito.

Um pequeno grupo de países, composto pela Bélgica (ambas as comunidades flamenga e francófona), Irlanda, Países Baixos, Finlândia, Reino Unido, Listenstaine, Noruega e Suíça atribuem bolsas com base apenas na necessidade financeira, embora o progresso dos estudantes possa ser uma exigência para continuarem a receber o apoio.

Critérios para atribuição de empréstimos

Pode observar-se que, apesar de só existirem ajudas de carácter universal na Dinamarca, Finlândia e Suécia, os empréstimos a todos os estudantes estão disponíveis em 9 sistemas nacionais (Dinamarca, Finlândia, França, Alemanha, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Noruega e Suécia), embora na Hungria os estudantes com mais de 40 anos não sejam elegíveis. No caso da França, muito poucos estudantes recebem um empréstimo.

Uma diferença significativa entre as bolsas e os empréstimos reflete-se na constatação de que os critérios baseados na necessidade são relevantes em quase todos os sistemas nacionais para a atribuição de bolsas, mas apenas considerados em dois sistemas nacionais de empréstimo (comunidade francófona da Bélgica e Polónia). Assim, quando é oferecido financiamento sob a forma de empréstimo, na condição de ser devolvido pelos estudantes, esta modalidade encontra-se em geral mais disponível a toda a população estudantil.

Entretanto, na Bulgária, Espanha, Reino Unido e Islândia a elegibilidade para empréstimos depende de critérios relacionados com o tipo de programa de estudo. Na Espanha, os empréstimos são limitados a novos programas de mestrado (segundo ciclo), enquanto no Reino Unido, o sistema de empréstimos a estudantes é destinado às licenciaturas (primeiro ciclo). Em alguns países, como a Estónia e a Eslováquia, apenas os estudantes a tempo integral estão aptos a beneficiar de empréstimos estudantis.

Benefícios fiscais e outros apoios

Os benefícios fiscais e outras dotações financeiras para os pais de estudantes também podem desempenhar um papel significativo em alguns países europeus. Tais informações não significam, contudo, que abrangem os estudantes que, por sua vez, são progenitores.

A Áustria, Bélgica, República Checa, França, Alemanha, Grécia, Polónia, Eslovénia e Eslováquia proporcionam quer benefícios fiscais quer outras dotações financeiras para os pais. Em outros sete países (Estónia, Irlanda, Itália, Letónia, Listenstaine, Lituânia e Países Baixos) os pais de estudantes no ensino superior também recebem benefícios fiscais, mas não podem reivindicar dotações financeiras adicionais. Assim, em todos estes países, o apoio às famílias (ao invés do apoio individual aos estudantes) constitui um aspeto significativo do sistema.

Esta situação contrasta com o panorama nos restantes sistemas, em que não há nem benefícios fiscais, nem outros direitos pecuniários para os pais. Nos países nórdicos (Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia), esta realidade é claramente fundamental para o entendimento cultural

do ensino superior como uma oferta para estudantes adultos independentes que, portanto, também recebem apoio diretamente e não através dos seus pais.

No entanto, os países nórdicos não são, de forma alguma, os únicos países onde não há benefícios fiscais ou financeiros para os pais. Esta realidade estende-se a dois dos maiores Estados Membros da UE (Espanha e Reino Unido), a uma série de países da Europa Central e de Leste (Bulgária, Hungria e Roménia), bem como a Chipre, Malta e Turquia.

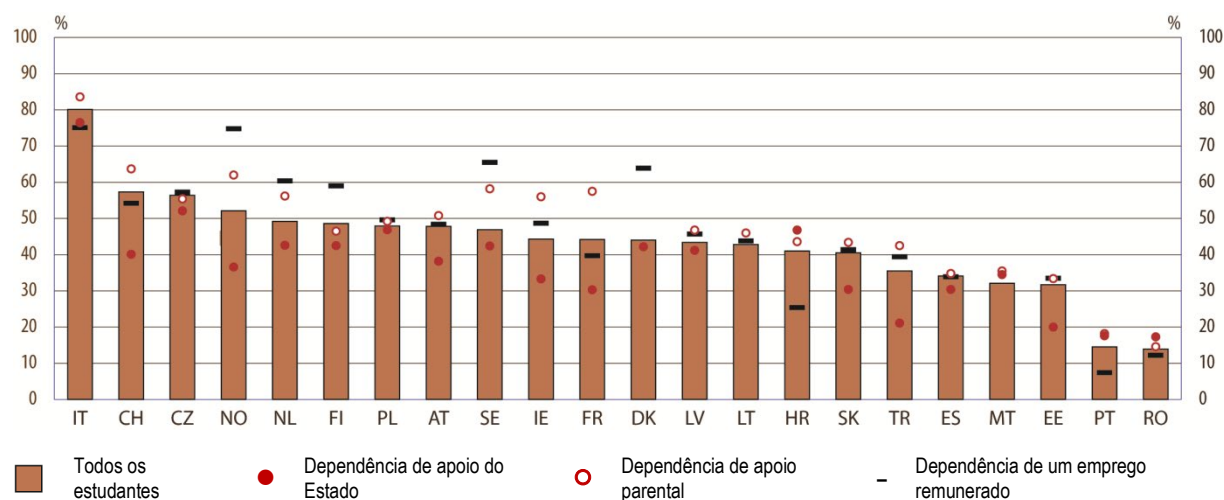
Perceções dos estudantes relativamente à suficiência de financiamento

Se, por um lado, os países podem ter o seu próprio sistema com diferentes níveis de apoio financeiro a diferentes categorias de estudante, estes estão na melhor posição para julgar a suficiência do apoio financeiro que recebem. A este respeito, o Eurostudent é capaz de realçar algumas diferenças de percepção.

A figura 4.21 mostra como os estudantes que não residem com os pais e com dependência de uma determinada fonte de rendimento, avaliam a suficiência de fundos para cobrir os seus custos mensais. Dependência, neste contexto, significa que a respetiva fonte de rendimento equivale a mais de 50 % do rendimento total dos estudantes. O foco da análise incide sobre os três componentes principais para o financiamento de estudantes: o apoio dos pais, os rendimentos dos estudantes com um emprego remunerado e o apoio do Estado.

Figura 4.21: Avaliação dos estudantes relativamente à suficiência de financiamento para cobrir as despesas mensais, segundo o tipo de financiamento – estudantes que não vivem com os pais, 2009/10

Estudantes com uma dependência em relação a uma fonte de rendimento específica com (forte) grau de satisfação %



	IT	CH	CZ	NO	NL	FI	PL	AT	SE	IE	FR	DK	LV	LT	HR	SK	TR	ES	MT	EE	PT	RO
Todos os estudantes	80,1	57,3	56,4	52,1	49,2	48,6	47,9	47,8	46,9	44,3	44,2	44,0	43,4	42,8	41,0	40,5	35,5	34,1	32,1	31,7	14,5	13,9
Apoio do Estado	76,5	40,1	52,1	36,6	42,6	42,5	46,9	38,2	42,4	33,3	30,3	42,2	41,2	46,8	30,4	21,1	30,4	34,5	20,0	17,6	17,3	
Apoio parental	83,6	63,7	55,4	62,0	56,2	46,5	49,2	50,8	58,2	56,0	57,5	46,8	46,0	43,6	43,4	42,5	34,8	35,5	33,4	18,2	14,6	
Emprego remunerado	75,1	54,2	57,3	74,8	60,4	59	49,6	48,4	65,5	48,7	39,7	63,9	45,7	43,8	25,4	41,4	39,4	33,9	33,5	7,4	12,2	

Fonte: Eurostudent.

Os valores médios de satisfação para os diferentes componentes são bastantes elucidativos: enquanto uma média de 48 % dos estudantes que dependem do apoio dos pais avaliam o seu rendimento como suficiente para cobrir os encargos mensais, apenas 47 % dos estudantes dependentes de trabalho remunerado e 37 % dos estudantes com uma dependência do apoio do Estado têm a mesma opinião. Obtêm-se conclusões análogas quando o foco é ajustado para a parcela de estudantes que indicam estar (muito) insatisfeitos. Existem, no entanto, enormes variações entre os países, com percentagens que variam entre mais de 80 % e menos de 10 %.

Se nos concentrarmos nas percentagens mais elevadas de satisfação por fonte de financiamento, sobressaem três *clusters* de países: Há nove países onde a maioria dos estudantes que depende de apoio dos pais são (muito) satisfeitos com a sua situação financeira: Itália, Suíça, República Checa, Noruega, Países Baixos, Áustria, Suécia, Irlanda e França.

Entre os estudantes que dependem de um emprego remunerado, a maioria opina que o seu rendimento é suficiente para cobrir os custos mensais em países com estudantes mais velhos, mas não exclusivamente. É este o caso da Itália, Suíça, República Checa, Noruega, Países Baixos, Finlândia, Suécia e Dinamarca.

Quando o apoio do Estado é a principal fonte de rendimento para os estudantes, apenas na Itália e na República Checa mais de 50 % dos estudantes concordam (fortemente) que esta fonte de rendimento proporciona meios suficientes.

Conclusões

A partir da análise de dados estatísticos sobre a participação dos diferentes grupos sociais no ensino superior, este capítulo debruçou-se sobre a dimensão social do ensino superior através da análise das distintas medidas políticas mediante as quais os países do EEES abordam a questão da sub-representação.

Os dados disponíveis sobre a participação e o desempenho no ensino superior mostram que ainda não foi alcançado o objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades para todos. Isto não significa necessariamente que nenhum progresso foi alcançado, mas sim que persistem áreas em que é necessário um esforço suplementar. Em particular, o nível educativo dos pais ainda influencia fortemente as probabilidades de conseguir um diploma de ensino superior e, em muitos países, um contexto familiar marcado pela imigração também limita as possibilidades de estudar neste nível de ensino. No entanto, um ponto positivo a salientar é que quase todos os países do EEES pretendem trabalhar no sentido de aumentar e alargar a participação no ensino superior. A maioria deles resolve este problema através da combinação de uma abordagem política geral com medidas que visam grupos específicos sub-representados. As medidas políticas através das quais a sub-representação é abordada assumem uma variedade de formas. Geralmente incluem medidas de apoio financeiro, regimes de admissão especial, programas de extensão, bem como a prestação de serviços de orientação e aconselhamento. No entanto, o efeito destas medidas políticas nem sempre é monitorizado e, ainda que o seja, o seu impacto sobre o desenvolvimento de políticas nem sempre é visível.

No âmbito dos debates desenvolvidos sobre a dimensão social do ensino superior, os ministros concordaram em prestar especial atenção a áreas de atuação selecionadas. As vias de acesso alternativas ao ensino superior foram identificadas como uma dessas áreas. De acordo com os resultados dos relatórios do BFUG, o acesso alternativo ao ensino superior que, na maioria das vezes, assume a forma de um reconhecimento da aprendizagem prévia, existe atualmente em menos de metade dos países do EEES. Nos restantes países, o acesso ao ensino superior é condicionado pela posse de um certificado de conclusão do ensino secundário superior. Do ponto de vista geográfico, os países da Europa Ocidental caracterizam-se por uma maior flexibilidade em termos de requisitos de qualificação de entrada do que outros países do EEES. No entanto, para avaliar com precisão a situação de cada país, é necessário ter em conta uma série de fatores, incluindo a taxa de abandono escolar precoce, bem como a questão dos resultados de qualificação do ensino secundário superior.

Outro tema integrado nos debates sobre a dimensão social do ensino superior – o tema dos serviços para os estudantes – aparece como um campo complexo, caracterizado pela heterogeneidade de

mecanismos, tanto a nível nacional como transnacional. Por isso, é difícil fornecer uma visão abrangente neste domínio numa perspetiva internacional comparativa. As informações recolhidas no âmbito dos relatórios do BFUG indicam que, na maioria dos países do EEES, as instituições de ensino superior garantem a oferta de uma gama relativamente extensa de serviços aos estudantes. No entanto, tais relatórios não permitem avaliar em profundidade até que ponto estes serviços são acessíveis à totalidade dos estudantes nem o seu grau de adequação às suas necessidades.

Por fim, a análise incidu sobre os principais modelos de sistemas de financiamento do ensino superior, relacionando os elementos mais importantes dos sistemas nacionais de propinas com o apoio oferecido aos estudantes. O objetivo foi verificar se os sistemas de financiamento estão a ser orientados para apoiar e estimular o objetivo político da dimensão social de alargar a participação. No entanto, dado que terão de ser considerados inúmeros fatores para cada país em particular, é difícil tirar conclusões claras sobre o assunto. Os resultados indicam que a característica mais marcante dos sistemas de ensino superior em todo o EEES é a diversidade de sistemas de propinas e de apoio. As realidades variam desde situações em que nenhum estudante paga propinas e todos recebem apoio para situações a situações em que todos os estudantes pagam propinas e poucos recebem apoio. Além disso, os níveis de propinas e de apoio também são extremamente diversificados nos diferentes países. Embora a análise não forneça um retrato completo sobre este tema complexo, é evidente que a forma como os sistemas de financiamento do ensino superior são estruturados pode ter um impacto significativo sobre a dimensão social do ensino superior.

No geral, o capítulo revela que em muitos países do EEES já estão em vigor medidas para lidar com a sub-representação de determinados grupos sociais no ensino superior. Todavia, resta saber se as políticas nacionais em matéria de ensino superior dão a devida prioridade a essas questões e até que ponto estas políticas são sensíveis aos resultados alcançados por cada medida implementada.

5. RESULTADOS EFETIVOS E EMPREGABILIDADE

O presente capítulo debruça-se sobre os dados e as políticas relativas aos resultados efetivos que se obtêm no ensino superior. Estes resultados efetivos podem ser quantificados através da análise de dois fatores principais: em primeiro lugar, as taxas de desempenho e de conclusão do ensino superior, e em segundo lugar, as perspectivas dos diplomados no mercado de trabalho (Eurostat & Eurostudent, 2009). Este segundo fator é geralmente considerado juntamente com o conceito de "empregabilidade".

O contexto de Bolonha

No âmbito do Processo de Bolonha, a empregabilidade é entendida como "a capacidade de obter um emprego significativo inicial, ou de converter-se em trabalhador por conta própria, de manter o emprego, e ser capaz de circular dentro do mercado de trabalho" (Grupo de Trabalho sobre Empregabilidade 2009, p. 5). Neste contexto, o papel do ensino superior é "dotar os estudantes dos conhecimentos, aptidões e competências de que necessitam no local de trabalho e que os empregadores exigem, e garantir que os indivíduos têm mais oportunidades de manter ou de renovar essas aptidões e atributos ao longo da sua vida profissional" (Grupo de Trabalho sobre Empregabilidade 2009, p. 5).

Desde que se iniciou o Processo de Bolonha, a empregabilidade tem sido um dos seus objetivos centrais, tendo derivado da preocupação com o desemprego dos diplomados do ensino superior. Por outro lado, está relacionado com a emergência de um mercado de trabalho europeu (pelo menos no âmbito da União Europeia). O Comunicado de Londres, em 2007, solicitou ao BFUG que considerasse uma forma de melhorar a empregabilidade em relação aos diferentes ciclos e no contexto da aprendizagem ao longo da vida⁽⁶⁰⁾. Esta missão foi assumida pelo Grupo de Trabalho sobre a Empregabilidade, 2009. Retomando algumas das recomendações do relatório do grupo de trabalho, o Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova em 2009 enfatizou a necessidade de "uma estreita cooperação entre os governos, as instituições de ensino superior, parceiros sociais e estudantes" para fins de "manutenção e renovação de uma força de trabalho qualificada"⁽⁶¹⁾. O Comunicado destacou que as instituições de ensino superior devem ser mais sensíveis às necessidades dos empregadores, e também enfatizou a importância dos estágios profissionais e da formação em contexto de trabalho. O objetivo de melhorar a empregabilidade foi também sublinhado pela Declaração de Budapeste-Viena⁽⁶²⁾.

Síntese do capítulo

A estrutura deste capítulo é a seguinte: em primeiro lugar, analisa o *output* principal do sistema de ensino superior: o número de diplomados do ensino superior. Ao fazê-lo, compara os níveis de desempenho nos sistemas de ensino superior em todo o EEES. Além disso, apresenta informações sobre a conclusão desta etapa, bem como sobre as políticas nacionais para melhorar a situação atual. Em seguida, o capítulo debruça-se sobre os dados relevantes para a avaliação das perspectivas dos graduados no mercado de trabalho. Tendo em conta as limitações conceptuais na medição da empregabilidade, o capítulo analisa primeiro os índices de desemprego de diplomados do ensino superior, em comparação com os desempregados com níveis mais baixos de educação. Além disso, é avaliado o rendimento bruto anual dos trabalhadores por nível de formação, a fim de determinar quais os benefícios privados da obtenção de um diploma de ensino superior. Por fim, o capítulo ocupa-se dos desajustes relativamente às qualificações.

⁽⁶⁰⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

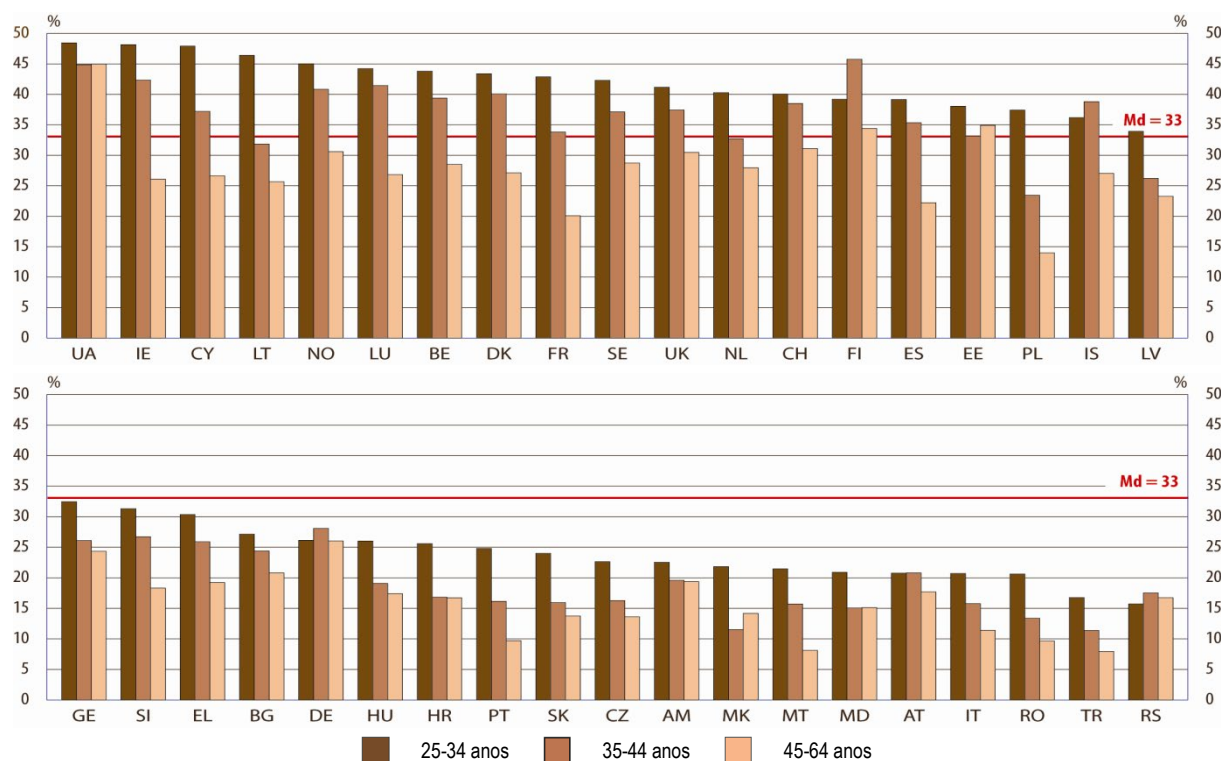
⁽⁶¹⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

⁽⁶²⁾ Declaração de Budapeste-Viena (EN) sobre o Espaço Europeu de Ensino Superior, 12 Março 2010.

5.1. Resultados do ensino superior: os níveis de desempenho

Um indicador importante associado aos resultados do ensino superior é a parcela da população que obteve um diploma de ensino superior. A figura 5.1 mostra a percentagem de pessoas com o ensino superior em todo o EEES. Em geral, os níveis de desempenho são mais elevados em grupos etários mais jovens. O valor médio de Bolonha para a faixa etária dos 25-34 anos é de 33,2 %, ao passo que para os jovens de 35-44 anos é de 26,5 % e 21,5 % para a faixa etária dos 45-64. Isto indica que uma percentagem cada vez maior da população obtém um diploma de ensino superior. No entanto, há exceções a esta regra. Na Alemanha, Finlândia, Islândia e Sérvia, há mais qualificados com o ensino superior entre os indivíduos de 35-44 anos do que entre os mais jovens, ou seja, o grupo dos 25-34 anos de idade. Este valor pode estar ligado a diferenças na idade média de ingresso e/ou de conclusão do ensino superior.

Figura 5.1: Percentagem de indivíduos com o ensino superior, por grupo etário, 2010



	UA	IE	CY	LT	NO	LU	BE	DK	FR	SE	UK	NL	CH	FI	ES	EE	PL	IS	LV
25-34 anos	48,4	48,2	47,9	46,4	45,0	44,2	43,8	43,4	42,9	42,3	41,2	40,3	40,1	39,2	39,2	38,0	37,4	36,2	33,9
35-44 anos	44,9	42,3	37,2	31,8	40,8	41,4	39,4	40,1	33,8	37,1	37,5	32,7	38,5	45,8	35,3	33,1	23,4	38,8	26,2
45-64 anos	45,0	26,1	26,6	25,7	30,6	26,8	28,5	27,1	20,1	28,7	30,5	28,0	31,1	34,4	22,2	34,9	14,0	27,0	23,3
	GE	SI	EL	BG	DE	HU	HR	PT	SK	CZ	AM	MK	MT	MD	AT	IT	RO	TR	RS
25-34 anos	32,5	31,3	30,4	27,1	26,1	26,0	25,6	24,8	24,0	22,6	22,5	21,8	21,5	20,9	20,8	20,7	20,6	16,8	15,7
35-44 anos	26,1	26,7	25,9	24,4	28,1	19,1	16,8	16,2	15,9	16,3	19,6	11,5	15,7	15,1	20,8	15,8	13,4	11,4	17,5
45-64 anos	24,3	18,3	19,2	20,8	26,0	17,4	16,7	9,7	13,7	13,6	19,4	14,2	8,1	15,1	17,7	11,4	9,7	7,9	16,7

Notas: Os dados para a Ucrânia referem-se a 2009.

Os dados para Malta e Croácia carecem de fiabilidade devido à reduzida dimensão da amostra.

Os dados são distribuídos por níveis de desempenho no ensino superior no grupo etário dos 25-34 anos. Os valores médios referem-se a níveis de desempenho no ensino superior no grupo etário dos 25-34 anos.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Entre os jovens de 25-34 anos, o nível de desempenho no ensino superior mais elevado é o da Ucrânia (48,4 %), Irlanda (48,2 %) e Chipre (47,9 %) e o mais baixo é o da Turquia (16,8 %) e Sérvia (15,7 %). Na faixa etária dos 35-44, a percentagem de indivíduos com nível superior é mais elevada na Finlândia (45,6 %), Ucrânia e Irlanda, e as percentagens mais baixas são na Antiga República Jugoslava da Macedónia (11,5 %) e na Turquia (11,4 %). Por fim, entre os mais velhos, o grupo dos 45-64 anos, são a Ucrânia, a Estónia e a Finlândia que apresentam os mais altos níveis de desempenho no ensino superior ao passo que Malta e Turquia apresentam os mais baixos.

Em relação ao equilíbrio de género, o capítulo 4 revelou que mais mulheres do que homens concluem o ensino superior. Além disso, as probabilidades de os homens conseguirem um nível de educação superior têm vindo a diminuir em comparação com os seus homólogos do sexo feminino (figura 4.4).

5.2. Taxas de conclusão e medidas de melhoria

Outro indicador utilizado para medir os resultados no ensino superior é a conclusão do ensino superior, ou seja, se os estudantes que ingressam no ensino superior o terminam efetivamente. Na última década, as preocupações com o nível das taxas de conclusão têm aumentado numa série de países do EEES. Tais preocupações estão associadas a um conjunto de desenvolvimentos, incluindo um maior enfoque na prestação de contas, bem como a necessidade de uma maior eficiência na alocação de recursos e despesas. Também estão intimamente ligadas à questão da equidade no acesso ao ensino superior, na medida em que a não-conclusão deste nível afeta um grande número de estudantes provenientes de contextos desfavorecidos.

A não-conclusão do ensino superior pode ser influenciada por uma série de fatores relacionados com a instituição de ensino superior e o próprio estudante. Podem variar entre a incapacidade de lidar com as exigências do programa, a escolha errada de cursos, a má qualidade da experiência do estudante até à insatisfação com aspetos da oferta institucional (Yorke & Longden, 2004, 2008). Por vezes, vários fatores atuam em conjunto.

Esta secção descreve a situação atual relativamente à não-conclusão do ensino superior em países do EEES e examina as abordagens das políticas nacionais destinadas a melhorar os resultados concretos dos sistemas de ensino superior. Como os dados relativos às taxas de conclusão reais estão disponíveis apenas para um pequeno número de sistemas de ensino superior, a diferença entre as taxas de ingresso e as taxas de conclusão também é usada como informação auxiliar. No final da secção, são apresentadas as abordagens políticas.

5.2.1. As taxas de conclusão

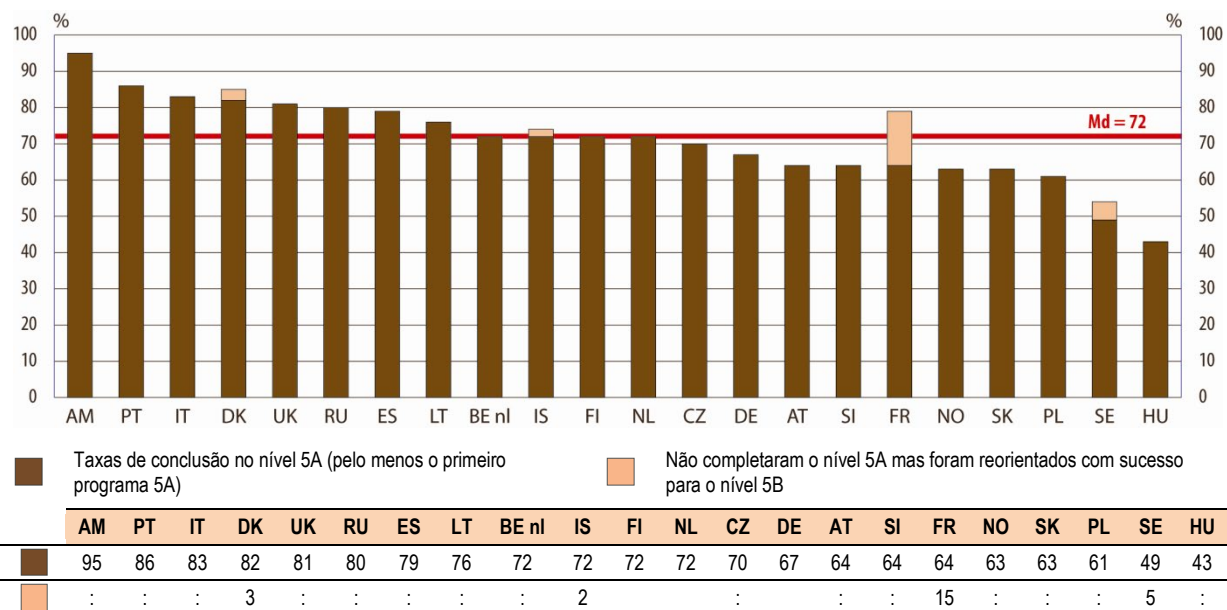
A taxa de conclusão mostra a percentagem de estudantes que ingressam e que concluem os seus estudos (diplomados) em programas do tipo A superior (CITE 5A). Para alguns países, isso inclui aqueles que entram num programa de tipo A mas que se formam num outro nível (programas do tipo terciário B, CITE 5B). Este indicador mede a eficácia do sistema de ensino superior em transformar em diplomados aqueles que ingressam. As taxas de conclusão são calculadas com base em dois métodos principais. O primeiro é o método de corte transversal, que permite calcular o número de diplomados no ano civil de referência e que ingressaram no programa um número de anos antes (essa estimativa, sempre que possível, tem em conta as diferentes durações de programas).

O segundo é o método de corte real que se baseia em dados de painel (inquéritos ou registos) que seguem o estudante desde o momento de ingresso até à graduação no programa de estudos.

Ainda está em desenvolvimento uma metodologia internacional para elaborar um indicador sobre as taxas de conclusão com o fim de obter dados comparáveis. Para o ano de 2008, os dados só estão disponíveis para 22 países do EEES. Devem ser feitos mais esforços para recolher dados comparáveis e definir indicadores adequados que permitam chegar a conclusões mais precisas.

No entanto, esta secção apresenta os dados disponíveis sobre a conclusão, que serão complementados por dados sobre o ingresso e a graduação na secção 5.2.2. Como a figura 5.2 ilustra, para sistemas em que existem dados disponíveis, a taxa de conclusão média é de 72 %. A taxa de conclusão mais elevada é na Arménia (95 %). Em geral, mais de 60 % de indivíduos que ingressam no ensino superior obtêm a sua graduação em quase todos os sistemas, com duas exceções: a Hungria (43 %) e a Suécia (49 %); na Suécia, porém, mais de 5 % de participantes são reorientados com sucesso para um programa de nível CITE 5B e graduam-se⁽⁶³⁾. A reorientação também é bastante elevada em França, onde, com uma taxa de conclusão de 64 %, 15 % dos candidatos ao nível CITE 5A são reorientados com sucesso para o nível CITE 5B.

Figura 5.2: Taxas de conclusão nos programas do ensino superior de tipo A (%), 2008



Notas: Coorte transversal: Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), Hungria, Lituânia, Polónia, Portugal, Eslováquia, Reino Unido e Rússia. Coorte real: República Checa, Dinamarca, Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Islândia, Itália, Países Baixos, Noruega e Suécia. Método desconhecido: Arménia.

A media é calculada apenas para as taxas de conclusão do CITE 5A.

Fonte: Eurostat, UOE módulo ad-hoc sobre as taxas de conclusão.

5.2.2. Taxas de entrada e de graduação

Uma outra possibilidade para melhor entender a realidade sobre a conclusão do ensino superior é a comparação das taxas de entrada e de graduação ou obtenção de diploma. Apesar de tal comparação não ser uma medida rigorosa do progresso educativo (por exemplo, devido às diferenças na duração dos programas de primeiro ciclo dentro e entre os países), pode ser utilizada como informação auxiliar para avaliar os resultados educativos. Intuitivamente, para registar um elevado desempenho académico, as altas taxas de entrada devem ser traduzidas em altas taxas de graduação (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 120). Em sistemas com taxas de entrada e de graduação estáveis, a diferença entre estas taxas reflete a extensão de desistências.

As taxas líquidas de entrada e as taxas líquidas de graduação estão disponíveis num número maior de países. Essas taxas foram calculadas como a soma das taxas de entrada e das taxas de graduação, respetivamente, por idade e através de cada idade. As taxas de entrada e de graduação para um determinado ano de idade, ou faixa etária, são a proporção que existe entre o número de novos estudantes e de graduados (no primeiro grau do nível educativo), respetivamente, que têm

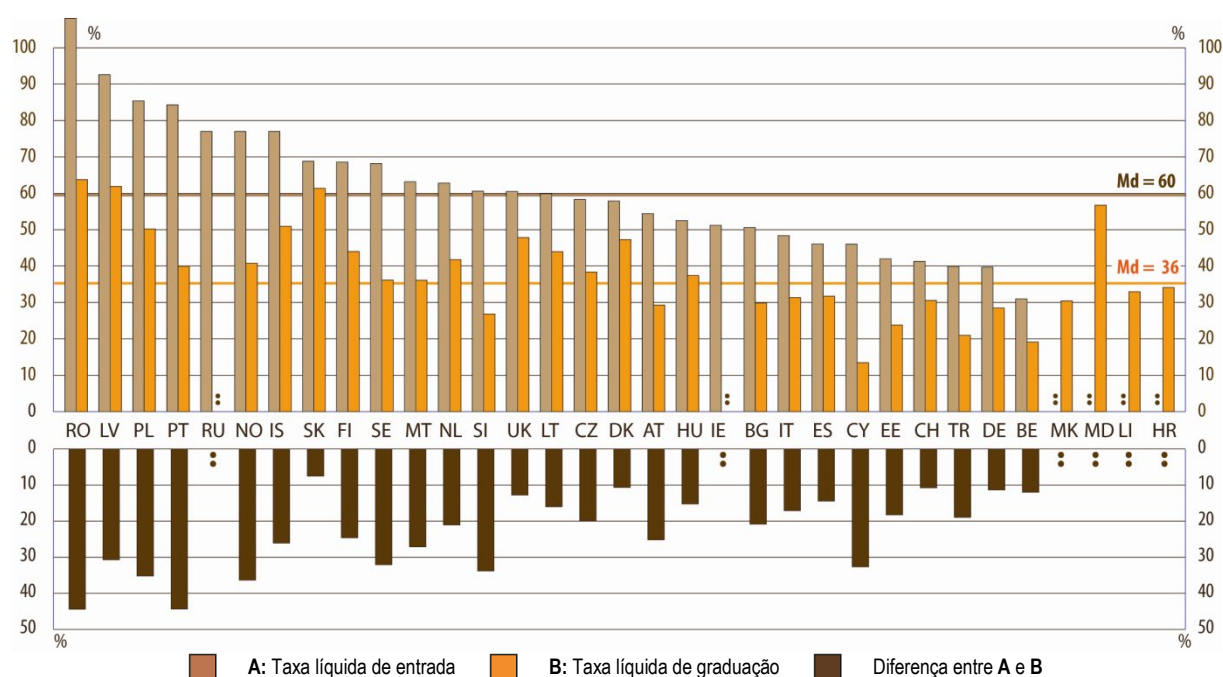
⁽⁶³⁾ Por outro lado, na Suécia, os dados também incluem estudantes que se matriculam apenas num curso individual e talvez não tenham a intenção de finalizar o programa completo.

essa idade e o total da população da mesma idade (para mais detalhes sobre o cálculo dos indicadores reais, pode consultar-se a secção ‘Glossário e Notas metodológicas’).

As figuras 5.3 e 5.4 mostram as taxas líquidas de entrada e as taxas líquidas de graduação, bem como a diferença entre estes dois indicadores nos níveis CITE 5A e 5B para o ano letivo 2008/09. Neste ano letivo, a taxa líquida de entrada foi de mais de 60 % em metade dos países do EEES para o nível CITE 5A, enquanto a taxa líquida média de graduação foi de 36,2 %. A diferença entre os dois indicadores era mais do que 20,8 pontos percentuais em metade dos países. Os respetivos níveis médios no CITE 5B foram de 18,5 % (taxa líquida de entradas), 8,5 % (taxa líquida de graduação) e 8 pontos percentuais (diferença).

As taxas líquidas de entrada mais elevadas no EEES no nível CITE 5A para o ano letivo de 2008/09 foram observadas na Roménia, Letónia, Polónia e Portugal, todos com uma taxa líquida de entrada superior a 80 %.

Figura 5.3: Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, 2008/09



Fonte: Eurostat, bases de dados UOE.

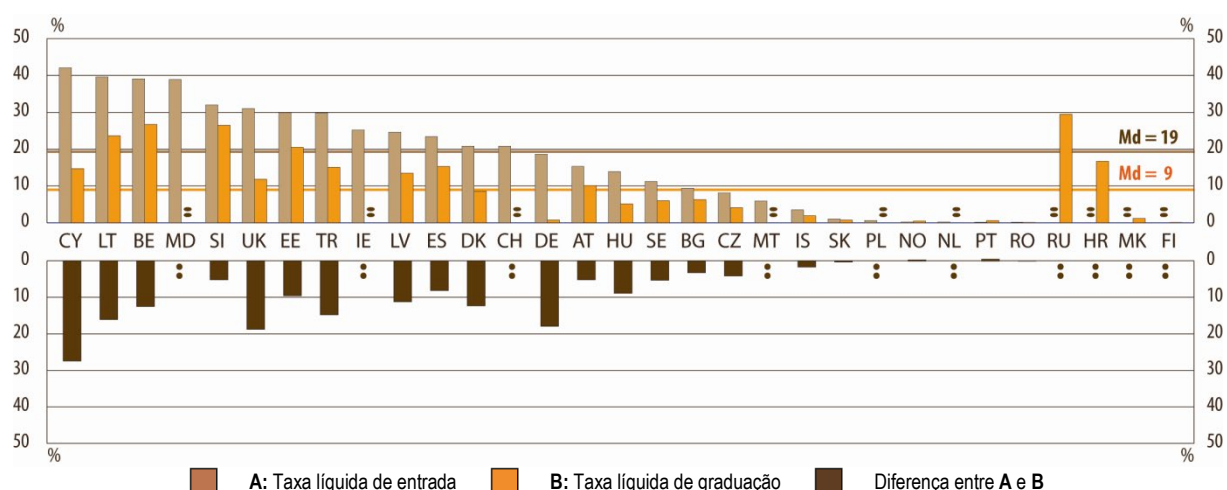
	RO	LV	PL	PT	RU	NO	IS	SK	FI	SE	MT	NL	SI	UK	LT	CZ	DK
A	108,1	92,6	85,4	84,3	77,4	77,0	77,0	68,8	68,6	68,2	63,2	62,8	60,6	60,5	59,9	58,3	57,9
B	63,8	61,9	50,2	40,0	:	40,7	51,0	61,4	44,0	36,2	36,1	41,8	26,8	47,8	44,0	38,4	47,3
A-B	44,4	30,6	35,2	44,3	:	36,3	26,0	7,4	24,6	32,0	27,1	21,0	33,7	12,7	15,9	19,9	10,6
	AT	HU	IE	BG	IT	ES	CY	EE	CH	TR	DE	BE	MK	MD	LI	HR	
A	54,4	52,5	51,2	50,6	48,4	46,1	46,0	42,0	41,3	39,9	39,7	31,0	:	:	:	:	
B	29,3	37,4	:	29,9	31,4	31,7	13,4	23,8	30,5	21,0	28,5	19,1	30,4	56,7	33,0	34,1	
A-B	25,1	15,2	:	20,8	17,0	14,4	32,6	18,2	10,7	18,9	11,3	11,9	:	:	:	:	

Notas: Os dados sobre diplomados referem-se a 2008 na Moldávia.

Os dados estão distribuídos por taxas líquidas de entrada (onde havia dados disponíveis).

Fonte: Eurostat, bases de dados UOE.

Figura 5.4: Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo B, 2008/09



	CY	LT	BE	MD	SI	UK	EE	TR	IE	LV	ES	DK	CH	DE	AT	HU
A	42,1	39,6	39,1	38,9	31,6	30,5	29,9	29,8	25,2	24,6	23,4	20,8	20,8	18,6	15,3	13,9
B	14,7	23,6	26,7	:	26,5	11,8	20,5	15,1	:	13,5	15,3	8,5	:	0,8	10,1	5,1
A-B	27,4	16,0	12,4	:	5,1	18,7	9,5	14,7	:	11,2	8,1	12,3	:	17,9	5,1	8,8
	SE	BG	CZ	MT	IS	SK	PL	NO	NL	PT	RO	RU	HR	MK	FI	
A	11,2	9,4	8,1	5,9	3,5	1,0	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1	:	:	:	:	
B	6,0	6,3	4,1	:	1,9	0,7	:	0,5	:	0,6	0,1	29,5	16,6	1,1	0,1	
A-B	5,2	3,2	4,0	:	1,6	0,2	:	-0,3	:	-0,5	0,0	:	:	:	:	

Notas: Os dados sobre diplomados referem-se a 2008 na Moldávia.

Os dados estão distribuídos por taxas líquidas de entrada (onde havia dados disponíveis).

Fonte: Eurostat, bases de dados UOE.

Os mesmos países estavam igualmente entre os que apresentavam as maiores diferenças entre a taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação. A Roménia e Portugal tinham ambos uma diferença de cerca de 45 pontos percentuais entre a taxa de entrada e a taxa de graduação. No entanto, estas diferenças consideráveis não são necessariamente indicativas de uma elevada taxa de abandono. Na verdade, como pode ser visto na figura 5.2, a taxa de conclusão em Portugal é a segunda mais alta entre os países para os quais há dados disponíveis. Há um lapso de tempo entre o ingresso no ensino superior e a obtenção do diploma. Nestes dois países, a taxa líquida de entrada líquida foi aumentando de forma consistente (de 44 % em 2002 para 108 % em 2009 para a Roménia e de 53 % em 2006 para 84 % em 2009 para Portugal), e levará alguns anos para este aumento nas taxas de entrada ser refletido nas taxas de graduação⁽⁶⁴⁾. Por outras palavras, quando ocorrem grandes mudanças num sistema de ensino superior, as diferenças significativas entre as taxas de entrada e de graduação refletem como e com que rapidez, os sistemas mudam. Por exemplo, com a introdução gradual das estruturas de Bolonha, as taxas de entrada e de graduação são afetadas em diferentes momentos até que as estruturas se tornem estáveis.

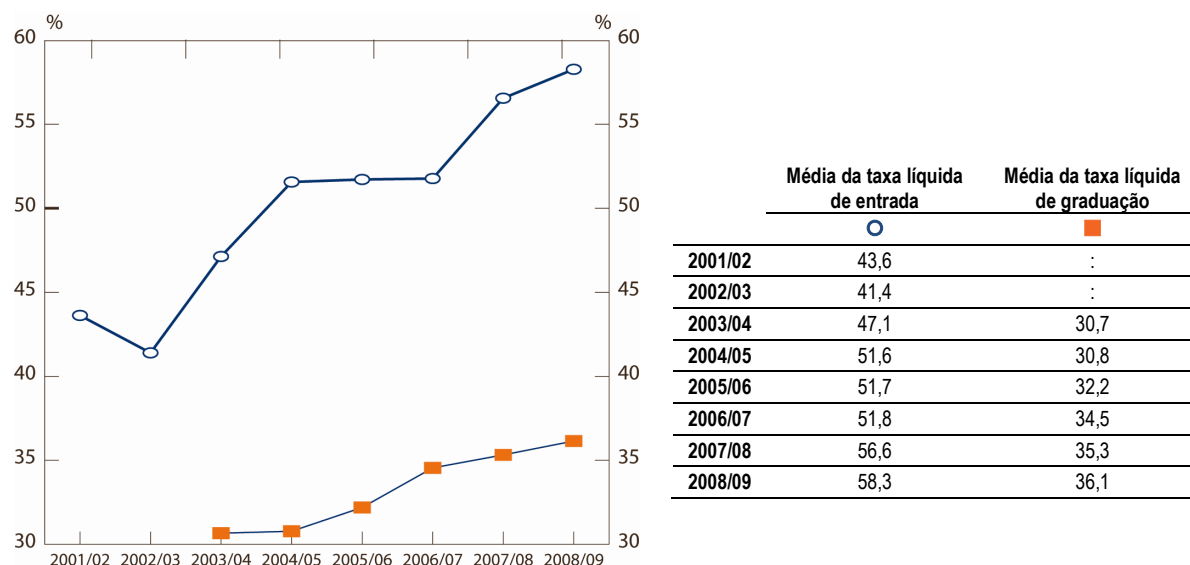
O país com a menor diferença entre a taxa líquida de entrada e a taxa líquida de graduação no nível CITE 5A foi a Eslováquia que, com uma taxa de entrada um pouco acima da média, teve uma das mais altas taxas de graduação.

No nível CITE 5B, os países com a maior diferença entre as taxas líquidas de entrada e as taxas líquidas de graduação foram a Alemanha, Chipre e Reino Unido.

⁽⁶⁴⁾ O aumento considerável das taxas de entrada na Roménia também explica a sua taxa líquida de entrada superior a 100%. A taxa líquida de entrada é uma boa aproximação da probabilidade de ingressar no ensino superior quando os níveis de acesso se mantêm relativamente estáveis ao longo do tempo. No entanto, quando se produz um incremento significativo – como é o caso da Roménia – o número tão elevado de pessoas que ingressaram nos últimos anos e que não o fizeram em anos anteriores, provoca um aumento na taxa líquida de entrada.

A figura 5.5 representa a média da taxa líquida de entrada e da taxa líquida de graduação no nível CITE 5A por ano letivo, de 2001/02 a 2008/09 (para a cobertura de países, consulte a secção 'Glossário e Notas metodológicas'). A média da taxa líquida de entrada no nível CITE 5A aumentou significativamente no EEES durante grande parte da primeira década do século XXI, desde cerca de 44 % para cerca de 58 %. A média da taxa líquida de graduação no nível CITE 5A também aumentou entre os anos letivos 2003/04 e 2008/09, embora a um ritmo ligeiramente inferior, de cerca de 30 % para cerca de 36 %. Como resultado, a diferença entre a taxa de entrada média e a taxa de graduação média no nível CITE 5A aumentou de 16 pontos percentuais para 22 pontos percentuais.

Figura 5.5: Média das taxas líquidas de entrada e de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, por ano letivo



Notas: A média é o valor para a média nacional.

Fonte: Eurostat, bases de dados UOE.

5.2.3. Políticas para melhorar as taxas de conclusão

Embora a maioria dos países do EEES afirmem ter posto em prática políticas para aumentar o nível de conclusão dos estudos, há uma grande diversidade no âmbito e no conteúdo das medidas decretadas.

Em geral, os países mencionam uma série de medidas políticas de âmbito geral que, embora não visando diretamente o aumento das taxas de conclusão, se espera que venham a contribuir para a melhoria dessas taxas. As medidas que visam promover programas de aprendizagem flexíveis, melhorar o apoio ao estudante, reconhecer períodos de estudo em outras instituições de ensino superior, inclusive no estrangeiro, aumentar a qualidade do ensino e outras podem possivelmente afetar positivamente as taxas de conclusão.

Uma minoria de países (Dinamarca, Finlândia, Noruega e Reino Unido (Escócia)) adotaram estratégias nacionais abrangentes que abordam uma série de causas para a não-conclusão. Tais estratégias combinam iniciativas a nível nacional e institucional e incluem incentivos para instituições e estudantes. Além disso, estas medidas são complementadas por mecanismos de monitorização bem desenvolvidos.

As iniciativas centram-se no financiamento das instituições e da organização dos estudos. Podem incluir uma fórmula de financiamento que tem em consideração se os estudantes concluíram um programa de licenciatura ou de mestrado dentro do período de estudo prescrito. Além disso, as instituições podem ser obrigadas a acompanhar os estudantes que estão em risco de abandono, para reforçar as orientações académicas, aconselhamento ao estudante e percursos flexíveis de aprendizagem. Adicionalmente, os dados sobre as taxas de conclusão são incluídos nos relatórios

anuais das instituições para o ministério responsável e são usados para calcular as subvenções públicas para o ano seguinte.

O sistema de apoio ao estudante também pode incluir mecanismos que apoiam e incentivam a conclusão bem-sucedida e em prazo oportuno dos estudos.

Alguns países relatam que implementam alguns dos tipos de medidas políticas acima descritos. Outros (Arménia, Geórgia, Moldávia, Montenegro, Portugal e Turquia) focam-se numa única medida, como por exemplo, facilitar a transferência entre os programas, a repetição de um curso, ou ter a possibilidade de retornar ao ensino superior.

Incentivos para as instituições de ensino superior

A fim de incentivar as instituições de ensino superior a trabalhar no sentido de aumentar as taxas de conclusão, os governos usam uma variedade de mecanismos de orientação. Os incentivos para as instituições de ensino superior melhorarem as taxas de conclusão dos estudantes são geralmente de natureza financeira. Numa minoria de países (Áustria, Bélgica (comunidade flamenga), República Checa, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Islândia, Itália, Holanda, Noruega, Suécia e Reino Unido (Escócia)), as dotações orçamentais do Estado dependem em parte das taxas de conclusão dos estudantes. O número de unidades de crédito concluídas, as taxas de participação do estudante em exames e/ou as estatísticas de diplomas emitidos estão incluídos nas fórmulas de financiamento e/ou fundos alocados.

Os incentivos financeiros para melhorar as taxas de conclusão podem direccionar-se, quer às instituições, quer aos estudantes individualmente. As instituições de ensino superior podem receber financiamento por estudante e por cada crédito que estes consigam obter. Portanto, há um interesse por parte das instituições de ensino superior em apoiar os estudantes no avanço nos seus estudos. Os sistemas de concessão de bolsas e de empréstimos também podem ser associados ao número de créditos que o estudante consegue completar todos os anos.

Medidas de garantia da qualidade

Numa minoria de países, as taxas de conclusão também são consideradas como um dos critérios incluídos nos procedimentos externos de garantia da qualidade (Albânia, Chipre, Dinamarca, Itália, Listenstaine, Letónia, Luxemburgo, Polónia, Eslovénia e Reino Unido (Escócia)) e na acreditação de programas (Moldávia, Eslovénia e Reino Unido (Escócia)).

Apoio académico e pessoal a estudantes

Fatores como a escolha errada do curso ou de disciplina, má preparação e falta de vontade e de empenho por parte do estudante são frequentemente mencionados como razões para a não-conclusão dos estudos. No entanto, em alguns países, são frequentemente prestados serviços de orientação académica e profissional, de orientação e aconselhamento psicológico ao estudante (capítulo 4).

Reconhecendo o facto de que a experiência durante o primeiro ano do ensino superior tem um grande impacto sobre as taxas de conclusão dos estudantes, vários países criaram medidas especiais que se concentram na fase de pré-admissão e no aconselhamento e apoio durante o primeiro ano. Em alguns casos, estas medidas são especificamente destinadas a grupos socialmente desfavorecidos ou a estudantes em áreas académicas específicas.

Em França, o 'Plano para o Êxito em Programas de Licenciatura' (*plan pour la réussite en licence*) visa aumentar a taxa de conclusão de programas de licenciatura para 50 % até 2012. Uma orientação ativa visa resolver as dificuldades que alguns estudantes possam sentir no acesso à informação relevante.

No Reino Unido (Inglaterra), as instituições são incentivadas a fornecer informações claras e comparáveis sobre os seus cursos e, assim, ajudar os estudantes a fazer escolhas mais informadas, o que deve ajudar a reduzir o número de "desistentes", seja porque escolheram o caminho errado ou porque não perceberam o que o ensino superior implicaria.

Na Irlanda, a Estratégia Nacional para a Educação Superior para 2030 recomenda a inclusão de programas de iniciação e de preparação no currículo do primeiro ano, bem como cursos mais generalistas com oportunidades de aprendizagem mais interdisciplinares. Além disso, são

implementadas medidas específicas destinadas a melhorar os níveis de progressão nas disciplinas de TIC/tecnologia.

Monitorização das taxas de conclusão

A conceção e implementação de políticas eficazes sobre taxas de conclusão requerem o apoio de um sistema de monitorização bem desenvolvido e a elaboração de relatórios de informação, tanto a nível nacional como institucional.

Todos os países, exceto a Geórgia, a Irlanda e a Turquia, informam que as taxas de conclusão são monitorizadas a nível nacional e/ou institucional. Os dados são utilizados para a preparação dos relatórios anuais de estatísticas, análises de eficiência, planeamento de admissões e um diálogo com as partes interessadas.

As taxas de conclusão são muitas vezes consideradas importantes para a reputação da instituição de ensino superior em particular e a publicação de dados a nível institucional pode oferecer um incentivo para melhorar as taxas de conclusão. Esta é uma prática reportada pela França, Suíça e Reino Unido (Inglaterra).

Numa minoria de países, as taxas de conclusão são utilizadas como um dos indicadores no âmbito das exigências de prestação de contas. Na Dinamarca, cada instituição de ensino superior estabeleceu uma meta para as taxas de conclusão através de um contrato com o Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, cuja supervisão é feita com base nos dados para as taxas de conclusão dos estudantes.

Um projeto recente no Reino Unido (Escócia) sobre a retenção indica que todas as instituições têm desenvolvido sofisticados sistemas de gestão da informação que lhes permitem controlar, compilar e analisar dados sobre a retenção dos estudantes. Desenvolveram igualmente mecanismos de informação de qualidade e são capazes de integrar os relatórios sobre a retenção dos estudantes nos seus processos de gestão de direção e qualidade académica.

Os países também relatam que as informações sobre a conclusão são usadas para informar as políticas e as prioridades de financiamento. No entanto, são raros os exemplos concretos de relatórios e análises e a forma como estes afetam a formulação de políticas.

Na Irlanda, foi realizado pela Autoridade de Educação Superior em 2010 um estudo sobre a Progressão no Ensino Superior irlandês. Este estudo apresenta evidências empíricas relativas à questão da progressão através do ensino superior. O relatório pretende ser um documento de referência que servirá para informar as políticas e o desenvolvimento de intervenções que visem melhorar as taxas de conclusão e graduação ⁽⁶⁵⁾.

No Reino Unido (Escócia), uma nova política de financiamento específico foi desenvolvida em consequência da análise dos resultados anteriores. Todas as instituições vão continuar a receber o financiamento destinado a melhorar os índices de retenção, mas as instituições que recrutam um grande número de estudantes de bairros mais carenciados receberão um financiamento adicional e serão convidadas a completar acordos sobre resultados. Estes acordos vão mostrar como as instituições pretendem usar o financiamento e irão especificar os resultados de retenção previstos.

Em resumo, parece evidente que ainda está por emergir no EEES um entendimento comum sobre os elementos e o alcance das políticas de conclusão. Em todos os países, as abordagens políticas variam entre os esforços sistemáticos e coerentes para resolver o problema e projetos isolados de pequena escala, ou a ausência de qualquer tipo de medidas específicas. Uma importante razão para a existência de diferenças nas abordagens poderia ser o nível de preocupação do público e do governo sobre a questão, assim como a situação real de cada país neste âmbito (secções 5.2.1 e 5.2.2).

⁽⁶⁵⁾ Ver: <http://www.heai.ie/en/node/1386>

5.3. Os diplomados no mercado de trabalho: desemprego e transição do ensino para o mundo do trabalho

A presente secção analisa ⁽⁶⁶⁾ a situação dos diplomados no mercado de trabalho nos países dentro do EEES. Como foi mencionado acima, de acordo com a conceptualização do Grupo de Trabalho sobre a Empregabilidade, um dos aspetos da empregabilidade é a capacidade dos diplomados do ensino superior conseguirem obter um emprego inicial (e significativa). De acordo com esta definição, um olhar sobre os rácios de desemprego de diplomados do ensino superior pode ser um bom ponto de partida, uma vez que estes rácios podem dar indicações sobre as perspetivas de jovens diplomados no mercado de trabalho.

No entanto, esta abordagem para medir a empregabilidade não está isenta de limitações. O emprego e o desemprego não dependem apenas da qualidade da educação recebida pelos jovens. Por um lado, as mudanças no estado geral da economia e do mercado de trabalho são os determinantes mais importantes para as oportunidades de emprego. Por outro lado, existem muitos fatores que influenciam as perspetivas de emprego de um indivíduo, o que significa que nem todos os estudantes que receberam a mesma educação têm semelhantes oportunidades no mercado de trabalho. Tais fatores incluem o regime de estudos (a tempo inteiro ou a tempo parcial), a localização e a mobilidade dos estudantes, a experiência profissional prévia dos estudantes, bem como a sua idade, sexo, etnia ou classe social (Harvey 2001, p. 103). Em relação ao último conjunto de fatores, as práticas discriminatórias que os diplomados podem enfrentar no mercado de trabalho são muitas vezes negligenciadas pelos debates sobre a empregabilidade (Morley, 2001).

Estas questões também destacam as dificuldades de tentar medir a contribuição das instituições de ensino superior na melhoria das perspetivas de emprego dos diplomados (Harvey, 2001; Little, 2001). Devido ao facto de que a obtenção de um emprego significativo depende de uma variedade de fatores independentes, a utilização das taxas de emprego e de desemprego dos diplomados como indicadores para a capacidade das instituições de ensino superior de aumentarem a empregabilidade dos seus diplomados pode ser enganosa. As medidas alternativas incluem auditorias de empregabilidade que avaliam as "competências ou inquéritos de satisfação de diplomados que permitem o mapeamento do grau de satisfação dos diplomados com o seu emprego após a conclusão dos estudos" (Harvey, 2001). Enquanto as auditorias de empregabilidade se baseiam numa conceptualização diferente de empregabilidade ⁽⁶⁷⁾, os inquéritos à satisfação dos diplomados podem ser instrumentos úteis se a intenção é medir o elemento 'significativo' da definição acima referida (Harvey, 2001). Existem alguns inquéritos comparativos ⁽⁶⁸⁾ que lidam com a satisfação no trabalho do diplomados na Europa. Os seus resultados foram utilizados nas questões abordadas nas secções 5.4 e 5.5.

Para além desses problemas conceptuais, a disponibilidade de dados também apresenta limitações à análise da empregabilidade dos diplomados. Por exemplo, apesar do facto de a empregabilidade dos licenciados ser uma preocupação em alguns países, não é possível analisar a empregabilidade dos diplomados do primeiro e segundo ciclos separadamente, devido à indisponibilidade de dados.

Por estas razões, este relatório baseia-se na taxa de desemprego dos diplomados como o principal indicador para as perspetivas de emprego dos diplomados. Além disso, está incluído nesta secção um indicador sobre a duração média da transição do ensino para o trabalho. Por outro lado, para poder compreender o facto de que a definição usada atualmente de empregabilidade inclui a capacidade dos diplomados de encontrar um emprego *significativo*, nas secções 5.4 e 5.5 o relatório

⁽⁶⁶⁾ Nesta secção, o termo "diplomados" refere-se a pessoas que completaram o ensino superior.

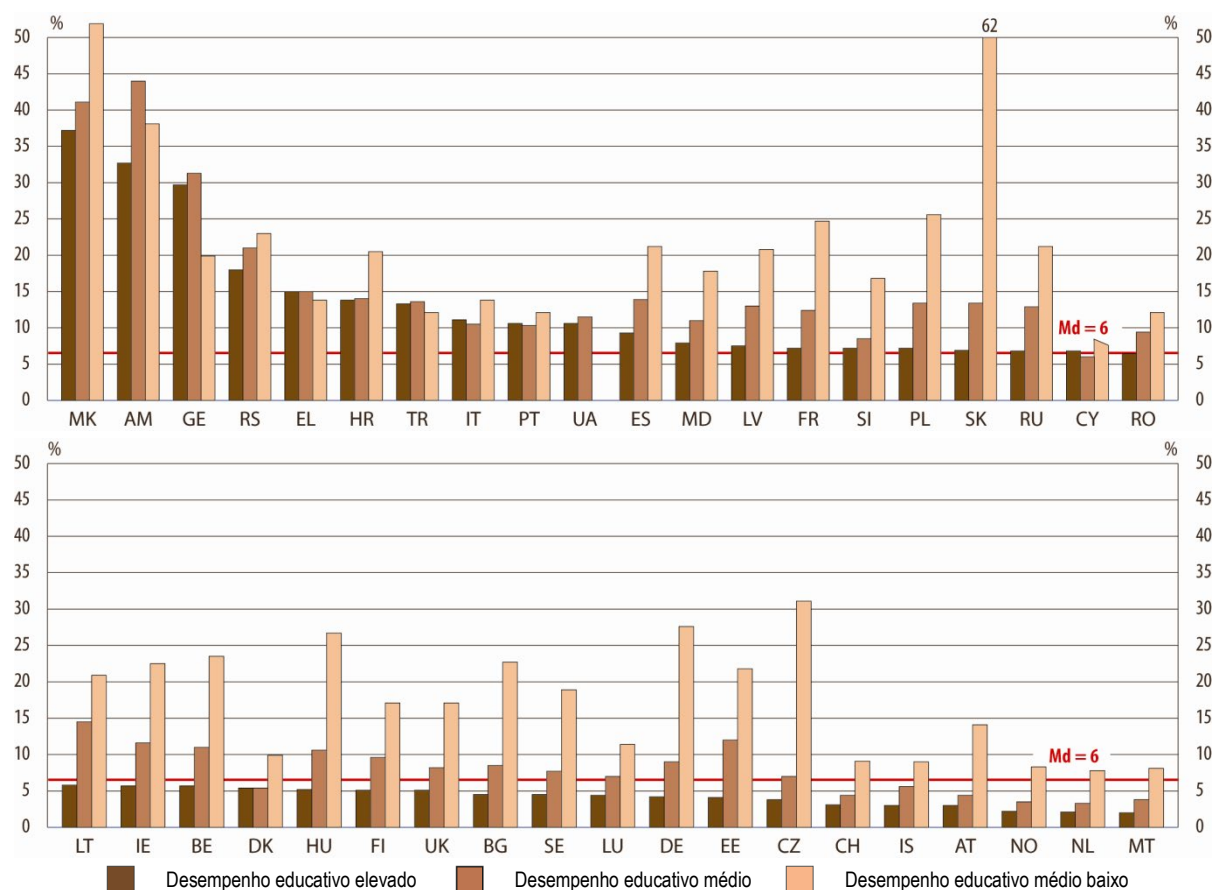
⁽⁶⁷⁾ A utilização de auditorias sobre a empregabilidade para construir indicadores sobre empregabilidade implica que esta é definida como um conjunto de competências que os diplomados adquirem e que os empregadores consideram necessárias para um determinado posto de trabalho (Harvey, 2001).

⁽⁶⁸⁾ Entre os estudos sobre diplomados figuram: o Projeto CHEERS, realizado entre 1998 e 2000 em doze países (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); o Projeto REFLEX, realizado entre 2005-2006 em dezasseis países (Allen & van der Velden, 2011); e o Projeto HEGESCO, implementado entre dois e três anos depois do Projeto REFLEX e utilizando a mesma metodologia em cinco países adicionais (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011).

utilizará indicadores sobre os salários e os desajustes de qualificações dos diplomados como indicadores para a qualidade do emprego. De acordo com os inquéritos a diplomados, estas duas variáveis influenciam a satisfação dos diplomados no emprego (Støren & Arnesen, 2011).

Os índices de desemprego fornecem informações valiosas sobre o valor relativo dos diplomas do ensino superior. A figura 5.6 mostra a taxa de desemprego de pessoas com idades entre 20-34 por níveis de qualificação. Devido ao pequeno tamanho das amostras anuais, apenas a média dos anos 2006-2010 pode ser apresentada. Isso não significa que seja possível analisar as perspetivas de emprego dos diplomados à luz das recentes mudanças económicas.

Figura 5.6: Taxa de desemprego das pessoas com idades compreendidas entre 20-34 por nível de escolaridade (%), média para 2006-2010



	MK	AM	GE	RS	EL	HR	TR	IT	PT	UA	ES	MD	LV	FR	SI	PL	SK	RU	CY	RO
Elevado	37,2	32,7	29,7	18,0	15,2	13,8	13,3	11,1	10,6	10,6	9,3	7,9	7,5	7,2	7,2	6,9	6,8	6,8	6,4	
Médio	41,1	44,0	31,3	20,9	14,8	14,0	13,6	10,5	10,3	11,5	13,9	11,0	13,0	12,4	8,5	13,4	13,4	12,9	6,0	9,4
Baixo	51,9	38,1	19,9	23,0	13,8	20,5	12,1	13,8	12,1		21,2	17,8	20,8	24,7	16,8	25,6	61,7	21,2	7,6	12,1
	LT	IE	BE	DK	HU	FI	UK	BG	SE	LU	DE	EE	CZ	CH	IS	AT	NO	NL	MT	
Elevado	5,8	5,7	5,7	5,4	5,2	5,1	5,1	4,5	4,5	4,4	4,2	4,1	3,8	3,1	3,0	3,0	2,2	2,1	2,0	
Médio	14,5	11,6	11,0	5,4	10,6	9,6	8,2	8,5	7,7	7,0	9,0	12,0	7,0	4,4	5,6	4,4	3,5	3,3	3,8	
Baixo	20,9	22,5	23,5	9,9	26,7	17,1	17,1	22,7	18,9	11,4	27,6	21,8	31,1	9,1	9,0	14,1	8,3	7,8	8,1	

Notas: Os dados dizem respeito a 2010, na Geórgia e na Ucrânia. Por esta razão, a média de Bolonha não inclui estes dois países.

Os dados baseiam-se em amostras pequenas na maioria dos países médios e pequenos.

Os dados são classificados segundo o rácio de desemprego dos diplomados com qualificações elevadas. O valor médio refere-se à taxa de desemprego dos diplomados com qualificações elevadas.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

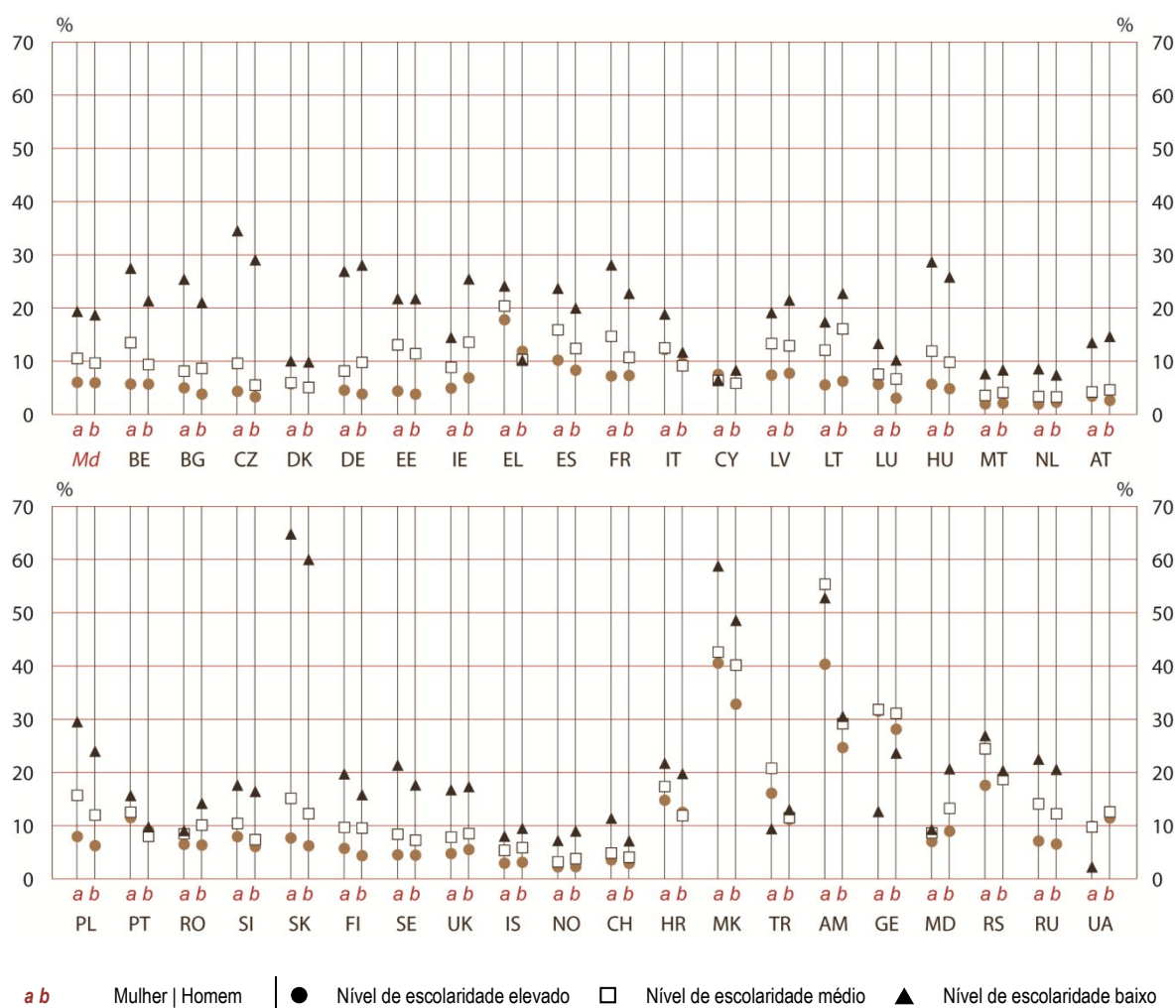
Em média, quanto maior o nível de escolaridade, menor a taxa de desemprego dos jovens. Em metade dos países do EEES, a taxa de desemprego dos jovens com baixo nível de escolaridade (pelo menos com o ensino secundário inferior, CITE 0-2) é superior a 19 %. O rácio médio é de 10,6 % para os que têm um nível de escolaridade média (no máximo o nível pós-secundário não superior, CITE 3-4) e apenas 6,4 % para os jovens com uma qualificação de nível superior (CITE 5-6).

A maior diferença entre as taxas de desemprego de jovens com baixa e elevada escolaridade é observada na República Checa (31 % vs 4 %) e na Eslováquia (62 % vs 7 %), seguidos da Alemanha (28 % vs 4 %). Estes são os países onde a obtenção de um diploma de ensino superior melhora as perspetivas dos jovens no mercado de trabalho. Em contraste, os países onde praticamente não há diferença entre os rácios de desemprego para os indivíduos com qualificações baixas e elevadas são Chipre, Portugal, Grécia e Turquia. Curiosamente, nos dois últimos países, o índice de desemprego de jovens altamente qualificados é ainda maior do que o dos jovens com baixa escolaridade. Este é também o caso da Geórgia, a uma escala muito maior (a taxa de desemprego é de 20 % para os de baixa escolaridade, 31 % para os de escolaridade média e 30 % para os altamente qualificados).

No entanto, como mostra a figura 5.7, este panorama pode ser diferente para homens e mulheres. No caso da Grécia e da Turquia, por exemplo, onde não há grandes diferenças entre as taxas de desemprego de todos os indivíduos com diferentes níveis de escolaridade, existem diferenças no caso das mulheres. Em ambos os países, o índice de desemprego das mulheres é superior ao dos homens. No entanto, na Grécia, a obtenção de uma qualificação mais elevada reduz a probabilidade de desemprego das mulheres (a proporção de desemprego das mulheres para as mulheres de baixas qualificações é de 24 % contra os 18 % das que têm qualificações elevadas). Na Turquia, são as mulheres com habilitações médias que estão em pior situação em termos de perspetivas de emprego, enquanto a taxa de desemprego mais baixa afeta as mulheres com baixa escolaridade.

Em geral, quanto maior o nível de escolaridade, menores são as diferenças de género. Enquanto as taxas médias são quase idênticas para os dois sexos, em média, a obtenção de uma qualificação mais elevada melhora as perspetivas de emprego das mulheres mais do que as dos homens. No entanto, em países como a Irlanda, a Moldávia e a Geórgia essa situação não se verifica e existem diferenças relativamente significativas entre homens e mulheres nos grupos com um baixo nível de escolaridade, sendo que os rácios de desemprego masculino são mais elevados do que os rácios de desemprego feminino. Contudo, as diferenças de género quanto às perspetivas de emprego também são reduzidas nestes países entre os que contam com níveis de qualificação mais elevados. Na Geórgia, porém, como foi mencionado antes, enquanto as diferenças entre homens e mulheres são menores entre os altamente qualificados, o índice de desemprego é maior para este grupo do que para os que têm baixos níveis de escolaridade. As maiores diferenças entre as taxas de desemprego das mulheres e dos homens, independentemente do nível de escolaridade, verificam-se na Arménia.

Figura 5.7: Taxa de desemprego de indivíduos entre os 20-34 anos por nível de escolaridade e por sexo (%), média de 2006-2010



Notas: Os dados dizem respeito a 2010, na Geórgia e na Ucrânia. Por esta razão, a média de Bolonha não inclui estes dois países.

Os dados baseiam-se em amostras pequenas na maioria dos países médios e pequenos. A análise por género carece de fiabilidade pela mesma razão na Irlanda, República Checa, Eslováquia, Suíça e a Antiga República Jugoslava da Macedónia.

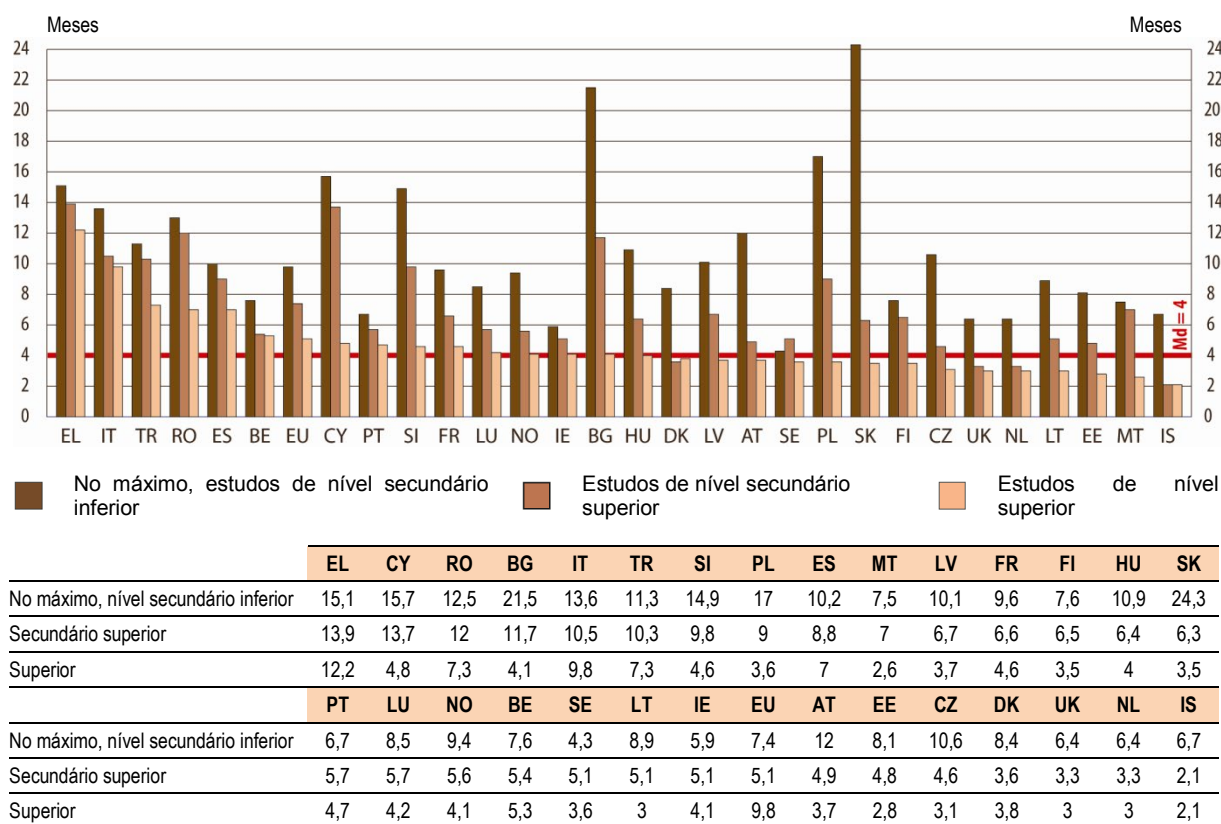
Os dados foram distribuídos segundo a taxa de desemprego total dos indivíduos com escolaridade elevada.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Outra maneira de comparar as perspetivas de emprego dos jovens com os diferentes níveis de escolaridade é analisar as durações médias da transição do ensino para o trabalho (figura 5.8). A duração deste período de transição é definida como a diferença entre a data em que o indivíduo deixou o ensino formal e a data de início do primeiro trabalho com a duração de pelo menos 3 meses (EACEA/Eurydice 2012, p. 179). Como foi descrito em *Números-Chave da Educação na Europa 2012*, em todos os países, os indivíduos com elevados níveis de escolaridade encontram o seu primeiro trabalho mais rapidamente do que os indivíduos que apenas completaram o ensino secundário (EACEA/Eurydice 2012, p. 178). Isto significa que um nível de escolaridade elevado não só reduz as probabilidades de ficar no desemprego, mas também implica períodos mais curtos de procura de emprego. As diferenças na duração média da transição entre indivíduos com baixa e alta escolaridade são mais elevadas na Eslováquia, Bulgária e Polónia.

Entre os altamente qualificados, a média do período de transição para o trabalho mais alta encontra-se na Grécia (12,2 meses) e Itália (9,8 meses) em 2009. Os períodos mais curtos de procura de emprego foram registados na Islândia, (2,1 meses), Malta (2,6 meses) e Estónia (2,8 meses).

Figura 5.8: Duração média do período de transição do ensino para o trabalho, por nível de estudos, 2009



Notas: A duração da transição da escola para o trabalho é calculada como a diferença entre a data em que é deixada a educação formal pela última vez e a data em que se inicia o primeiro trabalho com pelo menos 3 meses de duração. Os resultados referem-se a pessoas que tiveram um primeiro emprego significativo. O indicador é calculado dividindo-se o número de pessoas empregadas no grupo etário dos 25-64 anos, tendo atingido um nível específico de escolaridade, pela população total do mesmo grupo etário.

A maioria dos resultados são baseados nas respostas das pessoas que abandonaram o ensino formal no prazo dos últimos 5 anos para evitar problemas em recordar as datas dos momentos de transição. Este é concretamente o caso do Reino Unido, onde a taxa de respostas para a "data do primeiro emprego" foi significativamente elevada para além desse limiar. O período de 5 anos também parece ser o limite mais adequado dado o tamanho da amostra por país. Em alguns países, o serviço militar obrigatório ou o comunitário contribui para uma duração média mais longa de transição. Este é especialmente o caso da Bulgária (1,2 meses), Grécia (4,3 meses), Chipre (2,6 meses) e Áustria (1,5 meses). Outros países têm poucas ou nenhuma pessoas nessas circunstâncias.

Os dados são distribuídos pela duração média da transição entre a educação e o trabalho para pessoas com o ensino superior. O valor médio refere-se à duração média da transição para pessoas com o ensino superior.

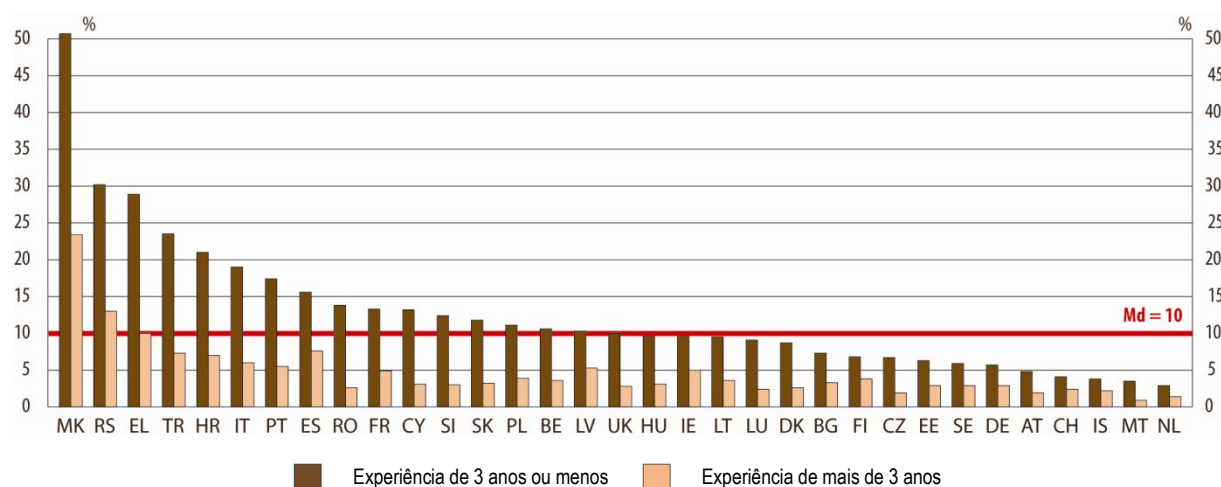
Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS), módulo ad-hoc.

Além de se fazer a comparação entre os jovens com diferentes níveis de escolaridade, também se pode analisar mais de perto as diferenças entre os altamente qualificados. A figura 5.9 mostra a taxa de desemprego de diplomados do ensino superior com idades entre os 20-34 anos, segundo o número de anos desde que se graduaram (mais uma vez, a média dos anos 2006-2010). O gráfico diferencia entre os jovens que se formaram três anos ou menos antes da recolha de dados e aqueles cuja graduação ocorreu há mais de três anos. Este indicador capta as perspectivas de entrada no mercado de trabalho dos recém-licenciados em comparação com a situação de emprego dos jovens mais experientes.

No geral, a taxa de desemprego dos recém-licenciados é consideravelmente maior do que a dos jovens mais experientes. Em metade dos países do EEES, a taxa de desemprego de recém-licenciados é superior a 10 %, o que triplica a taxa média de jovens graduados há três ou mais anos (3,2 %). Os países com as maiores lacunas entre recém-formados e aqueles com mais experiência são Chipre (13,2 % e 3,1 %), Roménia (13,8 % e 2,6 %) e Eslovénia (12,4 % e 3 %), enquanto os países com as menores diferenças são a Finlândia (6,8 % e 3,8 %), Islândia (3,8 % e 2,2 %) e Suíça (4,1 % e 2,4 %).

Esta discrepância entre os recém-licenciados e jovens mais experientes é relativamente semelhante no caso das mulheres e dos homens (veja-se a figura 5.10 que ilustra os índices de desemprego para homens e mulheres em separado). Em cerca de dois terços dos países com dados disponíveis, a diferença é um pouco maior no caso dos homens do que no caso das mulheres.

Figura 5.9: Taxa de desemprego de diplomados do ensino superior com 20-34 anos, em relação ao número de anos desde a graduação (%), média de 2006-2010

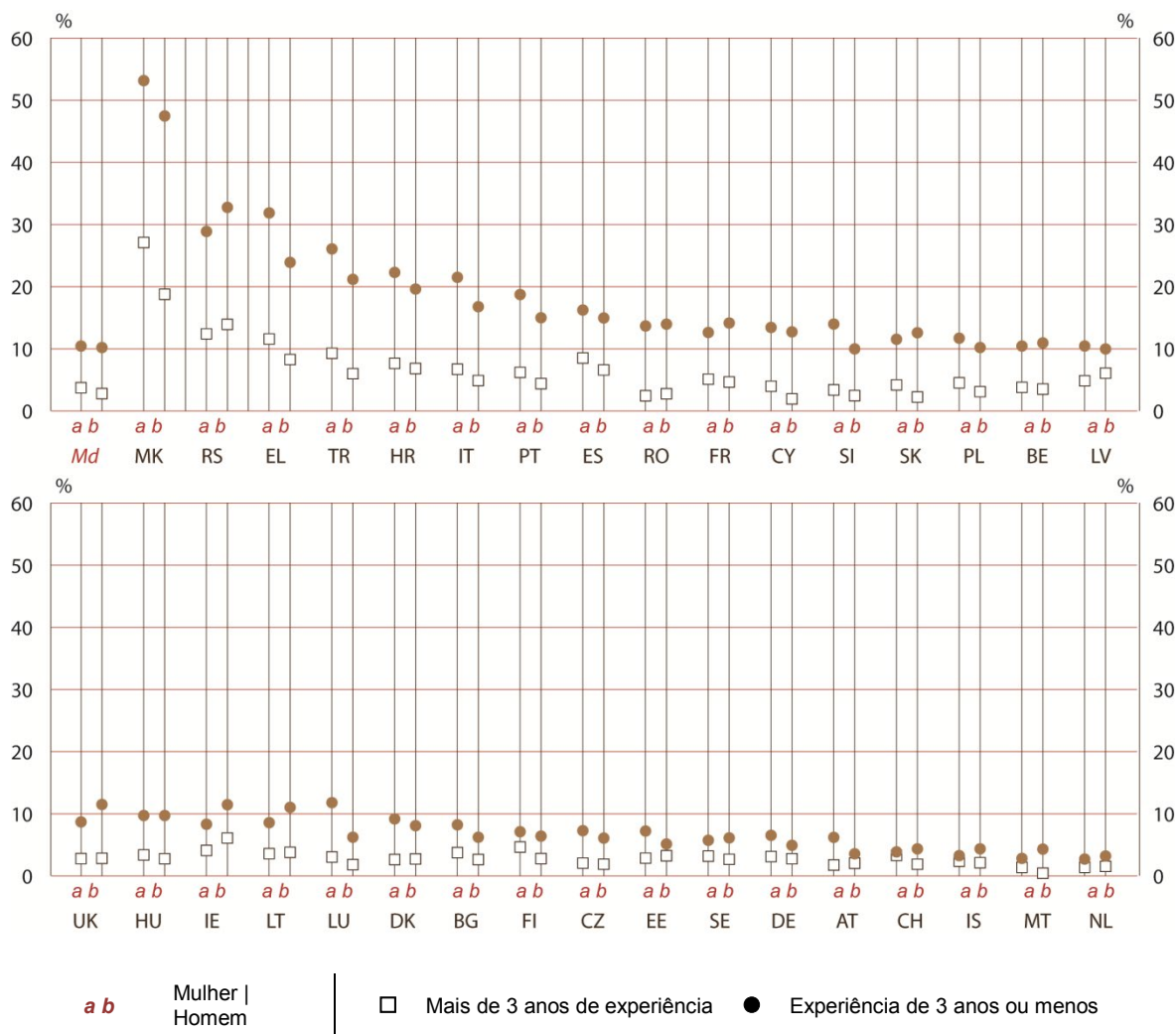


	MK	RS	EL	TR	HR	IT	PT	ES	RO	FR	CY	SI	SK	PL	BE	LV	UK
3 anos ou menos	50,7	30,2	28,9	23,5	21,3	19,5	17,4	15,6	13,8	13,3	13,2	12,4	11,8	11,1	10,6	10,3	10,0
Mais de 3 anos	23,4	13,0	10,0	7,3	7,3	6,0	5,5	7,6	2,6	4,9	3,1	3,0	3,2	3,9	3,6	5,3	2,8
	HU	IE	LT	LU	DK	BG	FI	CZ	EE	SE	DE	AT	CH	IS	MT	NL	
3 anos ou menos	9,6	9,6	9,5	9,1	8,7	7,3	6,8	6,7	6,3	5,9	5,7	4,8	4,1	3,8	3,5	2,9	
Mais de 3 anos	3,1	5,0	3,6	2,4	2,6	3,3	3,8	1,9	2,9	2,9	2,9	1,9	2,4	2,2	0,9	1,4	

Notas: Os dados baseiam-se em amostras pequenas na maioria dos países médios e pequenos. A categoria "experiência de 3 anos ou menos" exclui o primeiro ano após a graduação. Os dados são distribuídos por taxa de desemprego dos recém-diplomados (graduados há 3 anos ou menos desde a data de recolha de dados). O valor médio refere-se à taxa de desemprego dos recém-licenciados.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Figura 5.10: Taxa de desemprego de diplomados do ensino superior entre os 20-34 anos, segundo o número de anos decorridos desde a graduação e o género (%), média de 2006-2010



Notas: Os dados baseiam-se em amostras reduzidas na maioria dos países médios e pequenos. A categoria "experiência de 3 anos ou menos" exclui o primeiro ano após a graduação. Os dados são distribuídos por taxa de desemprego dos recém-diplomados (graduados há 3 anos ou menos desde a data de recolha de dados).

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Estes dados mostram que, enquanto a obtenção de uma qualificação de nível superior melhora a empregabilidade dos jovens na maioria dos países, os recém-diplomados enfrentam dificuldades no mercado de trabalho. Esta conclusão coloca novamente em destaque problemas relativos à avaliação do desempenho das instituições de ensino superior com base em indicadores de desemprego. Uma forma possível de interpretar estes dados é que os empregadores valorizem fatores como a experiência de trabalho no momento de decidirem a contratação. Estes fatores escapam claramente ao controlo das instituições de ensino superior. No entanto, também se pode argumentar que a inclusão de estágios em cursos de ensino superior pode ajudar a mudar os atuais padrões de desemprego.

5.4. Retorno privado relativamente à educação: rendimento e nível de estudos

O nível de rendimento esperado em pessoas com qualificações de nível superior faz parte do debate sobre as perspetivas dos diplomados no mercado de trabalho. Pressupõe-se que os níveis de instrução mais elevados – e, portanto, os níveis mais elevados de investimento na educação – devem ser compensados com empregos melhor remunerados após a obtenção do diploma. De acordo com o conceito de empregabilidade, a definição de emprego "significativo" pode incluir o nível de rendimento (considerado como uma recompensa económica) que se auferir por dito emprego. Os inquéritos a diplomados revelam, de facto, uma correlação positiva entre salários e satisfação no trabalho (ver, por exemplo, Støren & Arnesen, 2011). No entanto, a utilização de indicadores baseados em rendimentos para medir a empregabilidade apresenta limitações semelhantes às dos indicadores sobre emprego e desemprego.

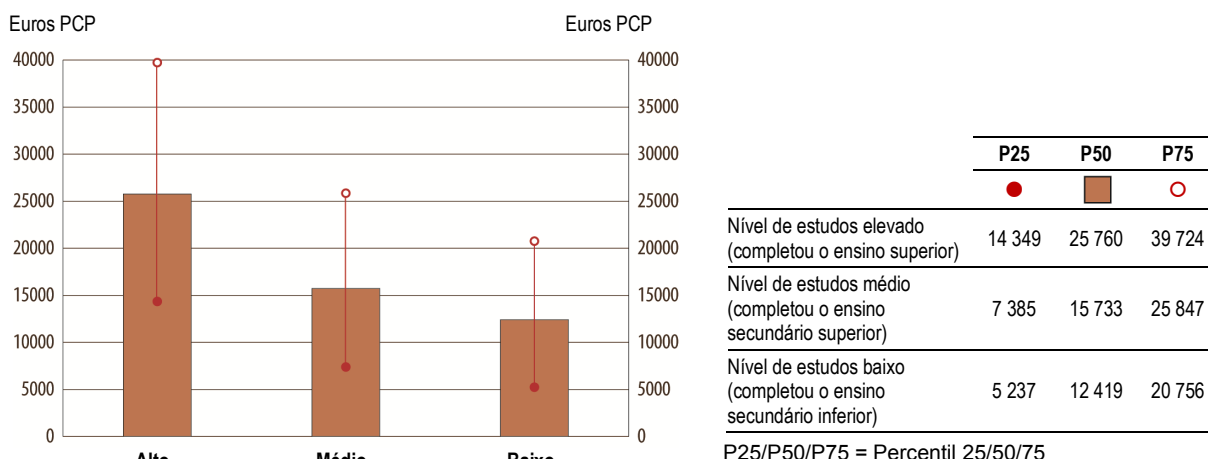
A suposta correlação entre o nível de estudos e o rendimento é geralmente válida nos países do EEES, embora a amplitude dos retornos privados da educação apresente variações entre os países. A figura 5.11 mostra os percentis de 25, 50 e 75 de empregados dentro do EEES por níveis de estudo, confirmando o valor acrescentado de receber um diploma de ensino superior. A conclusão do ensino superior tem um impacto significativo sobre o rendimento bruto. Em 2010, o rendimento médio dos trabalhadores com ensino superior foi o dobro daqueles que apenas completaram um nível de estudo mais baixo e 60 % maior do que aqueles que concluíram o nível médio (para a cobertura de países, consulte a secção 'Glossário e Notas metodológicas'). Entre os empregados com ensino superior, apenas 25 % tinham um rendimento bruto anual inferior a 15 000 euros PCP (Poder de Compra Padrão) (percentil 25 %), enquanto metade ganhou pelo menos 26 000 euros (média) e 25 % ganhavam mais de 40 000 euros (percentil 75 %).

No entanto, o ensino superior não representa a garantia de maior rendimento. 25 % dos empregados que completaram apenas os níveis de ensino secundário inferior ganhavam mais de 20 000 euros PPS, enquanto 25 % dos que concluíram o ensino superior ganhavam menos de 15 000 euros. Tais diferenças de salários podem ser potencialmente associadas ao facto de que nem todos os diplomados ocupam postos de trabalho que exigem uma qualificação de nível superior (ver secção 5.5).

A figura 5.12 mostra as diferenças percentuais entre o rendimento bruto médio anual de trabalhadores com o ensino superior e outros com menores níveis de educação por país. Em 2010, em todos os países, a média do rendimento bruto daqueles que concluíram o ensino superior foi maior do que daqueles que completaram apenas o ensino secundário superior ou secundário inferior.

O efeito de completar o ensino superior em vez do secundário superior sobre os rendimentos médios varia entre cerca de 20 % na Suécia e na Dinamarca a 100 % em Portugal, Lituânia e Letónia. As diferenças entre o salário médio dos empregados com o ensino superior e o ensino secundário inferior são ainda mais diversificadas. Os países com as menores diferenças (em torno de 60 %) são a Bélgica e a França, enquanto na Suíça o rendimento médio dos empregados com qualificações de nível superior é quatro vezes maior do que aqueles que só completaram o ensino secundário inferior. Uma percentagem tão alta indica uma recompensa muito elevada em obter um diploma de ensino superior.

Figura 5.11: Percentis de 25, 50 e 75 de rendimento anual bruto dos empregados dentro do EEES, segundo o nível de estudos, em euros PCP, 2010



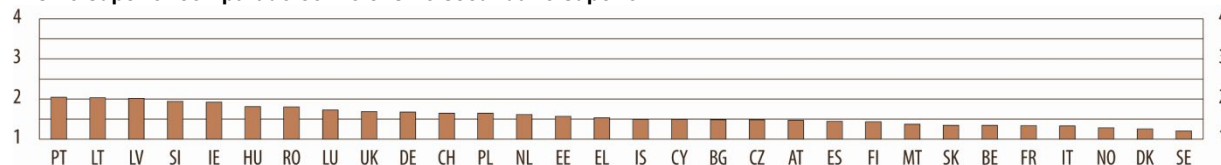
Notes: Cálculos baseados nas variáveis 'Rendimento em dinheiro ou quase dinheiro do empregado' e 'Rendimento que não em dinheiro do empregado' que foram adicionadas para criar o rendimento pessoal bruto em dinheiro e não dinheiro dos empregados. Para detalhes, ver 'Glossário e Notas metodológicas'.

A faixa etária coberta é 16+.

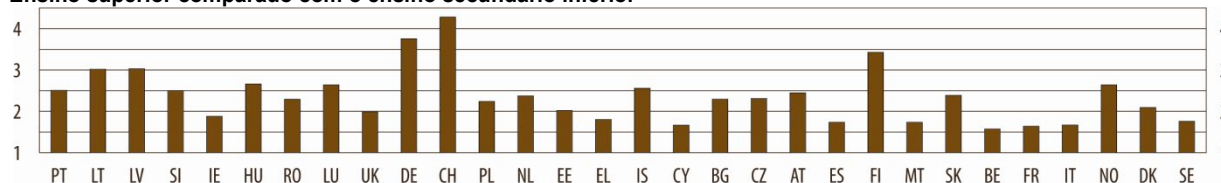
Fonte: Eurostat, EU-SILC (Estatísticas sobre os Rendimentos e as Condições de Vida).

Figura 5.12: Diferença percentual entre o rendimento bruto anual médio dos empregados com o ensino superior e com níveis de estudos mais baixos, 2010

Ensino superior comparado com o ensino secundário superior



Ensino superior comparado com o ensino secundário inferior



Notas: Os dados referem-se a 2009 nos casos de Chipre e Irlanda.

A faixa etária coberta é 16+.

Os dados são distribuídos pelas diferenças percentuais entre o rendimento bruto anual médio dos empregados com o ensino superior e com o ensino secundário superior.

Fonte: Eurostat, EU-SILC (Estatísticas sobre os Rendimentos e as Condições de Vida).

5.5. Qualificações do ensino superior e exigências do mercado de trabalho: a inadequação das qualificações

Os diplomados do ensino superior não só tem que encontrar um emprego (bem remunerado) após a obtenção do diploma, como também têm, idealmente, de encontrar um "emprego significativo" que coincida com os seus conhecimentos e competências adquiridas através da sua educação. Uma correspondência desajustada entre o nível educativo e os requisitos de qualificação para uma determinada ocupação profissional significa uma incompatibilidade ou inadequação de competências (ou de qualificações). O desajuste mais comumente referido é o vertical, em que se verifica uma discrepância entre o nível de educação ou de competências adquirido e o requerido (Cedefop 2010, p. 13). De acordo com inquéritos a diplomados, uma incompatibilidade vertical tem uma forte influência negativa sobre a satisfação no trabalho (Støren & Arnesen, 2011).

A incompatibilidade vertical a nível individual pode assumir quer a forma de sobre qualificação quer de subqualificação. Uma sobre qualificação pode ser mais facilmente compreendida como o excesso de qualificação: um indivíduo é sobre qualificado, se tem uma qualificação mais elevada do que aquela que o trabalho exige (Cedefop 2010, p 13). Por outro lado, a subqualificação refere-se a uma qualificação inferior ao exigido por um determinado trabalho (Ibid.). Poderá, certamente, haver uma discrepância entre o nível de qualificação de um indivíduo e as suas competências e capacidades para executar determinadas tarefas. Isso significa que o excesso de habilitações também pode ser apenas formal (Ibid.) Em outras palavras, é possível que um indivíduo tenha formalmente qualificações muito elevadas e ao mesmo tempo as suas competências reais correspondem às exigências do cargo. No entanto, a análise das taxas de sobre qualificação (ou seja, a proporção de pessoas que trabalham em ocupações para as quais a sua qualificação é muito elevada) pode ser um ponto de partida útil na tentativa de avaliar o ensino superior com base em critérios de empregabilidade.

A aceitação de postos de trabalho que requerem qualificações mais baixas por parte de diplomados do ensino superior pode acontecer por razões diversas. Em primeiro lugar, isso pode indicar que as instituições de ensino superior não foram capazes de corresponder às necessidades de emprego, proporcionando diplomados com as aptidões necessárias (ver Allen & de Weert, 2007). Neste caso, as medidas para a melhoria da empregabilidade podem contribuir para a diminuição das taxas de excesso de qualificação. No entanto, tal como foi discutido na secção 5.3, existem muitos outros fatores que influenciam os desfasamentos de qualificações que ultrapassam o controlo das instituições de ensino superior. Por exemplo, pode não haver empregos suficientes que exigem qualificações elevadas para a quantidade de diplomados do ensino superior. Este fenómeno pode ser designado como excedente de competências⁽⁶⁹⁾ e pode ser reduzido através da promoção da inovação, bem como através da previsão das tendências do mercado de trabalho e da avaliação da relação entre o sistema de ensino e as necessidades do mercado de trabalho. Ou, em contrapartida, os diplomados podem não encontrar trabalhos correspondentes devido a imperfeições do mercado de trabalho ou a discriminação. As diferentes taxas de sobre qualificação para as mulheres e os homens ou para os estrangeiros e nativos⁽⁷⁰⁾ podem indicar este tipo de problemas, especialmente em comparação com as taxas de participação. Neste caso, as respostas políticas adequadas concentram-se principalmente no mercado de trabalho.

Esta secção examina as taxas de sobre qualificação definidas como a percentagem de jovens com ensino superior que ocupam um posto de trabalho para os quais não se requer uma qualificação de nível superior (nível de ocupação CIP 4 a 9). Contudo, a confiança em tal indicador apresenta muitas limitações. Em primeiro lugar, a atribuição de um nível de educação fixo para uma dada categoria profissional é um critério relativamente rígido e não consegue adaptar-se ao mundo do

⁽⁶⁹⁾ O excedente de competências produz-se "quando a oferta de pessoas com um qualificação específica excede a procura da mesma" (Cedefop 2010, p. 13).

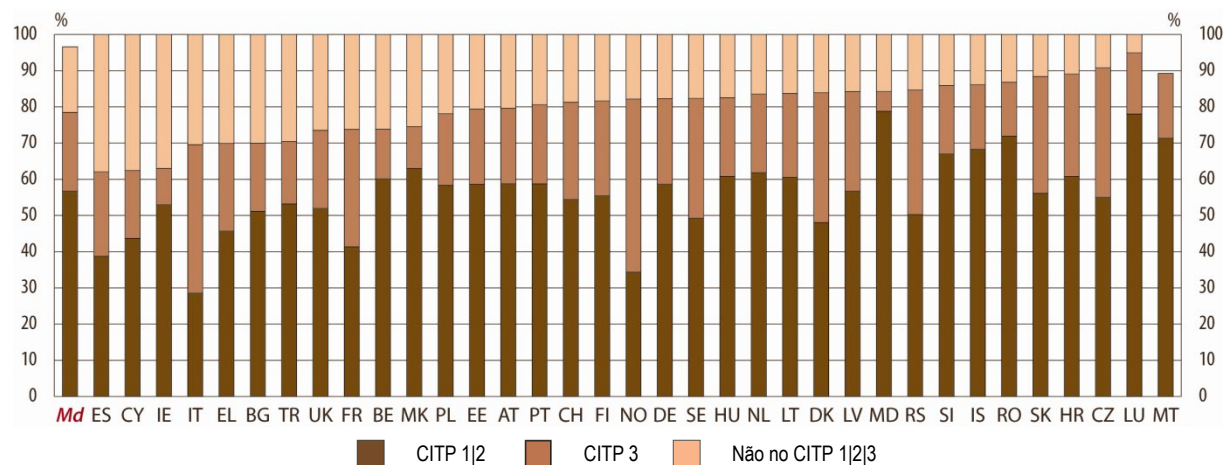
⁽⁷⁰⁾ Com base em dados de 2009, o Eurostat (2011b, p. 76) conclui que "na faixa etária de 20-64, a taxa de sobre-qualificação de estrangeiros na UE é muito mais elevada do que a taxa de sobre-qualificação da população total (33% a 21 %)".

trabalho em rápida mudança. Também verifica as diferenças dentro de uma mesma categoria profissional (van der Velden & van Smoorenburg 1997, p. 1). Por estas razões considera-se que a autoavaliação – apesar de estar sujeita a limitações – é uma medição mais precisa de incompatibilidade vertical do que os métodos baseados em classificações profissionais (van der Velden & van Smoorenburg, 1997). Além disso, mesmo que se tente medir a incompatibilidade vertical baseada em classificações ocupacionais, é necessária uma lista mais detalhada de categorias de profissões que a escala de 9 níveis utilizada neste relatório (Koucký & Zelenka, 2011). No entanto, tal indicador pode servir como um ponto de partida para uma análise mais aprofundada.

Baseada em dados de 2010, a figura 5.13 mostra o percentual de indivíduos com idades entre os 25-34 anos que estão empregados em postos de trabalho que geralmente necessitam de qualificações de nível superior (CITP 1, 2 e 3) e aqueles que não o estão. Não há dados disponíveis para todos os países do EEES. Nos países onde existem dados disponíveis, cerca de um quinto (20,6 %) dos jovens com o ensino superior podem ser considerados como sobre qualificados para o cargo que ocupam, pois estão empregados em ocupações que não exigem qualificações de nível superior. Esta percentagem manteve-se bastante estável entre 2000 e 2010, apesar das crescentes taxas de participação e da "massificação" do ensino superior (ver Capítulo 1). Isto sugere que as taxas de sobre qualificação são mais influenciadas pelas estruturas do mercado de trabalho e de inovação do que pelo número cada vez maior de estudantes. A taxa média de sobre qualificação é de 18,1 %.

Entre os países para os quais existem dados disponíveis, há seis com uma taxa de sobre qualificação em torno ou acima dos 30 %: Bulgária (30 %), Grécia (30,1 %), Itália (30,4 %), Irlanda (37 %), Chipre (37,6 %) e Espanha (38 %). Os sete países com taxas de sobre qualificação menores de 15 % são a Eslovénia (14,1 %), Islândia (13,9 %), Roménia (13,2 %), Eslováquia (11,6 %), Croácia (11 %), República Checa (9,2 %) e Luxemburgo (5,1 %).

Figura 5.13: Distribuição de indivíduos com o ensino superior (CITE 5-6), com idades entre os 25-34 anos e empregados no CITP 1 ou 2 (membros do poder legislativo, técnicos superiores, gestores e profissionais), no CITP 3 (técnicos e profissionais de nível médio) e não empregados no CITP 1, 2 ou 3 (2010)



	Md	ES	CY	IE	IT	EL	BG	TR	UK	FR	BE	MK	PL	EE	AT	PT	CH	FI
CITP 1 2	56,7	38,7	43,7	53,0	28,5	45,7	51,2	53,2	51,9	41,3	60,1	63,0	58,3	58,6	58,8	58,7	54,4	55,5
CITP 3	21,7	23,3	18,8	10,0	41,0	24,3	18,8	17,2	21,6	32,4	13,7	11,5	19,8	20,8	20,9	21,9	26,8	26,2
Não CITP 1 2 3	18,1	38,0	37,6	37,0	30,4	30,1	30,0	29,6	26,5	26,2	26,2	25,5	21,9	20,6	20,4	19,4	18,7	18,4
	NO	DE	SE	HU	NL	LT	DK	LV	MD	RS	SI	IS	RO	SK	HR	CZ	LU	MT
CITP 1 2	34,4	58,6	49,3	60,8	61,9	60,5	48,0	56,7	78,8	50,3	67,0	68,3	71,9	56,1	60,8	55,0	78,0	71,4
CITP 3	47,8	23,6	33,0	21,7	21,7	23,2	35,9	27,4	5,5	34,4	18,9	17,9	14,9	32,3	28,3	35,8	16,9	17,9
Não CITP 1 2 3	17,8	17,8	17,7	17,5	16,5	16,3	16,1	15,8	15,8	15,3	14,1	13,9	13,2	11,6	11,0	9,2	5,1	:

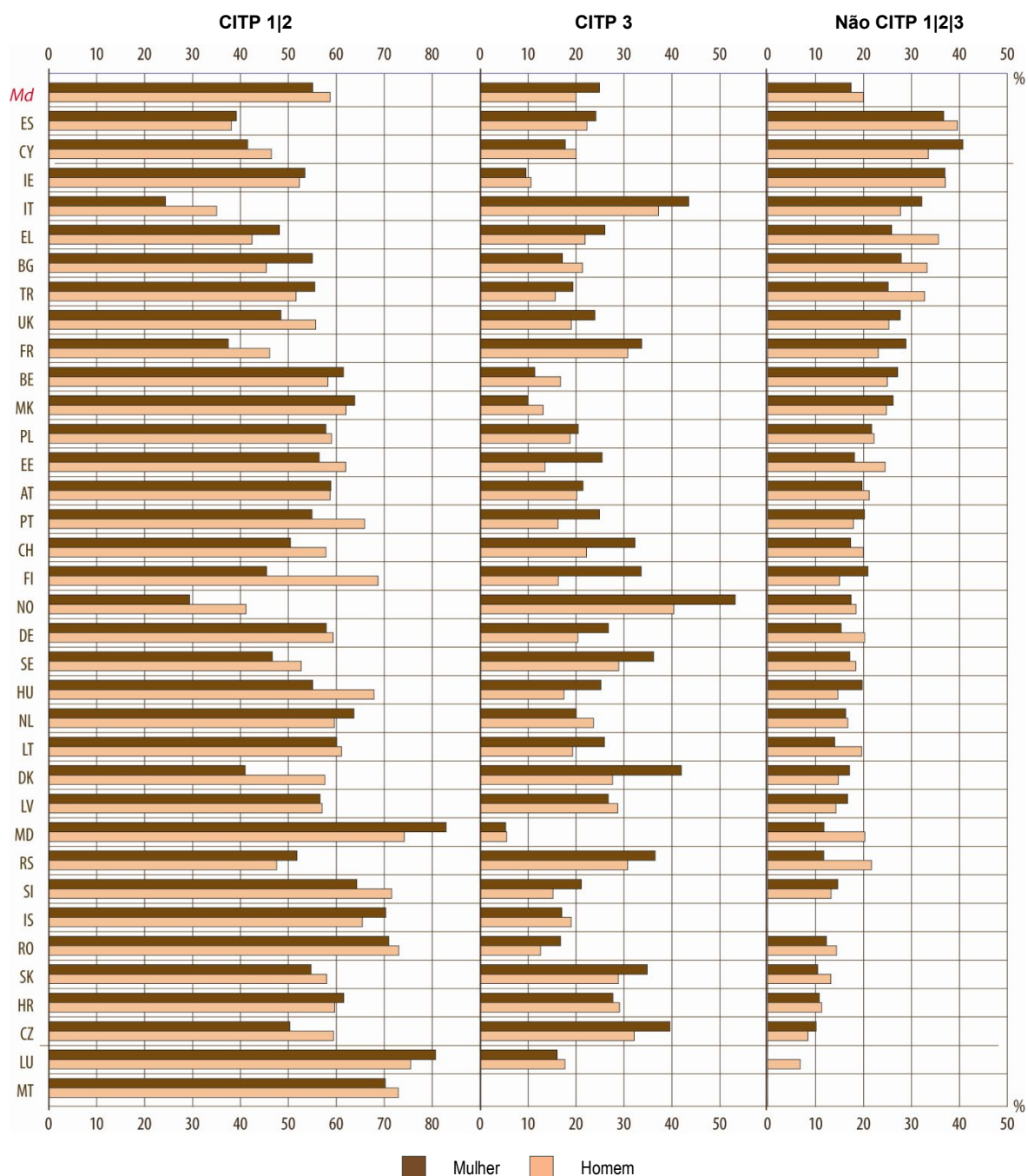
Notas: Os dados para o Luxemburgo, Malta, Eslovénia, Croácia e a Antiga República Jugoslava da Macedónia carecem de fiabilidade devido à dimensão pequena das amostras. Determinados resultados não são publicados para o Luxemburgo, Malta e Islândia devido a uma dimensão muito reduzida da amostra.

Os dados são distribuídos segundo a percentagem de indivíduos que não trabalham no CITP 1, 2 ou 3.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Não há grandes diferenças entre as taxas de sobre qualificação para mulheres e para homens (ver figura 5.14). Em média, as mulheres são ligeiramente mais propensas a ocupar postos de trabalho abaixo do nível das suas qualificações, mas os países diferem muito quanto a esse aspeto. Por exemplo, na Moldávia e na Rússia, os homens jovens têm quase o dobro de probabilidades de sobre qualificação do que as mulheres, enquanto na Finlândia e na Hungria, as mulheres jovens nesta situação são cerca de 1,4 vezes mais numerosas.

Figura 5.14: Distribuição de indivíduos com o ensino superior (CITE 5-6), com idades entre os 25-34 anos e empregados no CIP 1 ou 2 (membros do poder legislativo, técnicos superiores, gestores e profissionais), no CIP 3 (técnicos e profissionais de nível médio) e não no CIP 1, 2 ou 3, segundo o género (2010)



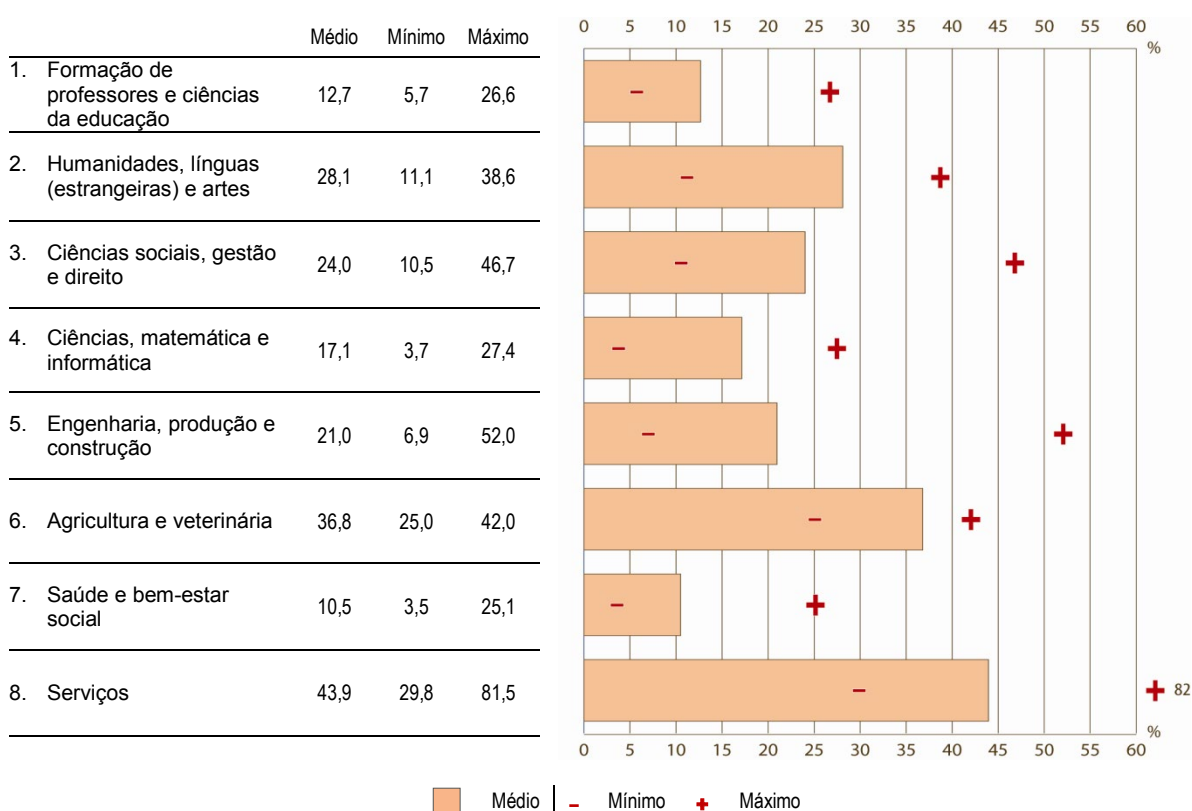
Notas: Os dados para o Luxemburgo, Malta, Eslovénia, Croácia e a Antiga República Jugoslava da Macedónia carecem de fiabilidade devido à dimensão reduzida das amostras. Determinados resultados não são publicados para o Luxemburgo, Malta e Islândia devido a uma dimensão muito reduzida da amostra.

Os dados são distribuídos segundo a percentagem de indivíduos que não trabalham no CIP 1, 2 ou 3.

Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

A figura 5.15 retrata o desfasamento vertical segundo o campo de estudos dos diplomados do ensino superior. Devido à insuficiência de dados anuais, a figura mostra a média dos anos 2006-2010 (para a cobertura de países, consulte a secção 'Glossário e Notas metodológicas'). Os dados mostram que os jovens com uma qualificação em "serviços" (7¹) são os mais propensos a ocupar postos de trabalho abaixo do seu nível de qualificação. Mais de 44 % dos jovens estão sobre qualificados neste campo em metade dos países considerados. Entre os países onde existem dados disponíveis, a Grécia e Chipre são os que têm a maior taxa de sobre qualificação em serviços, com mais de três quartos de jovens a ocupar postos abaixo do seu nível de qualificação (76,2 % na Grécia e 81,5 % em Chipre). A taxa de sobre qualificação em serviços mais baixa é a da República Checa, mas ainda assim é de 29,8 %.

Figura 5.15: Percentagem de indivíduos com 25-34 anos com o ensino superior (CITE 5-6) que estão verticalmente desfasados (não em CIP 1, 2 ou 3), segundo o campo de estudos, média de 2006-2010



Fonte: Eurostat, Labour Force Survey (LFS).

Os campos de estudo com as menores taxas de sobre qualificação são a saúde e o bem-estar (média: 10,5 %) e a formação de professores e ciências da educação (média: 12,7 %). Mais uma vez, os países diferem: as taxas de sobre qualificação na saúde e bem-estar variam entre 5,5 % (República Checa) e 25,1 % (Espanha); na formação de professores e ciências da educação entre 5,7 % (Turquia) e 26,6 % (Espanha). No entanto, deve salientar-se, mais uma vez, que não há dados disponíveis para todos os países em todos os campos de estudo.

Existem grandes diferenças entre os países e os campos de estudo relativamente à capacidade dos diplomados para encontrar um emprego que corresponda ao seu nível de qualificação. No entanto, é necessário ter em conta as limitações nos valores decorrentes de potenciais discrepâncias entre as qualificações e os níveis de competência, bem como da confiança na própria utilização da classificação CIP. Seria necessária uma análise mais aprofundada para investigar o grau de desfasamento vertical e as razões por detrás das diferenças entre países e campos de estudo.

(7¹) O setor "serviços" inclui um grande número de profissões, desde o turismo e a restauração aos serviços militares e de defesa (para mais informação, pode consultar-se a classificação CITE para as áreas de estudo, por exemplo em Andersson & Olsson, 1999).

Conclusões

A elevação das taxas de escolaridade e de conclusão, assim como a melhoria da empregabilidade dos diplomados continuam a ser um desafio dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior. No entanto, os limites na medição da empregabilidade e as lacunas nos dados disponíveis dificultam a avaliação da situação atual.

Dentro do EEES, há uma proporção crescente da população a obter um diploma de ensino superior. No que diz respeito à conclusão do ensino superior, a disponibilidade de dados é limitada e ainda está em curso a metodologia de desenvolvimento de um indicador adequado. Para 2008, as taxas de conclusão estão disponíveis para apenas 22 países, nos quais a taxa média é de 72 %. Os dados disponíveis apontam para uma grande heterogeneidade entre os sistemas. A diversidade da atual situação é confirmada por dados estatísticos sobre as taxas líquidas de entrada e de graduação. Além disso, embora a maioria dos países EEES refiram que colocaram em prática políticas para aumentar os níveis de conclusão, há uma grande variedade quanto ao âmbito e ao conteúdo das medidas decretadas. Apenas uma pequena minoria de países adotou estratégias nacionais abrangentes que abordam uma série de fatores relacionados com o abandono ou a não-conclusão. Tais estratégias combinam iniciativas tanto a nível nacional como institucional e incluem incentivos para instituições e estudantes. Além disso, estas medidas foram complementadas por uma série de mecanismos de controlo solidamente desenvolvidos. Outros países reportam iniciativas políticas amplas que, embora não visando diretamente o aumento das taxas de conclusão, espera-se que venham a contribuir para a melhoria dessas taxas. Em outros casos existem ou projetos isolados de pequena escala ou não há nenhum tipo de medidas específicas para combater este problema.

Embora a noção de "empregabilidade" seja amplamente utilizada no debate político, há problemas na definição dos indicadores que podem mostrar de forma fiável se a situação está a melhorar ou a agravar-se. Em vez disso, os dados geralmente refletem a situação do mercado de trabalho para os diplomados do ensino superior em relação a pessoas com baixos níveis de escolaridade. As informações estatísticas sobre os índices de desemprego mostram que, na maioria dos países, a obtenção de uma qualificação de nível superior melhora as perspetivas de emprego dos jovens. Da mesma forma, pessoas com elevados níveis de escolaridade encontram o seu primeiro emprego mais rapidamente do que pessoas com apenas o ensino secundário e, em média, também ganham mais. No entanto, existem diferenças entre os diplomados do ensino superior: recém-diplomados podem enfrentar dificuldades no ingresso no mercado de trabalho. Em metade dos países do EEES, o índice de desemprego de recém-licenciados é superior a 10 %, percentagem que triplica a taxa média de desemprego dos jovens diplomados há três ou mais anos. Além disso, cerca de 20 % dos diplomados podem ser considerados como sobre qualificados para a função que desempenham, sendo os diplomados em "serviços" os mais propensos a ficar nesta situação. Esse percentual manteve-se estável entre 2000 e 2010, sugerindo que as taxas de sobre qualificação são mais influenciadas pelas estruturas do mercado de trabalho e inovação do que pelo número cada vez maior de estudantes. Isso também põe em destaque dificuldades na avaliação do impacto das políticas de empregabilidade, na medida em que as mudanças no estado geral da economia são um importante determinante da disponibilidade e da qualidade das oportunidades de emprego.

6. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O contexto de Bolonha

A aprendizagem ao longo da vida figura na agenda do Processo de Bolonha desde os seus primórdios, tendo adquirido especial relevância com o Comunicado de Praga em 2001, que afirmava que:

A aprendizagem ao longo da vida é um elemento essencial do Espaço Europeu de Ensino Superior. Na Europa do futuro, construída sobre uma sociedade e uma economia baseadas no conhecimento, as estratégias da aprendizagem ao longo da vida são necessárias para enfrentar os desafios da competitividade e do uso de novas tecnologias e melhorar a coesão social, a igualdade de oportunidades e a qualidade de vida ⁽⁷²⁾.

Nos comunicados que se sucederam ⁽⁷³⁾, os ministros do ensino superior retomaram o tema da aprendizagem ao longo da vida e destacaram as várias áreas que contribuem para a construção da cultura de aprendizagem ao longo da vida no EEES. Sublinharam a necessidade de reforçar o desenvolvimento de percursos de aprendizagem flexíveis, de criar oportunidades para o reconhecimento da aprendizagem prévia, de estabelecer quadros nacionais de qualificações e de construir uma cooperação mais estreita entre as instituições de ensino superior e os vários parceiros externos, incluindo empregadores.

Em 2008, a pedido das autoridades francesas, a Associação Europeia das Universidades (EUA) elaborou a Carta das Universidades Europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (EUA, 2008), formulada em dez compromissos assumidos pelas universidades e outros dez assumidos pelos governos para lidar com a implementação da aprendizagem ao longo da vida. O documento foi elaborado com base numa extensa consulta às universidades membros da EUA, conferências de reitores e um vasto leque de organizações parceiras no âmbito do ensino superior. Os compromissos englobam várias dimensões da aprendizagem ao longo da vida, em particular a necessidade de assegurar a oferta de programas flexíveis, relevantes e inovadores que visem uma população estudantil diversificada e a necessidade de estabelecer sistemas para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem prévia. A Carta também se refere à necessidade de fomentar um diálogo estruturado a todos os níveis entre as instituições de ensino superior e um leque diversificado de parceiros.

A contribuição da Carta foi reconhecida pelo Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova (2009), já que neste se reconhece a relação entre a aprendizagem ao longo da vida e a ampliação da agenda de participação e se faz um apelo em favor de políticas de apoio à aprendizagem ao longo da vida através de estruturas organizacionais adequadas e de mecanismos de financiamento adequados ⁽⁷⁴⁾. O Comunicado também pretende especificar melhor o conceito de aprendizagem ao longo da vida, afirmando que:

A aprendizagem ao longo da vida implica obter qualificações, alargar o conhecimento e a compreensão, adquirir novas aptidões e competências ou enriquecer o crescimento pessoal. A aprendizagem ao longo da vida implica que as qualificações podem ser obtidas através de percursos flexíveis de aprendizagem, incluindo estudos a tempo parcial e percursos baseados na experiência profissional ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷²⁾ Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior. Comunicado da reunião de ministros europeus responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Praga, 19 de Maio de 2001.

⁽⁷³⁾ Berlim 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina/Lovaina-a-Nova 2009.

⁽⁷⁴⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

⁽⁷⁵⁾ Ibid.

Síntese do capítulo

Baseando-se nas prioridades políticas identificadas nos documentos acima referidos, este capítulo tem por objetivo analisar os aspetos mais relevantes da aprendizagem ao longo da vida no domínio do ensino superior. Para atingir este objetivo, é em primeiro lugar analisada a forma como diferentes países entendem e interpretam o conceito de aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Em seguida, examina-se até que ponto a aprendizagem ao longo da vida se tornou uma missão reconhecida das instituições de ensino superior, assim como os mecanismos de financiamento em vigor destinados a promover a oferta da aprendizagem ao longo da vida. Uma parte substancial do capítulo é dedicada ao tema da oferta de estruturas flexíveis nos programas de ensino superior, com um foco específico nos estudos superiores a tempo parcial. Posteriormente, é feita uma análise das possibilidades que as instituições de ensino superior em todo o EEES oferecem para o reconhecimento da aprendizagem prévia. À luz das informações proporcionadas em todas as secções deste capítulo, a parte final ocupa-se do grau de sucesso dos diferentes sistemas de ensino superior na atração de estudantes não tradicionais para participar em programas formais deste nível de ensino.

O leitor deve estar ciente de que outros capítulos deste relatório também fornecem informações intimamente relacionadas com o tema da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Por conseguinte, o conteúdo deste capítulo deve ser complementado com as informações fornecidas em outras partes do relatório, em particular no Capítulo 4 sobre a dimensão social no ensino superior e no Capítulo 5 sobre os resultados do ensino superior e da empregabilidade.

6.1. Interpretações do conceito de aprendizagem ao longo da vida a nível nacional

A Carta das universidades europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida reconhece que "a terminologia da aprendizagem ao longo da vida abrange uma grande variedade de conceitos [...] e está sujeita a múltiplas interpretações a nível local, regional e nacional" (EUA, 2008). É portanto necessário indagar sobre como é que os diferentes países dentro do EEES entendem e interpretam o conceito de aprendizagem ao longo da vida no âmbito dos respetivos sistemas de ensino superior.

Os resultados de relatório do BFUG mostram que, ainda que na maioria dos países do EEES as diretrizes relativas ao ensino superior mencionem a aprendizagem ao longo da vida, não fornecem necessariamente uma definição deste termo. Nos casos em que tal definição existe, reveste-se muitas vezes de um carácter genérico, referindo-se à aprendizagem "deste o berço ao túmulo", ou a todas as atividades de aprendizagem realizadas pelos indivíduos ao longo das suas vidas, sejam elas de carácter formal, não formal ou informal. Um bom exemplo disso é a estratégia do Reino Unido (Escócia), adotada em 2007: *Skills for Scotland – a Lifelong Skills Strategy* (Competências para a Escócia – uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida).

As diferenças entre os países só emergem quando os países começam a informar sobre as principais formas de oferta de aprendizagem ao longo da vida em que as instituições de ensino superior estão envolvidas. Essas diferenças relacionam-se sobretudo com o leque de oferta que cada país associa com a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Enquanto alguns tipos de oferta são referidos por praticamente todos os países, outros são mencionados com menos frequência ou raramente.

A oferta mais estreitamente associada à aprendizagem ao longo da vida no ensino superior inclui os cursos não formais promovidos por instituições de ensino superior em paralelo com os seus cursos formais. Praticamente todos os países do EEES se referem a este tipo de oferta, se bem que utilizem distintas denominações para descrevê-la, incluindo "cursos de formação complementar de curta duração" (Finlândia), "cursos externos aos programas de graduação/formação académica" (Santa Sé e Sérvia) ou "cursos de desenvolvimento pessoal" (Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Ao lado de cursos não conferentes de grau/diploma, uma proporção significativa dos países do EEES refere-se também a programas de graduação (que outorgam diploma) previstos em várias modalidades à margem dos regimes tradicionais de tempo integral. Aqui, os países fazem uma alusão a estudos flexíveis de ensino superior, a programas a tempo parcial, ensino aberto, ensino à distância, e-learning, estudos externos, cursos noturnos ou de fim de semana, etc. No entanto, alguns países não fazem referência a este tipo de oferta educativa, mesmo que os seus sistemas contemplem a possibilidade de os estudantes se matricularem com um estatuto formal que não seja o estatuto de estudante a tempo completo. Esta é a situação de países como a Arménia, a Santa Sé, Letónia, Moldávia, Roménia e Eslováquia (figura 6.2), e pode indicar que nestes países os programas formais de ensino superior que seguem modelos de organização flexíveis não são incluídos no seu conceito nacional de aprendizagem ao longo da vida no ensino superior.

Relativamente aos dois tipos de ofertas descritas acima, ou seja, cursos não formais e programas que conduzem à obtenção de diploma previstos no regime flexível, é importante notar que a fronteira entre ambos às vezes é um pouco difusa. É o caso dos países onde os estudantes se podem matricular em módulos distintos ou em programas de graduação, sem serem necessariamente estudantes regulares destes programas. Tal possibilidade já existe em muitos países do EEES.

Outro tipo de oferta educativa frequentemente considerada como aprendizagem ao longo da vida no ensino superior é a área da formação contínua e orientada para a melhoria ou atualização das qualificações profissionais de ensino superior previamente obtidas. No que diz respeito a este tipo de oferta, vários países fazem uma referência direta ao desenvolvimento profissional contínuo dos que trabalham em profissões regulamentadas (por exemplo, professores, médicos, etc.).

Embora todos os tipos de oferta de ensino superior acima mencionados sejam referidos por, pelo menos, metade dos países do EEES, e podem, portanto, ser considerados como os elementos mais comuns dentro da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior, algumas atividades são mencionadas unicamente por um menor número de países. Por exemplo, apesar da importância política atribuída ao tema do reconhecimento da aprendizagem prévia, apenas alguns países (Bélgica, Estónia, França, Islândia, Itália, Luxemburgo, Montenegro, Países Baixos, Portugal e Suíça), se referem expressamente a este tipo de atividade. As informações fornecidas na secção 6.5, que analisa o nível de desenvolvimento do reconhecimento da aprendizagem prévia dentro do EEES, pode em parte explicar por que razão o número de países que se refere a este tipo de oferta ainda é bastante reduzido.

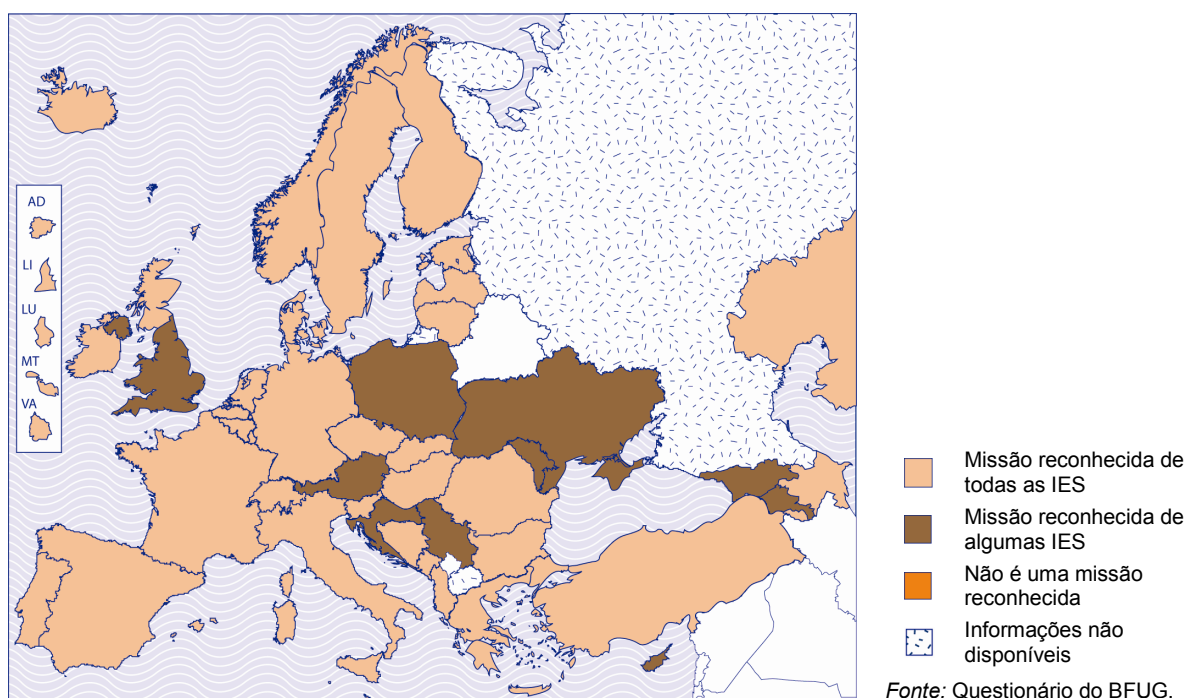
Outros tipos de atividades referidos apenas por um número limitado de países incluem a oferta especialmente desenhada para empresas ou para o setor industrial e outros parceiros externos (Alemanha, Hungria, Itália, Malta, Moldávia, os Países Baixos, Eslovénia e Reino Unido (Escócia)), a oferta de palestras públicas, seminários, conferências, mesas redondas e *workshops* (Alemanha, Áustria, Listenstaine, Moldávia, Eslovénia e Reino Unido), serviços de orientação e de aconselhamento direcionados (França, Ucrânia e Reino Unido (Escócia)), cursos de acesso para atrair estudantes não tradicionais (Portugal e Reino Unido) e a possibilidade de o público em geral utilizar os vários recursos do ensino superior, incluindo as bibliotecas das instituições de ensino superior (Estónia e Ucrânia). Embora isso não signifique que ditas atividades só existem nos países enumerados em cima, pode ser uma indicação de que nem sempre essa oferta é considerada como um dos elementos de aprendizagem ao longo da vida no ensino superior.

No geral, a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior aparece como um conceito fragmentado – um mosaico de diferentes tipos de oferta educativa em que o número de elementos varia de um país para outro. Enquanto em alguns países se considera que um vasto leque de atividades de ensino superior contribuem para a aprendizagem ao longo da vida, em outros casos, a lista de oferta educativa para a aprendizagem ao longo da vida em que participam habitualmente as instituições de ensino superior ainda é relativamente curta.

6.2. A aprendizagem ao longo da vida como uma missão reconhecida das instituições de ensino superior

A posição central da aprendizagem ao longo da vida nos debates políticos é refletida pelo facto de que, em mais de três quartos dos países do EEES, a aprendizagem ao longo da vida é reconhecida como missão por todas as instituições de ensino superior. Nos restantes países do EEES, ou seja, na Arménia, Áustria, Croácia, Chipre, Geórgia, Moldávia, Polónia, Sérvia, Ucrânia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), é reconhecida como uma missão por, pelo menos, algumas instituições de ensino superior (figura 6.1). Os países classificados na segunda categoria indicam geralmente que as instituições de ensino superior desfrutam de um certo grau de autonomia a este respeito, e podem decidir se, e em que medida, incluem a aprendizagem ao longo da vida nas suas declarações de missão.

Figura 6.1: A aprendizagem ao longo da vida como uma missão reconhecida pelas instituições de ensino superior (IES), 2010/11



Independentemente da aprendizagem ao longo da vida ser ou não uma missão reconhecida de todas as instituições de ensino superior ou somente de algumas delas, vários países apontam variações consideráveis entre as instituições quanto ao alcance da implementação da aprendizagem ao longo da vida. Isso significa que, enquanto no caso de algumas instituições, a aprendizagem ao longo da vida aparece como a principal missão (por exemplo, as instituições com foco na oferta de programas flexíveis de ensino superior, tal como as universidades abertas), em outros casos, os fluxos de atividades relacionados com a aprendizagem ao longo da vida podem ser menos significativos. Neste contexto, a Noruega é um exemplo interessante, indicando que, enquanto em 2010 a percentagem média de estudantes em regime flexível foi de 6,3 %, algumas instituições de ensino superior tiveram até 40 % dos estudantes em ofertas flexíveis.

As instituições de ensino superior também podem especializar-se em determinados tipos de atividades de aprendizagem ao longo da vida, se bem que outros elementos desta não podem ser incluídos na sua oferta. Por exemplo, na Áustria, o setor das *Fachhochschule* (ou seja, setor do ensino superior com formação profissionalizante) é caracterizado por uma percentagem relativamente elevada de programas flexíveis (quase 50 % dos programas de estudo assumem a modalidade de aulas noturnas), mas a oferta de vias de acesso alternativas baseadas no reconhecimento da aprendizagem prévia é ainda muito limitada neste setor. Outro exemplo é fornecido pela Lituânia, onde algumas instituições de ensino superior têm participado em projetos relacionados com o reconhecimento da aprendizagem prévia, enquanto outras instituições dispõem de uma oferta bem consolidada de cursos que visam o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos formadores.

A maioria dos países do EEES não identifica quaisquer restrições legais que possam impedir as instituições de ensino superior de oferecer programas ou serviços de aprendizagem ao longo da vida. Apenas alguns países se referem a restrições legais relacionadas com os diferentes segmentos da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Tais restrições incluem a falta de regulamentação sobre o reconhecimento da aprendizagem prévia (Letónia), a impossibilidade de propor programas que conduzem à obtenção de um diploma no âmbito de esquemas flexíveis (Sérvia), restrições associadas ao registo de participantes em módulos separados de programas de graduação (Países Baixos) ou a impossibilidade de instituições de ensino superior profissional oferecerem estudos de segundo ciclo (Dinamarca).

6.3. Financiamento da aprendizagem ao longo da vida

Do ponto de vista político, a informação relativa aos mecanismos de financiamento da aprendizagem ao longo da vida é comumente considerada como uma questão de particular interesse. No entanto, praticamente todas as análises comparativas que cobrem este domínio salientam que se trata de um tema particularmente difícil de analisar (por exemplo, EACEA/Eurydice, 2010). Até certo ponto, isto resulta de uma falta de clareza na definição da aprendizagem ao longo da vida, o que significa que, dependendo do contexto, o conceito pode fazer referência a um leque maior ou mais restrito de oferta educativa. A segunda dificuldade diz respeito ao facto de que a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior envolve geralmente distintas fontes de financiamento e ser muitas vezes difícil identificar a contribuição relativa de cada fonte individual.

Segundo os relatórios do BFUG, quando descrevem as formas de financiamento da aprendizagem ao longo da vida, os países muitas vezes referem-se a diferentes tipos de oferta de ensino superior, especificando os mecanismos financeiros associados a cada tipo. Em geral, é feita uma distinção entre os programas que conduzem a graus de ensino superior, incluindo programas oferecidos sob diversas modalidades flexíveis e a oferta de ensino superior não conferente de grau académico. Enquanto o primeiro tipo de oferta é muitas vezes coberto parcial ou integralmente pelo orçamento do Estado, no caso do segundo tipo, esta contribuição pública é geralmente menos significativa. No entanto, certos tipos de programas que não conduzem à obtenção de um diploma (por exemplo, o desenvolvimento profissional contínuo dos que trabalham em profissões regulamentadas, cursos para os desempregados, os programas dirigidos aos cidadãos aposentados, etc.) são normalmente financiados/cofinanciados por fundos públicos.

Em cerca de dois terços dos países do EEES, as instituições de ensino superior não dispõem de um orçamento público destinado especificamente à aprendizagem ao longo da vida. Isto significa que os recursos para a aprendizagem ao longo da vida resultam dos orçamentos gerais das instituições de ensino superior, sendo estes muitas vezes combinados com outros recursos financeiros. Em 15 sistemas de ensino superior (entre os 47 para os quais existem dados disponíveis), há orçamentos destinados especificamente à aprendizagem ao longo da vida, mas estes recursos financeiros são, por vezes, direcionados para determinados tipos de oferta educativa dentro da aprendizagem ao longo da vida. Este é o caso na República Checa, onde o orçamento para a aprendizagem ao longo da vida se destina a financiar as universidades da terceira idade, ou na Geórgia e na Eslovénia, onde é comumente usado para cobrir a formação em serviço de professores e formadores.

Para além dos orçamentos gerais ou específicos das instituições de ensino superior, outros recursos públicos contribuem para o financiamento da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Entre estes figuram os fundos estruturais da UE, os recursos provenientes de ministérios distintos dos que tutelam o ensino superior e outros fundos alocados no âmbito de vários projetos ou programas, sejam eles nacionais, regionais ou locais. O financiamento público também pode assumir uma forma indireta, nomeadamente através de incentivos fiscais que visam indivíduos que participam em atividades de aprendizagem ao longo da vida.

Muito poucos países estão aptos a quantificar a percentagem de financiamento público da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Quando existe informação sobre o grau de financiamento público, constata-se que esta varia significativamente de um país para outro, o que pode estar parcialmente relacionado com diferentes perceções do conceito de aprendizagem ao longo da

vida no ensino superior. Enquanto a Roménia e a Bósnia e Herzegovina afirmam, respetivamente, que o financiamento público da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior é nulo ou muito modesto, os Países baixos estimam que cerca de 16 % da sua oferta de aprendizagem ao longo da vida é financiada pelo erário público e, a França e a Hungria avaliam este valor em cerca de 30 %. A Áustria e a Noruega reportam níveis mais elevados de financiamento público. A Áustria avalia a sua proporção em 85 %, enquanto a Noruega indica que a maior parte do financiamento para a aprendizagem ao longo da vida vem do erário público. A Islândia e Malta são os únicos países que indicam que a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior é totalmente financiada pelo Estado.

O investimento privado na aprendizagem ao longo da vida no ensino superior depende diretamente da extensão do financiamento público. Nos casos em que é solicitado o investimento privado, na maioria das vezes, este é feito pelos próprios participantes. No entanto, também pode ser feita pelos empregadores, em particular, se o empregador solicitou ao empregado a realização do programa em questão, ou se existem acordos locais ou setoriais específicos entre patrões e empregados no que diz respeito à educação e à formação contínua. Além disso, a aprendizagem ao longo da vida também pode ser financiada ou cofinanciada por fundos coletivos, para os quais os empregadores fazem contribuições. Este é o caso da comunidade flamenga da Bélgica, da França e da Espanha, onde a legislação obriga as empresas a contribuir para o custo da educação e da formação contínua através de contribuições obrigatórias, que dependem do tipo de empresa e do número de empregados. Os recursos financeiros recolhidos podem ser utilizados para financiar vários programas de educação e formação e também podem fornecer apoio aos indivíduos que participam na oferta de ensino superior.

O inventário de fontes de financiamento da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior pode ser completado com os fundos obtidos pelas próprias instituições de ensino superior. Apesar do facto de a Letónia ser o único país que se refere a esta fonte, é provável que existam outros países onde é legalmente possível para instituições de ensino superior financiarem ou cofinanciarem a aprendizagem ao longo da vida com os recursos que obtiveram seja através da oferta de vários serviços ou através de doações privadas.

6.4. Promoção de ofertas flexíveis de programas de ensino superior

Num sentido mais amplo, o conceito de flexibilidade no ensino superior refere-se a diferentes formas de permitir que os indivíduos possam seguir percursos educativos adaptados às suas necessidades. Esta secção centra-se num aspeto da flexibilidade no ensino superior, ou seja, na oferta flexível de programas de ensino superior. Como previamente indicado na secção 6.2, uma proporção significativa de países do EEES vê este tipo de oferta como um dos elementos-chave da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior.

A presente secção divide-se em quatro subsecções. A primeira concentra-se em diferentes abordagens políticas para a oferta flexível de estudos superiores. É seguida por uma subsecção que analisa em que medida os sistemas de ensino superior oferecem estatutos formais diferentes do de estudante a tempo integral e o impacto destes estatutos alternativos nas condições de estudo dos estudantes. A terceira parte analisa até que ponto as instituições de ensino superior asseguram a oferta de estudos a tempo parcial e a última parte examina o grau de participação dos estudantes neste tipo de programa de estudos.

6.4.1. Abordagens políticas que visam a oferta flexível de programas de ensino superior

Um dos objetivos dos relatórios do BFUG foi examinar se as políticas nos diferentes países do EEES promovem a oferta flexível de programas de ensino superior e até que ponto o fazem. De acordo com as informações fornecidas pelas autoridades centrais, em praticamente todos os sistemas do EEES (43 entre 47 países para os quais há dados disponíveis) existem políticas de promoção da oferta

flexível de ensino superior. No entanto, os países adotam diferentes perspectivas nas suas políticas de apoio e referem-se a diversos tipos de iniciativas políticas.

Vários países, ou regiões dentro dos países (Arménia, Azerbaijão, a comunidade francófona da Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Croácia, República Checa, Geórgia, Grécia, Portugal, Roménia, Sérvia e Eslovénia), associam a sua política de apoio a quadros legais mediante os quais são criadas as condições para a implementação de estudos de ensino superior flexíveis. Isto geralmente significa que a legislação permite expressamente às instituições de ensino superior proporcionar programas flexíveis e/ou que permite aos estudantes prolongar os seus estudos durante um período mais longo do que a duração tradicional dos estudos a tempo completo.

Alguns países (Andorra, Áustria, Chipre, Finlândia, Países Baixos e Portugal) encaram a sua política de apoio em estreita relação com as instituições de ensino superior que prestam especial atenção aos estudos flexíveis. A Finlândia, por exemplo, informa que os politécnicos (ou seja, as instituições de ensino superior profissional) oferecem frequentemente possibilidades de e-learning, bem como possibilidades de tutorias em horário noturno e aos fins de semana. A Noruega também pertence parcialmente a este grupo. Apesar de este país não fazer referência a qualquer instituição que se concentre na oferta flexível, fundou uma agência vinculada ao Ministério da Educação e Investigação (Universidades Abertas da Noruega) dedicada à promoção de cursos e programas de estudo flexíveis em instituições de ensino superior da Noruega.

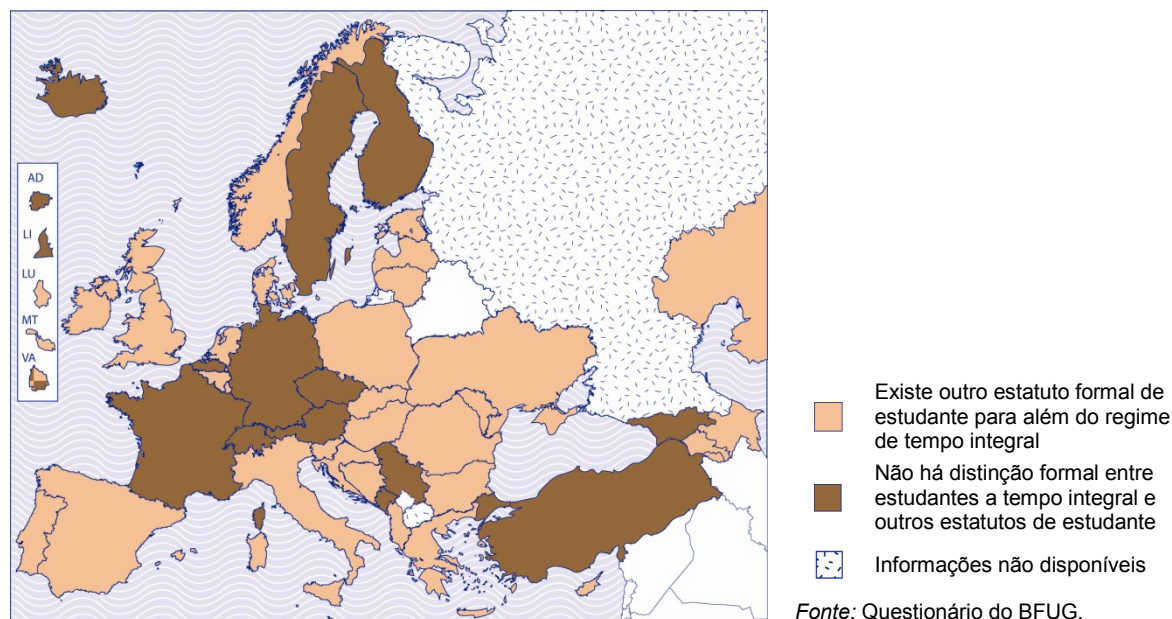
Entre outras iniciativas políticas que promovem a flexibilidade, os países ou regiões dentro de países referem a implementação do reconhecimento da aprendizagem prévia (Dinamarca, comunidade flamenga da Bélgica e Luxemburgo) ou a modularização de programas de ensino superior (Alemanha, Irlanda, Listenstaine e Luxemburgo). Além disso, algumas autoridades centrais apontam mecanismos financeiros relacionados com os programas flexíveis de ensino superior, em particular, o facto de que os estudantes em tempo integral e os que se matriculam em cursos flexíveis são tratados de forma equitativa em termos de propinas e/ou apoio financeiro ao estudante (para mais detalhes, ver secção 6.4.2, figura 6.3).

Por último, alguns países fazem referência a documentos estratégicos em que se inclui uma referência explícita ao objetivo político de melhorar a oferta flexível de ensino superior e as possibilidades de os estudantes participarem de cursos flexíveis. Tais documentos existem na Estónia (Estratégia de Ensino Superior 2006-2015), Irlanda (*The National Strategy for Higher Education to 2030*), Eslovénia (Plano Diretor de Ensino Superior 2011-2020) e Reino Unido (*Escócia*) (*Letter of Guidance of the Scottish Government to the Scottish Funding Council*).

6.4.2. Estudar no ensino superior com um estatuto formal distinto do estatuto de estudante em regime de tempo integral

Juntamente com a categoria formal de estudante em regime de tempo completo, a maioria dos países reconhece expressamente, pelo menos, um estatuto adicional de estudante. A figura 6.2 fornece um retrato da situação em todo o EEES. Mostra que, entre os 47 sistemas de ensino superior para os quais existem dados disponíveis, em cerca de dois terços existe um estatuto oficial de estudante distinto do estatuto de estudante em regime de tempo integral. Nos restantes sistemas de ensino superior, pode observar-se uma variedade de situações. Na maioria deles, há apenas um estatuto de oficial de estudante – ou seja, o estatuto de "estudante" – sem nenhuma distinção. Em outros casos, os estudantes podem enquadrar-se em distintos estatutos formais, mas a distinção não se baseia na dicotomia "estatuto de estudante a tempo integral" – "estatuto de estudante alternativo" (por exemplo, na República Checa, a legislação distingue entre estudos "presenciais", "à distância" e "combinados"). A Santa Sé apresenta um caso especial, pois quase todas as suas instituições de ensino superior estão localizadas fora do seu território e, portanto, segue diversos padrões em termos de estatutos alternativos de estudante.

Figura 6.2: Existência de um estatuto formal de estudante para além do estatuto de estudante em regime de tempo integral, 2010/11



Nos países que distinguem formalmente entre estudantes em regime de tempo integral e estudantes com outros estatutos, a alternativa mais comum é o estatuto de estudante a tempo parcial. No entanto, os países que reconhecem formalmente um estatuto de estudante a tempo parcial não o definem necessariamente da mesma forma.

De um modo geral, a definição de estatuto de estudante a tempo parcial baseia-se na carga de trabalho dos estudantes, muitas vezes medida em unidades de crédito ECTS. Nos países onde esse conceito é aplicado, os estudantes a tempo parcial são geralmente definidos como aqueles que obtêm menos de 60 créditos ECTS por ano letivo e/ou menos de 30 créditos ECTS por semestre (por exemplo, Irlanda e Malta). Há também variações, como em Chipre, onde se espera que os estudantes a tempo parcial atinjam menos de 25 unidades de crédito por semestre, ou no Luxemburgo, onde aqueles deverão inscrever-se em apenas 15-20 créditos ECTS por semestre.

A carga de trabalho dos estudantes a tempo parcial também pode ser expressa em horas/semanas de estudo, em vez de unidades de crédito ECTS. Este é o caso do Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), onde um estudante a tempo parcial não se enquadra na categoria de um estudante em regime de tempo integral, e onde estudar em tempo integral significa estudar pelo menos 21 horas por semana, durante pelo menos 24 semanas por ano.

No Reino Unido (Escócia) e na Letónia, a definição de um estudante a tempo parcial combina as duas abordagens acima mencionadas, o que significa que se refere a unidades de crédito, bem como às horas dedicadas aos estudos superiores. Na Escócia, os estudantes a tempo parcial são definidos como aqueles que estudam para menos de 120 créditos SCQF (60 ECTS), menos de 24 semanas por ano, e menos de uma média de 21 horas por semana. Na Letónia, são definidos como estudantes que virão a atingir menos de 40 créditos LV (60 ECTS) por ano e cuja carga de trabalho deverá ser inferior a 40 horas por semana.

Embora a Estónia também fundamente a sua definição na carga de trabalho do estudante, define os estudantes a tempo parcial em termos de percentagem do volume de trabalho em tempo integral. Espera-se que os estudantes em tempo parcial completem cumulativamente menos de 75 % da carga horária anual dos estudantes em regime de tempo integral.

Em alguns países (por exemplo, Bulgária, Hungria e Moldávia), a definição de estudantes em tempo parcial não se refere à sua carga de trabalho, mas à sua limitada participação direta em sessões de estudo. Isto significa que os estudantes em tempo parcial devem, em princípio, alcançar o mesmo número de créditos que os estudantes a tempo integral, mas espera-se que dediquem mais tempo às atividades de auto estudo.

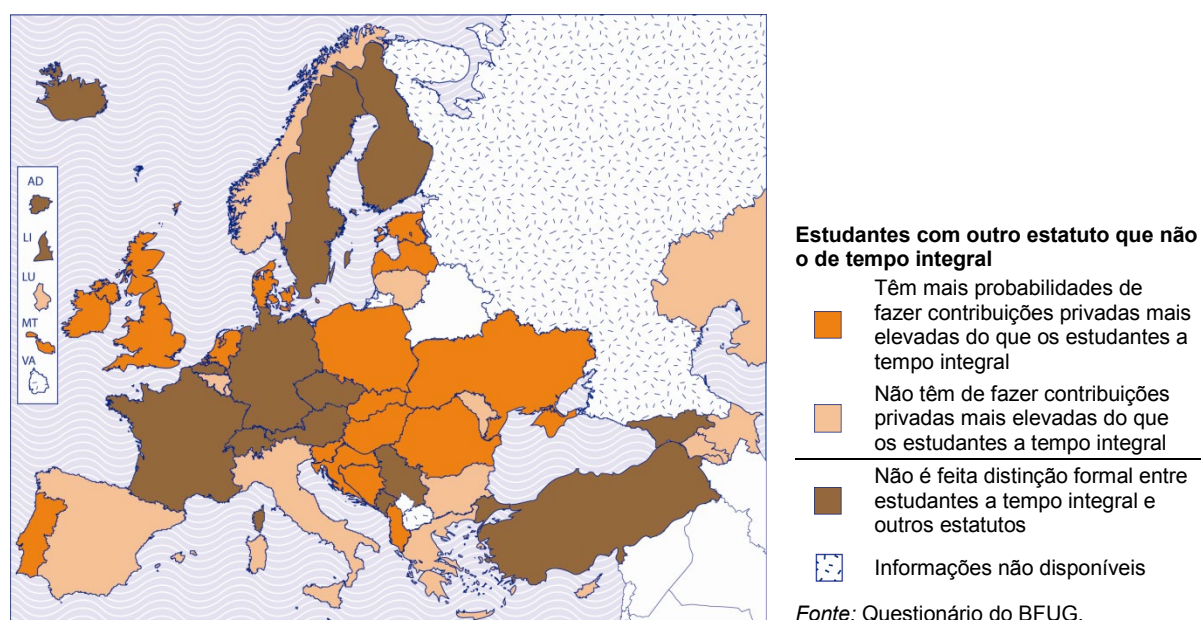
Vários países que participam no relatório do BFUG afirmam que o estatuto de estudante a tempo parcial existe dentro dos respetivos sistemas de ensino superior, mas não fornecem uma definição. Dois desses países, a Itália e a Polónia, indicam que os documentos orientadores relativos ao ensino superior referem-se expressamente à possibilidade de oferecer estudos a tempo parcial, mas cabe às instituições de ensino superior individuais definir os requisitos relacionados com o estatuto de estudante em tempo parcial. É provável que isto também se aplique a outros países, onde existe o estatuto formal a tempo parcial, mas não é fornecida nenhuma definição.

Mesmo que o estatuto de estudante a tempo parcial seja o estatuto mais comum para além do de regime de tempo integral, também há países que referem outros estatutos, incluindo o de estudante externo (Eslováquia e Ucrânia) ou estudante de ensino à distância (Bulgária, Hungria e Ucrânia). Além disso, em alguns países, existem mais de dois estatutos formais de estudantes. Por exemplo, na Holanda, ao lado do estatuto de estudante a regime de tempo integral e a tempo parcial, também há um duplo estatuto de estudante, abrangendo aqueles que combinam os estudos com uma experiência de trabalho num campo relacionado.

A Dinamarca e a comunidade francófona da Bélgica representam casos bastante específicos, na medida em que a sua distinção entre os diversos estatutos de estudante refere-se à existência de diferentes subsistemas de ensino superior. O primeiro país refere-se a estudantes que estudam dentro do sistema de ensino superior profissional para adultos, enquanto a comunidade francófona da Bélgica se refere a estudantes que seguem cursos enquadrados no subsistema de Educação para a Promoção Social (ou seja, um subsistema dirigido a estudantes maduros).

Outros estatutos formais que não os de tempo integral têm muitas vezes uma influência sobre as condições em que os estudantes seguem os seus estudos, nomeadamente os aspetos financeiros relacionados com os estudos. Isto inclui propinas, subsídios, empréstimos ou outras subvenções financeiras para as quais os estudantes possam ser elegíveis. A figura 6.3 fornece uma visão geral da situação no EEES.

Figura 6.3: Impacto do estatuto formal de estudante sobre os mecanismos de financiamento relacionados com os estudos superiores, 2010/11



Em vários países (Albânia, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Dinamarca, Estónia, Hungria, Irlanda, Letónia, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Ucrânia e Reino Unido), os estudos a tempo parcial estão eventualmente mais relacionados com o investimento financeiro privado do que os estudos a tempo integral. Esta expectativa pode ser expressa de várias formas, direta ou indiretamente. Por exemplo, na Eslovénia e no Reino Unido, as propinas relacionadas com os estudos a tempo parcial não são regulamentadas e podem ser definidas pelas próprias instituições de ensino superior, ao passo que as propinas referentes aos estudos a tempo

integral são regulamentadas a nível central. Da mesma forma, na Estónia, os estudantes a tempo parcial não são expressamente obrigados a pagar taxas mais elevadas, mas como existem apenas alguns lugares financiados pelo Estado para esta categoria de estudantes, muitas vezes estes têm de cobrir as suas despesas de matrícula. Na Irlanda, os estudantes a tempo parcial não são elegíveis para participar na iniciativa de propinas livres (*Free Fees Initiative*), a qual prevê que os estudantes em tempo integral tenham isenção no pagamento de propinas.

O apoio ao estudante é outra área onde podem ser observadas diferenças entre o regime de estudantes a tempo integral e a tempo parcial. Por exemplo, na Irlanda, Letónia e Holanda, os estudantes a tempo parcial não são elegíveis para subsídios e bolsas de estudo, e em Malta, apenas certas categorias de estudantes a tempo parcial são elegíveis para este tipo de apoio. A Hungria informa que, ao contrário do estudante a tempo integral, o estudante a tempo parcial não pode candidatar-se a apoios com base em necessidade. Na Croácia, aqueles que estudam a tempo parcial não têm acesso a muitos benefícios do estudante, incluindo alimentação e alojamento subsidiados e ainda seguro de saúde, enquanto na Estónia, os estudantes a tempo parcial não podem solicitar empréstimos estudantis. Embora o Reino Unido ofereça apoio financeiro a ambos os estatutos de estudantes a tempo integral e a tempo parcial, cada categoria de estudantes é coberta por um regime de apoio financeiro diferente.

Alguns países ou regiões dentro de países (Arménia, Azerbaijão, a comunidade francófona da Bélgica, Bulgária, Chipre, Grécia, Itália, Cazaquistão, Lituânia, Luxemburgo, Moldávia, Noruega e Espanha) indicam que não há diferença entre o estatuto a tempo inteiro e a tempo parcial, em termos de taxas e de apoio financeiro. Dependendo da definição concreta de estudantes a tempo parcial usada no país (podem consultar-se as informações fornecidas no início desta secção), isto pode ter significados diferentes. Nos países onde se espera que os estudantes em tempo parcial venham a alcançar um número menos significativo de créditos por ano letivo do que os estudantes em tempo integral, as propinas e os apoios são calculados em relação à carga de trabalho dos estudantes, ou seja, se completam menos créditos, pagam propinas mais baixas e são elegíveis para o menor montante do apoio financeiro (por exemplo, na Itália e Lituânia). Em países onde se espera que os estudantes a tempo inteiro e a tempo parcial atinjam o mesmo número de créditos, as propinas e os subsídios são os mesmos para as duas categorias de estudantes (por exemplo, na Bulgária e Moldávia).

Entre os países onde os estudantes a tempo parcial são suscetíveis de fazer uma contribuição financeira privada mais elevada do que os estudantes a tempo integral, apenas dois países – Irlanda e Eslovénia – indicam que estão a considerar uma reforma do sistema em favor dos estudantes a tempo parcial. Na Irlanda, a Estratégia Nacional para a Educação Superior para 2030 recomenda que se eliminem as medidas dissuasivas para os estudos a tempo parcial, enquanto na Eslovénia, o Plano Diretor para o Ensino Superior 2011-2020 inclui uma intenção política de suprimir as propinas para os estudos a tempo parcial.

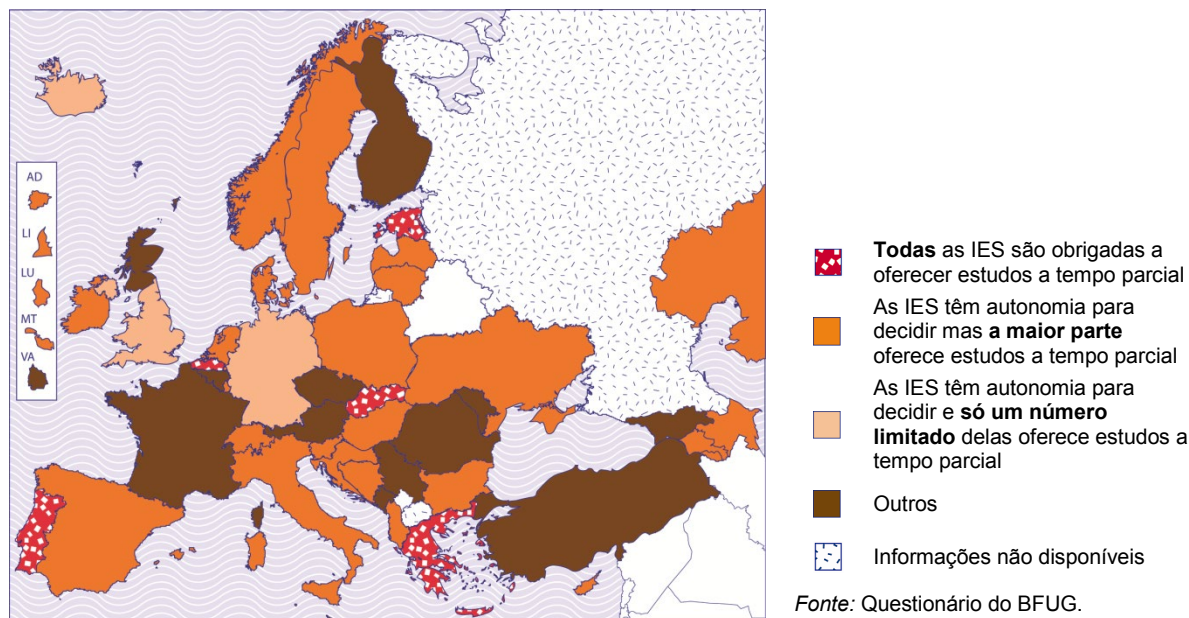
6.4.3. Oferta de estudos a tempo parcial pelas instituições de ensino superior

Em muitos países EEES, as instituições de ensino superior têm autonomia para decidir se vão oferecer outros estudos que não em regime de tempo integral (figura 6.4). Muitos desses países especificam que a maioria das instituições de ensino superior oferece estudos a tempo parcial, enquanto três sistemas (Alemanha, Islândia e Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte)) indicam que apenas um número limitado de instituições oferecem este tipo de estudo. A comunidade flamenga da Bélgica, Estónia, Grécia, Portugal e Eslováquia são os únicos sistemas que comunicam que todas as instituições de ensino superior são obrigadas a oferecer estudos a tempo parcial.

Ao comparar as figuras 6.2 e 6.4, o leitor pode observar que sete sistemas de ensino superior, sem distinção formal entre o estatuto de estudante a tempo integral e outros estatutos de estudante, concretamente Andorra, a comunidade flamenga da Bélgica, a Alemanha, Islândia, Listenstaine, Suíça e Suécia, indicam em que medida as instituições de ensino superior garantem a oferta a tempo parcial. A informação contextual fornecida por alguns destes países permite uma melhor

compreensão da sua situação. Por exemplo, na comunidade flamenga da Bélgica, não existe estatuto de estudante a tempo parcial, mas todas as instituições de ensino superior são obrigadas a oferecer percursos flexíveis de estudo, permitindo que os estudantes obtenham menos de 60 ECTS por ano letivo. A Alemanha indica que, mesmo sem um estatuto formal a tempo parcial, as instituições de ensino superior têm autonomia para oferecer estudos a tempo parcial e vários *Länder* têm introduzido normas legais para regulamentar este tipo de estudos.

Figura 6.4: Oferta de estudos a tempo parcial por instituições de ensino superior, 2010/11



A categoria "outros" refere-se às situações que não podem ser descritas utilizando uma categoria predefinida. Na Moldávia, por exemplo, a medida em que são oferecidos estudos a tempo parcial é definida anualmente pelo Ministério da Educação, de acordo com as exigências do mercado de trabalho. Consequentemente, a proporção de oferta de cursos a tempo parcial muda de um ano para o outro. Na comunidade francófona da Bélgica, a oferta a tempo parcial depende do subsetor do ensino superior. Todos os cursos organizados dentro do subsetor de Educação para a Promoção Social (ou seja, um subsetor dirigido a estudantes maduros) são a tempo parcial, enquanto no que diz respeito ao ensino superior tradicional, a maioria das instituições também oferece programas a tempo parcial. No Reino Unido (Escócia), as instituições de ensino superior não são expressamente obrigadas a oferecer estudos a tempo parcial, mas todas o fazem.

A categoria acima mencionada também é indicada por vários países sem estatuto formal de estudos a tempo parcial e/ou estudantes a tempo parcial (Áustria, República Checa, Finlândia, França, Geórgia, Montenegro, Sérvia e Turquia; ver também a figura 6.2). No entanto, como já mencionado em partes anteriores desta secção, a ausência de um estatuto formal a tempo parcial não significa, necessariamente, que as instituições de ensino superior não garantam uma oferta flexível. Neste contexto, Montenegro informa que as suas instituições de ensino superior geralmente oferecem possibilidades de os estudantes se candidatarem a um número limitado de créditos e de seguirem, efetivamente, estudos a tempo parcial. Uma situação semelhante é indicada pela Finlândia, de acordo com a figura 6.9 na secção 6.4.4, mostrando que cerca de 25 % dos estudantes do ensino superior neste país são 'de baixa intensidade' (ou seja, dedicam somente até 20 horas semanais aos seus estudos). Na República Checa, a legislação do ensino superior não se refere a regimes de estudos a tempo inteiro e/ou a tempo parcial, mas refere-se a estudos "a distância", "presenciais" e "combinados". Isto significa que a legislação faz uma referência explícita aos estudos flexíveis, mas utiliza um conceito ligeiramente diferente. As instituições de ensino superior geralmente oferecem programas de estudos à distância ou combinados (à distância e presenciais).

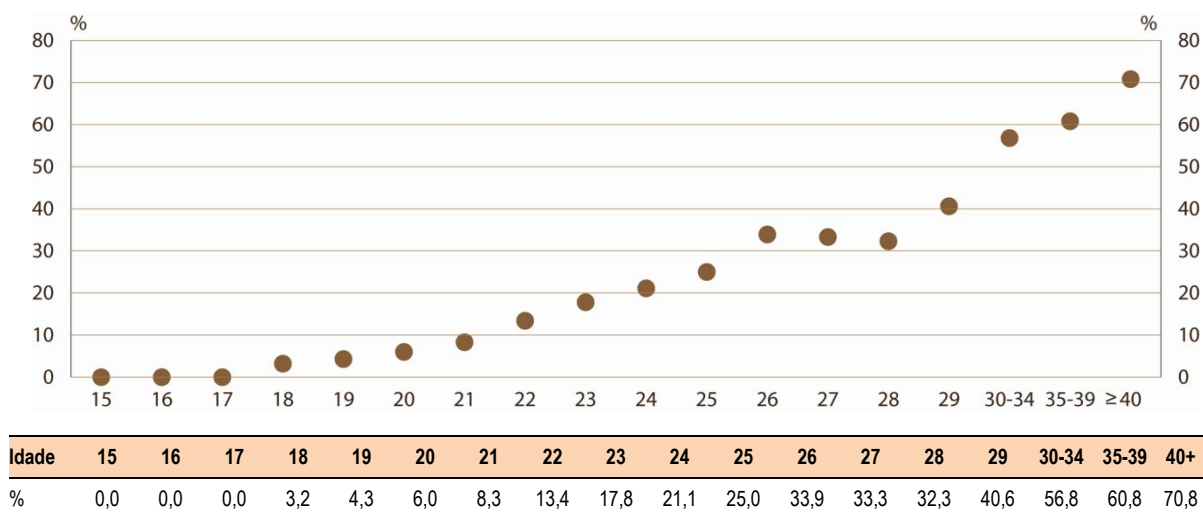
6.4.4. Dados estatísticos sobre a participação dos estudantes nos estudos a tempo parcial

A informação sobre até que ponto as instituições de ensino superior garantem a oferta de opções de estudo flexíveis (ver secção 6.4.3) pode ser complementada com dados sobre a participação dos estudantes nas ofertas em tempo parcial. Os níveis de participação são examinados através de dois conjuntos de dados diferentes, que representam duas abordagens diferentes para estudos em regime de tempo parcial. Primeiro, são avaliados através de dados administrativos (base de dados UOE); em segundo lugar, são avaliados por meio de autoavaliações dos estudantes em que estes indicam o estatuto formal em que estão matriculados e a intensidade dos estudos (pesquisa Eurostudent).

De acordo com a definição funcional utilizada na base de dados da UOE, um indivíduo é considerado como estudante a tempo parcial se segue um programa educativo que requer menos de 75 % de uma carga de estudos em tempo integral. Apesar de esta definição apresentar algumas limitações ⁽⁷⁶⁾, a base de dados UOE permite uma avaliação dos vários aspetos da participação em estudos a tempo parcial.

A figura 6.5 indica claramente que a idade é um fator importante na decisão dos estudantes quanto ao prosseguimento de estudos em regime de tempo parcial, e que os estudantes mais velhos são muito mais propensos a estudar a tempo parcial do que os mais jovens. Menos de 10 % dos estudantes com a idade típica de entrada no ensino superior optam por estudar a tempo parcial, enquanto a percentagem de estudantes já perto dos 30 anos que estuda a tempo parcial se situa entre os 30 e os 40 %. Depois de atingirem os seus 30 anos, é ainda mais provável que estudem em tempo parcial (mais de 50 % fazem-no) e entre os que contam com mais de 40 anos, apenas um terço vai escolher um regime de estudo em tempo integral.

Figura 6.5: Média das percentagens dos países para estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por idade, 2008/09



Nota: Para mais detalhes sobre a cobertura nacional, consulte 'Glossário e Notas Metodológicas'.

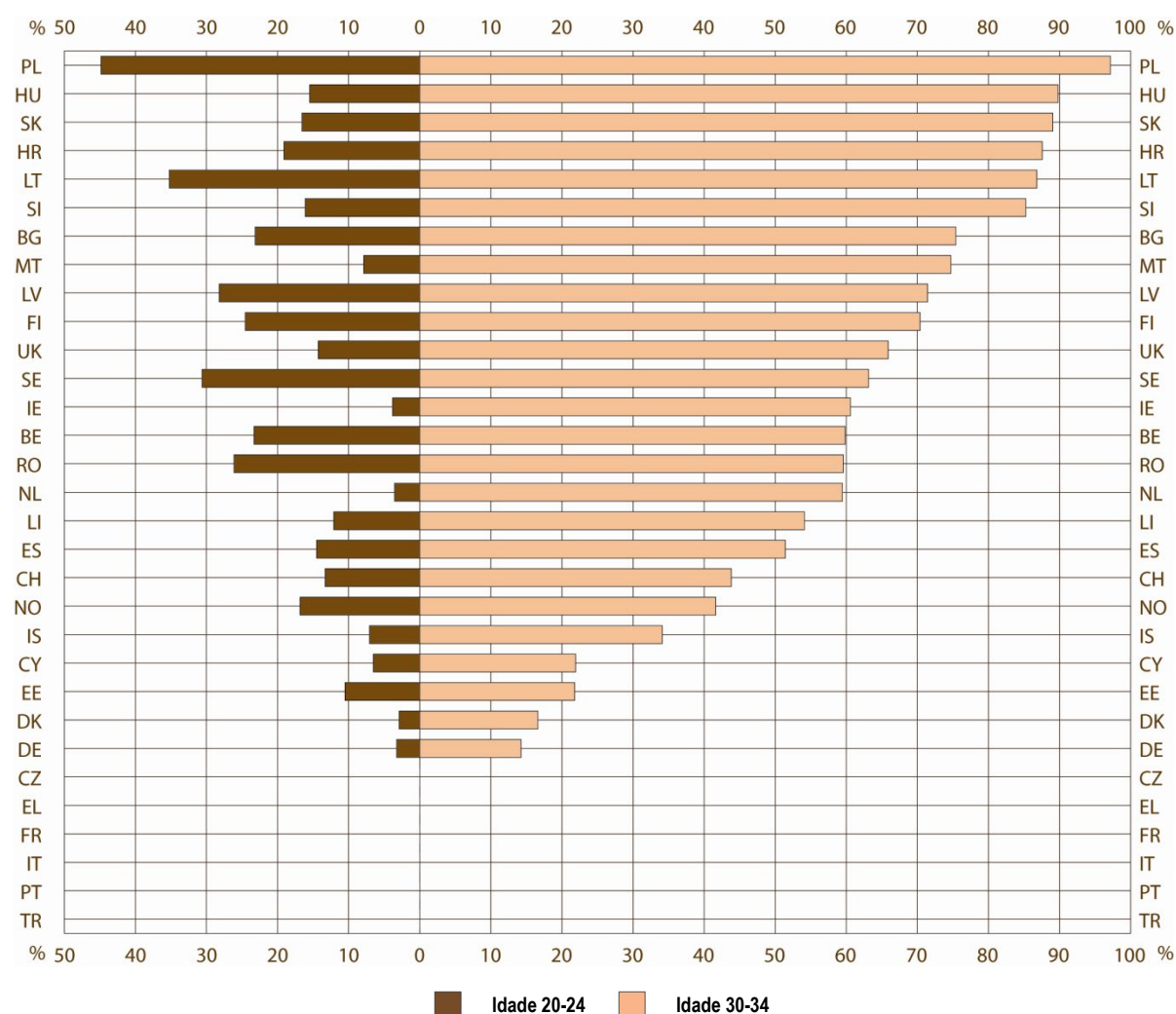
Fonte: Eurostat, UOE.

⁽⁷⁶⁾ Até certo ponto, os países podem diferir na forma como calculam a carga de trabalho dos estudantes. Em teoria, a carga de trabalho deveria medir-se com base em critérios académicos e de rendimento, mas também pode medir-se em termos de requisitos de tempo/recursos ou de número de horas em sala de aula. Os dados nacionais disponíveis para os países tendem a determinar que tipo de método cada país utiliza para incluir os estudantes nas categorias de tempo parcial ou de tempo integral (UNESCO, OCDE e Eurostat, 2010).

A figura 6.6 fornece informações sobre a situação concreta dos países para os quais existem dados disponíveis, mostrando a participação nos estudos a tempo parcial de pessoas com idades entre os 20 e os 24 (que representam a categoria dos estudantes do ensino superior "tradicionais" ⁽⁷⁷⁾) e aqueles com idades entre 30 e 34 anos (que representam a categoria de "estudantes maduros"). Para todos os países, a figura confirma que, quanto mais velhos são os estudantes, mais provável será que optem por estudar a tempo parcial. A figura também mostra que em países como a Bélgica, Bulgária, Finlândia, Letónia, Lituânia, Polónia, Roménia e Suécia, até os estudantes do ensino superior "tradicionais" muitas vezes escolhem estudos a tempo parcial (pelo menos 20 % escolheram esta modalidade de estudo).

Na maioria dos países, a participação em estudos a tempo parcial é pelo menos três vezes maior para aqueles indivíduos com idades entre 30 e 34 anos do que para aqueles com idades entre os 20-24. Na Bélgica, Estónia, Finlândia, Letónia, Lituânia, Noruega, Polónia, Roménia e Suécia, os níveis de participação de ambas as categorias de idade são um pouco mais equilibrados, mas a participação de estudantes mais velhos em estudos a tempo parcial é sempre pelo menos duas vezes maior que a participação das pessoas com idades entre os 20 e os 24. Em seis países – Croácia, Hungria, Lituânia, Polónia, Eslováquia e Eslovénia – mais de 80 % dos estudantes do ensino superior com idades entre 30-34 estão a estudar em regime de tempo parcial.

Figura 6.6: Percentagem de estudantes a estudar em regime de tempo parcial, por país e idade, 2008/09



(77) Nota: Em alguns países, os estudantes "tradicionais" do ensino superior são ligeiramente mais velhos do que na maioria dos restantes países. Por exemplo, na Dinamarca e na Suécia, a idade mais comum para iniciar os estudos do primeiro ciclo é superior a 21 anos (EACEA/Eurydice, 2010). Para mais detalhes, pode consultar-se também a publicação do Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

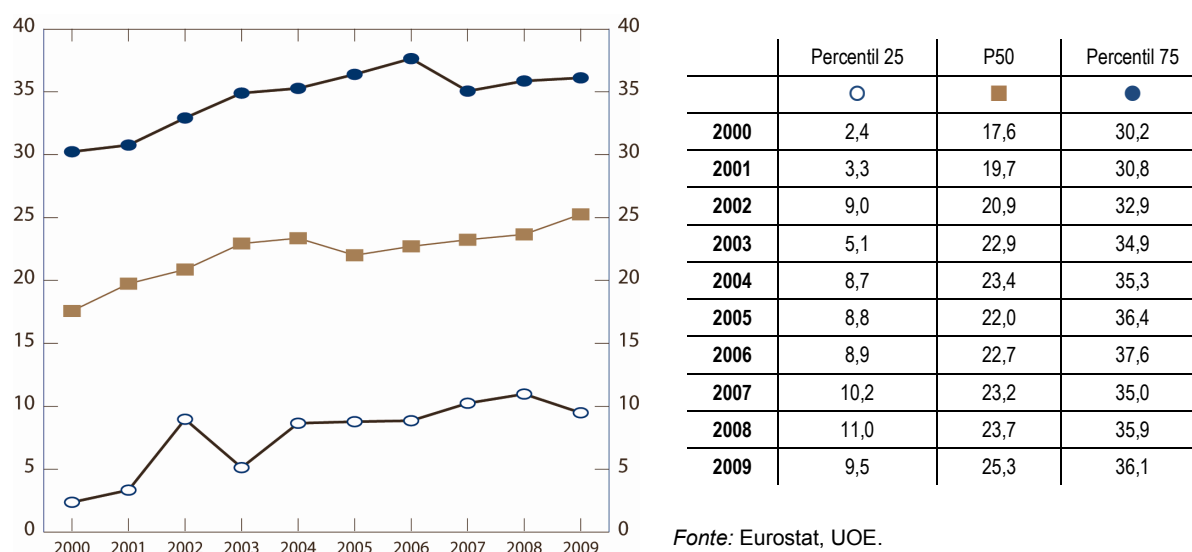
(%)	PL	HU	SK	HR	LT	SI	BG	MT	LV	FI	UK	SE	IE	BE	RO	NL
Idade 20-24	44,8	15,5	16,6	19,1	35,2	16,1	23,1	7,9	28,2	24,6	14,3	30,6	3,8	23,3	26,1	3,6
Idade 30-34	97,2	89,8	89,1	87,6	86,8	85,2	75,4	74,7	71,4	70,4	65,9	63,1	60,6	59,8	59,6	59,4
	LI	ES	CH	NO	IS	CY	EE	DK	DE	CZ	EL	FR	IT	PT	TR	
Idade 20-24	12,1	14,5	13,3	16,8	7,1	6,5	10,5	2,9	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Idade 30-34	54,1	51,4	43,8	41,6	34,1	21,9	21,8	16,6	14,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Fonte: Eurostat, UOE.

No outro extremo, há um grupo de seis países (República Checa, França, Grécia, Itália, Portugal e Turquia), onde, independentemente da idade dos estudantes, a participação em estudos a tempo parcial é nula. A figura 6.2 na secção 6.4.2 indica que alguns desses países oferecem um estatuto formal de estudante distinto do estatuto a tempo integral (Grécia, Itália e Portugal)⁽⁷⁸⁾, enquanto outros países não fazem distinção entre os estudantes em tempo integral e os que têm outros estatutos (República Checa, França e Turquia).

Os dados de tendências que abrangem todas as categorias de idade mostram que, entre 2000 e 2009, em média, o estudo a tempo parcial aumentou de 17,6 % para 25,3 % (figura 6.7; para a cobertura por país ver 'Glossário e Notas Metodológicas'). Este aumento foi o resultado de uma maior adesão aos estudos a tempo parcial, na maioria dos países considerados.

Figura 6.7: Média da percentagem dos estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por ano, 2000-2009



Em comparação com os dados estatísticos da UOE, a pesquisa Eurostudent analisa a participação de estudantes em estudos a tempo parcial a partir de uma perspetiva diferente. Em vez de usar uma definição operacional de estudos/estudantes a tempo parcial, tem em consideração a declaração dos estudantes sobre o seu estatuto formal de estudante (para mais detalhes, ver 'Glossário e Notas Metodológicas'). Os dados que cobrem 20 países do EEES indicam que, em média, independentemente da idade, 18,5 % dos estudantes têm um estatuto formal de tempo parcial.

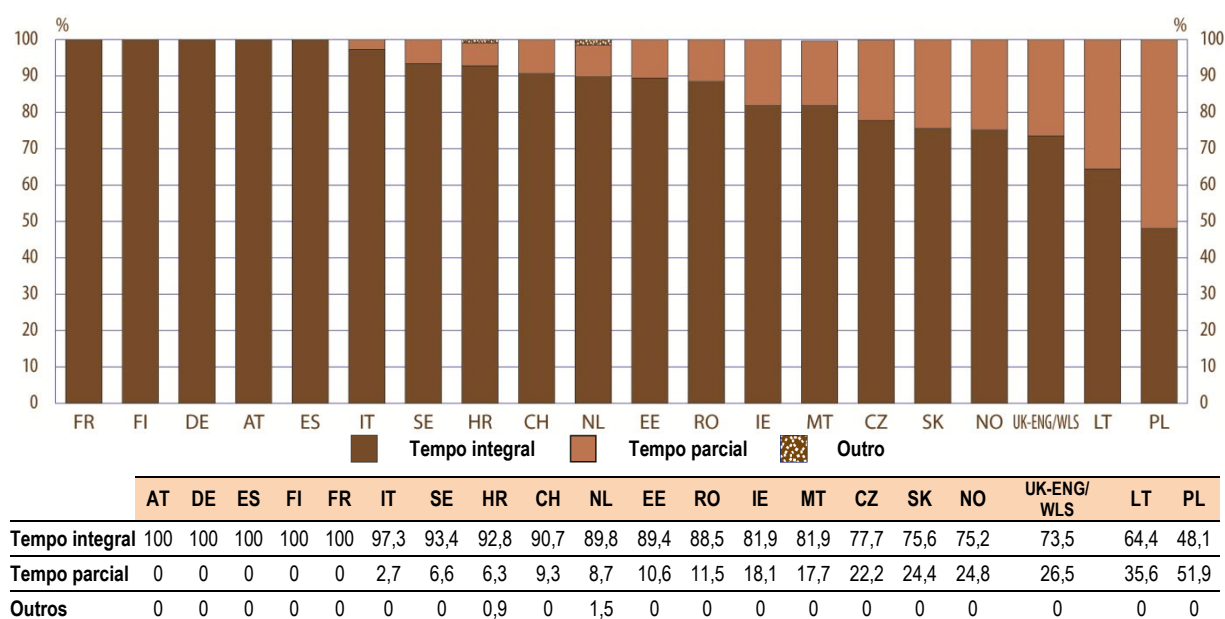
Olhando para a situação em cada país, detetam-se algumas diferenças significativas entre países na proporção de estudantes que se consideram como estudantes com estatuto formal a tempo parcial (figura 6.8). Na Polónia, um em cada dois estudantes indica um estatuto formal a tempo parcial, e na Lituânia, Noruega e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), pelo menos um em cada quatro estudantes estuda formalmente a tempo parcial. No outro extremo estão cinco países – Áustria,

⁽⁷⁸⁾ Nota: Na Grécia e em Portugal, o estatuto de estudante a tempo parcial só foi introduzido recentemente.

Finlândia, França, Alemanha e Espanha – onde a proporção daqueles que estão formalmente matriculados como estudantes a tempo parcial é nula. Os dados contextuais fornecidos na secção 6.4.2 (figura 6.2) confirmam que em todos esses países, exceto na Espanha, não há distinção formal entre estudantes em regime de tempo integral e de tempo parcial. Também é interessante notar que, na Croácia e na Holanda, uma pequena proporção de estudantes (entre 1 % e 2 %) estão matriculados com um estatuto formal que não é a tempo integral ou tempo parcial. Na Holanda, estes estudantes tendem a ser aqueles que seguem estudos de ensino superior combinados (para mais detalhes, ver secção 6.4.2).

A pesquisa Eurostudent também permite a avaliação da relação entre o estatuto de estudante formal e o número de horas que os estudantes passam durante uma semana típica em atividades relacionadas com os estudos, ou seja, cursos ministrados e estudo pessoal.

Figura 6.8: Estudantes segundo o estatuto formal na matrícula (confirmado pelos próprios) em %, 2009/10

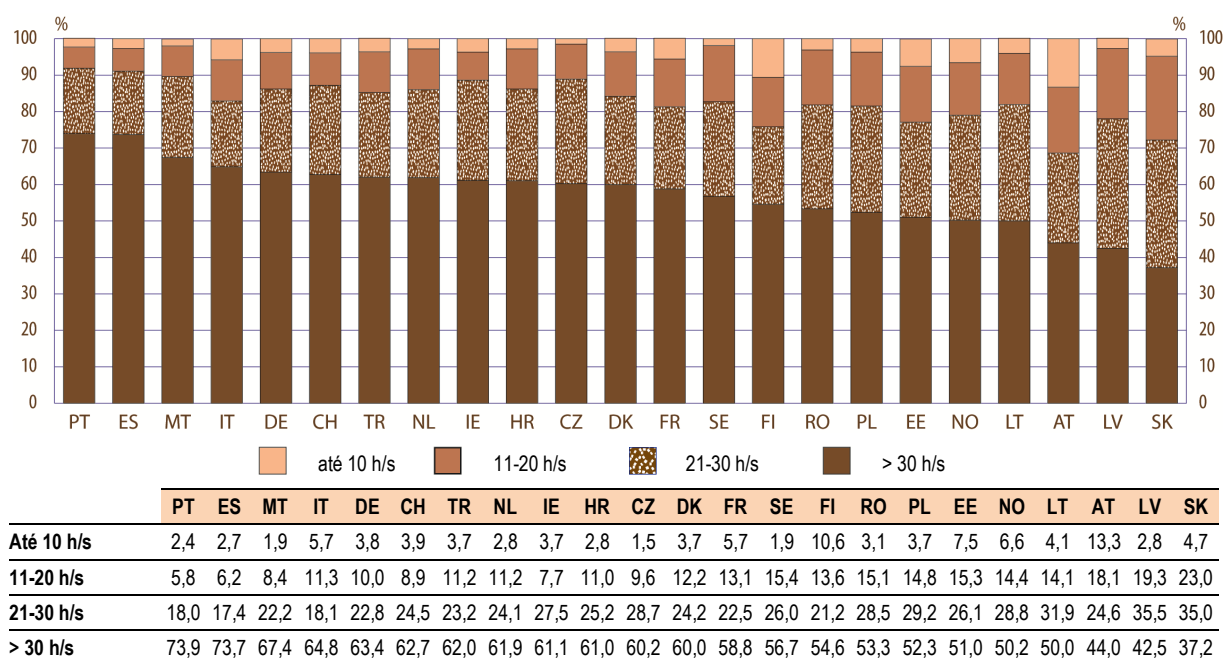


Fonte: Eurostudent.

A figura 6.9 observa uma semana de estudo típica de estudantes que se consideram como tendo um estatuto de tempo integral nos seus respectivos sistemas nacionais. Segundo o gráfico, em cada país em questão, a maioria dos estudantes a tempo integral (69 % ou mais) declara que dedica mais de 20 horas por semana a atividades relacionadas com o estudo. Mais de metade desses estudantes ainda dedica mais de 30 horas por semana para os seus estudos. No entanto, em alguns países, uma proporção significativa de estudantes a tempo integral indica que apenas dedica até 20 horas por semana aos estudos. Isto aplica-se, em especial, aos casos da Áustria, a Finlândia e Eslováquia, onde pelo menos um em cada quatro estudantes em tempo integral é caracterizado por uma intensidade de estudo relativamente baixa. Tendo em conta a situação em todos os países, em média, 17 % dos estudantes titulares de um estatuto oficial de estudante em tempo integral declaram que não gastam mais de 20 horas por semana em atividades relacionadas com o estudo. Portanto, em termos de intensidade dos estudos, esses estudantes podem ser considerados como estudantes a tempo parcial de facto.

Além da intensidade do estudo dos estudantes em tempo integral, a pesquisa Eurostudent também analisa a dos que estudam em tempo parcial. Isso mostra que, embora a intensidade total de estudo dos estudantes que detêm um estatuto formal de tempo parcial seja mais baixa do que a dos estudantes em tempo integral, uma certa proporção de estudantes a tempo parcial caracteriza-se por uma elevada carga de trabalho (ou seja, podem ser considerados como, de facto, estudantes a tempo integral). A proporção desses estudantes é particularmente elevada na Croácia, Polónia e Suíça (para mais detalhes, ver Eurostudent, 2011).

Figura 6.9: Estudantes em regime de tempo integral segundo as horas dedicadas a atividades de estudo numa semana típica, em %, 2009/10



No geral, os diferentes indicadores apresentados nesta secção mostram que a participação dos estudantes em regime de tempo parcial pode ser abordada a partir de diferentes ângulos. Embora cada abordagem individual apresente algumas limitações e desvantagens, quando reunidas, permitem uma melhor compreensão de fenómenos como os estudos a tempo parcial. Estes indicadores também ilustram que as comparações dos regimes flexíveis de estudo no ensino superior entre países devem ser realizadas com precaução, tendo em conta a complexidade deste assunto.

6.5. Reconhecimento da aprendizagem prévia

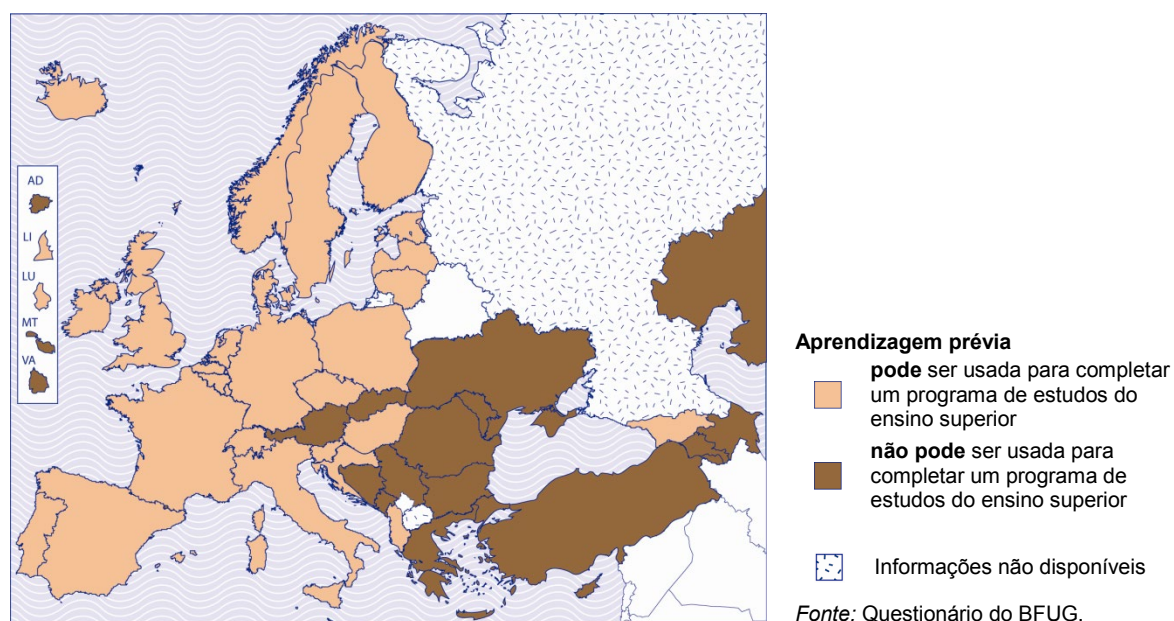
O estabelecimento de sistemas para o reconhecimento de todas as formas de aprendizagem prévia tornou-se um dos temas centrais, não só no setor do ensino superior, mas também em todos os outros setores da educação e da formação. Em paralelo com o reconhecimento da aprendizagem formal prévia, que comumente ocorre em todos os países, é dada particular ênfase à necessidade de reforçar o reconhecimento dos conhecimentos e das competências adquiridas através das aprendizagens não formais e informais. Este tipo de reconhecimento é o principal foco da presente secção.

Na perspetiva do estudante, o reconhecimento da aprendizagem prévia é, em geral, feita com um dos seguintes objetivos: conseguir ingressar num programa de ensino superior ou progredir nos estudos do ensino superior. O capítulo sobre a dimensão social do ensino superior (Capítulo 4, figura 4.10) examina em que medida o reconhecimento da aprendizagem prévia pode ser usado para fins de admissão no ensino superior. Mostra que, dos 47 sistemas de ensino superior para os quais existem dados disponíveis, 22 sistemas oferecem a possibilidade de um acesso alternativo ao ensino superior, e tal acesso é, na maioria das vezes, obtido com base no reconhecimento da aprendizagem prévia não formal e informal.

O reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão nos estudos de ensino superior implica que os estudantes podem ser isentos de certos cursos de ensino superior se demonstrarem que já possuem os conhecimentos e competências associados a determinadas partes do estudo. A figura 6.10 fornece um mapeamento deste tipo de reconhecimento. Mostra que, dos 47 sistemas de

ensino superior para os quais existem dados disponíveis, em 29 sistemas pode ser tomada em consideração a aprendizagem não formal e informal para a conclusão dos estudos de ensino superior. Isto sugere que o reconhecimento da aprendizagem prévia para a progressão nos estudos de ensino superior é possível num número ligeiramente maior de países do que o reconhecimento para fins de admissão ao ensino superior. A informação contextual fornecida pelos países indica também que os regulamentos muitas vezes especificam em que medida o reconhecimento da aprendizagem prévia pode contribuir para o cumprimento dos requisitos dos programas de ensino superior. Isso significa que o reconhecimento da aprendizagem prévia conduz normalmente apenas à acreditação de um número limitado de créditos e raramente à atribuição completa de um diploma de ensino superior.

Figura 6.10: Reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão no ensino superior, 2010/11

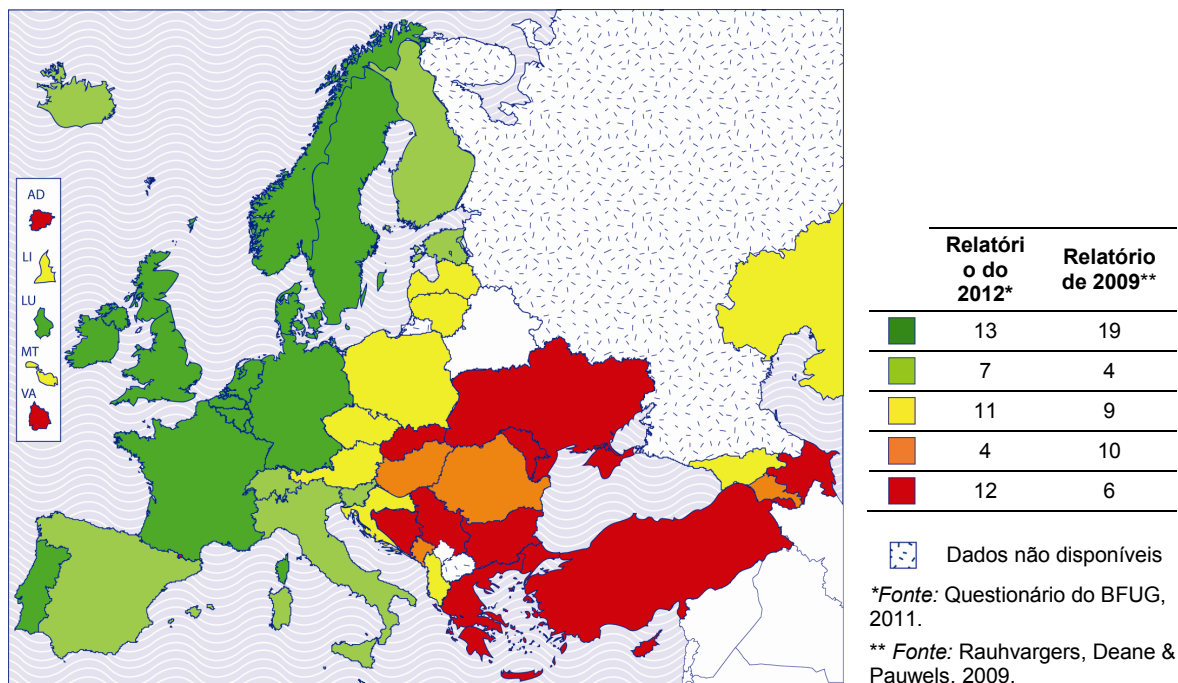


As duas dimensões do reconhecimento da aprendizagem prévia acima mencionadas são reunidas sob o indicador do painel de avaliação que cobre este tema (figura 6.11). O indicador foi introduzido em 2007 e revisto em 2009. A versão atual tem em conta a possibilidade dos dois tipos de reconhecimento dentro dos diferentes sistemas do EEES, bem como a medida em que ambos são utilizados na prática.

Entre os 47 sistemas de ensino superior para os quais há dados disponíveis, o indicador identifica um grupo de 13 sistemas de ensino superior (verde-escuro), onde, de acordo com os procedimentos, diretrizes ou políticas estabelecidos centralmente, o reconhecimento da aprendizagem prévia pode ser usado para acesso ao ensino superior, bem como para fins de progressão nos estudos de ensino superior. Nesses países, o reconhecimento da aprendizagem prévia é uma prática comum na maioria das instituições de ensino superior. Sete sistemas de ensino superior (verde-claro) também chegaram a um nível de desenvolvimento relativamente elevado neste domínio. Ainda assim, nesses sistemas de ensino superior, o reconhecimento da aprendizagem prévia ou não é ainda uma prática comum na maioria das instituições, ou se é uma prática comum, não pode ser usada para os dois fins em simultâneo: acesso ao ensino superior e progressão nos estudos do ensino superior. Em 11 sistemas (amarelo), o reconhecimento da aprendizagem prévia pode ser usado apenas para acesso ao ensino superior ou somente para a progressão nos estudos de ensino superior. Em qualquer caso, ainda não é muito difundido. Este grupo inclui também países, onde o reconhecimento da aprendizagem prévia pode ser usado para acesso, bem como para a progressão, mas não é apoiado por quaisquer orientações ou políticas estabelecidas a nível central. A categoria seguinte (laranja) aplica-se a quatro

países que ainda não desenvolveram qualquer abordagem sistemática para o reconhecimento da aprendizagem prévia, mas relatam alguns progressos neste domínio (por exemplo, preparação de diretrizes). Finalmente, 12 países do EEES (vermelho) ainda não iniciaram quaisquer atividades sistemáticas relacionadas com o reconhecimento da aprendizagem prévia no setor do ensino superior.

Figura 6.11: Indicador nº 9 do painel de avaliação: reconhecimento da aprendizagem prévia, 2010/11*



Categories do painel de avaliação

- Existem procedimentos, diretrizes ou políticas a nível nacional para avaliação e reconhecimento da aprendizagem prévia como base para 1) o acesso a programas de educação superior, e 2) alocação de créditos para uma qualificação e/ou isenção de alguns requisitos do programa, **E** esses procedimentos são comprovadamente aplicados na prática.
- Existem procedimentos, diretrizes ou políticas estabelecidos a nível nacional para avaliação e reconhecimento da aprendizagem prévia como base para 1) o acesso a programas de educação superior, e 2) alocação de créditos para uma qualificação e/ou isenção de alguns requisitos do programa, **MAS** esses procedimentos não são comprovadamente aplicados na prática.
OU
Existem procedimentos, diretrizes ou políticas a nível nacional **SEJA** para 1) **OU** para 2) (ver em cima), **E** esses procedimentos são comprovadamente aplicados na prática.
- Existem procedimentos, diretrizes ou políticas a nível nacional **SEJA** para 1) **OU** para 2) (ver em cima), **MAS** esses procedimentos não são comprovadamente aplicados na prática.
OU
Não existem procedimentos, diretrizes ou políticas a nível nacional para avaliação e reconhecimento da aprendizagem prévia, mas estão em curso procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia em algumas instituições de ensino superior ou programas de estudo.
- A implementação do reconhecimento da aprendizagem prévia está numa fase piloto em algumas instituições de ensino superior
OU
Foram iniciados os trabalhos para delinear os procedimentos/diretrizes ou políticas nacionais para o reconhecimento da aprendizagem prévia.
- Não estão a decorrer procedimentos para o reconhecimento da aprendizagem prévia **SEJA** a nível nacional **OU** a nível de instituição/programa.

No geral, a mais recente recolha de dados do BFUG confirma os resultados dos relatórios de 2007 e de 2009, o que indica que, na maioria dos países do EEES, o reconhecimento da aprendizagem prévia estava num estágio inicial de desenvolvimento ou que ainda não tinha começado

(Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Em comparação com as edições anteriores, o indicador atual sobre o reconhecimento da aprendizagem prévia parece ainda mais pessimista. Isto deve-se principalmente ao facto de o foco da análise ter incidido sobre o reconhecimento da aprendizagem prévia não formal e informal. O presente indicador mostra que uma grande proporção de países do EEES está situada nos dois extremos do espetro: ou já tem um sistema bem estabelecido de reconhecimento da aprendizagem prévia ou ainda não iniciou as suas atividades neste campo. Um número relativamente pequeno de países situa-se no estágio intermédio. Isto poderia significar que, apesar da atenção política conferida ao tema do reconhecimento da aprendizagem prévia, são muito poucos os desenvolvimentos efetivos no conjunto do EEES.

6.6. Participação de estudantes maduros e de transição tardia na oferta formal do ensino superior

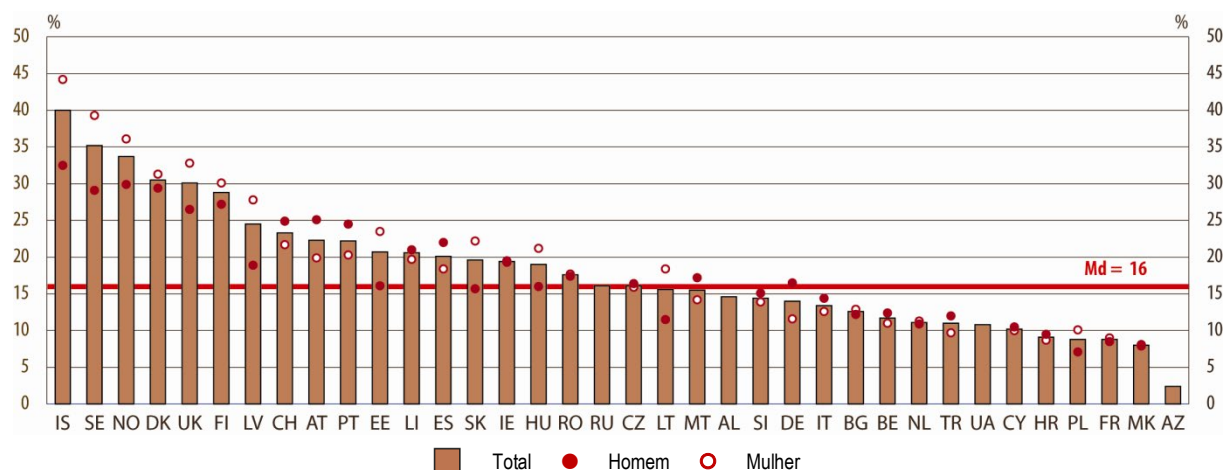
Enquanto as secções anteriores se dedicaram essencialmente a diferentes abordagens políticas para a aprendizagem ao longo da vida pelo EEES, a presente secção pretende avaliar o sucesso obtido pelos sistemas de ensino superior na atração de "aprendentes ao longo da vida". Embora não exista uma medida perfeita para calcular este fator, os dados disponíveis sobre a participação de estudantes maduros (Eurostat) e dos estudantes de transição tardia (Eurostudent) podem ser usados como indicadores para avaliar até que ponto os diferentes sistemas de ensino superior já estabeleceram uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Os dados do Eurostat sobre os estudantes com 30 e mais anos de idade matriculados no ensino superior revelam que, durante o ano letivo de 2008/09, a média nacional para estudantes envolvidos em programas formais foi de 16 % (figura 6.12). No entanto, em 36 países para os quais há dados disponíveis, as situações variam significativamente. A taxa de participação mais baixa é registada no Azerbaijão, onde os estudantes maduros representam apenas cerca de 2 % do total da população estudantil. Também é relativamente reduzida na Croácia, na Antiga República Jugoslava da Macedónia, França e Polónia, onde só até 10 % dos matriculados no sistema são estudantes maduros. No outro extremo estão os países nórdicos e o Reino Unido, onde os estudantes maduros representam cerca de um terço do pessoal discente total (entre 29 % e 40 %); no entanto, deve notar-se que, nos países nórdicos, o estudante do ensino superior "típico" é geralmente um pouco mais velho do que na maioria dos outros países do EEES. Por exemplo, na Suécia, a idade mais comum para iniciar o 1º ciclo do ensino superior é os 22 anos e na Finlândia, situa-se entre os 20 e os 24 anos (EACEA/Eurydice, 2010) ⁽⁷⁹⁾.

Os dados sobre a distribuição por género em 32 países indicam que em sete dos países com os mais altos níveis de participação (ou seja, os países nórdicos, Reino Unido e Letónia), a participação dos estudantes mais velhos é superior entre as mulheres do que entre os homens. A mais significativa diferença entre os sexos pode ser observada na Suécia, Islândia e Letónia, onde a parcela de estudantes maduros do sexo feminino é de cerca de 10 pontos percentuais a mais do que dos estudantes do sexo masculino. Os perfis de outros países do EEES para os quais há dados disponíveis são mais diversificados. Em cerca de metade deles, a taxa de participação de homens e de mulheres é equilibrada, enquanto em outros casos, há uma diferença entre os sexos, quer em favor dos homens como das mulheres. No entanto, quando existe uma diferença de género, esta geralmente não excede os 5 pontos percentuais.

⁽⁷⁹⁾ Para mais detalhes, pode consultar-se também a publicação do Eurostat *Trends in European education during the last decade* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

Figura 6.12: Percentagem de estudantes matriculados no ensino superior, total e por género, 30 anos ou mais, 2008/09



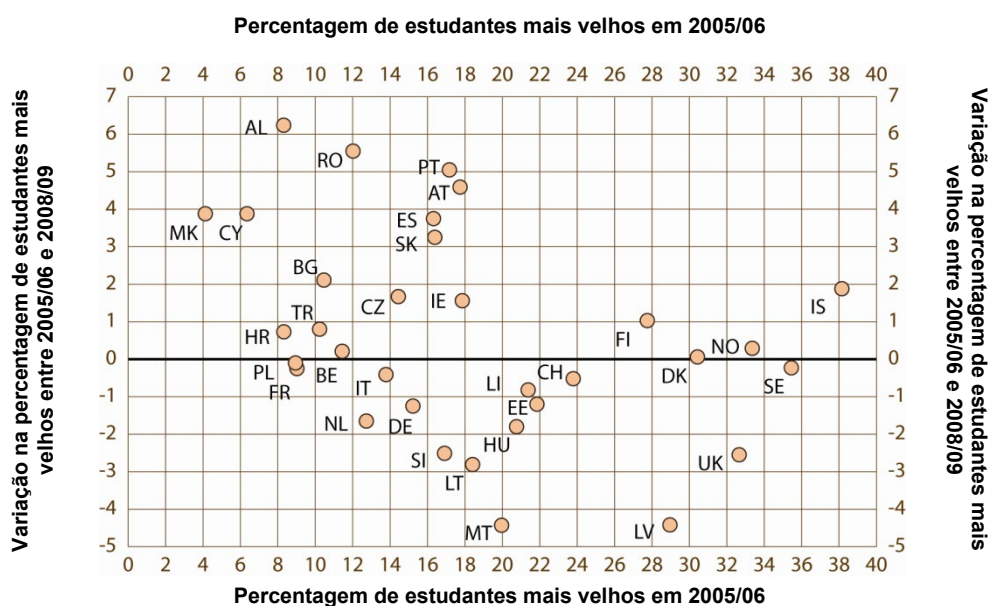
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Total	40,0	35,2	33,7	30,5	30,1	28,8	24,5	23,3	22,3	22,2	20,7	20,6	20,1	19,6	19,4	19,0	17,6	16,1
Homem	32,5	29,1	29,9	29,4	26,5	27,2	18,9	24,9	25,1	24,5	16,1	21,0	22,0	15,7	19,5	16,0	17,4	:
Mulher	44,2	39,3	36,1	31,3	32,8	30,1	27,8	21,7	19,9	20,3	23,5	19,7	18,4	22,2	19,3	21,2	17,7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Total	16,1	15,6	15,5	14,6	14,4	14,0	13,4	12,6	11,7	11,1	11,0	10,8	10,2	9,1	8,8	8,0	2,4	
Homem	16,4	11,5	17,2	:	15,1	16,5	14,4	12,2	12,4	10,9	12,0	:	10,5	9,5	7,1	8,5	8,1	:
Mulher	15,9	18,4	14,2	:	13,9	11,6	12,6	12,9	11,0	11,3	9,7	:	10,0	8,7	10,1	9,0	7,9	:

Fonte: Eurostat, UOE.

A figura 6.13 permite uma avaliação a nível nacional da variação na participação dos estudantes maduros, entre 2005/06 e 2008/09. A figura indica que, entre os 33 países para os quais existem dados disponíveis, 18 registaram um aumento na participação desta categoria de estudantes (ver países acima da linha horizontal). O aumento mais importante – entre 3 e 6 pontos percentuais – foi registado na Albânia, Áustria, Chipre, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Portugal, Roménia, Eslováquia e Espanha. Entre esses países, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Chipre e Albânia representam os casos mais interessantes, pois a sua taxa de participação estava, em 2005/06 entre as menores (4 %, 6 % e 8 %, respetivamente) e melhorou significativamente em 2008/09 (cerca de 4 pontos percentuais nos dois primeiros países e 6 pontos percentuais na Albânia).

Por outro lado, há 15 países em que a proporção de estudantes adultos no ensino superior diminuiu. A redução mais significativa foi registada na Letónia e Malta (cerca de 4 pontos percentuais) e na Lituânia, Eslovénia e Reino Unido (cerca de 3 pontos percentuais). Alguns países caracterizados por uma participação relativamente baixa em 2005/06 (por exemplo, França e Polónia, mas também a Alemanha, Itália e Holanda), registaram uma redução ainda maior. No entanto, em alguns desses países, a queda não foi muito significativa (apenas até 0,5 pontos percentuais).

Figura 6.13: Percentagem de estudantes matriculados no ensino superior, com 30 anos ou mais, em 2005/06 e variação entre 2005/06 e 2008/09



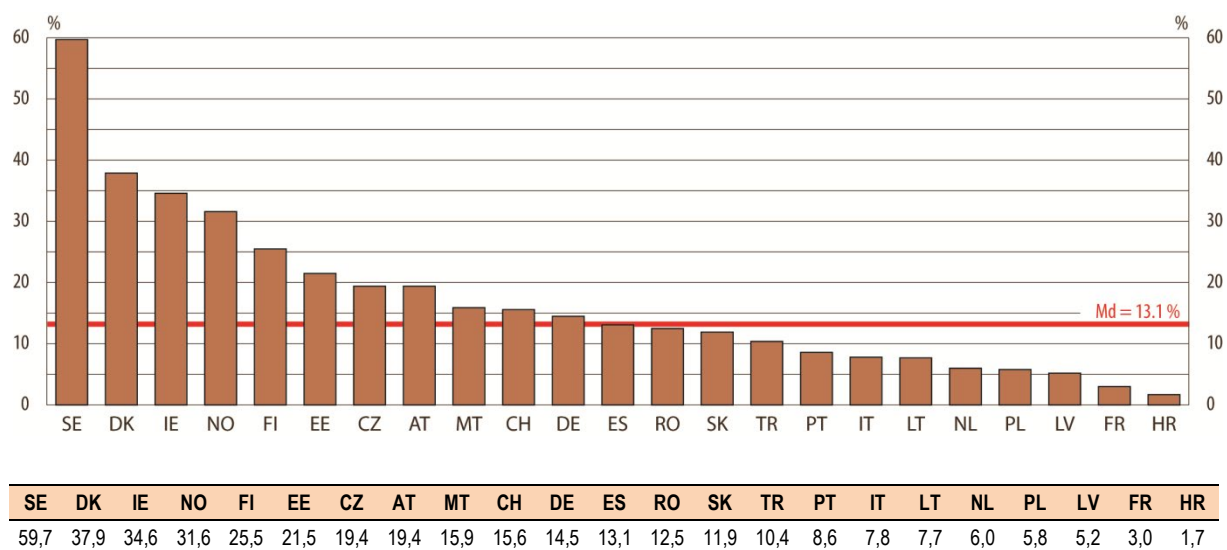
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO
2005/06	38,2	35,5	33,4	30,4	32,7	27,8	29,0	23,8	17,7	17,2	21,9	21,4	16,3	16,4	17,9	20,8	12,0
2005/06-2008/09	1,9	-0,2	0,3	0,1	-2,6	1,0	-4,4	-0,5	4,6	5,1	-1,2	-0,8	3,8	3,3	1,6	-1,8	5,6
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	MK	
2005/06	14,4	18,4	20,0	8,3	16,9	15,2	13,8	10,5	11,4	12,7	10,2	6,4	8,3	8,9	9,0	4,1	
2005/06-2008/09	1,7	-2,8	-4,4	6,2	-2,5	-1,3	-0,4	2,1	0,2	-1,7	0,8	3,9	0,7	-0,1	-0,3	3,9	

Fonte: Eurostat, OUE.

Também é possível analisar em que medida os sistemas de ensino superior proporcionam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida através do nível de participação de estudantes de transição tardia, ou seja, estudantes que atrasaram a sua transição entre o ensino secundário superior e o ensino superior durante pelo menos 2 anos (para mais detalhes, ver 'Glossário e Notas Metodológicas'). Os dados disponíveis do Eurostudent, que cobrem 23 países, indicam (figura 6.14) que a percentagem de participação mais elevada desses estudantes pode ser encontrada nos países nórdicos e na Irlanda, onde representam pelo menos 25 % do total da população estudantil. Entre esses países, a Suécia conta com uma percentagem particularmente elevada de estudantes de transição tardia (quase 60 % da população estudantil). No outro extremo encontram-se a Croácia e a França, onde os estudantes de transição tardia representam, respetivamente, apenas 1,7 % e 3 % do total da população estudantil.

No geral, estes dados mostram que, em alguns países do EEES, é relativamente comum para os estudantes ingressar no ensino superior depois de um certo período passado fora do sistema educativo, enquanto em outros países existe uma pequena probabilidade de que aqueles que não iniciam os estudos imediatamente (ou quase imediatamente) após a conclusão do ensino secundário superior venham a ingressar no sistema numa fase mais tardia da vida. Isto pode indicar que os países do primeiro grupo já adaptaram os seus sistemas de ensino superior às necessidades e expectativas dos "aprendentes ao longo da vida".

Figura 6.14: Percentagem de estudantes de transição tardia na população estudantil, 2009/10



Fonte: Eurostudent.

Conclusões

Este capítulo estudou os seis aspetos inter-relacionados da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Em primeiro lugar, analisou-se a forma como o conceito de aprendizagem ao longo da vida é entendido e interpretado através do EEES, até que ponto a aprendizagem ao longo da vida se tornou uma missão reconhecida das instituições de ensino superior e que tipo de fontes contribui para o seu financiamento. O capítulo centrou-se depois nos dois elementos distintos da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior, ou seja, a oferta flexível de programas de ensino superior e o reconhecimento da aprendizagem prévia. A secção final analisou até que ponto os diferentes sistemas de ensino superior são bem-sucedidos nos esforços realizados para atrair estudantes maduros e aqueles de transição tardia a participar nos programas formais de ensino superior.

A análise revelou as dificuldades de detetar as diferenças entre os países na compreensão da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior. Isto em parte está relacionado com o facto de que apenas em alguns países as diretrizes que abrangem o ensino superior incluem uma definição de aprendizagem ao longo da vida. Onde tal definição existe, reveste-se muitas vezes de um carácter demasiado amplo, o que não facilita um entendimento completo sobre como é vista a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior e que atividades recaem sob o seu conceito. No entanto, as diferenças entre os países surgem quando se comparam as principais formas de aprendizagem ao longo da vida em que as instituições de ensino superior estão normalmente envolvidas. Enquanto em alguns países a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior abrange um vasto leque de atividades, noutros a lista é ainda relativamente limitada. Isso poderia indicar que, para além de fomentar a aprendizagem ao longo da vida como um conceito de si mesmo, uma maior atenção política poderia igualmente contribuir para a promoção de atividades que ainda são raramente vistas como parte da oferta formativa de aprendizagem ao longo da vida (por exemplo, cursos à medida para o setor empresarial ou industrial e para outros agentes externos, serviços de orientação e de aconselhamento direcionados, oferta de acesso para atrair estudantes não tradicionais, a possibilidade de o público em geral utilizar os vários recursos de ensino superior, etc.).

Apesar de as diferenças conceptuais detetadas na compreensão de aprendizagem ao longo da vida, na maioria dos países do EEES este tipo de aprendizagem já se tornou uma missão reconhecida de todas as instituições de ensino superior. Todavia, os fluxos de atividade neste campo variam muitas vezes de uma instituição para outra. As instituições de ensino superior, por vezes, especializam-se em determinadas atividades de aprendizagem ao longo da vida, enquanto outros elementos da mesma não se incluem na sua oferta. Isto pode dever-se a vários fatores, incluindo restrições legais específicas, tais como a falta de regulamentação sobre o reconhecimento da aprendizagem prévia ou

a impossibilidade de instituições de ensino superior fornecerem programas formais de ensino superior no âmbito de acordos flexíveis.

Do ponto de vista financeiro, a aprendizagem ao longo da vida no ensino superior envolve comumente diversas fontes de financiamento. Estas instituições raramente dispõem de orçamentos especificamente destinados a cobrir a sua oferta de aprendizagem ao longo da vida e normalmente financiam estas atividades a partir dos seus orçamentos gerais, que são muitas vezes combinados com outras fontes de financiamento. Não são fáceis de obter dados comparáveis sobre a percentagem de financiamento público da aprendizagem ao longo da vida. Para conseguir estabelecer a comparabilidade entre os países neste campo seria necessário desenvolver uma metodologia sólida que incluísse uma definição funcional de aprendizagem ao longo da vida no ensino superior.

No que diz respeito aos elementos distintos da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior, a análise mostrou que a maioria dos países do EEES reconhece a necessidade de melhorar a oferta flexível de programas de ensino superior e resolve esta questão através de diversas iniciativas políticas. Cerca de dois terços dos países criaram um estatuto oficial de estudante que não o estatuto de estudante em regime de tempo integral. No entanto, estudar com um estatuto formal que não seja em tempo integral, muitas vezes requer um investimento financeiro privado maior do que estudar em regimes tradicionais. Portanto, a existência de estatutos de estudantes alternativos precisa de ser visto em estreita relação com as medidas financeiras que se aplicam a cada categoria de estudantes. Também pode notar-se que a ausência de um estatuto de estudante alternativo não significa, necessariamente, a impossibilidade de os estudantes seguirem os seus estudos de uma maneira flexível.

Os dados sobre a participação dos estudantes nos estudos a tempo parcial indicam que os estudantes maduros são aqueles que são mais propensos a estudar a tempo parcial. As ofertas flexíveis de programas de ensino superior e ao longo da vida aparecem, portanto, como duas áreas temáticas interligadas. A análise mostra também que as comparações entre países relacionadas com ofertas alternativas de estudo devem ser realizadas com cautela, tendo em conta a complexidade conceptual deste campo.

Outro elemento da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior – o reconhecimento da aprendizagem prévia – foi seguido desde 2007 por um indicador separado. O principal foco do presente indicador foi o reconhecimento da aprendizagem prévia não formal e informal. À semelhança das edições anteriores, a análise incidiu sobre dois aspetos diferentes do reconhecimento da aprendizagem prévia: o acesso ao ensino superior e a progressão nos estudos de ensino superior. Além disso, o indicador examinou em que medida o reconhecimento da aprendizagem prévia se tornou uma prática comum no setor do ensino superior. Os resultados mostram que uma grande proporção de países do EEES está situada nas duas extremidades do espetro: ou são países que já têm um sistema bem consolidado de reconhecimento da aprendizagem prévia ou que ainda não iniciaram as suas atividades neste campo. Um número relativamente pequeno de países situa-se em estágios intermédios, o que poderia indicar que, apesar da atenção política concedida ao tema, poucos desenvolvimentos têm ocorrido no conjunto do EEES. Além disso, em países onde o reconhecimento da aprendizagem prévia já foi implementado, o processo está muitas vezes sujeito a limitações variadas e raramente pode conduzir à atribuição de diplomas completos de ensino superior.

Por último, enquanto as abordagens políticas da aprendizagem ao longo da vida no ensino superior variam de um país para outro, o grau de participação de estudantes não-tradicionais (em particular os estudantes maduros e os estudantes de transição tardia) em programas formais de ensino superior pode ser usado como um indicador para avaliar quão bem-sucedidos os diferentes sistemas de ensino superior são na tentativa de implementação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. O relatório mostra que os países têm perfis muito diferentes em termos de níveis de participação de estudantes não-tradicionais no ensino superior. Enquanto em alguns deles os estudantes adultos e/ou de transição tardia representam uma proporção significativa da população estudantil total, em outros casos, a proporção desses estudantes é relativamente baixa. Os países também revelam

diferentes padrões de evolução entre os anos letivos de 2005/06 e 2008/09: em cerca de metade a proporção de estudantes adultos em programas formais de ensino superior aumentou, enquanto na outra metade diminuiu. Isso pode querer indicar que os países do EEES estão a abordar a implementação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida com diferentes graus de intensidade.

7. MOBILIDADE

O contexto de Bolonha

Como elemento central do Processo de Lisboa, a mobilidade foi concebida quer como uma ação transversal para complementar as linhas de ação originais do processo quer como um instrumento chave para o desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior. Tal como foi explanado no Comunicado de Berlim (2003) ⁽⁸⁰⁾, a mobilidade abrange várias dimensões diferentes – políticas, sociais, económicas, académicas e culturais. A promoção da mobilidade dos estudantes e dos docentes tem surgido de forma recorrente em todos os comunicados ministeriais. Na sua reunião de 2009 celebrada em Lovaina/Lovaina-a-Nova, os ministros deram um novo impulso à mobilidade estabelecendo um objetivo para os países do EEES: em 2020, pelo menos 20 % dos diplomados dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior deverão ter completado um período de estudos ou de formação no estrangeiro ⁽⁸¹⁾.

O objetivo da mobilidade para o EEES foi definido antes de dispor de dados estatísticos capazes de determinar com clareza a quantidade de estudantes que participam em programas de mobilidade na Europa e no resto do mundo. De facto, o processo de recolha de estatísticas necessário para medir o progresso relativamente à meta dos 20 % de mobilidade tem sido objeto de inúmeros debates desde 2009. Esta meta inclui dois tipos fundamentais de mobilidade: de diplomas, em que um estudante faz um programa de estudos completo noutro país, e de créditos, segundo a qual uma parte do programa de estudos do estudante é realizada noutro país. Já se chegou a um consenso relativamente às revisões que as definições estatísticas requerem para poder capturar com precisão o grau de mobilidade dos diplomados e, em 2010, o Eurostat e a OCDE elaboraram a primeira base de dados piloto sobre este tópico. Estes dados devem começar a ficar disponíveis anualmente. No entanto, ainda não foram finalizadas as necessárias definições para as estatísticas de mobilidade de créditos e em muitos países terão de ser ampliadas as fontes de dados para além das que já existem para os programas da UE. O Eurostat já iniciou este processo e, ao longo de 2011 e em inícios de 2012, um grupo de trabalho composto por peritos dos institutos nacionais de estatística debateu os necessários desenvolvimentos metodológicos. Presumindo que o progresso decorre sem incidentes, as estatísticas necessárias sobre a mobilidade de créditos devem ficar disponíveis a partir de 2013.

A segunda metade da primeira década de Bolonha testemunhou uma mudança na valorização da mobilidade dentro do Processo de Bolonha, com um foco crescente na importância da mobilidade para a empregabilidade. Não só a mobilidade passou a ser valorizada pelos benefícios académicos e culturais que comporta, mas também pelos seus benefícios para o mercado de trabalho europeu. Esta faceta da mobilidade tinha estado anteriormente à margem da discussão política, apesar de ter sido destacada no relatório Attali (Attali, 1998) que antecedeu a Declaração da Sorbonne de 1998. No entanto, os dois últimos comunicados dedicaram, cada um deles, um parágrafo explicitamente à empregabilidade, no contexto de um mercado de trabalho europeu e global cada vez mais interligado. Assim, a mobilidade é vista como uma via para ampliar os conhecimentos e as competências dos estudantes e do pessoal do ensino superior, e para melhor prepará-los para o emprego no século XXI.

Os comunicados ministeriais de Bolonha também têm prestado atenção aos obstáculos à mobilidade, designando aqueles que surgem com mais frequência. Na verdade, para que a mobilidade seja apoiada e fomentada numa escala maior, será necessário eliminar ou reduzir tais obstáculos.

A mobilidade está também estreitamente ligada à atratividade das instituições de ensino superior, sendo igualmente uma ferramenta fundamental para a sua internacionalização. A internacionalização das instituições de ensino superior na Europa foi sublinhada no Processo de Bolonha, e esta década tem assistido aos avanços realizados por muitas instituições de ensino superior que implementaram

⁽⁸⁰⁾ Realização do Espaço Europeu de Ensino Superior. Comunicação da Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior (EN), Berlim, 19 de Setembro de 2003.

⁽⁸¹⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

estratégias nesta área. Também merece a pena mencionar que uma das características inovadoras de internacionalização durante a última década foi a criação de um ambiente internacional nas instituições de cada país para aquelas pessoas que, por uma razão ou por outra, não podem desfrutar de um período de estudos no estrangeiro. As instituições podem oferecer cursos ministrados em inglês ou outras línguas estrangeiras para estudantes nacionais e facilitar uma maior interação com estudantes estrangeiros num ambiente cada vez mais multicultural.

Grupo de Trabalho sobre a Mobilidade do BFUG

O BFUG estabeleceu um grupo de trabalho sobre a mobilidade na sua reunião de Estocolmo, em 28/29 de Setembro de 2009. A sua principal tarefa era a elaboração de uma estratégia de mobilidade para o EEES que deveria ser adotada na Conferência Ministerial em Bucareste, em Abril de 2012. A estratégia centra-se na importância da mobilidade e da internacionalização do ensino superior, e descreve as iniciativas chave que os países do EEES devem implementar com vista a intercâmbios de mobilidade de melhor qualidade e para reduzir os obstáculos à mobilidade em todo o continente.

Grupo de Trabalho sobre a Abertura Internacional do BFUG

O BFUG também continuou a prestar apoio a um grupo de trabalho sobre a abertura internacional para que levasse adiante as recomendações do relatório de 2009 "O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) num contexto global: Relatório sobre a evolução global a nível europeu, nacional e institucional" (Jansen & Brenn-Branco, 2011). O grupo de trabalho criou a Rede de Informação e Promoção (IPN), cuja missão é reforçar a promoção internacional do EEES, bem como a promoção de sistemas nacionais de ensino superior num contexto europeu. Um dos resultados do IPN é um relatório baseado numa pesquisa que incidiu sobre marketing internacional, ou seja, sobre atividades destinadas a atrair estudantes internacionais e, desse modo, aumentar a mobilidade de entrada para o EEES. Neste sentido, foram propostos distintos canais de informação sobre o EEES, bem como formas de construir laços entre as fronteiras e as organizações.

Este capítulo tem beneficiado de uma estreita colaboração entre os grupos de trabalho mencionados acima. Em particular, uma das principais fontes de informação para este capítulo – o questionário de mobilidade do BFUG – foi desenvolvida pelo grupo de trabalho sobre a mobilidade.

Síntese do capítulo

O objetivo do presente capítulo é apresentar uma perspetiva geral do progresso realizado pelos países do EEES até ao momento. Começa por abordar os principais tipos de mobilidade. Os dados estatísticos sobre a mobilidade de entrada e de saída mostram as principais tendências nos fluxos de mobilidade dos estudantes do EEES e do resto do mundo que estudam num dos países do EEES, bem como dos estudantes originários de um país que obtêm o seu diploma num país distinto dentro do EEES. Uma parte substancial deste capítulo é dedicada aos obstáculos e às medidas adotadas para promover a mobilidade dos estudantes. A última secção abrange a mobilidade do pessoal, e tenta identificar os principais obstáculos e medidas em vigor.

7.1. Tipos de mobilidade

Embora o Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova estabeleça uma meta concreta para a mobilidade, não fornece quaisquer definições e refere-se apenas a "um período de estudos ou de formação no estrangeiro" ⁽⁸²⁾. Os "tipos" de mobilidade são mencionados apenas em termos gerais, pois os ministros fazem um apelo para que cada país aumente a sua mobilidade e "diversifique os seus tipos e âmbito" ⁽⁸³⁾.

Estes diferentes tipos de mobilidade foram desenvolvidos e definidos no contexto dos debates sobre os indicadores estatísticos a nível europeu. As definições utilizadas neste relatório foram formuladas pelo Eurostat no contexto do seu trabalho sobre a quantificação das metas de mobilidade dentro do Processo de Bolonha.

A distinção mais importante para a análise da mobilidade dos estudantes numa perspetiva estatística, bem como para a formulação de políticas, é a que se estabelece entre a mobilidade de diplomas e a de créditos. A mobilidade de diplomas é uma forma de mobilidade a longo prazo que visa a aquisição de um diploma ou certificado completo no país de destino. A mobilidade de créditos é uma forma da mobilidade a curto prazo – normalmente o máximo de um ano – com o objetivo de adquirir créditos de uma instituição estrangeira, no âmbito dos estudos ministrados na instituição de origem. Assim, o estudante normalmente começa um programa na instituição de origem, move-se para outra instituição para completar uma parte do programa e, em seguida, retorna à instituição de origem, a fim de terminar o programa.

Embora desde há alguns anos as informações relativas à mobilidade de diplomas sejam recolhidas através de fontes administrativas, os dados sobre a mobilidade de créditos não são recolhidos desta forma. A única informação sistemática sobre a mobilidade de créditos é a que é proporcionada pelos programas subsidiados pela EU, como o Erasmus. No entanto, mesmo que todos os dados relativos a este programa sejam agrupados, é claro que a cobertura da mobilidade de créditos ficaria incompleta, a menos que fossem desenvolvidos esforços a nível nacional para abranger todos os estudantes que passaram um período reconhecido no estrangeiro no âmbito de um programa de estudos formal.

Outra distinção importante nos tipos de mobilidade está ligada a fluxos frequentemente tratados como a mobilidade de entrada e de saída de estudantes. A mobilidade de entrada refere-se ao país de destino – o país para onde o estudante se desloca com o fim de estudar – e é geralmente medida pela relação entre os estudantes em mobilidade no país e o número total de estudantes que estudam no país. A taxa de mobilidade de entrada pode ser considerada como um indicador de atratividade do país como destino para estudantes internacionais.

A mobilidade de saída refere-se ao país de origem – o país de onde o estudante se desloca. Se para muitos estudantes este equivale ao país da sua nacionalidade, é mais correto considerar o país de residência permanente ou anterior ou onde o estudante estudava previamente. Este tipo de mobilidade é calculado como a proporção entre o número de estudantes deslocados do país de origem e o total da população estudantil do dito país. A taxa de mobilidade externa pode ser considerada como um indicador de uma política proativa que permite que os estudantes adquiram experiência internacional (particularmente no caso da mobilidade de créditos). No entanto, também pode ser um indicador de possíveis insuficiências no sistema educativo do país de origem (em especial no caso da mobilidade de diplomas).

Não obstante a mobilidade de diplomas e de créditos constituírem as principais formas de mobilidade em apreciação no presente relatório, não devem ser esquecidas as outras formas. A mobilidade engloba uma ampla gama de ofertas educativas de curta duração, tais como estágios profissionais, estadias de investigação, cursos de verão, cursos de línguas e trabalho voluntário. No entanto, a nível europeu não são recolhidos dados estatísticos sobre este tipo de mobilidade.

⁽⁸²⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

⁽⁸³⁾ Ibid.

7.2. Fluxos de mobilidade de estudantes

A mobilidade na Europa não deve, e não pode, ser separada das tendências a nível global. Mesmo quando a atenção se centra nos países europeus, os fluxos de mobilidade a partir de outros continentes para a Europa, assim como os fluxos de estudantes europeus para o resto do mundo formam uma parte relevante do panorama sobre a mobilidade. De um modo geral, podem distinguir-se três fluxos de mobilidade principais:

fluxos de mobilidade de diplomas de fora do EEES para dentro do EEES

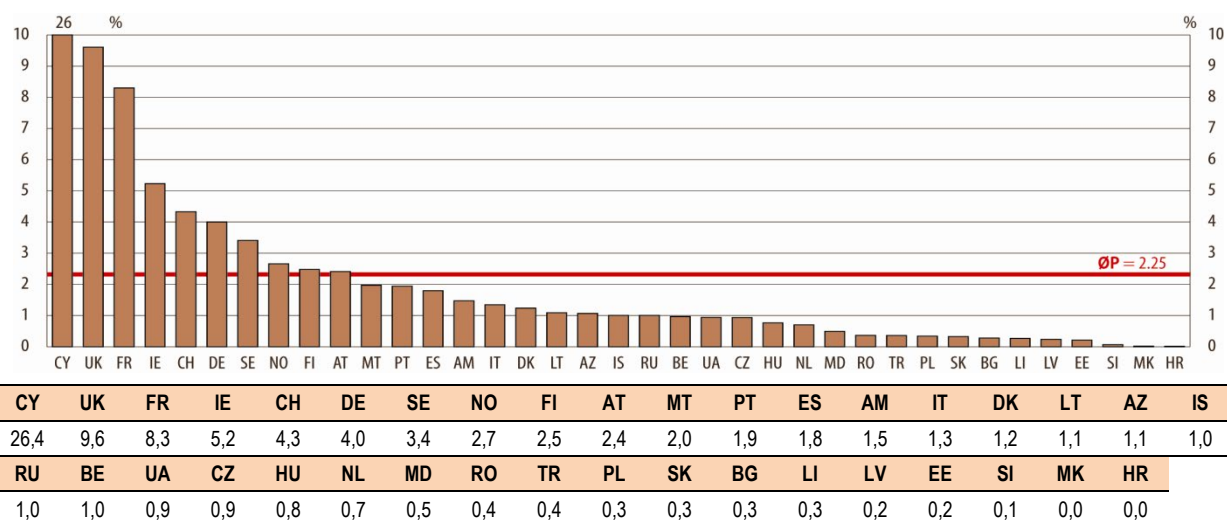
fluxos de mobilidade de diplomas de dentro do EEES para fora do EEES

fluxos de mobilidade de diplomas e de créditos dentro do EEES

7.2.1. Fluxos de mobilidade de diplomas de fora do EEES para dentro do EEES

A figura 7.1 representa a taxa de mobilidade de entrada de diplomas para os países do EEES, indicando os estudantes que se deslocam de todo o mundo e que se dirigem a um país pertencente ao EEES, mas excluindo os estudantes que procedem de outros países do EEES. Estes estudantes são representados como uma percentagem do número total de estudantes matriculados. Sublinhe-se que em quase metade dos países nas figuras 7.1 e 7.2, o conceito utilizado é o de cidadania/nacionalidade estrangeira e não propriamente o conceito de estudantes deslocados. Tal como foi observado antes, isto provoca uma falta de precisão nas estatísticas quando se trata de medir os fluxos de mobilidade.

Figura 7.1: Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes do ensino superior que se deslocam de países fora do EEES e que estudam no país, em relação ao número total de estudantes matriculados, por país de destino, 2008/09



Notas: Os dados referem-se a estudantes estrangeiros (estudantes com a cidadania de um país estrangeiro) em vez de estudantes em mobilidade (estudantes que se mudaram para o país, a fim de estudar) para os seguintes países: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

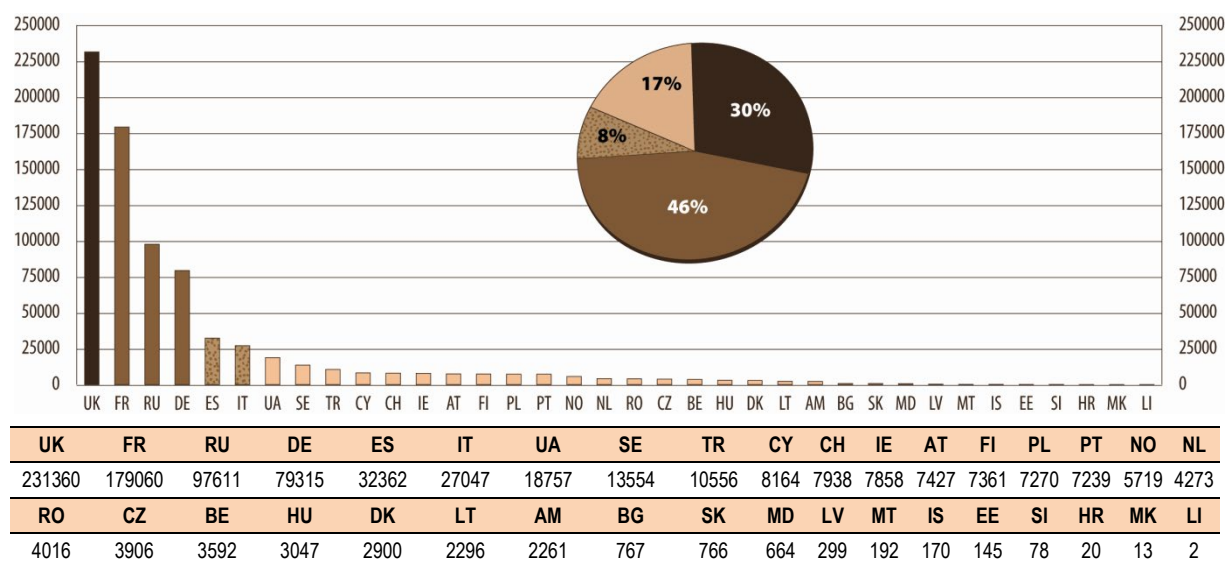
O total do EEES exclui os seguintes países de destino: Albânia, Andorra, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Santa Sé, Montenegro e Sérvia.

Fonte: Eurostat (bases de dados UOE).

Apenas quatro países (Chipre, Reino Unido, França e Irlanda) alcançaram mais de 5 %. Estes países parecem ser os mais atraentes para os estudantes que vêm de fora do EEES. No outro extremo, 16 países atingem menos de 1 %. A média ponderada de todos os países é de 2,25 %.

Embora, de acordo com esta figura, uma série de países pareçam ter uma reduzida taxa de mobilidade de entrada de estudantes de fora do EEES, também deve ser considerada a dimensão do país e o volume total de entrada de estudantes. De facto, um quadro muito diferente emerge quando se olha para a distribuição de estudantes que entram segundo o país de destino (consulte a figura 7.2). Quatro países – Reino Unido, França, Rússia e Alemanha – atraem 76 % de todos os estudantes de fora do EEES.

Figura 7.2: Distribuição de estudantes de mobilidade de entrada, procedentes de países de fora do EEES, para realizar estudos de ensino superior, por país de destino, 2008/09



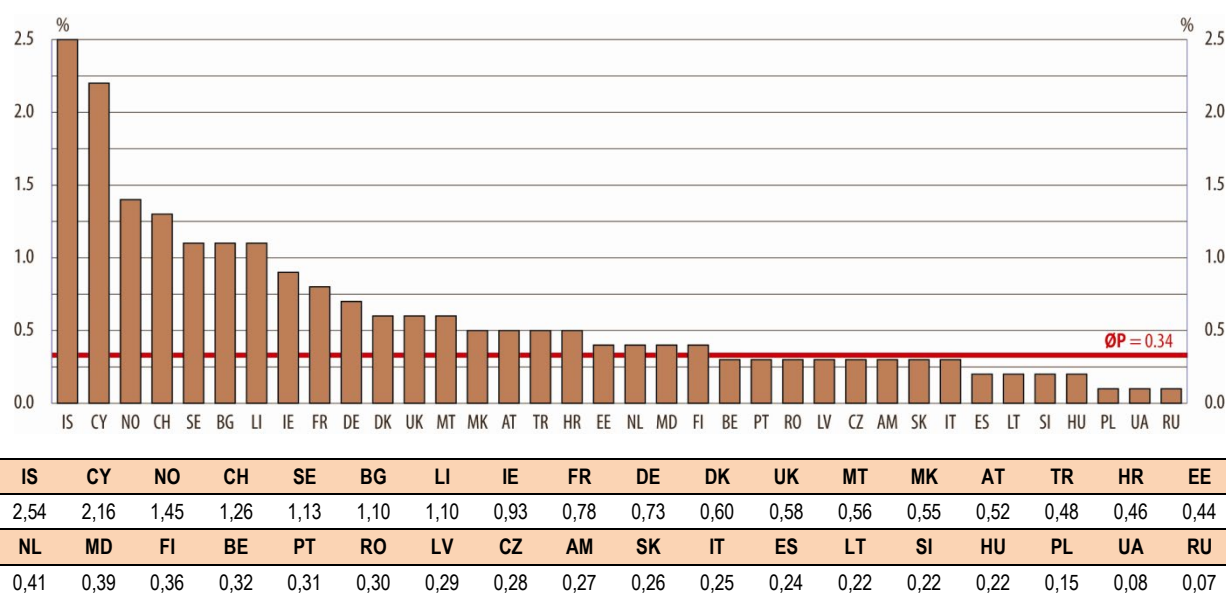
Nota: Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

7.2.2. Fluxos de mobilidade de diplomas de dentro do EEES para fora do EEES

A taxa de mobilidade de saída de diplomas mostra os estudantes em mobilidade que se diplomaram no estrangeiro como uma percentagem do número total de estudantes diplomados no país de origem.

Figura 7.3: Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes de ensino superior procedentes de um país do EEES que estudam fora do EEES, como uma percentagem do número total de estudantes do país de origem, 2008/09



Notas: Os países de destino considerados fora do EEES são a Austrália, Canadá, Japão, Nova Zelândia e os Estados Unidos da América.

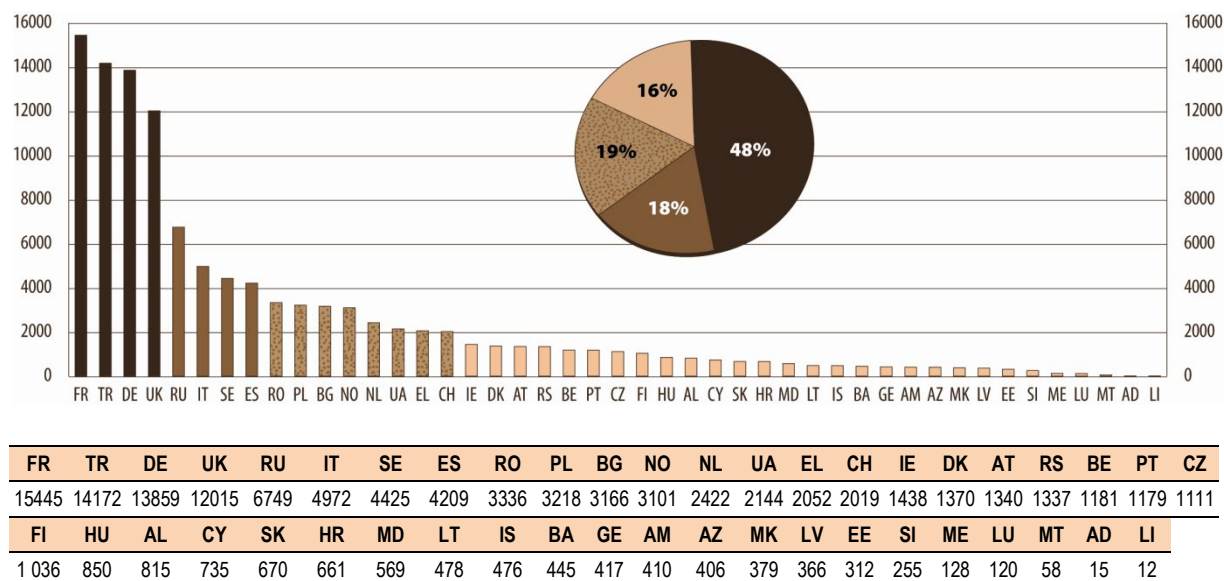
Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para o seguinte país de destino: Japão.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

As taxas mais elevadas de mobilidade de saída são as dos pequenos Estados da Islândia e Chipre – alcançando um pouco mais de 2 % (figura 7.3). A estes países seguem-se a Noruega, Suíça, Suécia, Bulgária e Listenstaine, onde o intervalo é de 1 % para 1,5 %. A média ponderada dos países atinge apenas 0,34 %.

Quando a informação é analisada em relação ao país de origem, verifica-se que quatro países asseguram uma parte muito significativa dos estudantes que estudam em países fora do EEES. Estes são a França, Turquia, Alemanha e Reino Unido (figura 7.4). Os estudantes destes quatro países representam quase metade de todos os estudantes do EEES que estudam fora desta área.

Figura 7.4: Distribuição de estudantes de mobilidade de saída que realizam estudos de ensino superior – estudantes procedentes do EEES que se deslocam para um país fora do EEES por país de origem, 2008/09



Notas: Os países de destino considerados fora do EEES são a Austrália, Canadá, Japão, Nova Zelândia e os Estados Unidos da América.

Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para o seguinte país de destino: Japão.

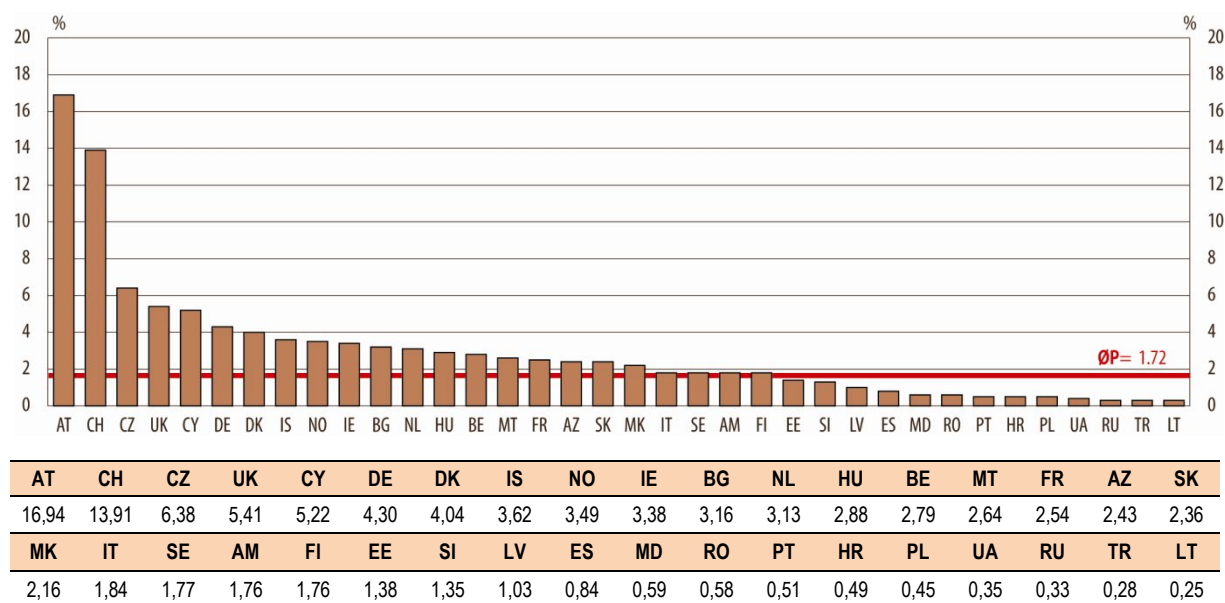
Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

7.2.3. Fluxos de mobilidade de diplomas e de créditos dentro do EEES

É importante ter em mente que a mobilidade parece ser, atualmente, um fenómeno relativamente limitado e não atinge valores significativos em comparação com o número total de estudantes matriculados no ensino superior. Com base em dados do Eurostat, o número médio de estudantes a estudar no EEES procedentes de qualquer país estrangeiro (ou seja, a mobilidade dos estudantes de fora do EEES mais a mobilidade de entrada de países do EEES) alcança pouco menos de 4 % (figuras 7.1 e 7.5). Mais uma vez, deve ter-se em mente que muitos países apenas fornecem dados sobre estudantes com cidadania ou nacionalidade estrangeira.

A maioria dos países que forneceram dados sobre os fluxos de mobilidade total regista mais saída do que entrada de estudantes. Os países do sul e do leste europeu tendem a ter mais mobilidade de saída, enquanto os países da Europa Ocidental têm mais estudantes que entram. A Áustria, com 16,94 % e a Suíça com 13,91 %, têm a mais alta taxa de mobilidade de entrada no EEES (figura 7.5). Todos os outros países apresentam níveis abaixo de 10 %, dos quais apenas três (República Checa, Reino Unido e Chipre) estão abaixo de 5 %. A média ponderada é de 1,72 %.

Figura 7.5: Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes procedentes de países estrangeiros dentro do EEES que se deslocam para um país do EEES para estudar, como uma percentagem do número total de estudantes matriculados, 2008/09

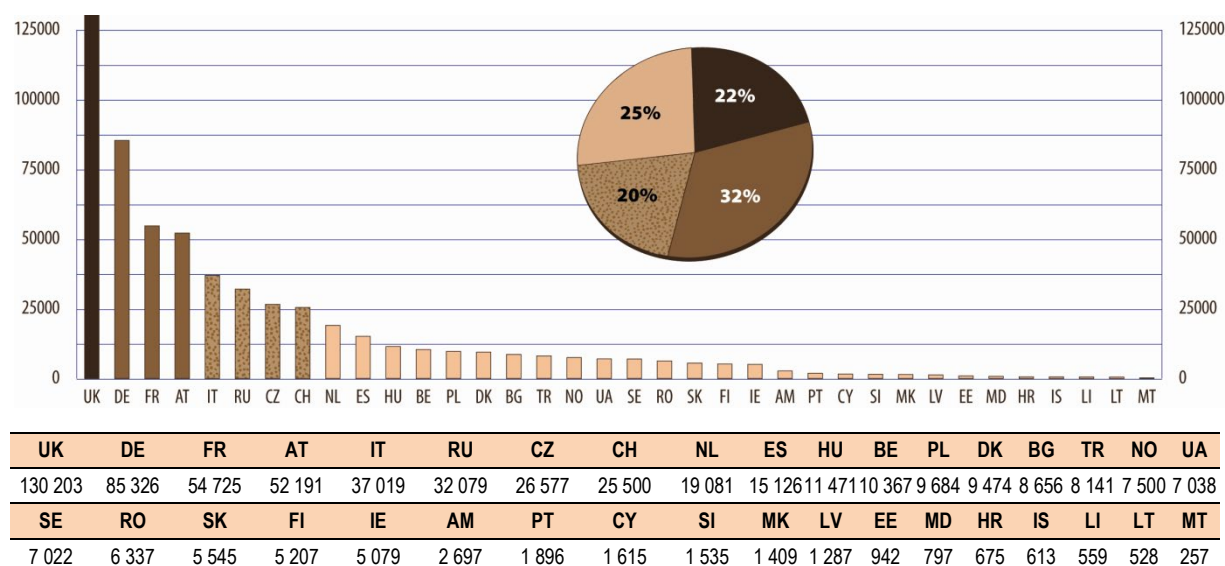


Note: Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

A figura 7.6 representa a distribuição de estudantes em mobilidade de diplomas procedentes de países dentro do EEES. Mostra que mais de metade de todos os estudantes que chegam do interior do EEES escolhem o Reino Unido, a Alemanha, a França e a Áustria como destinos de estudo.

Figura 7.6: Distribuição de estudantes da mobilidade de entrada – estudantes procedentes de países estrangeiros de dentro do EEES, por país de destino, 2008/09

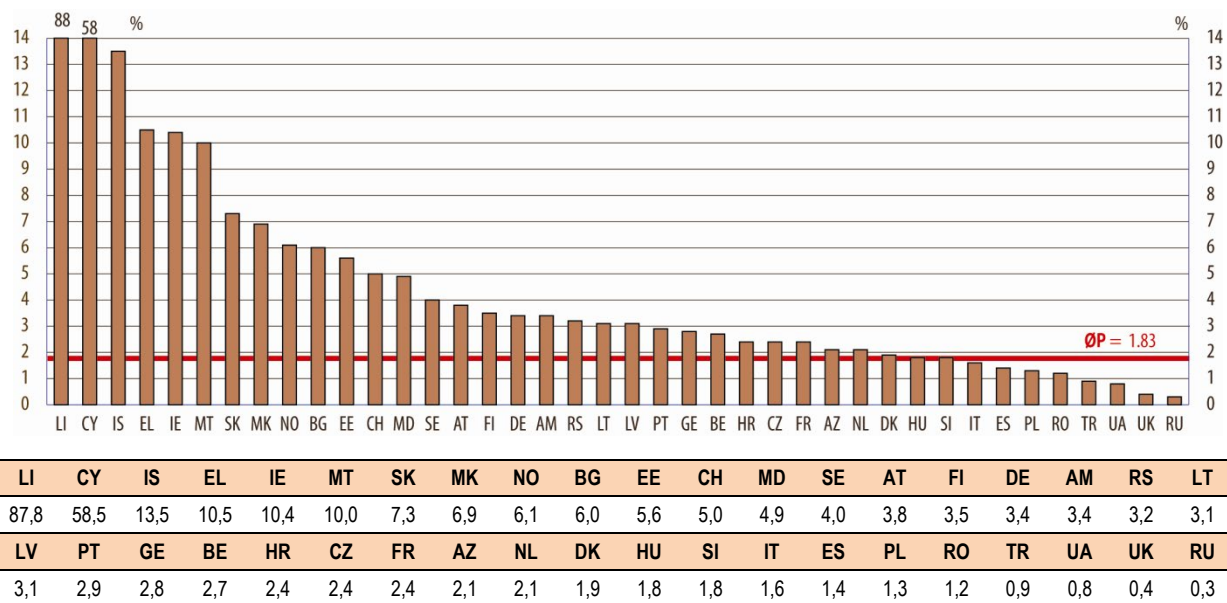


Notas: Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

A figura 7.7 retrata os diplomados de um país do EEES que se formaram no estrangeiro mas dentro do EEES como uma percentagem do número total de diplomados do mesmo país de origem. Os valores incluídos no gráfico são um dos elementos fundamentais para a avaliação dos progressos alcançados relativamente à meta dos 20 % de Bolonha.

Figura 7.7: Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes procedentes de países do EEES que obtêm o seu diploma dentro do EEES, como uma percentagem do número total de diplomados do mesmo país de origem, 2008/09



Notas: Não são incluídos os seguintes destinos dentro do EEES: Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé e Montenegro.

Para a mobilidade de saída em termos de diplomados, os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países de destino: Arménia, Azerbaijão, Bélgica, Bulgária, República Checa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Islândia, Itália, Letónia, Listenstaine, Malta, Polónia, Portugal, Rússia e Turquia.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

Além de Chipre e Listenstaine com taxas de mobilidade de saída de diplomados superiores a 50 %, a Islândia, Irlanda, Eslováquia e Malta apresentam os valores mais elevados, entre 10 % e 14 % (figura 7.7). Contudo, a grande maioria dos países do EEES atinge valores inferiores a 5 %. Com base nestes dados, a partir do ano letivo de 2008/09, a média ponderada é de 1,83 %.

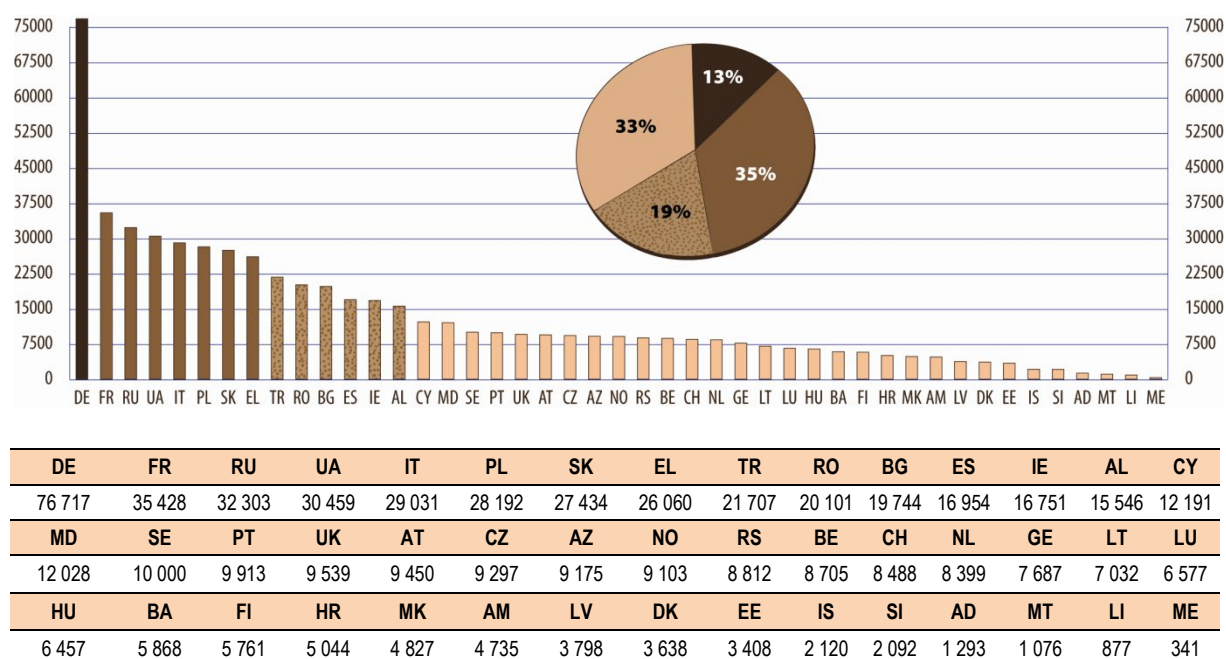
A figura 7.8 apresenta informações sobre a mobilidade de saída de diplomas para outro país do EEES do ponto de vista do país de origem.

A maior percentagem de estudantes do EEES matriculados num programa de estudos completo num outro país do EEES encontra-se na Alemanha, seguida da França, Rússia, Ucrânia, Itália, Polónia, Eslováquia e Grécia (figura 7.8).

Todas as figuras apresentadas até agora referem-se à mobilidade de diplomas, não abrangendo, portanto, a mobilidade de créditos. Na verdade, a única fonte significativa de dados relativos à mobilidade de créditos é atualmente o programa Erasmus da União Europeia, que é, sem dúvida, o instrumento mais utilizado dentro da Europa para a mobilidade de créditos. No entanto, nem todos os países do EEES conseguem participar no programa Erasmus e, conseqüentemente, pode haver alguns desequilíbrios no que respeita a mobilidade de créditos.

Os números absolutos de estudantes no estrangeiro ao abrigo do Erasmus têm aumentado de forma constante desde a implementação do programa. O intercâmbio de estudantes Erasmus no ano letivo de 2009/10 aumentou 7,4 % (Comissão Europeia 2011, p. 4). Se esta tendência se mantiver, o objetivo do Erasmus de alcançar três milhões de estudantes, desde o início do programa em 1987/88, será alcançado até ao final do ano letivo de 2012/13 (Ibid.).

Figura 7.8: Distribuição de estudantes da mobilidade de saída – estudantes procedentes de países do EEES para o estrangeiro mas dentro do EEES (matriculados) por país de origem, 2008/09



Notes: Não são incluídos os seguintes destinos dentro do EEES: Albânia, Andorra, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Santa Sé, Montenegro e Sérvia.

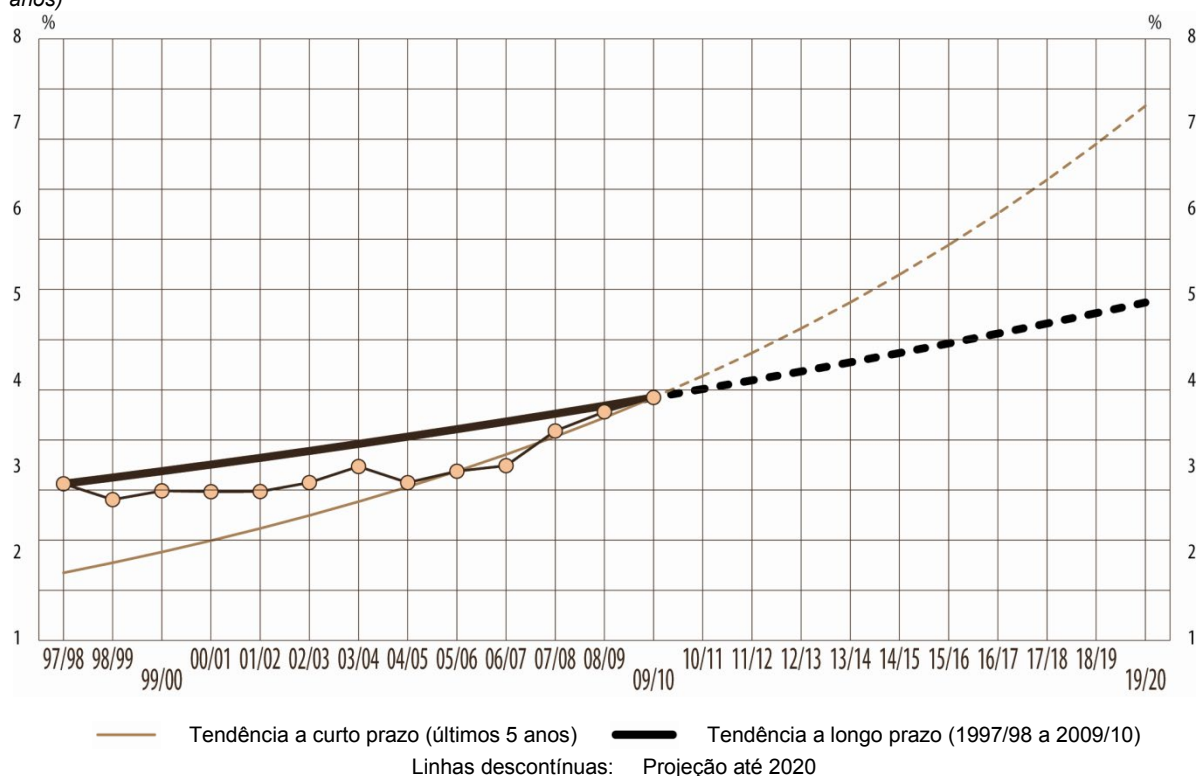
Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países de origem: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

A figura 7.9 ilustra a contribuição do programa Erasmus para a consecução da meta de referência de 20 % de mobilidade em 2020. Em geral, a probabilidade de que um estudante do ensino superior vá para o estrangeiro no âmbito do programa Erasmus (num dos países participantes no Erasmus) aumentou significativamente entre 1998 e 2010. Se a tendência ao longo do período entre 1997/98 e 2009/10 se mantém, deverá alcançar cerca de 5 % da população estudantil em 2020. Esta é a projeção mais conservadora. Porém, se a tendência dos últimos anos (projeção com base no período 2005-2006) continuar, pode chegar a 7 % em 2020. No entanto, é preciso reconhecer que alguns aspetos das flutuações e dos avanços nos últimos anos devem-se a mudanças estruturais e organizacionais dentro do programa Erasmus.

Figura 7.9: Rácio de estudantes participantes no Programa Erasmus/Matrículas durante 4 anos letivos

(Probabilidades de um estudante ter estado no estrangeiro ao abrigo do Erasmus se frequentar o ensino superior durante 4 anos)



Notas:

- Tendência a longo prazo baseada no desenvolvimento entre 1997/98 e 2009/10, projeção até 2020
- Tendência a curto prazo baseada no desenvolvimento entre 2005/06 e 2009/10, projeção até 2020.

Fonte: Comissão Europeia (cálculos do Eurostat).

7.2.4. Mobilidade equilibrada versus desequilibrada

O Comunicado de Londres⁽⁸⁴⁾ foi o primeiro no âmbito do Processo de Bolonha a sublinhar a necessidade de um maior equilíbrio nas questões de mobilidade no seio do EEES e, desse modo, voltou a atenção para os fluxos de mobilidade dentro do EEES. A aspiração de uma mobilidade mais equilibrada foi reforçada pelo Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova⁽⁸⁵⁾, o qual afirma que a mobilidade deve conduzir a um fluxo mais equilibrado de entrada e de saída de estudantes no EEES.

Contexto estatístico

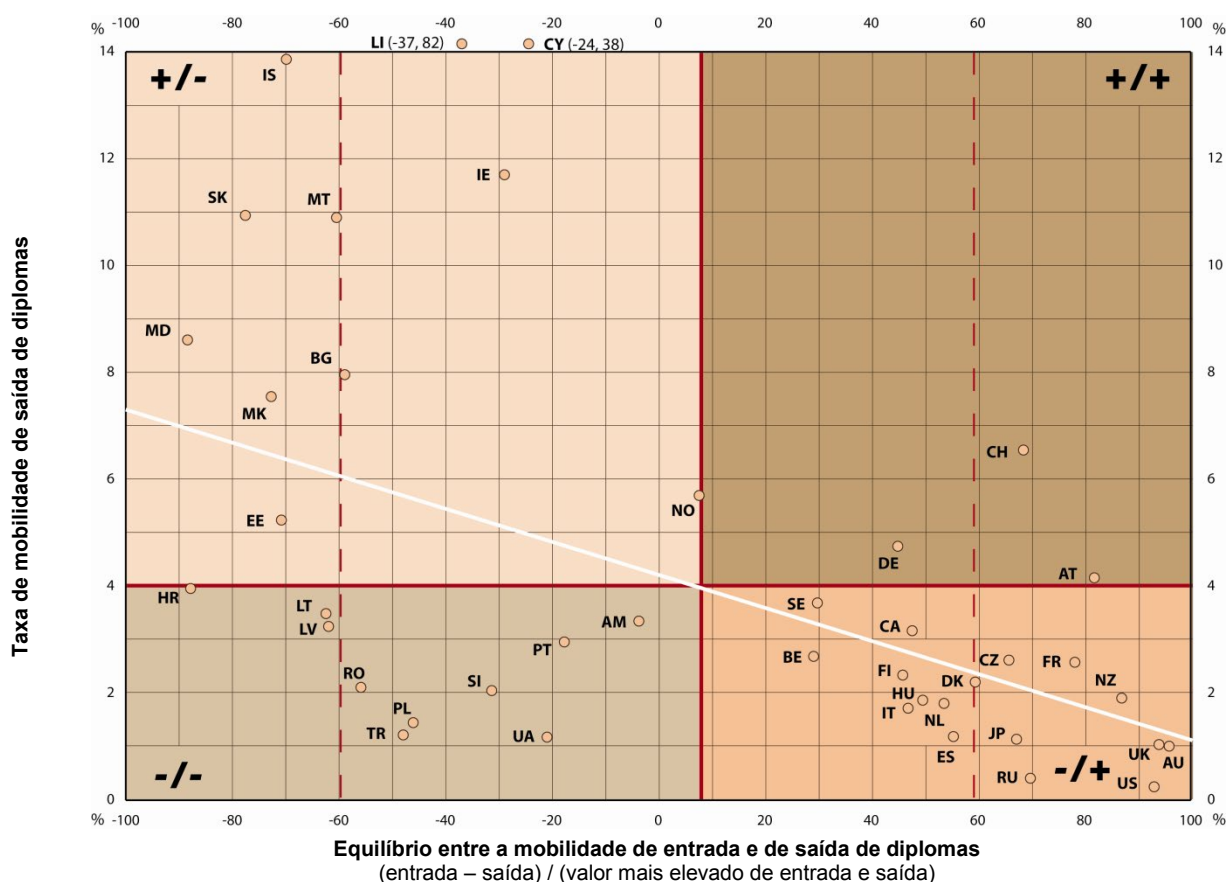
Embora a noção de mobilidade equilibrada possa, intuitivamente, parecer desejável, a realidade neste âmbito é complexa. Por exemplo, baixas taxas de mobilidade de entrada e de saída poderiam considerar-se equilibradas – mas a realidade não seria positiva – supondo que a mobilidade é algo positivo. Taxas elevadas de mobilidade de entrada e de mobilidade de saída também seria um cenário equilibrado, mas sem saber mais sobre as populações envolvidas nos fluxos de mobilidade e as razões para esses fluxos, é impossível avaliar as suas vantagens. A secção atual demonstra o equilíbrio entre os fluxos de mobilidade de entrada e de saída e identifica quatro tipos de sistemas de mobilidade.

Pode estabelecer-se uma comparação interessante entre a mobilidade de entrada e de saída de diplomas no EEES (figuras 7.5 e 7.7). Em geral, as diferenças são mais elevadas em Chipre e Áustria (30,59 % e 13,30 %), seguidas da Islândia, Irlanda, Listenstaine, Malta, Moldávia, Eslováquia e Suíça (variando de 6 a 9 %). Em todos estes países, com exceção da Áustria e da Suíça, a diferença é a favor da mobilidade de saída. No outro extremo, encontram-se os países com taxas muito equilibradas dos fluxos de mobilidade de entrada e de saída na Europa. A Bélgica, Finlândia, França, Alemanha, Itália, Noruega, Polónia, Roménia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Turquia e Ucrânia têm uma diferença inferior a 1 %. Os fluxos de mobilidade nestes países podem, portanto, ser considerados equilibrados – mas só quando se tem em conta a mobilidade dentro do EEES. De facto, os fluxos não são necessariamente equilibrados entre países ou regiões específicas. A tendência geral é no sentido de desequilíbrios entre Leste-Oeste, pois os estudantes que entram vêm predominantemente da Europa de Leste ou da Europa do Sul e os estudantes que saem se dirigem para a Europa Ocidental ou norte da Europa.

⁽⁸⁴⁾ Comunicado de Londres (EN): Rumo ao Espaço Europeu do Ensino Superior: resposta aos desafios de um mundo globalizado, de 18 de Maio de 2007.

⁽⁸⁵⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

Figura 7.10: O equilíbrio como um indicador da atratividade do sistema de ensino superior de um país (fluxos de mobilidade dentro e fora do EEES), 2008/09



Sistemas "limitados" (saída elevada e equilíbrio negativo)	+ / -	+ / +	Sistemas "abertos" (saída elevada e equilíbrio positivo)
Sistemas "fechados" (saída reduzida e equilíbrio negativo)	- / -	- / +	Sistemas "atrativos" (saída reduzida e equilíbrio positivo)

Notas: Os dados referem-se a estudantes estrangeiros em vez de estudantes em mobilidade para os seguintes países: Arménia, Áustria, Azerbaijão, República Checa, Finlândia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, França, Irlanda, Itália, Letónia, Malta, Moldávia, Noruega, Polónia, Rússia, Turquia e Ucrânia.

Os destinos de mobilidade considerados são no EEES (exceto Albânia, Andorra, Austrália, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Santa Sé, Japão, Montenegro, Nova Zelândia, Sérvia e Estados Unidos).

Fonte: Eurostat (base de dados UOE).

Guia para interpretar o gráfico

O gráfico representa o equilíbrio em relação à mobilidade de saída.

Cada ponto representa um país.

Os países mais para a direita têm um desequilíbrio elevado em relação à saída e os países mais para a esquerda têm um desequilíbrio elevado em relação à entrada e os países mais perto do meio estão equilibrados.

Países que figuram na parte superior do gráfico têm altos níveis de mobilidade de saída e os países na parte inferior do gráfico têm baixos níveis de mobilidade de saída.

O saldo negativo significa que a mobilidade de saída é maior do que a mobilidade de entrada.

O saldo positivo significa que a mobilidade de entrada é maior do que a mobilidade de saída.

Os países mais equilibrados (definidos como 50 % mais equilibrados de entre os países onde existem dados disponíveis) estão entre as duas linhas tracejadas verticais.

A linha vertical vermelha representa a média do saldo e a linha vermelha horizontal representa a média da taxa de mobilidade de saída (países não ponderados). O ponto de cruzamento das duas linhas pretas marca o centro da nuvem de pontos do país.

A linha branca: os países acima da linha mostram um nível de mobilidade de saída superior à que seria de esperar dado o seu equilíbrio; países abaixo da linha mostram um nível de mobilidade de saída inferior à que seria de esperar dado o seu equilíbrio.

O gráfico na figura 7.10 é dividido em quatro quadrantes com as seguintes características:

O quadrante inferior direito inclui países com relativamente baixa mobilidade de saída e um excesso de mobilidade de entrada em relação à mobilidade de saída. Estes países podem ser caracterizados como muito "atrativos".

O quadrante direito superior inclui países com um excesso de mobilidade de entrada, indicando que são atrativos, mas ao mesmo tempo, indicam uma mobilidade de saída relativamente elevada. Esses países, portanto, podem ser caracterizados como "abertos", com um número relativamente elevado de estudantes que saem para o estrangeiro para estudar, mas com um número ainda mais elevado de estudantes provenientes do estrangeiro.

O quadrante superior esquerdo inclui países com uma mobilidade de saída relativamente alta e um excesso de mobilidade de saída em relação à de entrada; por alguma razão, esses sistemas de ensino parecem não ter a capacidade de atrair estudantes, enquanto um número significativo de estudantes deslocam-se para fora para estudar noutros sistemas. Portanto, podem ser caracterizados como sistemas "limitados".

O quadrante inferior esquerdo inclui países com níveis relativamente baixos de mobilidade de saída e taxas de mobilidade de entrada que são ainda mais baixas; os sistemas de ensino neste quadrante não são atraentes em comparação com outros países europeus, e os estudantes não parecem ter as mesmas oportunidades para ir para o estrangeiro, como acontece noutros países. Aqui, os sistemas podem ser caracterizados como "fechados".

Com base nesses dados, observa-se que atualmente apenas quatro países têm sistemas de ensino superior que podem ser considerados como abertos – Áustria, Alemanha, Noruega e Suíça. Dois desses países, a Alemanha e a Noruega, conseguem ter um sistema que não só é aberto como também é equilibrado.

Ao considerar os países mais equilibrados (entre -60 e 60 %), 14 deles têm uma taxa de mobilidade de saída de diplomas que está abaixo da média do EEES.

Mobilidade equilibrada: percepções nacionais

Como não existe a nível europeu uma definição de mobilidade equilibrada, perguntou-se aos países tal definição se encontra contemplada nas respetivas diretrizes nacionais. Aproximadamente metade dos países dispõem de uma definição ou de um conceito comum sobre mobilidade equilibrada, definindo-a como um número "aproximadamente equivalente" de estudantes que entram e que saem ou ainda mais estritamente como "o mesmo". A Turquia apresenta uma expressão numérica para o conceito, e considera a mobilidade como equilibrada se a diferença entre os estudantes que entram e os que saem é de 15 %.

Também é certo que um país pode estar ciente de alguns desequilíbrios relativamente à mobilidade e pode considerá-los como positivos. As altas taxas de mobilidade de entrada podem ser entendidas de modo favorável para o sistema educativo e económico de um país. As razões variam desde um rendimento adicional para as instituições de ensino superior até um declínio da população ativa e daí o desejável fluxo de pessoas com níveis elevados de qualificação. A mobilidade de saída também pode ser considerada de forma positiva – o reforço dos laços com outros países e a preparação de diplomados para o mercado europeu e mundial.

Embora a mobilidade entre dois países em particular possa ser equilibrada, a mobilidade global é geralmente desequilibrada. Na verdade 34 sistemas de ensino superior relatam que consideram os seus fluxos de mobilidade como não equilibrados. No entanto, apenas 11 países abordam esta questão de forma consciente através de uma estratégia de mobilidade ou de um plano de ação para o ensino superior. Nestes casos, reconhecem a necessidade de uma mobilidade mais equilibrada e declaram principalmente a necessidade de financiamento adicional, fortalecendo as competências linguísticas e incrementando a motivação dos estudantes para a mobilidade.

Os países do EEES também informaram especificamente se existem desequilíbrios significativos com determinados países, regiões ou continentes. 35 sistemas educativos assinalam este fenómeno. Alguns países apresentam desequilíbrios significativos com um país vizinho, muitas vezes associado

a um campo de estudo específico. Este é o caso, por exemplo, da comunidade francófona da Bélgica, que reporta os fluxos desequilibrados de estudantes franceses que se matriculam em medicina veterinária ou paramédica, e a Áustria, que refere um fenómeno semelhante em relação aos estudantes alemães que se matriculam em cursos de medicina e de psicologia.

Outros países apresentam desequilíbrios na entrada e na saída de estudantes, mas com diferentes países e regiões. A Arménia identifica o EEES e os EUA como as principais regiões para a sua mobilidade de saída, enquanto o Médio Oriente e a Índia são as fontes dos novos fluxos de entrada de estudantes. No caso da Noruega, os principais destinos para os estudantes que saem são os EUA, a Austrália e o Reino Unido, enquanto a Rússia, a Alemanha e a França são os principais países que fornecem mobilidade de entrada. Da mesma forma, os estudantes cipriotas dirigem-se para a Grécia e Reino Unido, enquanto os novos estudantes vêm países como Bangladesh, Paquistão, Sri Lanka, Índia e China. No geral, os desequilíbrios significativos com os países de outros continentes observam-se nos fluxos de mobilidade de saída que apontam predominantemente em direção aos EUA, e nos fluxos de mobilidade de entrada provenientes da Ásia e, em particular a China e a Índia, bem como o Médio Oriente. Assim, os fluxos de Leste-Oeste que podem ser identificados dentro do EEES repercutem-se nos fluxos de mobilidade global do Oriente para o Ocidente.

7.3. Medidas para incentivar e apoiar a mobilidade dos estudantes

Em todo o EEES foram desenvolvidas medidas para favorecer e incentivar a mobilidade dos estudantes, entre as quais a adoção de programas a nível europeu, nacional e institucional. As medidas de apoio financeiro, incluindo a portabilidade do apoio ao estudante, são um grande desafio para muitos países. Há também um forte enfoque na identificação e remoção de obstáculos à mobilidade.

7.3.1. Programas a nível europeu

Em primeiro lugar, é importante salientar que a política europeia em matéria de mobilidade é articulada através de uma série de diferentes programas e medidas – e não tanto através de um único instrumento ou programa. Se o Erasmus é o instrumento mais importante para os países que participam no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, também os programas Tempus e Erasmus Mundus permitem criar condições de mobilidade em países não pertencentes à EU nem ao EEES – se bem que a elegibilidade dos países para estes programas se estenda para além do EEES. O programa de intercâmbio sub-regional CEEPUS também apoia a mobilidade e a cooperação entre as universidades na Europa Central, do Leste e Leste-Sul. Da mesma forma, o programa Nordplus para países nórdicos e bálticos, com um subprograma de ensino superior, apoia a cooperação e o trabalho em rede na região e oferece bolsas de mobilidade para estudantes.

Os programas europeus são uma valiosa fonte de informação e, geralmente, a única forma de monitorização e de informação sobre a mobilidade transnacional. Como mencionado no *Focus on Higher Education* (Eurydice, 2010), estes programas dão um grande impulso à atuação nacional de promoção da mobilidade, que muitas vezes é construída em torno de programas europeus.

7.3.2. Programas e estratégias a nível nacional

A mobilidade forma normalmente parte das estratégias e iniciativas de internacionalização para o ensino superior. No que respeita a documentos conceptuais a nível nacional, metade dos países no EEES informam que têm uma estratégia nacional ou plano de ação para promover a mobilidade. Além disso, vários países promulgaram documentos orientadores em que colocaram em destaque a questão da qualidade na área da mobilidade e alguns lançaram programas autónomos para implementar medidas de apoio financeiro para estimular a mobilidade.

Uma abordagem interativa de baixo para cima (*bottom-up*) para a conceção de uma estratégia nacional pode ser encontrada na Finlândia. Mais de 1 200 inquiridos partilharam as suas opiniões sobre a internacionalização das instituições de ensino superior através de uma consulta aberta via Internet. Além disso, foram organizados seis *workshops* temáticos que contaram com a participação de um total de 130 peritos.

A maioria dos países com uma estratégia nacional ou plano de ação dá prioridade a determinadas regiões geográficas para a mobilidade dos estudantes. Na maioria das vezes trata-se do EEES, e este é seguido pelos EUA, Canadá e Ásia. Enquanto a maioria especifica uma região geográfica, outros países estipulam determinados países ou áreas sub-geográficas para uma cooperação privilegiada em termos de mobilidade estudantil. Por exemplo, a Dinamarca concentra-se na China e nos EUA, a Áustria no EEES, mas com destaque para os países da Europa de Leste e Central. Da mesma forma, a Eslovénia concentra-se nos países dos Balcãs Ocidentais e na área mediterrânica. Também é interessante notar que alguns países podem ter um foco diferente para a mobilidade de entrada e para a mobilidade de saída. Assim, uma região geográfica pode ser privilegiada para os estudantes que querem estudar no estrangeiro, enquanto os estudantes de uma região diferente podem ser selecionados para a mobilidade de entrada.

A grande maioria dos países com estratégias nacionais ou planos de ação controla o seu impacto ou pelo menos certos aspetos das suas estratégias. A monitorização é realizada principalmente por ministérios e outras autoridades centrais, de carácter anual e muitas vezes com base em relatórios de instituições de ensino superior. Ao mesmo tempo, ainda que a mobilidade dos estudantes seja monitorizada, é difícil saber se as alterações nos fluxos de mobilidade se devem a medidas específicas ou a fatores externos, como a crise financeira.

Se bem que cerca de metade dos países afirmam que contam com uma estratégia a nível nacional, praticamente todos referem que as suas instituições de ensino superior dispõem de estratégias para a mobilidade. No entanto, as estratégias institucionais podem ou não relacionar-se com outras a nível nacional. Alguns países sugerem que uma estratégia nacional poderá servir como um impulso e como apoio às estratégias institucionais.

7.3.3. Fixação de metas

No conjunto, menos de metade dos países do EEES estipulam metas específicas para a mobilidade. Por outro lado, quando se olha apenas para países com estratégias nacionais ou planos de ação, cerca de três quartos definem uma meta para pelo menos um tipo de mobilidade.

A meta acordada de ter pelo menos 20 % dos diplomados do EEES a passar um período de estudos ou de formação no estrangeiro, tal como foi formulada no Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova⁽⁸⁶⁾, é frequentemente citada por aqueles países que fixam objetivos para diferentes formas de mobilidade de saída. Apenas a Áustria, a Alemanha e os Países Baixos estabeleceram metas mais ambiciosas. A Alemanha estabelece uma meta para todas as formas de mobilidade, nomeadamente de créditos e de diplomas: 50 % dos diplomados de instituições de ensino superior devem ter realizado um período no estrangeiro, entre os quais até 20 % devem ter estudado pelo menos um semestre numa instituição estrangeira. A Áustria e os Países Baixos definem metas para a mobilidade de créditos. No caso da Áustria, consistem em alcançar 50 % dos diplomados em 2020. Os Países Baixos estipulam entre 17 e 25 % até 2013.

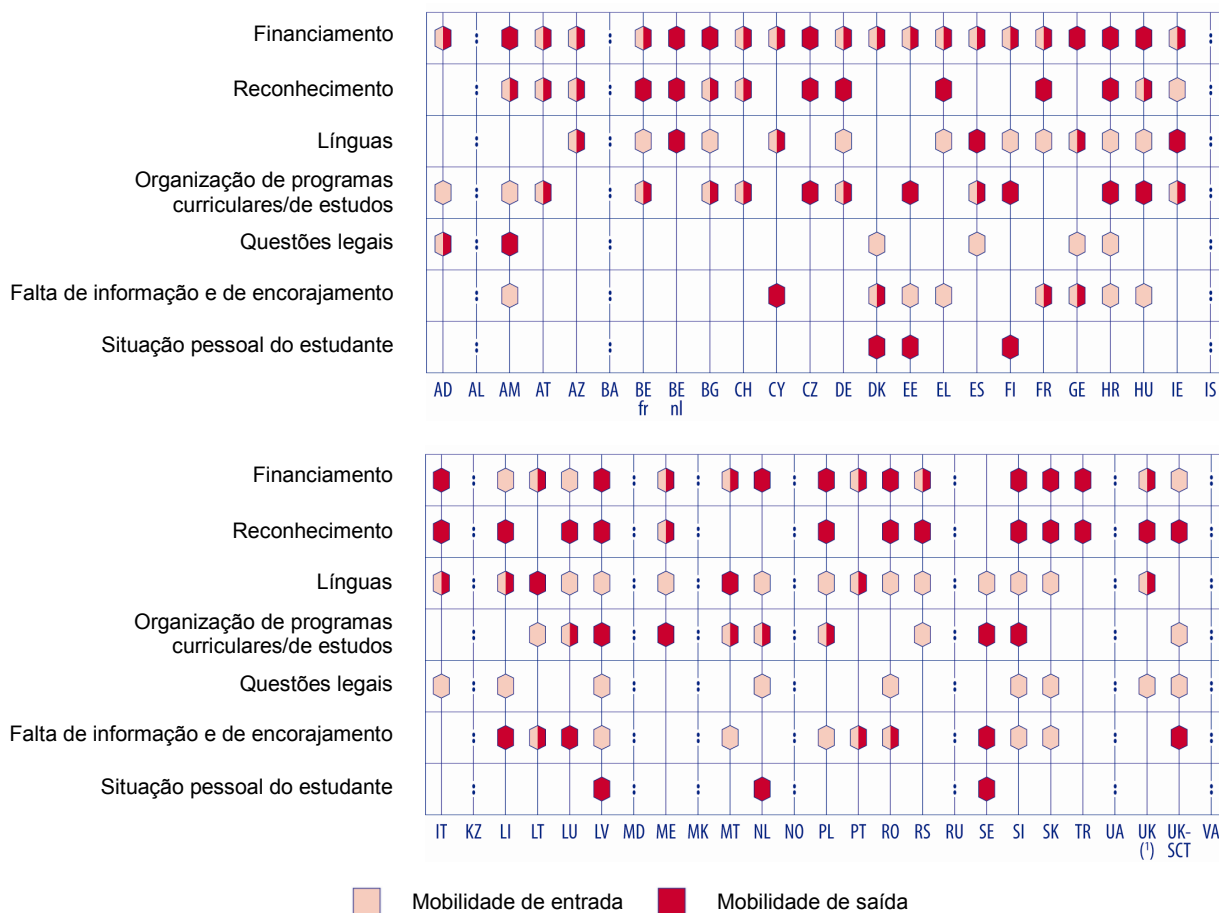
A maioria das metas está ligada a um horizonte de médio prazo de 2015, embora o intervalo seja entre 2011 e 2020. As diferenças nos objetivos relativamente aos ciclos aparecem sobretudo no que diz respeito aos estudantes do terceiro ciclo.

7.3.4. Obstáculos à mobilidade dos estudantes

Com o fim de apoiar o esforço desenvolvido para alcançar as metas e promover a mobilidade, os países identificaram os obstáculos mais importantes relativamente à mobilidade, baseando-se nos relatórios do BFUG. No que respeita à mobilidade de saída, domina a questão do financiamento, sendo o segundo obstáculo mais citado para a mobilidade de entrada. Esta preocupação é comum a todos os países do EEES. A falta de serviços de apoio e de alojamento para os estudantes internacionais também é habitualmente expressa, bem como as dificuldades relacionadas com os vistos e a imigração. As questões relativas à mobilidade de saída diferem ligeiramente. Além de dificuldades burocráticas e organizacionais, são comumente mencionadas situações pessoais dos estudantes, como por exemplo, deixar a família, amigos e o local de trabalho.

⁽⁸⁶⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

Figura 7.11: Obstáculos à mobilidade dos estudantes, 2010/11



Fonte: Questionário do BFUG.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Tanto para a mobilidade de entrada como para a de saída, aproximadamente o mesmo número de países menciona a organização de programas curriculares/de estudo e a falta de informação e de incentivo como obstáculos à mobilidade dos estudantes. No entanto, podem observar-se diferenças significativas em questões como o reconhecimento e os idiomas. As dificuldades com o reconhecimento dos períodos de mobilidade são mencionadas por apenas oito países para a mobilidade de entrada dos estudantes, mas por 24 países em relação à mobilidade de saída. 25 sistemas de ensino superior identificam o conhecimento insuficiente da língua pelos estudantes que entram, ao passo que apenas 12 sistemas de ensino superior o referem quanto à mobilidade de saída.

Estes resultados sugerem que existe uma tendência para que os países vejam os seus próprios sistemas e estudantes de forma mais positiva do que os de outros lugares. Assim, essas percepções sobre os obstáculos à mobilidade podem não refletir a realidade objetiva (o reconhecimento pode muito bem ser um problema para os estudantes que desejam entrar no sistema, bem como para aqueles que desejam ir para o estrangeiro, por exemplo), mas fornecem uma visão sobre como as atitudes em relação aos "nacionais" e "estrangeiros" também são fundamentais no momento de abordar os obstáculos à mobilidade.

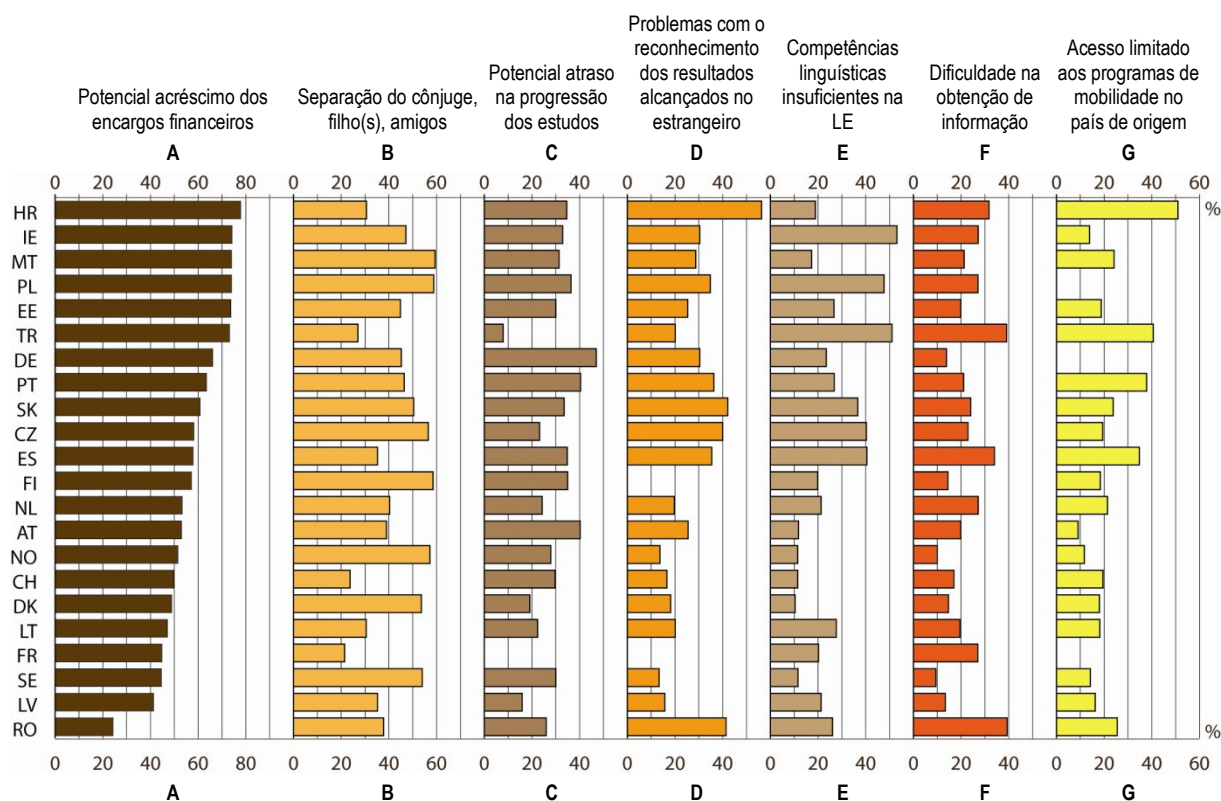
Os países também informam sobre se alguns dos obstáculos identificados acima são particularmente relevantes para um ciclo de estudos, um campo de estudos ou um tipo de mobilidade em concreto. A maioria dos países destaca persistentemente dificuldades em relação ao reconhecimento de cursos e aos programas de estudo sobrecarregados que muitas vezes impedem que os estudantes sejam capazes de aproveitar as oportunidades para estudar no exterior. Este fenómeno é mais comumente associado aos programas de licenciatura, em que os currículos reformulados muitas vezes não oferecem espaço para as oportunidades de mobilidade. Quanto aos vários campos de estudo, as ciências médicas e naturais, direito, arquitetura e engenharia parecem ser, em muitos

países, os mais problemáticos em relação à mobilidade. Ao comparar a mobilidade de créditos e de diplomas, a preocupação mais comum para a mobilidade de créditos reside no reconhecimento, enquanto o obstáculo mais relevante para a mobilidade de diplomas reside no financiamento. O segundo obstáculo mais significativo para ambos os tipos de mobilidade é muitas vezes a língua.

Os países do EEES têm vindo a implementar uma série de medidas a fim de promover a mobilidade e enfrentar esses obstáculos. Determinados aspetos, como a reorganização de programas e o reforço da oferta de informações podem ser mais facilmente resolvidos – desde que haja a vontade de o fazer. Por outro lado, o financiamento, a melhoria das competências linguísticas, o reconhecimento e as questões legais podem ser de mais difícil resolução, na medida em que exigem ou um incremento dos recursos financeiros ou um diálogo e coordenação mais aprofundados entre os vários intervenientes a nível nacional ou europeu.

Os obstáculos identificados pelos países acima apresentam apenas uma parte do cenário. A pesquisa Eurostudent (Eurostudent, 2011) revela outra ordem de obstáculos (figura 7.12), percebidos pelos estudantes no momento de considerarem a possibilidade de se matricularem num país estrangeiro (mobilidade de saída). Este novo conjunto de resultados complementa de uma forma muito interessante as informações nacionais prestadas pelos países.

Figura 7.12: Proporção de estudantes que não se matricularam no estrangeiro devido a determinados problemas que consideraram como (grandes) obstáculos (em %), 2009/10



Fonte: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77,8	74,2	74,0	74,0	73,7	73,2	66,1	63,5	60,8	58,2	57,9	57,2	53,3	53,0	51,5	49,8	48,9	47,1	44,8	44,6	41,3	24,3
B	30,6	47,1	59,4	58,8	44,8	27,0	45,2	46,4	50,4	56,5	35,2	58,5	40,3	39,0	57,2	23,7	53,6	30,5	21,4	54,0	35,2	37,8
C	34,6	32,9	31,4	36,4	30,0	7,9	47,0	40,4	33,5	23,2	34,8	35,0	24,3	40,2	27,9	29,7	19,1	22,4	0,0	30,0	15,9	26,0
D	56,3	30,4	28,7	34,8	25,3	20,1	30,4	36,3	42,1	40,0	35,4	0,0	19,7	25,5	13,7	16,6	18,2	20,1	0,0	13,3	15,7	41,4
E	18,9	53,1	17,3	47,7	26,7	51,0	23,5	26,8	36,7	40,3	40,5	19,8	21,3	11,8	11,5	11,5	10,4	27,7	20,2	11,6	21,3	26,1
F	31,7	27,2	21,3	27,1	19,8	39,1	13,9	21,1	24,0	22,9	34,0	14,5	27,2	19,8	10,0	17,0	14,7	19,5	27,0	9,4	13,4	39,3
G	51,0	13,9	24,2	0,0	18,8	40,6	0,0	37,8	23,8	19,4	34,8	18,4	21,4	9,1	11,7	19,5	18,0	18,2	0,0	14,2	16,3	25,5

Nota: Muito poucos casos de um potencial atraso na progressão dos estudos: França. Poucos casos de problemas com o reconhecimento dos resultados alcançados no estrangeiro: Finlândia e França. Poucos casos de acesso limitado aos programas de mobilidade no país de origem: França.

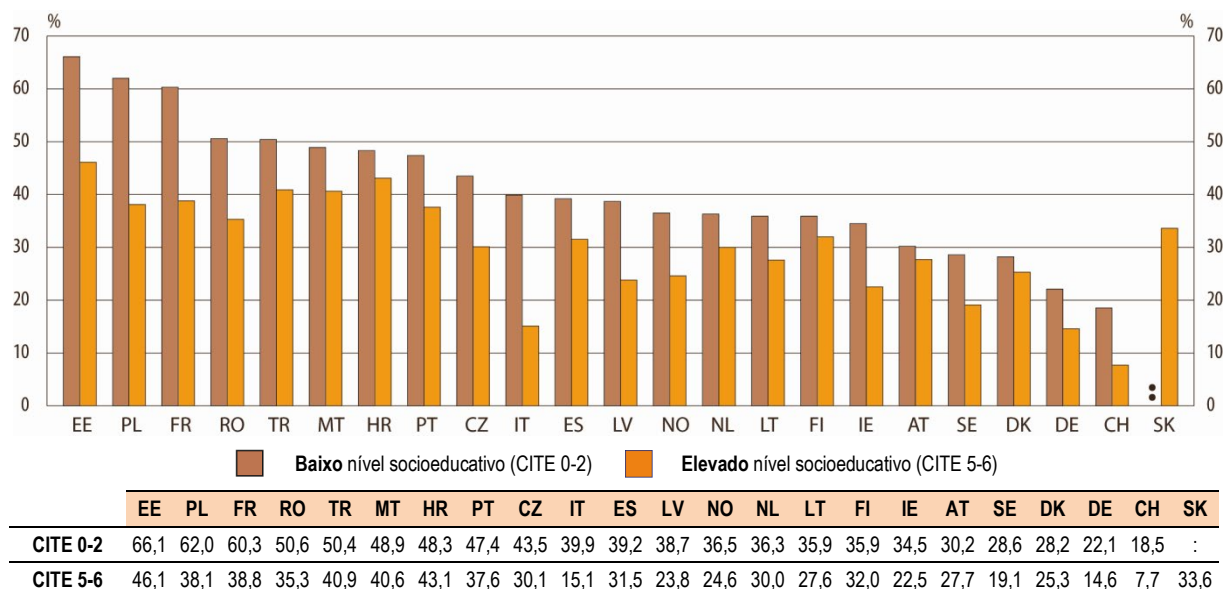
Fonte: Eurostudent.

Em ambos os casos, o obstáculo classificado em primeiro lugar é o financiamento. No entanto, o segundo obstáculo mais frequentemente identificado pela pesquisa do Eurostudent é a separação da família e dos amigos, um obstáculo classificado entre os menos significativos pelos países inquiridos. Além disso, enquanto os países destacam o reconhecimento como o segundo obstáculo mais significativo, este foi classificado "apenas" em quarto lugar pelos estudantes. Os currículos, a organização dos estudos e o atraso nos estudos estão classificados de forma idêntica, em terceiro lugar, quer por países quer por estudantes. A insuficiência de competências em línguas estrangeiras também marcou a quinta posição em ambos os casos. A dificuldade na obtenção de informações é considerada em sexto lugar por estudantes, mas é mais significativo – em quarto lugar – segundo os peritos nacionais.

Assim, quer os países quer os estudantes dão uma prioridade semelhante ao financiamento, à organização dos estudos e às competências linguísticas. Por outro lado, os peritos nacionais destacam obstáculos formais, como a oferta de reconhecimento e de informação de forma mais significativa do que os estudantes que, ao invés, apontam para fatores associados à sua situação pessoal.

Não obstante o financiamento ser comumente apontado como o obstáculo mais significativo para a mobilidade, os resultados do Eurostudent também mostram que os encargos financeiros desempenham um papel diferente de acordo com a origem social dos estudantes. A figura 7.13 mostra que, em todos os países estudados, a parcela de estudantes provenientes de um contexto familiar caracterizado por um baixo nível de estudos que considera a insegurança financeira como um obstáculo é mais elevada em comparação com os estudantes cujos pais têm um nível educativo elevado. As diferenças na percepção deste obstáculo entre os dois grupos de estudantes são particularmente visíveis nos casos da Itália e da Polónia, enquanto na Áustria, Dinamarca e Finlândia se denotam menores diferenças

Figure 7.13: Estudantes que não se matricularam no estrangeiro por considerarem a insegurança financeira como um (grande) obstáculo, segundo a origem social, 2009/10



Notas: A categoria "insegurança financeira" é uma combinação dos seguintes elementos: potenciais encargos financeiros adicionais, perda de oportunidades para ganhar dinheiro, perda de benefícios sociais, problemas com alojamento no país de origem.

Fonte: Eurostudent.

Embora quase todos os países tenham identificado os obstáculos à mobilidade de entrada e de saída, apenas cerca de metade dos países do EEES prepararam relatórios e inquéritos específicos onde se analisavam os obstáculos à mobilidade dos estudantes. Assim, ainda existe uma considerável margem de ação a nível nacional para apoiar investigações que permitam compreender estes fenómenos com maior profundidade.

7.3.5. Medidas financeiras para apoiar a mobilidade dos estudantes

Na medida em que o obstáculo mais comum identificado foi o financiamento, serão analisadas em maior profundidade as medidas financeiras que englobam os subsídios e as bolsas de estudo, bem como os empréstimos. Menos de metade dos países implementam medidas de apoio financeiro na forma de empréstimos para estudantes em mobilidade de saída, tanto no caso da mobilidade de créditos como de diplomas, e poucos países o fazem para os estudantes que entram. É mais comum encontrar medidas de apoio à mobilidade na forma de subsídios e de bolsas de estudo. No entanto, a situação difere consoante se trata da mobilidade de créditos ou de diplomas. Quanto a este último tipo de mobilidade, cerca de dois terços dos países concedem subsídios e bolsas de estudo aos estudantes, tanto para mobilidade de entrada como de saída.

Em contraste, no que diz respeito à mobilidade de créditos, a diferença entre as subvenções e as bolsas de estudo para os estudantes que entram (21 sistemas de ensino superior) e para os estudantes que saem (30 sistemas de ensino superior) é mais elevada. Algumas bolsas de estudo são direcionadas apenas para certos programas que dão prioridade a uma série de países ou áreas de estudo. De facto, alguns países ou, mais especificamente, instituições de ensino superior celebram acordos bilaterais com instituições homólogas no estrangeiro e fornecem financiamento para fomentar a mobilidade dos estudantes. Também é importante ressaltar que ainda nenhum instrumento financeiro, seja ele em forma de empréstimo ou de subvenção, foi concebido especificamente a nível europeu ou nacional para promover a mobilidade através do EEES.

Uma questão importante associada às subvenções e bolsas de estudo é a sua portabilidade. Esta é uma medida particularmente importante para a promoção da mobilidade e é mencionada ao longo de todo o Processo de Bolonha. O conceito de portabilidade mostra se os estudantes que estudam numa instituição de ensino superior de outro país podem usar a sua subvenção ou empréstimo sob as mesmas condições que tinham na instituição de origem. Com base em informações fornecidas pelos países, quase metade deles permitem aos estudantes dispor das mesmas condições, enquanto outros países oferecem essa possibilidade apenas para um dos tipos de mobilidade (crédito ou diploma). Apenas quatro países – Bósnia e Herzegovina, Geórgia, Hungria e Lituânia – reconhecem que não oferecem tal possibilidade qualquer um dos dois tipos principais de mobilidade.

A portabilidade está, no entanto, muitas vezes sujeita a restrições. Estas referem-se a países específicos ou a grupos de países (por exemplo, UE, EEE, EEES) e programas. Muitas vezes, os países que restringem as subvenções e bolsas de estudo a programas específicos mencionam programas de mobilidade a nível europeu e nacional. Outras restrições referem-se à acreditação de programas e/ou se o programa de estudos é oferecido no país de origem, ou se recai sobre uma área prioritária. Só a Croácia, Chipre, Finlândia, Listenstaine, Luxemburgo, Noruega e Suíça confirmam que não impõem restrições a estudantes que recebam uma subvenção ou bolsa de estudos no estrangeiro.

A última medida mencionada por países é o financiamento adicional alocado às instituições de ensino superior para criarem condições para promover a mobilidade, ou para premiar instituições que apoiam a mobilidade. Em alguns casos, isto pode ser feito através da inclusão de um elemento de mobilidade em fórmulas de financiamento. Vários países também incluem, entre as suas medidas de apoio, subsídios para transporte, alojamento e cantinas.

7.3.6. Outras medidas de apoio à mobilidade dos estudantes

Também existem medidas ligadas a outros obstáculos à mobilidade dos estudantes como os que são ilustrados pela figura 7.11. O reconhecimento continua a ser entendido como uma barreira significativa à mobilidade dos estudantes e, portanto, uma questão que deveria melhorar. No entanto, não foram mencionadas pelos países inquiridos quaisquer medidas específicas neste sentido.

A competência linguística é um pré-requisito essencial para estudar no estrangeiro e, desde logo, é frequentemente um dos principais obstáculos. Consequentemente, cerca de um terço dos países concebem cursos de línguas para estudantes que entram e que saem e desenvolvem currículos/programas em inglês ou outras línguas estrangeiras, incluindo programas conjuntos. Apesar de uma oferta crescente, a situação difere em função do tipo de mobilidade (créditos ou diplomas). O ensino numa língua estrangeira amplamente falada pode ser suficiente para um período de mobilidade de créditos, mas a mobilidade de diplomas pode requerer um conhecimento da língua (nacional) de ensino para o período completo de estudos. Isto coloca a questão da língua de ensino para o programa de graduação e o nível de proficiência do estudante nesta língua. Neste sentido, o exemplo da Noruega mostra que um país pode apoiar a aprendizagem de línguas através de medidas financeiras sob a forma de um empréstimo do Estado para passar um semestre extra a aprender a língua e a cultura do país antes de iniciar os estudos no estrangeiro.

Apesar da introdução e ampliação de programas em línguas estrangeiras, os estudos em instituições de ensino superior num idioma diferente do idioma oficial do país podem apresentar algumas restrições. Este pode ser o caso quando, com base na legislação nacional, as instituições de ensino superior estão autorizadas a organizar apenas uma determinada percentagem de atividades de aprendizagem em língua estrangeira. Os programas conjuntos podem, contudo, ser exceções a essa regra.

Os serviços de apoio, incluindo a prestação de melhor informação sobre os programas de mobilidade, precisam de ser continuamente reforçados. Vários países lançaram campanhas com o objetivo de motivar os estudantes para estudos no estrangeiro. Adicionalmente, os ex-estudantes Erasmus, bem como os estudantes na mobilidade de entrada podem ser contratados para ajudar nas atividades de promoção.

Por fim, uma série de países mencionam questões legais persistentes, incluindo o sistema de vistos. O diálogo com as autoridades relevantes tem como objetivo melhorar as condições dos estudantes, principalmente no que respeita à entrada de estudantes de países terceiros.

7.3.7. Monitorização

Nem todos os países que adotam programas ou medidas para combater os obstáculos à mobilidade de estudantes monitorizam os seus efeitos. Mesmo aqueles que efetuam o controlo, fazem-no muitas vezes no âmbito de avaliações estatísticas gerais ou concentram-se apenas em certas questões de mobilidade vertical ou horizontal de estudantes. Por exemplo, monitorizam o reconhecimento, atualizam as estatísticas sobre medidas financeiras ou preparam relatórios abrangentes sobre o Erasmus, agrupando vários indicadores de mobilidade. Assim, a monitorização tende a focar-se na elaboração de relatórios sobre programas europeus de mobilidade e muitas vezes não oferece um panorama nacional abrangente.

7.4. Mobilidade do pessoal

Todos os comunicados de Bolonha mencionam a mobilidade do pessoal docente junto com a mobilidade dos estudantes. O Comunicado de Lovaina/Lovaina-a-Nova⁽⁸⁷⁾ dedica um parágrafo à mobilidade do pessoal, ao estabelecer as metas para a década de 2010-2020. Menciona docentes, investigadores e outro pessoal, definindo o valor da mobilidade do pessoal e a necessidade de atrair pessoal altamente qualificado para as instituições de ensino superior. Além disso, destaca os obstáculos relacionados com o acesso e a portabilidade dos direitos de segurança social.

7.4.1. Conceito

As discussões sobre a mobilidade do pessoal a nível europeu são contínuas mas complexas. O conceito de mobilidade do pessoal não está definido a nível europeu, e pode englobar muitas formas e propósitos. Portanto, é importante obter uma maior precisão na definição e na formulação de objetivos políticos, bem como na definição das informações necessárias para diferentes fins. Atualmente, os dados estatísticos europeus limitam-se às informações recolhidas no âmbito de alguns programas europeus (por exemplo, intercâmbios de pessoal dentro do programa Erasmus) e têm de ser desenvolvidas definições operacionais de maior alcance. Os dados estatísticos disponíveis são, portanto, extremamente limitados.

A nível nacional, todos os sistemas com exceção de três – comunidade flamenga da Bélgica, França e Eslováquia – incluem a mobilidade do pessoal do ensino superior no âmbito de uma estratégia ou plano de ação nacional. No entanto, apenas seis países incluem metas quantitativas para a mobilidade do pessoal. A expressão quantitativa pode assumir a forma de uma percentagem de pessoal docente e de investigação em mobilidade de saída e de entrada, seja por ano ou em relação a uma determinada meta temporal (por exemplo, 2015), como no caso da Lituânia e da Finlândia. A Eslovénia estabelece uma meta de pelo menos 10 % até 2020 e a Estónia a meta de 3 % de pessoal académico estrangeiro, com um objetivo adicional de pelo menos 10 % de doutorados não procedentes da Estónia em 2015. A Roménia visa um aumento de 5 % do pessoal que sai anualmente para o estrangeiro ao abrigo do Erasmus e a Espanha visa aumentar em 50 % a mobilidade de pessoal entre 2008 e 2015.

No geral, porém, parece que a mobilidade do pessoal surge mais como uma afirmação geral, sem metas específicas a serem alcançadas. Por isso os países identificam áreas prioritárias, definem uma meta e acompanham a evolução de um setor em particular. A nível europeu, o Eurostat avalia a mobilidade de professores e pessoal docente apenas no âmbito do programa Erasmus.

7.4.2. Obstáculos e medidas para a mobilidade de pessoal

Como praticamente todos os países mencionam o apoio à mobilidade do pessoal nos seus documentos estratégicos, mas na prática apenas uma pequena percentagem de pessoal participe efetivamente na mobilidade, é necessário prestar mais atenção à identificação e à remoção de obstáculos neste domínio. Segundo a informação fornecida pelos países, um terço dos sistemas educativos são alimentados por inquéritos ou investigações sobre os obstáculos à mobilidade de pessoal. Podem ser identificadas três grandes categorias de obstáculos, designadamente o conhecimento de línguas, as questões legais e as circunstâncias pessoais.

O obstáculo mais comum identificado é a barreira da língua, tanto para a mobilidade do pessoal que entra como para o que sai. Os outros motivos habitualmente referidos para refrear a mobilidade estão ligados a uma série de dificuldades legais decorrentes muitas vezes da falta de cooperação a nível europeu ou de problemas persistentes em situações da vida real, apesar da existência de uma base jurídica que sustenta a matéria em causa. Trata-se fundamentalmente de diferenças entre os sistemas de segurança social. Além disso, as questões legais incluem a dupla tributação em alguns países, juntamente com as restrições à imigração e a dificuldade de obtenção de vistos – tal como informam alguns países não pertencentes à UE. O

⁽⁸⁷⁾ O Processo de Bolonha 2020 – O Espaço Europeu do Ensino Superior na nova década. Comunicado da Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior, Lovaina e Lovaina-a-Nova, (EN) de 28 e 29 de Abril de 2009.

terceiro grupo de obstáculos diz respeito a situações pessoais e familiares, tais como a falta de serviços de apoio para o cônjuge e filhos ou uma separação destes no caso de não acompanharem o(s) parceiro/pais durante o período de mobilidade. Além disso, também foram mencionados aspetos como a falta de motivação e de caminhos claros para o desenvolvimento profissional, bem como cargas de trabalho pesadas nas instituições de origem. Por último, mas não menos importante, as oportunidades de financiamento insuficientes e falta de informação também estão entre as razões alegadas como obstáculos à mobilidade de pessoal.

Menos de metade dos países do EEES reportam que contam com algum tipo de medida para combater os obstáculos à mobilidade do pessoal – o que indica que esta ainda é uma questão a desenvolver no futuro. As medidas mencionadas abrangem os seguintes temas: financiamento, oferta de informação, condições de trabalho, a política de imigração e cursos de línguas.

Países como a República Checa e a Finlândia salientam a autonomia das instituições de ensino superior na adoção de medidas adequadas para promover a mobilidade de pessoal e, assim, deslocam uma grande parte da responsabilidade para o nível institucional. No entanto, destacam os mecanismos de financiamento adotados a nível central para apoiar a mobilidade do pessoal de investigação. Um ponto de partida para a mobilidade é o fornecimento de uma informação abrangente para os trabalhadores interessados em fazer uso das oportunidades de trabalho no estrangeiro. A prestação de informação é, de acordo com os países inquiridos, geralmente insuficiente. No entanto, alguns países tomaram iniciativas nesta área, concebendo plataformas e redes *on-line* para o mundo académico (por exemplo Euraxess, Imwas e Kisswin na Alemanha).

Após a fase inicial de obtenção de informações adequadas sobre a mobilidade e cada um dos programas de intercâmbio, a próxima etapa é verificar as condições de trabalho concretas, incluindo a segurança social no país escolhido. O conhecimento sobre a portabilidade dos direitos de segurança social é insuficiente, e vários países tentam fornecer informações mais pormenorizadas e conselhos sobre estes temas, tanto para o pessoal de entrada como para o de saída.

Embora tanto o pessoal da UE como o de países terceiros tenham de fazer frente a questões de segurança social, as políticas de imigração e de atribuição de vistos muitas vezes atuam como uma barreira, especialmente para o pessoal de fora da UE. As instituições de ensino superior continuam o seu diálogo com as autoridades públicas em matéria de política de imigração, e alguns países já adotaram medidas para atenuar as restrições de imigração para investigadores não pertencentes à UE e/ou elaboram avaliações regulares sobre esta problemática. A aplicação rigorosa da diretiva da UE sobre Vistos Científicos e das recomendações que a acompanham (o chamado Pacote de Visto Científico)⁽⁸⁸⁾ é um importante passo em frente. Facilita as curtas e longas estadias (inferiores e superiores a três meses) de investigadores de países terceiros nos Estados-Membros da UE para fins de investigação científica.

Uma vez obtida toda a informação necessária sobre as oportunidades de mobilidade e as condições legais relacionadas, permanece ainda o problema do idioma. Há instituições de ensino superior que oferecem cursos de língua estrangeira para o seu pessoal de saída e outras que oferecem cursos de línguas para pessoal de entrada. No entanto, enquanto alguns países destacam que criar este tipo de oferta e financiá-la é um problema, outros, como a Hungria, consideram que a aprendizagem de línguas é uma responsabilidade de cada indivíduo. Outro aspeto sobre as línguas é a legislação nacional que pode impor regras sobre o uso da língua oficial. A Polónia aponta para o problema da falta de cursos ministrados em línguas estrangeiras nas instituições de ensino superior – o que limita a mobilidade de entrada de pessoal apenas a países com um conhecimento da língua oficial do país.

Enquanto um número relativamente baixo de países implementa medidas para combater e eliminar os obstáculos à mobilidade do pessoal, um número ainda menor de países monitorizam os efeitos dessas medidas. Aqueles que o fazem, tendem a incluí-lo nos processos anuais de recolha de dados estatísticos ou publicam relatórios sobre programas nacionais e europeus de mobilidade, como o programa Erasmus.

⁽⁸⁸⁾ Ver: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientificVisa>

Conclusões

A fim de reforçar as medidas destinadas a fomentar a mobilidade, foi definido um valor de referência de 20 % de estudantes diplomados e foram já dados os primeiros passos para acompanhar os progressos destas medidas. A recolha de dados estatísticos é um processo contínuo e este relatório apresenta os primeiros resultados para a mobilidade de diplomas. No entanto, é necessário trabalhar mais no domínio das definições estatísticas e recolher informação mais exaustiva – particularmente quanto à mobilidade de créditos.

Atualmente, apenas dois países mostram uma taxa de mobilidade de entrada de diplomas de menos de 10 % dentro do Espaço Europeu de Ensino Superior. A vasta maioria dos países apresenta valores abaixo dos 5 %. O mesmo sucede com as taxas de mobilidade de diplomas de saída de estudantes diplomados no seio do EEES. A média ponderada para este fluxo de mobilidade situa-se atualmente um pouco abaixo dos 2 %. Para a mobilidade de saída de estudantes para fora do EEES, a taxa para a maioria dos países é inferior a 1 %. No entanto, como estes números se referem apenas à mobilidade de diplomas, as informações estatísticas sobre a mobilidade de créditos tem que ser adicionada e tida em consideração ao avaliar o progresso em relação à meta de referência dos 20 %. A atual projeção das tendências a curto prazo no âmbito do programa Erasmus prevê 7 % em 2020, ainda que seja necessário identificar outras fontes fiáveis sobre a mobilidade de créditos.

Se forem analisados os fluxos de mobilidade em todo o mundo, os estudantes no EEES provenientes de qualquer país estrangeiro atingem menos de 4 % do número total de estudantes do EEES. Todavia, o percentual de estudantes do EEES matriculados em cursos que conduzem à obtenção de um diploma fora do EEES é, em termos relativos, muito pequeno. Atualmente, a média ponderada dos estudantes em mobilidade de entrada provenientes de países exteriores ao EEES é de 2,25 %.

O relatório também revela que os fluxos normalmente seguem a direção Leste-Oeste, tanto em termos europeus como mundiais. Dentro do EEES, os países da Europa do Sul e do Leste tendem a ter mais saída de estudantes e os da Europa do Norte e Ocidental mais entrada de estudantes. Quase nenhum país pode pretender ter uma mobilidade genuinamente equilibrada e, mesmo quando os fluxos atingem níveis semelhantes, os países que enviam e que recebem estudantes diferem significativamente.

As principais razões que impedem os estudantes de beneficiar de períodos de mobilidade no estrangeiro foram identificadas pelos diferentes países e por intermédio das informações fornecidas pelo Eurostudent. No entanto, muitos países carecem de uma estratégia e de medidas claras para mudar a situação. Da mesma forma, os mecanismos de monitorização também estão ausentes em muitas partes da Europa.

Se bem que a mobilidade do pessoal seja um tema recorrente no conjunto dos comunicados de Bolonha, a situação neste domínio é menos clara do que a mobilidade dos estudantes. Por conseguinte, é importante, em primeiro lugar, chegar a acordo sobre o âmbito e a definição de mobilidade do pessoal. Atualmente, apenas alguns países estabeleceram metas quantitativas relacionadas com a mobilidade de pessoal. Com base em dados disponíveis a partir do programa Erasmus, a mobilidade de entrada do pessoal afeta um número de funcionários relativamente baixo. Se os países desejam fomentar a mobilidade do pessoal em toda a Europa, será necessário realizar uma melhor monitorização da questão e lidar com os obstáculos identificados de forma mais eficaz.

REFERÊNCIAS

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson, eds. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlim: Raabe Verlag.

Allen, J. & de Weert, E., 2007. What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 59-73.

Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer.

Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Liubliana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Andersson, R. & Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. [pdf] Disponível em: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf [Acedido em: 26 Setembro 2011].

Attali, J. 1998. *Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Estocolmo: Government Offices of Sweden. [pdf] Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [Acedido em 3 Outubro 2011].

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC (Center for Higher Education Policy Studies & Internacional Centre for Higher Education Research Kassel & ECOTEC Research and Consulting), 2010. *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. [pdf] Disponível em: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm [Acedido em: 22 Março 2012].

EACEA/Eurydice, 2009. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010. *Focus on Higher Education in Europe. The Impact of the Bolonha Process*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Bruxelas: EACEA P9 Eurydice.

EEES Working Group on Recognition, 2012. *Report by the EEES Working Group on Recognition*. To be submitted to the BFUG in time for the 2012 ministerial conference. [pdf] Disponível em: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bucharest_conf/Final_report_WG_Recognition.pdf [Acedido em 23 Março 2012].

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsínquia.

EUA (European University Association), 1999. *Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 June 1999. [pdf] Disponível em: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [Acedido em 22 Março 2012].

EUA, 2008. *Carta das Universidades Europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: EUA.

EUA, 2011a. *Impact of the economic crisis on European universities. Update: First semester 2011*. [pdf] Disponível em: http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/Economic_monitoring_June2011.sflb.aspx [Acedido em 16 Novembro 2011].

EUA, 2011b. *EUA's monitoring of the impact of the economic crisis on public funding for universities in Europe*. [Online] Disponível em: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-funding-observatory.aspx> [Acedido em 16 Novembro 2011].

European Commission, 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, 2010. *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2008/2009. A Statistical Overview*. [pdf] Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> [Acedido em 29 Agosto 2011].

European Commission, 2011. *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*. [pdf] Disponível em: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf [Acedido em 29 Agosto 2011].

European Commission, n.d. *ECTS Key Features*. [pdf] Disponível em: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm [Acedido: 23 Março 2012].

Eurostat, 2011a. *EU Labour Force Survey database. User Guide*. [pdf] Disponível em: http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfs_main/LFS_MAIN/LFSuserguide/EULFS_Database_UserGuide_2011.pdf [Acedido 28 Março 2012].

Eurostat, 2011b. *Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study*. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2012a. *Educational attainment, outcomes and returns of education*. [Online] Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm [Acedido em 28 Março 2012].

Eurostat, 2012b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Eurostat, 2012c. *Glossary: Unemployment* [Online] Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate [Acedido em 16 Fevereiro 2012].

Eurostat & Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostudent, 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [pdf] Disponível em: http://www.Eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Eurostudent, 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [pdf] Disponível em: <http://www.Eurostudent.eu/results/reports> [Acedido em 13 Setembro 2011].

Eurydice, 2007. *Key Data on Higher Education in Europe*. Bruxelas: Eurydice.

Free Dictionary, 2012a. *Tax credit*. [Online] Disponível em: <http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Free Dictionary, 2012b. *Psychological counselling*. [Online] Disponível em: <http://www.thefreedictionary.com/Psychological+counselling> [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.

Jansen I. & Brenn-White M., 2011. *Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on*

“Marketing the EEES“. [Online] Disponível em:

<http://www.EEES.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf> [Acedido em 7 Dezembro 2011].

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Praga: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J., Bartušek, A. & Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Praga: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Koucký, J. & Zelenka, M., 2011. *Employability and the Position of Higher Education Graduates in the Labour Market*. Praga: Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf] Disponível em:
http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Little, B., 2001. Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 121-129.

Mejer, L., Turchetti P. & Gere, E., 2011. *Trends in European education during the last decade*. Eurostat: Statistics in Focus 54/2011. [pdf] Disponível em:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-054/EN/KS-SF-11-054-EN.PDF> [Acedido em 28 Março 2012].

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris

Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009. *Bologna Progress Stocktaking Report. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponível em:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bolonha/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [Acedido em 13 Setembro 2011].

Rauhvargers, A. & Rusakova, A., 2008. *Report to the Bolonha Follow-up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*. [pdf] Disponível em:
http://www.EEES.info/Uploads/qualification/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf [Acedido em 23 Março 2012].

Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, Number 4. Washington: Human Development Network, Education Sector World Bank Group. [pdf] Disponível em:

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*, Higher Education Dynamics, 15. Dordrecht: Springer.

Stocktaking Working Group, 2005. *Bolonha Process Stocktaking*. Report from a working group appointed by the Bolonha Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. [pdf] Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bolonha/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> [Acedido em 22 Março 2012].

Stocktaking Working Group, 2007. *Bolonha Process Stocktaking Report 2007*. Report from a working group appointed by the Bolonha Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. [pdf] Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bolonha/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Acedido em 22 Março 2012].

Støren, L.A. & Arnesen, C.Å., 2011. Winners and Losers. In: J. Allen & R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer, pp. 199-240.

Tauch, C. & Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. [pdf] Disponível em: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Teichler, U. ed., 2007. *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD & Eurostat, 2010. *UOE data collection on education systems. Volume 1: concepts, definitions and classifications*. Montreal, Paris, Luxemburgo: UNESCO, OECD, Eurostat.

van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.

Wikipedia, 2012a. *Socioeconomic status*. [Online] Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Wikipedia, 2012b. *Median*. [Online] Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median> [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Wikipedia, 2012c. *Odds ratio*. [Online] Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Wikipedia, 2012d. *Fiscal policy*. [Online] Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Fiscal_policy [Acedido em 6 Janeiro 2012].

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bolonha Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bolonha/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Acedido em 6 Outubro 2011].

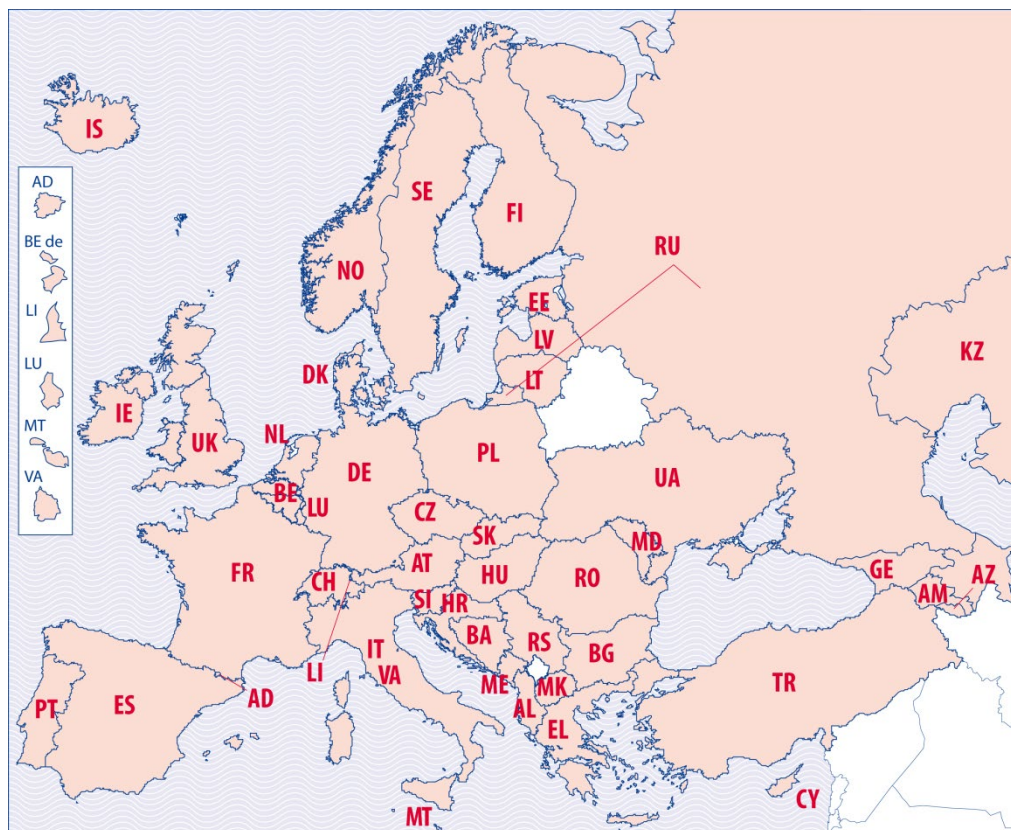
Yorke, M. & Longden, B., 2004. *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University.

Yorke, M. & Longden, B., 2008. *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy. Disponível em: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf> [Acedido em 7 Outubro 2011].

GLOSSÁRIO E NOTAS METODOLÓGICAS

I. Códigos, abreviaturas e acrónimos

I.1. Códigos de países



AD	Andorra	FI	Finlândia	PT	Portugal
AL	Albânia	FR	França	RO	Roménia
AM	Arménia	GE	Geórgia	RS	Sérvia
AT	Áustria	HR	Croácia	RU	Rússia
AZ	Azerbaijão	HU	Hungria	SE	Suécia
BA	Bósnia e Herzegovina	IE	Irlanda	SI	Eslovénia
BE de	Bélgica – Comunidade germanófono	IS	Islândia	SK	Eslováquia
BE fr	Bélgica – Comunidade francófona	IT	Itália	TR	Turquia
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga	KZ	Cazaquistão	UA	Ucrânia
BG	Bulgária	LI	Listenstaine	UK-ENG	Reino Unido – Inglaterra
CH	Suíça	LT	Lituânia	UK-NIR	Reino Unido – Irlanda do Norte
CY	Chipre	LU	Luxemburgo	UK-SCT	Reino Unido – Escócia
CZ	República Checa	LV	Letónia	UK-WLS	Reino Unido – País de Gales
DE	Alemanha	MD	Moldávia	VA	Santa Sé
DK	Dinamarca	ME	Montenegro		
EE	Estónia	MK*	Antiga República Jugoslava da Macedónia		
EL	Grécia	MT	Malta		
ES	Espanha	NL	Países Baixos		
		NO	Noruega		
		PL	Polónia		

acordada após a conclusão das negociações atualmente em curso sob os auspícios das Nações Unidas (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)

* Código ISO 3166. Código provisório que não presume de forma alguma a denominação definitiva deste país, que será

I.2. Abreviaturas

:	Informações não disponíveis	Vida na UE	
ØP	Média ponderada	FTE	Equivalente a tempo inteiro
BFUG	Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha	PIB	Produto Interno Bruto
CEEPUS	<i>Central European Exchange Program for University Studies</i>	CITE	Classificação Internacional Tipo da Educação
COFOG	Classificação das Funções da Administração Pública	CITP	Classificação Internacional Tipo das Profissões
EEE/EEA	Espaço Económico Europeu/European Economic Area	LFS	<i>Labour Force Survey</i> (Inquérito ao Emprego)
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior	OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
EU	União Europeia	PCP	Poder de Compra Padrão
EUA	Associação Europeia das Universidades	I&D	Investigação e Desenvolvimento
EU-SILC	Estatísticas do Rendimento e das Condições de	UNESCO-UIS	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, Instituto de Estatística
		UOE	UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat

II. Definições gerais

Agência de garantia da qualidade

Organismo estabelecido pelas administrações públicas com responsabilidades pela garantia da qualidade externa. O objetivo destas agências é desempenhar um papel decisivo na prestação de contas por parte das instituições de ensino superior. Podem ter objetivos concretos e funções de desenvolvimento relacionadas com a garantia da qualidade.

Aprendizagem centrada no aluno

Uma pedagogia centrada no aluno/estudante proporciona oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e interesses. Mediante esta abordagem, os estudantes têm um papel ativo e os docentes trabalham para facilitar a sua aprendizagem (Langworthy et al. 2009, p. 30).

Aprendizagem formal

A aprendizagem formal é a "aprendizagem que ocorre num ambiente organizado e estruturado (numa escola/centro de formação ou local de trabalho) e que é explicitamente designada como aprendizagem (em termos de objetivos, duração e recursos). A aprendizagem formal é intencional por parte do aprendente. Conduz geralmente a uma certificação" (Cedefop 2008, p. 85).

Aprendizagem informal

Aprendizagem informal é a que "resulta de atividades da vida quotidiana ligadas ao mundo do trabalho, à família ou aos tempos livres. Não é uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, de tempo ou de recursos). A aprendizagem informal é, na maior parte dos casos, não intencional da parte do aprendente. Não conduz, normalmente, a qualquer certificação" (Cedefop 2008, p. 133).

Aprendizagem não formal

Aprendizagem não formal é definida como uma "aprendizagem integrada em atividades planeadas, não explicitamente designadas como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos), mas contendo um importante elemento de aprendizagem. A aprendizagem não-formal é intencional na perspetiva do aprendente e não conduz normalmente a uma certificação". (Cedefop 2008, p. 93).

Benefício fiscal

Dedução fiscal de qualquer tipo, não necessariamente limitada ao imposto sobre o rendimento. → Crédito fiscal e → Dedução fiscal

Associação Europeia de Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA)

A associação das agências de garantia de qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior foi criada em 2000. O seu objetivo é difundir informação, experiências e boas práticas no âmbito da garantia de qualidade no ensino superior. Qualquer agência de garantia de qualidade dos Estados-Membros da União Europeia pode ser membro da associação. A condição de membro de pleno direito da ENQA supõe a aceitação, por parte da agência, do cumprimento das Normas e Diretrizes Europeias para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior. Cada cinco anos, é realizada uma análise independente para certificar a conformidade com a dita normativa. Para mais informação, pode consultar-se <http://www.enqa.eu/about.lasso>

Ciclo curto

Programa de ensino superior com uma carga inferior a 180 créditos ECTS, que conduz à obtenção de um diploma de nível inferior ao da qualificação que se obtém no final do primeiro ciclo.

Convenção de Lisboa sobre o Reconhecimento (LRC)

A Convenção sobre o Reconhecimento das Qualificações relativas ao Ensino Superior na Região Europa foi desenvolvida pelo Conselho da Europa e a UNESCO e adotada em Lisboa em 1997. O seu objetivo é garantir que os titulares de uma qualificação de um país europeu possam obter o reconhecimento da dita qualificação noutro país. Para mais informações, pode consultar-se: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Crédito fiscal

Dedução fiscal que se aplica através da redução de impostos a pagar. Normalmente trata-se de uma dedução direta da dívida fiscal, que não depende diretamente do escalão de rendimento do contribuinte (The Free Dictionary, 2012a).

Dedução fiscal / Dedução fiscal sobre o montante global / Dedução fiscal segundo a despesa

Dedução fiscal que se concede através da redução do rendimento tributável. Uma das formas possíveis de dedução fiscal é sobre o montante global ou o benefício fiscal, quando uma proporção estipulada do rendimento de um indivíduo não é sujeita a tributação. Esta operação pode alterar potencialmente o escalão fiscal do rendimento do contribuinte, na medida em que permite que este receba uma parcela de rendimento que fica isenta de impostos, o que significa que só o rendimento acima deste montante é tributável. Outra forma de dedução fiscal é quando determinadas despesas (por exemplo, juros sobre empréstimos, despesas de educação, etc.) podem ser deduzidas do rendimento tributável.

Empréstimo

Ajuda financeira reembolsável. Os modelos de empréstimo aos estudantes podem diferir em muitos aspetos, tais como os planos de reembolso, o nível de subsídios, as despesas cobertas, as condições de elegibilidade, etc. Um empréstimo é subvencionado quando o governo suporta parte dos custos. Esta subvenção pode consistir, por exemplo, numa caução, quando os empréstimos do estudante estão assegurados ou segurados pelo governo contra os riscos de incumprimento ou de perda (Salmi & Hauptman 2006, p. 43).

Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES)

O Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foi lançado com o décimo aniversário do Processo de Bolonha, em Março de 2010, durante a Conferência Ministerial de Budapeste-Viena. Enquanto objetivo primordial do Processo de Bolonha desde a sua criação em 1999, o EEES destinava-se a assegurar sistemas de ensino superior europeus mais comparáveis, compatíveis e coerentes. Atualmente abrange 47 Estados. Pode consultar-se mais informação em <http://www.EEES.info/>

Estatuto socioeconómico

Medida que combina aspetos sociais e económicos para determinar a situação social e económica de um indivíduo ou de um agregado familiar, em relação a outros, com base no rendimento, nível de estudos e profissão. Quando se analisa o estatuto socioeconómico de uma família tem-se em conta o nível de estudos e a profissão dos elementos do agregado familiar, assim como o conjunto dos rendimentos, em comparação com o do indivíduo, quando são consideradas as suas circunstâncias pessoais (Wikipedia, 2012a). O nível de estudos dos pais é frequentemente considerado como uma forma indireta de medir o estatuto socioeconómico (Koucký, Bartušek & Kovařovic 2009, pp. 14-16; Eurostudent 2008, pp. 56-59).

Diploma conjunto

Diplomas conjuntos são normalmente atribuídos após a finalização de um programa de estudos que corresponde a todas ou pelo menos algumas das seguintes características:

- Os programas são desenvolvidos e/ou aprovados conjuntamente por diversas instituições;
- Os estudantes de cada instituição participante frequentam partes do programa de estudos em outras instituições;
- As estadias dos estudantes nas instituições participantes são de duração comparável;
- Os períodos de estudo e os exames que se aprovam nas instituições parceiras são reconhecidos na íntegra e de forma automática;
- Os professores de cada instituição participante também ensinam nas outras instituições, elaboram os currículos em conjunto e integram comissões conjuntas para admissões de candidatos e realização de exames;
- Após a conclusão do programa completo, o estudante ou recebe os diplomas nacionais de cada instituição participante ou um certificado (de facto, normalmente entrega-se um "certificado" ou "diploma" não oficial) emitido conjuntamente por ambas as instituições (Tauch & Rauhvargers 2002, p. 29).

Flexibilidade

A flexibilidade no ensino superior refere-se a diferentes formas de permitir que cada indivíduo siga um percurso educativo adaptado às suas necessidades. A ideia subjacente a este conceito é a de abrir o ensino superior a um maior número de pessoas e aumentar a adaptabilidade do sistema a múltiplas circunstâncias de vida que caracterizam as sociedades atuais.

Garantia da qualidade externa

A garantia da qualidade externa refere-se ao processo de avaliação ou de auditoria de um programa de ensino superior realizado por um organismo especializado e independente em relação à instituição de ensino superior. Em geral, este organismo pode ser uma agência de garantia de qualidade ou de acreditação, ou um painel específico de peritos e de pares constituído pelo ministério competente. A avaliação envolve a recolha de dados, de informações e de evidências que serão avaliados de acordo com as normas estabelecidas.

Garantia da qualidade interna

A garantia da qualidade interna refere-se aos processos para garantir e/ou melhorar a qualidade de áreas de atividade específicas dentro das instituições de ensino superior. Normalmente, a garantia de qualidade interna implica a recolha sistemática e a análise de dados administrativos, assim como a informação proporcionada pelo *feedback* dos estudantes, professores, outro pessoal e parceiros externos.

Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (BFUG)

O Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (Bologna Follow-Up Group – BFUG) é composto por representantes, a nível ministerial, dos 47 países que pertencem ao Espaço Europeu de Ensino Superior e à Comissão Europeia, como membros de pleno direito. São membros consultivos o Conselho da Europa, a Associação Europeia das Universidades (European University Association – EUA), a União dos Estudantes Europeus (European Students' Union – ESU), a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE), o Centro Europeu para o Ensino Superior da UNESCO (UNESCO-CEPES), a BUSINESSSEUROPE (antiga UNICE) e a Internacional da Educação (IE). O BFUG reúne-se pelo menos duas vezes por ano e é presidido pelo país que exerce a Presidência da UE e um país não-membro da EU (por ordem alfabética), cabendo a vice-presidência ao país anfitrião da conferência (bienal) seguinte dos ministros responsáveis pelo ensino superior. É incumbência do BFUG dar seguimento às recomendações aprovadas nas conferências ministeriais e fazer o acompanhamento geral dos assuntos abordados nos correspondentes comunicados. Além disso, mantém um programa de trabalho que inclui a organização de conferências e outras atividades relacionadas com o Processo de Bolonha. A preparação das reuniões do BFUG e o acompanhamento da situação nos períodos que medeiam entre elas está a cargo de um Conselho, cujas presidência e vice-presidência são também assumidas pelo país que exerce a Presidência rotativa da UE e pelo país anfitrião da conferência seguinte, respetivamente. O acompanhamento global é assegurado por um Secretariado disponibilizado pelo país ou países anfitriões da conferência ministerial seguinte. Para mais informação, visite-se <http://www.EEES.info/>

Instituição de ensino superior

Qualquer instituição que oferece serviços no âmbito do ensino superior, tal como se encontra definido na legislação nacional. Estão incluídas as instituições de ensino superior públicas e privadas, independentemente das suas fontes de financiamento e órgãos de gestão.

Instituição de ensino superior pública

Este termo refere-se a instituições de ensino superior diretamente ou indiretamente geridas por uma autoridade educativa pública. Estas instituições podem dividir-se em duas categorias, de acordo com a definição do manual para a recolha de dados UOE: "instituição pública", isto é, uma instituição gerida por uma autoridade/agência governamental ou por um órgão do governo cujos membros são, ou nomeados por uma autoridade pública ou eleitos por sufrágio público, e "instituição de ensino superior privada dependente do governo", isto é, uma instituição controlada/gerida por uma organização não-governamental ou em que o conselho de administração é constituído por membros não selecionados por agências governamentais mas que recebem 50 por cento ou mais do seu orçamento de agências governamentais ou cujo pessoal docente é pago por uma agência do governo – quer diretamente ou através da administração central (UNESCO, OCDE & Eurostat 2010, pp. 34-35).

Mobilidade de créditos

A mobilidade de créditos é uma forma de mobilidade de curta duração – normalmente de um ano no máximo – destinada à aquisição de créditos numa instituição estrangeira no quadro de um programa de estudos frequentado na instituição de origem.

Mobilidade de diplomas

A mobilidade de diplomas é uma forma de mobilidade a longo prazo que visa a aquisição de um diploma ou certificado completo no país de destino.

Mobilidade de entrada

A mobilidade de entrada refere-se aos estudantes que se deslocam para um determinado país para fins de estudo.

Mobilidade de saída

A mobilidade de saída refere-se a estudantes que se deslocam para fora do seu país para frequentar estudos num país estrangeiro.

Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (ESG)

As normas e diretrizes europeias são um conjunto de normas e de orientações para a garantia da qualidade no ensino superior na Europa. Foram desenvolvidas pelo "Grupo E4" (ou seja, ENQA, EUA, EURASHE e ESIB) e adotadas pelos ministros em Bergen em 2005. Estão disponíveis em:

http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Pacote de incentivos

Trata-se de um conjunto de investimentos do governo em diversas áreas, desde a defesa e a segurança a serviços como a educação e a saúde, assim como transferências de fundos, como por exemplo, subsídios sociais, com o objetivo de amenizar o impacto da recessão e de estimular a recuperação económica (Wikipedia, 2012d).

Programa conjunto

Os programas conjuntos são acordos que se estabelecem entre as instituições de ensino superior e que conduzem à obtenção de um → diploma conjunto. As partes do programa que os estudantes frequentam nas instituições parceiras são automaticamente reconhecidas pelas outras instituições parceiras. O mesmo sucede no caso dos diplomas conjuntos.

Propinas/contribuições

Qualquer soma de dinheiro pago pelos estudantes e que contribui para subsidiar os cursos que frequentam no ensino superior. Inclui, ainda que não se limite às mesmas, as taxas de inscrição, de matrícula, de emissão de certificados e diplomas, etc.

Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ)

O Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida é um quadro europeu de referência comum que permite aos países europeus fazer corresponder os seus sistemas de qualificações aos de outros países. Esta iniciativa da UE foi adotada pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho a 23 de abril de 2008. O QEQ utiliza oito níveis de referência baseados nos resultados da aprendizagem, e definidos em termos de conhecimentos, aptidões e competências. Em vez de utilizar um enfoque baseado no *input* (ou seja, duração da experiência de aprendizagem, tipo de instituição), o QEQ centra-se naquilo que uma pessoa que possui uma determinada qualificação realmente sabe fazer. Para mais informações, pode consultar-se http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Quadro Nacional de Qualificações (ensino superior)

Os quadros nacionais de qualificações descrevem as qualificações em termos de nível, carga de trabalho, resultados e perfis da aprendizagem. Estabelecem relações coerentes entre as qualificações e outros níveis de aprendizagem no ensino superior e são internacionalmente compreendidos.

Registo Europeu de Garantia de Qualidade no Ensino Superior (EQAR)

A finalidade deste registo é incrementar a transparência e a garantia de qualidade no ensino superior em toda a Europa. Foi fundado em 2008 pela Associação Europeia de Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA), o Sindicato Europeu de Estudantes (ESU), a Associação Europeia de Universidades e a Associação Europeia de Instituições de Ensino Superior (EURASHE). O EQAR publica e gere uma lista de agências de garantia de qualidade que cumprem substancialmente as Normas e Diretrizes para a Garantia de Qualidade na Europa (ESG), a fim de proporcionar informações claras e fiáveis sobre as agências de garantia de qualidade que operam na Europa. Para mais informações, pode consultar-se <http://www.eqar.eu/>

Segregação vertical

Segregação vertical refere-se a um fenómeno que se observa quando o número de mulheres diplomadas no ensino superior é superior ao de homens mas ao mesmo tempo estão ligeiramente sub-representadas nos programas de doutoramento, e inclusivamente há um número inferior de mulheres entre o pessoal docente mais qualificado das universidades. Assim, a segregação vertical refere-se à sub-representação de mulheres nos níveis superiores da hierarquia profissional.

Serviços de aconselhamento psicológico

O tratamento de problemas mentais e emocionais através da aplicação de técnicas psicológicas (The Free Dictionary, 2012b).

Serviços de orientação académica

Serviços que se oferecem aos estudantes para melhorar os seus resultados académicos e serviços de apoio aos estudantes associados a dificuldades com a organização dos seus estudos.

Serviços de orientação profissional

Serviços de orientação profissional referem-se a serviços e atividades destinados a apoiar os indivíduos, em qualquer idade e em qualquer etapa das suas vidas, no momento de tomarem decisões académicas de formação e profissionais e a gerir as suas carreiras. (OCDE 2004, p. 10).

Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)

O Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) é um sistema de acreditação centrado no estudante e baseado no volume de trabalho que lhe é exigido para obter determinados resultados da aprendizagem. Originalmente, o sistema ECTS foi instituído para efeitos de transferência de créditos e com o objetivo de facilitar o reconhecimento de períodos de estudo no estrangeiro. Desde há algum tempo, porém, tem vindo a evoluir no sentido de se tornar um sistema de acumulação de créditos aplicável a todos os programas a nível institucional, regional, nacional e europeu. (Para mais informações sobre o assunto, ver Manual do Utilizador do ECTS, publicado pela Comissão Europeia.)

Subvenção (pública)/Bolsa de estudo (pública)

Subsídios públicos a fundo perdido que se concedem aos estudantes (Salmi & Hauptman 2006, p.30).

Suplemento ao Diploma (SD)

Documento complementar de um diploma de ensino superior, que visa melhorar a transparência internacional e facilitar o reconhecimento académico e profissional das qualificações. Desenvolvido pela Comissão Europeia, o Conselho da Europa e o UNESCO-CEPES, o SD é composto por oito secções⁽⁸⁹⁾ que descrevem, numa língua europeia de grande expansão, a natureza, nível, contexto, conteúdo e estatuto dos estudos prosseguidos e concluídos com aproveitamento. O SD contém informações adicionais sobre o sistema de ensino superior no âmbito do qual a qualificação foi obtida, para permitir que esta seja devidamente contextualizada. (EACEA/Eurydice 2010, p. 150).

Vias de acesso ao ensino superior

São as vias formais para ingressar no ensino superior, ou seja, os passos necessários para reunir os requisitos formais de acesso ao ensino superior. A definição não inclui as questões relativas à seleção ou admissão num programa de estudos.

⁽⁸⁹⁾ Em concreto, estas secções incluem: informação sobre o titular da qualificação, a denominação da qualificação, o seu nível, a sua função, os conteúdos e resultados obtidos, informação complementar, o sistema nacional de ensino superior correspondente e a certificação do SD.

III. Termos estatísticos

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 1997)

A Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) foi concebida pela UNESCO na década de 1970 com o objetivo de disponibilizar um conjunto de critérios que permitissem a compilação de estatísticas sobre educação a nível internacional. A atual versão, que data de 1997, será substituída por uma nova versão em 2011.

Os níveis da CITE 1997 são os seguintes:

- **CITE 0: Educação pré-primária ou educação pré-escolar**

Este nível é definido como a primeira fase do ensino organizado. A educação pré-primária é facultada em escolas, centros ou jardins-de-infância, e destina-se a crianças com, pelo menos, 3 anos de idade.

- **CITE 1: Ensino Primário**

Nível de ensino que geralmente se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países e que tem normalmente uma duração de 5 a 6 anos. Em Portugal, corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

- **CITE 2: Ensino secundário inferior**

Este nível dá continuidade aos programas de base do ensino primário, embora a estrutura do ensino seja, normalmente, mais orientada para as disciplinas. Em geral, o final deste nível coincide com o fim da escolaridade obrigatória. Em Portugal, corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

- **CITE 3: Ensino secundário superior**

Este nível de ensino inicia-se habitualmente no final da escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se, normalmente, entre os 15 e os 16 anos. Em geral, são necessárias qualificações de ingresso (conclusão da escolaridade obrigatória) e outros requisitos mínimos de admissão. O ensino tem, frequentemente, uma estrutura mais orientada para as disciplinas do que no nível CITE 2. A duração normal do nível CITE 3 varia entre dois e cinco anos. Em Portugal, corresponde ao ensino secundário.

- **CITE 4: Ensino pós-secundário não superior**

Compreende o ensino ou os cursos de formação ministrados entre o ensino secundário superior e o ensino superior. Os cursos do ensino pós-secundário visam permitir aos diplomados do nível CITE 3 aumentar e aprofundar os seus conhecimentos. Exemplos típicos são os cursos destinados a preparar os estudantes para estudos de nível 5 ou para o ingresso direto no mercado de trabalho.

- **CITE 5: Ensino superior (primeira etapa)**

A admissão a estes programas exige normalmente a conclusão dos níveis CITE 3 ou CITE 4. O nível CITE 5 inclui programas de ensino superior de pendor académico e acentuadamente teórico (nível CITE 5A), e programas de ensino superior de orientação profissionalizante, geralmente mais curtos do que aqueles, e orientados para a entrada no mercado de trabalho (nível CITE 5B). Apenas os programas de nível CITE 5A dão acesso aos programas de doutoramento do nível CITE 6.

- **CITE 6: Ensino superior (segunda etapa)**

Este nível é reservado a programas de ensino superior diretamente conducentes à atribuição de uma qualificação avançada em investigação (doutoramento).

Classificação Internacional Tipo das Profissões (CITP) (figuras 5.13, 5.14 e 5.15)

A CITP é uma ferramenta para organizar as diferentes profissões numa série de grupos de acordo com as tarefas e os deveres inerentes à função. A primeira versão da CITP foi adotada em 1957 pela Nona Conferência Internacional de Estatísticas do Trabalho (ICLS). A segunda versão, CITP-68 foi adotada em 1966 e a terceira (CITP-88) em 1987. Apesar de a CITP-88 ter sido atualizada em Dezembro de 2007 (CITP-08), este relatório utiliza a classificação da versão de CITP-88, a qual define os seguintes grupos principais:

- Membros do poder executivo e legislativo e pessoal diretivo da administração pública e de empresas
- Profissionais científicos e intelectuais
- Técnicos e profissionais de nível intermédio
- Empregados de escritório
- Trabalhadores do setor dos serviços e vendedores de comércio e mercados
- Agricultores e trabalhadores qualificados agropecuários e da pesca
- Artesãos e operários de outros ofícios
- Operadores de instalações fabris e de máquinas e montadores
- Trabalhadores não qualificados
- 0. Forças armadas.

Para mais detalhes, pode consultar-se: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

Desajuste vertical (figura 5.15)

Refere-se à situação em que o nível de educação ou de competências é menor ou maior do que o nível de educação ou de competências exigido (Cedefop 2010, p. 13).

Despesa no ensino superior (figuras 1.6, 1.7, 1.8 e 1.9)

A cobertura da recolha de dados UOE pode ser resumida da seguinte forma:

- despesa pública, privada e internacional direta em instituições de ensino;
- despesa privada em bens e serviços educativos adquiridos fora das instituições de ensino;
- subsídios aos estudantes concedidos pelo governo e outras entidades privadas;
- transferências e pagamentos a outras entidades privadas.

Todas as despesas de ensino (públicas e privadas) estão abrangidas, independentemente de serem gastas em instituições ou em transferências para entidades privadas, seja para despesas correntes ou para serviços educacionais.

- "Bens e serviços essenciais de ensino", inclui todas as despesas que estão diretamente relacionadas ao ensino e educação. Abrange todas as despesas com professores, instalações, materiais didáticos, livros, aulas fora das escolas e administração das escolas.
- Despesas de "I&D" (Investigação e Desenvolvimento) cobrem todas as despesas de I&D no ensino superior.
- Despesas "não-educativas" cobrem todas as despesas relacionadas com o custo de vida dos estudantes ou serviços fornecidos por instituições para o público em geral (por exemplo, serviços complementares) (UNESCO, OCDE e Eurostat 2010, p. 53).
- Despesa pública com a educação refere-se a gastos de autoridades públicas em todos os níveis. Despesas que não estão diretamente relacionadas com a educação (por exemplo, cultura, desporto, atividades para jovens, etc.) não estão incluídas salvo como serviços complementares. Despesas de educação por outros ministérios ou instituições equivalentes, por exemplo os da Saúde e Agricultura estão incluídas. Inclui subsídios concedidos às

famílias e outras entidades privadas (muitas vezes sob a forma de ajuda financeira para estudantes), que podem ser atribuídos a instituições de ensino (por exemplo, propinas) ou não (por exemplo, os custos privados fora das instituições) (Ibid., p. 62).

- Sobre as diferenças entre a recolha de dados UOE e os dados baseados no COFOG (figura 1.10), pode consultar-se a secção IV.

Despesa pública no ensino superior (figuras 1.6, 1.7, 1.8 e 1.9)

A despesa pública refere-se à despesa das autoridades públicas a todos os níveis. Despesas que não estão diretamente relacionadas à educação (por exemplo, cultura, desporto, atividades de jovens, etc.) não estão incluídas salvo como serviços complementares. Despesas de educação de outros ministérios ou instituições equivalentes, por exemplo saúde e agricultura estão incluídas. Inclui subsídios concedidos às famílias e outras entidades privadas (muitas vezes sob a forma de ajuda financeira para estudantes), que podem ser atribuídas às instituições de ensino (por exemplo, propinas) ou não (por exemplo, custos de vida privados fora das instituições) (UNESCO, OCDE e Eurostat 2010, p. 62). Quanto ao tipo de bens e serviços que são incluídos na despesa de educação, a recolha de dados UOE define as seguintes categorias:

- “Bens e serviços essenciais de ensino”, inclui todas as despesas que estão diretamente relacionadas à instrução e educação. Abrange todas as despesas com professores, instalações, materiais didáticos, livros, aulas fora das escolas e administração das escolas.
- Despesas de “I&D” (Investigação e Desenvolvimento) cobrem todas as despesas de I&D no ensino superior.
- bens e serviços (serviços complementares) não cobrem todas as despesas de instrução amplamente relacionadas com o custo de vida do estudante ou serviços fornecidos por instituições para o público em geral (UNESCO, OCDE e Eurostat 2010, p. 53).

Sobre as diferenças entre a recolha de dados UOE e dados baseados na COFOG (figura 1.10), consultar a secção IV.

Duração média da transição do sistema educativo para o mundo do trabalho (figura 5.8)

A duração da transição do sistema educativo para o mundo do trabalho é calculada como a diferença entre a data de saída definitiva da educação formal e a data de início do primeiro emprego com, pelo menos, 3 meses de duração. Os resultados referem-se àqueles que tiveram um primeiro emprego significativo. O indicador é calculado dividindo o número de empregados, na faixa etária de 25-64 anos, que atingiram um nível de ensino específico, pela população total da mesma faixa etária (Eurydice 2012, p. 179).

A maioria dos resultados baseia-se em respostas dos que saíram da educação formal nos últimos 5 anos, a fim de evitar problemas de memória em relação às datas de ocorrência dos acontecimentos ligados à transição. É sobretudo o caso do Reino Unido, onde a taxa de não-resposta à questão “data do primeiro emprego” foi significativamente elevada para além desse limiar. O período de 5 anos parece também constituir o valor limiar mais adequado atendendo à dimensão da amostra por país. Em alguns deles, o serviço militar ou comunitário obrigatório contribui para aumentar a duração média da transição, nomeadamente no caso da Bulgária (1,2 meses), Grécia (4,3 meses), Chipre (2,6 meses) e Áustria (1,5 meses). Outros países têm poucas ou nenhuma pessoas nestas situações. (Ibid.).

Estatuto formal de estudante (Eurostudent) (figura 6.8)

No âmbito da investigação do Eurostudent, o estatuto formal de estudante matriculado refere-se a qualquer estudante oficialmente inscrito e reconhecido como tal pelas leis do Estado e/ou pela instituição de ensino superior no respetivo país. Pode incluir as categorias de tempo integral, tempo parcial e outras. Um estudante a tempo integral/parcial é aquele que detém formalmente o referido

estatuto independentemente do número de horas semanais que dedica a atividades relacionadas com o estudo (horas letivas + tempo de estudo pessoal). Qualquer desvio das duas categorias deverá ser colocado na categoria 'outros', mas apenas quando se aplica a regra da exclusão mútua entre as categorias de resposta (Eurostudent, 2011).

Estudante equivalente a tempo completo (figuras 1.8 e 1.9)

Um equivalente a tempo completo (ETC) é uma unidade para medir os estudantes de forma a torná-los comparáveis, inclusivamente se estudam um número distinto de horas por semana. A unidade obtém-se comparando o número médio de horas de um estudante com a média de horas de um estudante matriculado a tempo integral. Portanto, um estudante a tempo completo recebe um valor de ETC, enquanto um estudante a tempo parcial recebe uma pontuação proporcional ao número de horas em que está matriculado (Eurostat, 2012b).

Estudantes de transição tardia (figuras 4.12 e 6.14)

A transição tardia é uma característica utilizada para definir um tipo de estudante que entrou no setor do ensino superior pela primeira vez numa fase mais tardia da sua vida. Este novo grupo foi desenvolvido para captar um grupo de estudantes que suscita muito interesse atualmente em termos de políticas. Todos os estudantes que atrasam mais de dois anos o ingresso no ensino superior após receberem a sua qualificação do ensino secundário são considerados como de transição tardia. Também se incluem neste grupo os estudantes que atrasaram menos de 2 anos a transição para o ensino superior, mas que obtiveram a qualificação de acesso fora do sistema educativo formal (Eurostudent 2011, p. 220).

Estudantes recém-inscritos (figuras 4.1 e 4.2)

Definição de 2009:

Recém-inscritos num nível de educação são estudantes que, durante o curso do período em estudo, ingressam pela primeira vez em qualquer programa que conduz a uma qualificação reconhecida neste nível de educação, independentemente do facto de os estudantes terem ingressado no programa no início ou numa fase posterior do mesmo (por exemplo, em virtude de créditos obtidos mediante a experiência profissional ou através de cursos frequentados noutra nível) (UNESCO, OCDE & Eurostat, 2010).

Definição de 1999:

Recém-inscritos num nível de educação são estudantes estão a ingressar pela primeira vez num programa que conduz a uma qualificação reconhecida neste nível de educação, independentemente do facto de os estudantes ingressarem no programa no início ou numa fase posterior do mesmo.

Imigrante (figuras 4.4, 4.5 e 4.6)

A variável analisada para as figuras 4.4, 4.5 e 4.6 é a do "país de nascimento" do inquirido no Inquérito à População Ativa da UE (fonte). A finalidade desta variável é analisar as características gerais dos imigrantes no mercado de trabalho por país de origem. Para as figuras 4.4, 4.5 e 4.6 o foco é nas características educativas em comparação com os não-imigrantes e a população total.

País de nascimento define-se como o país de residência da mãe no momento do nascimento (do respondente). Em caso de dúvida, o país de nascimento deve ser definido como o país de residência da mãe no momento de nascimento. Os imigrantes analisados nas figuras 4.4, 4.5 e 4.6 são portanto nascidos no estrangeiro ⁽⁹⁰⁾ (para mais detalhes, ver Eurostat, 2011a).

⁽⁹⁰⁾ Para a categorização por país de nascimento, ver:

http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_ifs/ifsuserguide_htmlversion/01_Demographic_background/COUNTRYB.htm

Mediana

Em estatística, a mediana é descrita como um valor numérico que separa a metade inferior da metade superior da amostra. A mediana de uma lista finita de valores pode calcular-se ordenando estes valores de menor ao mais alto e escolhendo o que ocupa a posição central. (Wikipedia, 2012b). Neste relatório, a mediana do EEES refere-se às medianas dos valores dos países do EEES para os quais existem dados disponíveis.

Nível de estudos alcançado (figuras 4.3, 4.6, 4.7, 5.6, 5.7, 5.8 e 5.11)

O nível de estudos alcançado refere-se ao nível mais alto de formação dentro do sistema educativo completado com sucesso. Os indicadores que usam a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), versão de 1997, distinguem frequentemente entre um nível de estudos baixo, médio e alto. Estas categorias estão agrupadas da seguinte forma (na UE-EPA):

- Um nível de estudos baixo corresponde à conclusão dos níveis pré-escolar, primário e secundário inferior (CITE 0, 1 e 2). Para as figuras 5.11 e 5.12, o nível de estudos baixo refere-se à conclusão do ensino secundário inferior (CITE 2).
- Um nível de estudos médio corresponde à conclusão dos níveis secundário superior e pós-secundário não superior (CITE 3 e 4). Para as figuras 5.11 e 5.12, o nível de estudos médio refere-se à conclusão do ensino secundário superior (CITE 3).
- Um nível de estudos alto corresponde à conclusão do ensino superior (CITE 5 e 6).

Nível socioeducativo baixo (Eurostudent) (figura 4.12)

Este conceito faz referência ao estrato social dos progenitores do estudante. O estrato social dos pais define-se por aproximação ao nível mais alto de qualificação de acordo com a classificação do CITE-97. É tido em consideração o nível de educação mais elevado do pai ou da mãe. Os níveis CITE 0, 1 e 2 são considerados como níveis baixos (Eurostudent 2011, p. 219).

Paridade de poder de compra (PPC)

Taxa de conversão monetária, utilizada para converter os indicadores económicos expressos em moeda nacional em indicadores expressos numa moeda comum artificial, que permite igualizar o poder de compra das diversas moedas nacionais. Por outras palavras, a PPC permite eliminar os efeitos das diferenças existentes entre os níveis de preços dos vários países, através da conversão numa unidade monetária artificial comum designada por poder de compra padrão (PCP).

Pessoas que abandonam precocemente a educação e a formação (abandono escolar) (figura 4.5)

A partir de 20 de Novembro de 2009, este indicador passou a basear-se nas médias anuais dos dados trimestrais em vez de utilizar como única referência o trimestre da Primavera. Incluem-se neste indicador as pessoas entre os 18 e os 24 anos que cumprem os seguintes dois requisitos: em primeiro lugar, o nível de estudos mais avançado foi o CITE 0, 1, 2 ou 3c de ciclo curto; em segundo lugar, os inquiridos declararam não ter recebido qualquer tipo de educação ou formação nas quatro semanas precedentes ao inquérito (numerador). O denominador consiste no total de população do mesmo grupo de idade, excluindo os não respondentes às questões "nível mais alto de educação ou de formação alcançado" e "participação em educação e formação". Tanto os numeradores como os denominadores são provenientes do Inquérito à População Ativa da UE (Eurostat, 2012a).

Percentil

O percentil X (com $X \geq 0$ e ≤ 100) de uma variável numa amostra é o valor da variável em que se inclui uma percentagem X das observações realizadas na amostra. Por exemplo, um percentil 25 (denominado P25) de 1 000 euros numa variável de rendimento significa que 25 % das pessoas

nessa amostra ganham menos de 1 000 euros. O percentil 0 é o mínimo, e P100 o máximo. A mediana é o percentil 50 (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 129).

Poder de compra padrão (PCP) (figuras 1.8, 1.9 e 5.11)

Unidade monetária artificial comum de referência utilizada pela União Europeia para expressar o volume de agregados económicos, de forma a eliminar as diferenças existentes entre níveis de preços nacionais, com o fim de estabelecer comparações no contexto espacial. Os agregados económicos quantitativos expressos em PCP são calculados dividindo-se os seus preços correntes em moeda nacional pelas PPC respetivas. Assim, a moeda artificial, PCP, permite (conceptualmente) comprar a mesma dada quantidade de produtos e serviços em todos os países, enquanto para comprar igual quantidade dos mesmos produtos e serviços em cada um dos países são necessários montantes diferentes nas moedas nacionais, montantes esses que variam em função do nível de preços.

Razão de probabilidades (figuras 4.3, 4.6 e 4.7)

A razão de probabilidades é a relação que existe entre a possibilidade de um evento ocorrer num grupo determinado e as possibilidades de que ocorra o mesmo noutro grupo distinto. Uma razão de probabilidades de 1 indica que a condição ou evento que se estuda têm a mesma probabilidade de ocorrer em ambos os grupos. Uma razão de probabilidades maior que 1 indica que a condição ou evento que se estuda tem maior probabilidade de ocorrer no primeiro grupo. Uma razão de probabilidades menor que 1 indica que a condição ou evento tem menor probabilidade de ocorrer no primeiro grupo. A razão de probabilidades é calculada da seguinte forma (probabilidades do evento em cada grupo é p_1 (primeiro grupo) e p_2 (segundo grupo)): $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$ (Wikipedia, 2012c).

Rendimento bruto (figuras 5.11 e 5.12)

Rendimento bruto é a soma das variáveis PY010G "rendimentos brutos em dinheiro ou quase-dinheiro" e PY020G "rendimentos que não em dinheiro" derivados da base de dados EU-SILC. Bruto significa que não são deduzidas na fonte nem taxas nem contribuições sociais. Por rendimento do trabalhador por conta de outrem, entende-se a remuneração total, em dinheiro ou em espécie, paga por um empregador a um empregado em retribuição pelo trabalho realizado por este durante o período de referência do rendimento.

O rendimento bruto do trabalhador por conta de outrem em dinheiro ou quase-dinheiro (PY010G) refere-se à componente monetária da remuneração dos trabalhadores por conta de outrem em dinheiro paga por um empregador a um empregado. Inclui o valor de quaisquer contribuições sociais e impostos sobre o rendimento pagos por um empregado ou pelo empregador em nome do empregado aos regimes de segurança social ou às entidades fiscais. Os exemplos incluídos são:

- ordenados e salários pagos em dinheiro pelo período de trabalho ou pelo trabalho efetuado no emprego principal e em quaisquer empregos secundários ou ocasionais;
- remuneração pelo tempo em que não se trabalhou (por exemplo, pagamentos de férias);
- acréscimos devidos a horas extraordinárias;
- pagamentos suplementares (por exemplo, décimo terceiro mês);
- participação nos lucros e bónus pagos em dinheiro;
- subsídios de transporte para ou do trabalho

O rendimento bruto do trabalhador por conta de outrem que não em dinheiro (PY020G) diz respeito às componentes não monetárias do rendimento que podem ser proporcionadas, gratuitamente ou a um preço reduzido, a um empregado por um empregador, como parte do pacote laboral (só é tido em conta o valor de uso privado). Exemplos são: automóvel da empresa e custos conexos, refeições grátis ou subsidiadas, cheques-refeição, reembolso ou pagamento de despesas relacionadas com o alojamento.

Taxa de conclusão (figura 5.2)

A taxa de conclusão mostra a percentagem de estudantes que ingressam e completam os seus estudos (graduação) em programas de ensino superior de tipo A (CITE 5A). Para alguns países, esta taxa inclui aqueles que ingressam num programa de ensino superior de tipo A mas que se graduam num outro nível (programas de ensino superior de tipo B, CITE 5B).

São empregues dois métodos para calcular estas percentagens. O método do corte transversal refere-se ao número de diplomados no ano letivo de 2008 que ingressaram no programa alguns anos antes (esta estimativa tem em conta diferentes durações dos programas, sempre que possível). O método do corte longitudinal baseia-se em dados de inquéritos ou registos que acompanham cada estudante desde o ingresso até à conclusão dos estudos do programa.

Taxa de desemprego e taxa de desemprego (figuras 5.6, 5.7, 5.9 e 5.10)

Um desempregado é definido pelo Eurostat, de acordo com as diretrizes da Organização Internacional do Trabalho, como alguém:

- entre 15 e 74 (em Itália, Espanha, Reino, Islândia; Noruega: 16 aos 74 anos),
- sem trabalho na semana de referência;
- disponível para começar a trabalhar nas próximas duas semanas (ou já encontrou um emprego e vai começar dentro dos próximos três meses);
- que procurou ativamente emprego em algum momento durante as últimas quatro semanas.

A *taxa de desemprego* é o número de pessoas desempregadas como uma percentagem da população ativa (Eurostat, 2012c). O *rácio de desemprego* – usado neste relatório – é o número de pessoas desempregadas como uma percentagem do total da população.

Taxa de mobilidade de entrada (figuras 7.1, 7.5 e 7.10)

Taxa de mobilidade de entrada refere-se aos estudantes que se deslocam (matriculados ou diplomados) de um país estrangeiro para o país de destino como uma percentagem do número total de estudantes matriculados/a diplomarem-se no país.

Taxa de mobilidade de saída (figuras 7.3, 7.7 e 7.10)

A taxa de mobilidade de saída refere-se a estudantes (matriculados ou diplomados) de um país de origem que estudam no estrangeiro como uma percentagem do número total de estudantes do mesmo país de origem.

Taxa líquida de entrada (figuras 5.3, 5.4 e 5.5)

A taxa de entrada para um determinado ano de idade, ou uma faixa etária, é o rácio entre o número de novos estudantes ingressados (primeiro grau desse nível de educação) dessa idade e a dimensão da população da mesma idade. As taxas líquidas de entrada são calculadas como a soma das taxas líquidas de entrada, por único ano de idade, através de cada idade. Os indicadores foram aqui calculados como a soma das taxas líquidas de entrada para idades únicas dos 14 aos 29 anos e para as faixas etárias 30-34 anos, 35-39 anos e 40 anos ou mais. Para os novos estudantes que ingressaram, onde há dados disponíveis apenas por faixa etária (por exemplo, 30-34, 35-39), as taxas de entrada são multiplicadas pelo número de anos abrangidos pela faixa etária, antes de serem adicionadas às outras taxas de entrada para cada idade em concreto. Quanto à faixa etária "40 e mais", o denominador é a faixa etária 35-39, e o resultado também é multiplicado por 5 antes de ser somado.

Taxa líquida de graduação (figuras 5.3, 5.4 e 5.5)

A taxa de graduação para um determinado ano de idade, ou uma faixa de idade, é a razão entre o número de novos graduados (primeiro grau do nível de educação) dessa idade e a dimensão da população da mesma idade. As taxas de graduação líquidas são calculadas como a soma das taxas de graduação por cada ano de idade, através de cada idade. Os indicadores foram calculados como a soma das taxas líquidas de graduação para idades entre os 14 e os 29 anos e, para as faixas etárias 30-34 anos, 35-39 anos e 40 anos ou mais. Para os graduados em que só há dados disponíveis por faixa etária (por exemplo, 30-34, 35-39), as taxas de graduação são multiplicadas pelo número de anos abrangidos pela faixa etária, antes de serem adicionadas às outras taxas de graduação por idades concretas. Quanto à faixa etária "40 e mais", o denominador é a faixa etária 35-39, e o resultado também é multiplicado por 5 antes de ser somado.

IV. Bases de dados

Base de dados BFUG

Esta recolha de dados direta baseada num questionário *on-line*, teve como objetivo a recolha de informações para o presente relatório. O ano de referência para o questionário foi o ano letivo 2010/11. Através desta recolha de dados, a Eurydice, Eurostat e Eurostudent recolheram informações principalmente qualitativas. O questionário era composto por sete partes:

- a primeira parte trata de dados contextuais e estruturais do sistema de ensino superior;
- o segundo questionário foca a aprendizagem centrada no estudante, incluindo os resultados da aprendizagem, ECTS e o Suplemento ao Diploma. Neste contexto, os países também foram convidados a apresentar um exemplo de Suplemento ao Diploma nacional;
- o terceiro questionário é centrado na garantia de qualidade;
- o quarto questionário foca a Aprendizagem ao Longo da Vida;
- o quinto questionário lida com as políticas para ampliar a participação e aumentar a flexibilidade;
- o sexto questionário centra-se sobre as contribuições dos estudantes e apoios ao estudante;
- e o sétimo questionário incide sobre a mobilidade.

Ao preencher o questionário, os representantes do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha foram convidados a consultar todos os atores/partes interessadas nos seus respetivos sistemas para garantir o maior grau de precisão possível para as respostas.

As informações abrangidas pelos primeiros seis questionários foram apresentadas por todos os países signatários, exceto a Antiga República Jugoslava da Macedónia e da Rússia. O questionário sobre mobilidade foi apresentado por todos os países signatários exceto a Albânia, Cazaquistão, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Rússia e Ucrânia. A Santa Sé também não enviou o questionário de mobilidade devido à situação específica das instituições de ensino superior que estão implementadas em muitos países em toda a Europa. A informação apresentada pode ser consultada no sítio do EEES (<http://www.EEES.info/>).

Base de dados UOE sobre sistemas de educação e de formação (UOE)

O questionário conjunto da UNESCO, OCDE e Eurostat (UOE) é um instrumento utilizado pelas três organizações para recolher anualmente, junto de fontes administrativas, dados estatísticos comparáveis no plano internacional sobre aspetos importantes dos sistemas educativos e de formação.

Para o ensino superior, a base de dados UOE abrange recém-inscritos (*input*), matrículas (*stock*) e diplomados (*output*). Também são fornecidos dados sobre pessoal docente e às despesas com a educação. Os dados são recolhidos por nível de ensino (com base na CITE 97), assim como por género, idade, setor e área de estudo. Quadros separados oferecem informação sobre estudantes em mobilidade e estrangeiros e diplomados por país de origem (assim como por género, idade, setor e área de estudo).

Os dados para mais de 60 países participantes são providenciados às organizações internacionais por via de um questionário eletrónico. Usam uma metodologia, definições, classificação e cobertura comuns assim como critérios para o controlo de qualidade dos dados. A UIS-UNESCO recolhe dados comparáveis do resto do mundo (a um nível menos pormenorizado). Os dados cobrem a totalidade das populações referidas e derivam principalmente de fontes administrativas usadas a nível nacional.

Indicadores e dados UOE disponíveis em (incluindo metadados):

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Metodologia:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/unesco_collection&vm=detailed&sb=Title.

Inquérito ao Emprego (IE) – EU Labour Force Survey (EU-LFS)

The Labour Force Survey (LFS) é uma amostragem trimestral aos agregados realizada nos Estados-Membros da União Europeia, países candidatos e países EFTA (exceto Listenstaine). É a principal fonte de informações sobre a situação e as tendências no mercado de trabalho na União Europeia. As definições de emprego e desemprego, bem como outras características do inquérito seguem as definições e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Além disso, a harmonização é alcançada através da adesão a princípios comuns de construção de questionários, definição de desemprego e definições comuns de variáveis principais e as categorias de resposta.

Os dados podem ser divididos em várias dimensões, incluindo idade, sexo, nível de instrução, e as distinções entre o emprego permanente/temporário e a tempo inteiro/parcial.

O tamanho da amostra LFS é de aproximadamente 1,5 milhões de pessoas a cada trimestre. As taxas de amostragem em cada país variam entre 0,2 % e 3,3 %. O LFS tornou-se um inquérito contínuo trimestral. Inicialmente, a partir de 1983, os resultados cobriam um trimestre por ano apenas (normalmente na primavera), mas 1998-2005 passou por uma transição para um inquérito contínuo – as entrevistas são distribuídas todas as semanas do ano – projetado para dar resultados trimestrais de confiança.

Indicadores de educação do IFT UE e dados estão disponíveis em (incluindo metadados):

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Metodologia:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/methodology/definitions.

Estatísticas do Rendimento e das Condições de Vida na UE (EU-SILC)

A EU-SILC (Estatísticas do Rendimento e das Condições de Vida na UE) é uma base de dados que se tornou a fonte de referência para as estatísticas de rendimento e da pobreza a nível da UE. Ambos os dados transversais (dados relativos a um determinado ano) e longitudinais (relativos a mudanças ao longo de um período de quatro anos) são coligidos de forma harmonizada em todos os Estados-Membros da UE e ainda a Croácia, Islândia, Noruega, Suíça e Turquia.

O EU-SILC não depende de um questionário comum ou uma pesquisa, mas de um "quadro" harmonizado. Este último define as listas das variáveis principais (anuais) e secundários (cada quatro anos ou com menor frequência) a serem transmitidas ao Eurostat, diretrizes e procedimentos comuns; conceitos comuns (agregados e rendimentos) e as classificações que visam potenciar a comparabilidade das informações produzidas.

O tamanho mínimo da amostra total da população inquirida todos os anos para a recolha de dados transversais é de aproximadamente 130 000 agregados e 270 000 indivíduos.

A população de referência na EU-SILC inclui todos os agregados privados e os seus membros atuais residentes nos territórios nacionais no momento da recolha de dados. As pessoas que vivem em agregados coletivos e em instituições são geralmente excluídas da população-alvo.

Todos os membros do agregado são inquiridos, mas somente aqueles com 16 anos ou mais são entrevistados.

Indicadores e dados EU-SILC disponíveis em (incluindo metadados):

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction.

Metodologia:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/eusilc/library?l=/guidelines_questionnaire/operation_guidelines_4/silc065_version/_EN_1.0_&a=d.

Classificação das Funções das Administrações Públicas (COFOG)

A COFOG foi desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e é publicada pela Divisão de Estatísticas das Nações Unidas (UNSD). Pode ser aplicada às despesas do governo e à aquisição líquida de ativos não financeiros. O quadro metodológico é o Sistema Europeu de Contas, edição de 1995 (SEC 95).

Os Estados-Membros da UE têm de compilar dados anuais de acordo com a classificação COFOG (classificação das funções das administrações públicas), por categoria económica ESA, e comunicá-las à Comissão Europeia (Eurostat). A maioria dos países também fornece, de forma voluntária, as estatísticas da COFOG num nível mais detalhado (grupo), para alguns ou todos os grupos, bem como a repartição simples por divisão.

No que diz respeito à comparabilidade da classificação COFOG e a base de dados UOE, existem fortes ligações entre os dois, pois as despesas do COFOG (no 2.º nível de dígitos) e na base de dados UOE são compilados de acordo com a classificação CITE.

Como mencionado no Manual COFOG 2011, alguns conceitos e definições são comuns à análise UOE e COFOG. Além disso, as tabelas financeiras UOE estão a ser revistas, a fim de torná-las mais compatíveis com os conceitos das contas nacionais. As principais diferenças na fase atual podem ser descritas da seguinte forma:

- Ambas se baseiam no CITE -97. No entanto, a COFOG inclui a Educação não formal na função 'Educação' da categoria 'Educação não definida por níveis (no COFOG II Repartição por nível: 09.5), enquanto a UOE está interessada apenas na educação formal (programas designados como "educação de adultos" ou "educação contínua" que não são semelhantes aos programas de educação regular, por exemplo, programas de alfabetização para adultos, são excluídos).
- O âmbito do setor das administrações públicas: no UOE, as instituições de ensino dependentes da administração pública (por exemplo, universidades) não fazem parte do governo. São tratadas separadamente e a parte das suas despesas que é financiada por fontes privadas não é levada em conta no cálculo da despesa pública em educação. Nas contas nacionais estas unidades podem ser classificadas dentro ou fora do setor das administrações públicas. Sempre que são classificados fora do setor público não devem ser consideradas as diferenças entre a COFOG e a UOE a este respeito. No entanto, se estas unidades fazem parte das administrações públicas nas contas nacionais, as suas despesas em educação financiadas por fontes "privadas" (doações privadas, recursos próprios) também serão incluídas nas despesas das administrações públicas na educação de acordo com a COFOG.
- Ambas as estatísticas têm por base os gastos reais, ao invés de orçamentos, no entanto a UOE inclui também sob despesas públicas os empréstimos a estudantes que são tratados como operações financeiras em contas nacionais e, portanto, não tidos em conta para os dados COFOG.
- Momento da recolha de dados: contabilidade de exercício (despesas públicas) *versus* contabilidade de caixa (recolha de dados UOE); no entanto, na prática, para alguns países, os dados UOE podem basear-se também na contabilidade de exercício ou mista contabilidade de exercício/contabilidade de caixa.
- Fontes de dados e compilação: em alguns Estados-Membros, diferentes fontes de dados são utilizadas para a compilação de dados UOE e COFOG. Mesmo quando as mesmas fontes de dados são usadas, estes são tratados de forma independente, com aplicação de métodos de compilação independentes. Além disso, os dados são por vezes alterados devido a processos de reconciliação entre diferentes contas.

- Análise detalhada das despesas de educação: Análise detalhada da função do COFOG não corresponde totalmente à análise do UOE, em particular para o agrupamento de serviços complementares de educação e de I&D (alocados no conjunto de dados UOE diretamente ao correspondente título no CITE, mas apresenta-se como grupo separado no COFOG).
- Tratamento das despesas de I&D: o UOE inclui nas despesas de educação de qualquer pesquisa realizada em instituições de ensino superior. Por outro lado, a COFOG classifica a despesa em I&D realizada em instituições de ensino superior para as respetivas funções (por exemplo, 01.4 Investigação básica, 07.5 de I&D na Saúde), e em função da Educação apenas I&D em Educação.
- Definição das despesas públicas: as despesas de consumo final das administrações públicas correspondem no UOE a despesas diretas do governo sobre as instituições de ensino. Na UOE, gastos com educação classificados como "transferências ou outros pagamentos de governos para as famílias e outras entidades privadas" são parte dos benefícios sociais, subsídios ou outras transferências diversas em contas nacionais (extraído do Manual de COFOG 2011, secção 4.4.3).

Dados e notas metodológicas disponíveis em:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/government_finance_statistics/data/database.

Manual sobre fontes e métodos para a compilação de estatísticas da COFOG (edição 2011):

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-013/EN/KS-RA-11-013-EN.PDF;

Inquérito Eurostudent IV

Ano de referência: os mais recentes dados disponíveis de 2009 e 2010 (com exceção da Inglaterra e País de Gales, onde foram utilizados os dados do ano letivo de 2007/08).

Unidade da amostra: Estudantes Nacionais ou residentes no nível CITE 5A.

Cobertura: 22 membros da UE (para o Reino Unido só a Inglaterra/País de Gales), e ainda a Noruega, Turquia e Suíça.

Descrição:

O objetivo do Eurostudent é fornecer dados comparativos sobre a chamada "dimensão social" do ensino superior na Europa. É o produto de uma rede de académicos e representantes dos ministérios responsáveis pelo ensino superior em 25 países.

O conjunto de ferramentas destinadas a assegurar a comparabilidade e a qualidade dos dados recolhidos é comumente referido como as Convenções do Eurostudent. Estas convenções têm evoluído ao longo dos ciclos de projetos Eurostudent e são o resultado de muitos debates durante uma série de reuniões de projetos, seminários intensivos, *workshops* e conferências organizadas pela Rede Eurostudent. São registados numa série de manuais que estão à disposição de todos os contribuintes nacionais, bem como do público interessado. Para começar, as Convenções compreendem definições das estruturas mais importantes utilizadas nas pesquisas nacionais (*Data Delivery Handbook*). Em segundo lugar, incluem um questionário básico, com 47 perguntas que devem ser incorporadas em todas as pesquisas nacionais (*Data Delivery Handbook*). Em terceiro lugar, permite que os distribuidores nacionais forneçam dados em 81 subtemas descritos com precisão (*Data Delivery Handbook*). A grande maioria das equipas nacionais usaram inquéritos *on-line* (19 de 25); por esta razão, as orientações metodológicas para a execução dos levantamentos nacionais focaram-se nos desafios e considerações relativas a pesquisas *on-line* (Manual sobre o planeamento e a execução de pesquisas *on-line*)

Ao lado do questionário básico, a especificação metodológica mais importante diz respeito ao grupo-alvo padrão a ser inquirido pelos colaboradores nacionais. Na definição do grupo-alvo padrão, as convenções dos inquéritos anteriores do Eurostudent, bem como as Convenções de dados UOE foram tidos em conta. O que se segue é o grupo-alvo padrão do Eurostudent IV.

- Estudantes que atualmente têm uma residência permanente no respetivo país e que terminaram a sua formação prévia no respetivo país, independentemente da sua cidadania
- Estudantes a tempo integral e a tempo parcial, diferenciados pelo seu estatuto formal
- Estudantes em programas CITE 5A (licenciatura, mestrado e todos os outros tipos de programas nacionais no CITE 5A)
- Estudantes em todas as instituições de ensino superior que oferecem programas de nível CITE 5A (instituições de ensino superior especializadas, tais como academias militares são excluídas)
- Estudantes à Distância, desde que não estejam inscritos numa instituição que só forneça ensino à distância (como a Open University no Reino Unido ou o FernUniversität Hagen na Alemanha).

V. Notas sobre os números do Eurostat

Capítulo 1

Figura 1.6: Despesa pública anual com o ensino superior como uma percentagem do PIB, 2008

Bélgica: As despesas excluem as instituições privadas independentes e a comunidade germanófona.

Dinamarca: Despesas do nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas de I&D não estão disponíveis. As despesas excluem instituições privadas independentes.

Irlanda: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Grécia: Despesas a nível de administração local não estão disponíveis.

Espanha: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Chipre: Inclui ajuda financeira para estudantes que estudam no estrangeiro.

Hungria: Empréstimos a estudantes a partir de fontes públicas não disponíveis.

Malta: Transferências públicas para as entidades privadas não estão disponíveis

Portugal: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Empréstimos a estudantes a partir de fontes públicas não disponíveis. As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Eslováquia: As despesas do CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior.

Reino Unido: O ajuste do PIB para o ano financeiro é executado entre 01 de abril a 31 de março.

Islândia: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis. Despesas de I&D não disponíveis.

Croácia: Transferências públicas para outras entidades privadas não estão disponíveis. Despesas diretas para instituições privadas independentes não estão disponíveis.

Figura 1.7: Despesa pública anual consagrada ao ensino superior como uma percentagem da despesa pública total, 2008

Bélgica: As despesas excluem as instituições privadas independentes e a comunidade germanófono.

Dinamarca: Despesas do nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas de I&D não estão disponíveis. As despesas excluem instituições privadas independentes

Irlanda: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Grécia: Despesas a nível de administração local não estão disponíveis.

Espanha: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Chipre: Inclui ajuda financeira para estudantes que estudam no estrangeiro.

Malta: Transferências públicas para as entidades privadas não estão disponíveis.

Portugal: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Empréstimos a estudantes a partir de fontes públicas não disponíveis. Transferências públicas para as entidades privadas para além dos agregados familiares não estão disponíveis.

Eslováquia: As despesas do CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior.

Reino Unido: O ajuste do PIB para o ano financeiro é executado entre 01 de abril a 31 de março.

Islândia: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis. Despesas de I&D não disponíveis.

Croácia: Transferências públicas para outras entidades privadas não estão disponíveis. Despesas diretas para instituições privadas independentes não estão disponíveis.

Figura 1.8: Despesa pública anual no ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, 2008

Dinamarca: Despesas do nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas de I&D não estão disponíveis. As despesas excluem instituições privadas independentes Despesas de I&D não disponíveis. Despesas de instituições privadas independentes não estão disponíveis.

Irlanda: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Espanha: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Áustria: Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis.

Polónia: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis

Portugal: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas a nível de administração local com as instituições privadas não estão disponíveis. As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Eslovénia: Despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis.

Eslováquia: As despesas do CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior. As despesas das instituições de ensino privadas independentes não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino privadas não estão disponíveis

Reino Unido: Ajustamento de despesas com a educação no ano fiscal é executado entre 01 de abril a 31 de março.

Islândia: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis. As despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis. Despesas de I&D não disponíveis.

Noruega: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis

Croácia: As despesas de remuneração do pessoal em instituições privadas de ensino não estão disponíveis. As despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino privadas independentes não estão disponíveis

Figura 1.9: Despesa pública anual com instituições do ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, em relação ao PIB per capita, em PCP euros, 2008

Dinamarca: Despesas do nível pós secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas de I&D não estão disponíveis. As despesas excluem instituições privadas independentes. Despesas de instituições privadas independentes não estão disponíveis.

Irlanda: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Grécia: Cálculos baseados em valores provisórios do PIB *per capita*.

Espanha: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Áustria: Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis.

Polónia: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis.

Portugal: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível secundário superior e no nível superior. Despesas a nível de administração local com as instituições privadas não estão disponíveis. As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Eslovénia: Despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis.

Eslováquia: As despesas do CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior. As despesas das instituições de ensino privadas independentes não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino privadas não estão disponíveis.

Reino Unido: Ajustamento de despesas com a educação no ano fiscal é executado entre 01 de abril a 31 de março.

Islândia: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis. As despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis. Despesas de I&D não disponíveis.

Noruega: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino não estão disponíveis.

Croácia: A despesa de remuneração do pessoal em instituições privadas de ensino não está disponível. As despesas de capital de instituições privadas de ensino não estão disponíveis. Os pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras para as instituições de ensino privadas independentes não estão disponíveis.

Figura 1.10: Evolução anual na despesa pública no ensino superior entre 2006 e 2010

Cálculo com base nos valores provisórios para a Bulgária (2006-2009), Grécia (2006-2010), Espanha (2007), Hungria (2006-2009) e Suécia (2006).

Capítulo 4

Figura 4.2: Percentagem de mulheres entre os recém-inscritos no ensino superior por área de estudo (mediana e percentil 10/90), 2008/09

Cobertura por país:

Todos os campos da educação: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Formação de professores: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Espanha, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Ciências da Educação: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Finlândia.

Artes: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Humanidades: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Ciências Sociais e do Comportamento: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Jornalismo e informação: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Empresas e Administração: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Direito: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Ciências da Vida: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Ciências Naturais: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Matemática e estatística: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Informática: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Engenharia e profissões afins: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Processos e produção industrial: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Arquitetura e construção: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Agricultura, silvicultura e pescas: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Veterinária: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Saúde: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Serviços sociais: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Serviços pessoais: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Serviços de transporte: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Letónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia, Suécia, Turquia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Proteção ambiental: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Serviços de segurança: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Turquia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Desconhecido ou não especificado: Bulgária, Letónia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Áustria.

Figura 4.3: Nível de estudos alcançado por género: razão de probabilidades de homens sobre mulheres para concluir a formação superior, 2000-2010

Cobertura nacional para a maioria dos anos de referência (ver também as exceções em baixo):

Bélgica, Bulgária República Checa, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Islândia, Noruega, Suíça, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia.

Exceções:

2000: não existem dados para a Áustria, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

2001: não existem dados para a Áustria, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

2002: não existem dados para a Áustria, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

2003: não existem dados para a Áustria, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

2004: não existem dados para a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

2005: não existem dados para a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

Figura 4.15: Percentagem da despesa total para o ensino superior proveniente do financiamento das famílias (2000, 2008)

Bélgica: 2008, 2000: Despesas excluem instituições privadas independentes e a comunidade germanófona.

República Checa: dados de 2000: 2001.

Dinamarca: 2008, 2000: Despesas excluem instituições privadas independentes; 2008, 2004: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível superior.

Estónia: dados de 2000: 2005; 2008, 2000: Pagamentos de famílias e outras entidades privadas a instituições educativas públicas não estão disponíveis

Irlanda: 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2008, 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas privadas não subvencionadas não estão disponíveis; 2008, 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas privadas não subvencionadas não estão disponíveis.

Grécia: Dados 2000: 2001; 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas privadas não subvencionadas não estão disponíveis. Dados 2008: 2005.

Espanha: 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas privadas não subvencionadas não estão disponíveis.

Lituânia: Dados 2000: 2003.

Hungria: Dados 2008: 2005; 2008: Pagamentos de entidades privadas a instituições educativas privadas subvencionadas não estão disponíveis; dados de 2000: 2001.

Áustria: 2008, 2004: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas públicas não estão disponíveis.

Polónia: Dados 2000: 2002; 2008: Despesa privada em CITE 5B não está disponível.

Portugal: 2000: 2001 data; 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2008: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível superior; 2000: Despesas privadas com instituições privadas não estão disponíveis; 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas públicas não estão disponíveis.

Roménia: 2008: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas públicas não estão disponíveis; Dados de 2000: 2005.

Eslovénia: Dados de 2000: 2001

Eslováquia: 2008, 2000: Despesas no CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior; 2008, 2000: Pagamentos de famílias e outras entidades privadas a instituições educativas privadas não estão disponíveis.

Suécia: Dados de 2000: 2003.

Reino Unido: 2000: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Islândia: 2000: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível superior; 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis.

Noruega: 2008: Pagamentos de outras entidades privadas a instituições educativas não estão disponíveis.

Croácia: Dados 2000: 2005; 2008, 2000: Pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis; 2008, 2004, 2000: Pagamentos de famílias a instituições privadas não estão disponíveis.

Turquia: Dados de 2008: 2004; 2000: Pagamentos de famílias a instituições privadas não estão disponíveis; 2000: pagamentos de entidades privadas para além de famílias a instituições educativas não estão disponíveis.

Figura 4.20: Apoio aos estudantes matriculados no ensino superior como uma percentagem da despesa pública no ensino superior (2000, 2008)

Bélgica: 2008, 2000: Despesas excluem instituições privadas independentes e a comunidade germanófona; 2000: despesas atribuídas às reformas não estão disponíveis.

Bulgária: 2008, 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

República Checa: 2008, 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Dinamarca: 2000: Ajuda financeira a estudantes de outras entidades privadas não está disponível; 2008: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível superior.

Alemanha: 2008: Ajuda financeira a estudantes de entidades privadas que não os agregados familiares não está disponível.

Estónia: 2008, 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Irlanda: 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Grécia: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos. 2000: Despesas imputadas com as reformas não disponíveis.

Espanha: 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

França: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Chipre: 2008, 2000: Incluindo ajuda financeira a estudantes que estudam no estrangeiro.

Hungria: 2008: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Malta: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Áustria: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Polónia: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Portugal: 2008: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos; 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2008: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente

incluídas no nível superior; 2008, 2000: Despesas imputadas com as reformas não disponíveis; 2000: Ajuda financeira a estudantes a partir do nível de administração regional não disponível.

Roménia: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Eslováquia: 2008, 2000: Despesas no nível CITE 5B estão incluídas no nível secundário superior.

Finlândia: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Reino Unido: 2000: Não são aplicados os empréstimos a estudantes a partir de fundos públicos.

Islândia: 2008: As despesas com serviços complementares não estão disponíveis; 2000: Despesas de nível pós-secundário não superior estão parcialmente incluídas no nível superior; 2000: Bolsas de estudo não aplicadas.

Croácia: 2008: Transferências públicas para outras entidades privadas não disponíveis; 2008: Bolsas de estudo e outras subvenções não estão disponíveis.

Turquia: 2000: Despesas a nível regional e local da administração pública não estão disponíveis.

Capítulo 5

Figura 5.2: Taxas de conclusão nos programas do ensino superior de tipo A (%), 2008

Bélgica (comunidade flamenga): Ano usado para os recém-inscritos: 2005/06

Os dados sobre os recém-inscritos apenas dizem respeito aos dados para estudantes que entraram no ensino superior pela primeira vez na comunidade flamenga (seja numa licenciatura académica ou profissional) e que ainda estão registados em 1 de Fevereiro de 2006. Os dados dos diplomados referem-se apenas a licenciaturas. Nas recolhas de dados anteriores sobre a taxa de sobrevivência/abandono foi usada outra metodologia. Essa mudança baseia-se principalmente na implementação da estrutura licenciatura/mestrado. Devido a isso as licenciaturas são consideradas como o primeiro grau e os mestrados são considerados como o segundo ou mais graus. Qualquer comparação entre os dados deste ano e de anos anteriores deve ser evitada. Não foram incluídos quaisquer dados para a educação e promoção social, colégios militar, universidade aberta, etc.

República Checa: Ano usado para os recém-inscritos: 2001

Dinamarca: Ano usado para os recém-inscritos: 1997/98

Alemanha: Ano usado para os recém-inscritos: 1999/2000

Espanha: Ano usado para os recém-inscritos: 2003/04 and 2005/06

França: Ano usado para os recém-inscritos: 1996-2003

Hungria: Ano usado para os recém-inscritos: 2003/04 para estudantes universitários e 2005/06 para estudantes de colégios universitários. O número de estudantes estrangeiros é estimado. Inclui o número de estudantes estrangeiros no total de diplomados.

Áustria: Ano usado para os recém-inscritos: 2002/03; 2004/05

Itália: Ano usado para os recém-inscritos: 1998/99

Devido a mudanças relevantes que ocorreram no ensino superior nos últimos anos, este indicador não é adequado para a Itália.

Lituânia: Ano usado para os recém-inscritos: 2000, 2002

Países Baixos: Ano usado para os recém-inscritos: 1998/99

Refere-se a uma primeira graduação no CITE 5A – 1º e 2º graus (não duplicados).

Noruega: Ano usado para os recém-inscritos: 1997/98

Polónia: Ano usado para os recém-inscritos: 2003/04, 2004/05, 2005/06

Portugal: Ano usado para os recém-inscritos: 2003-2008

Eslovénia: Ano usado para os recém-inscritos: 2001/02

Eslováquia: Ano usado para os recém-inscritos: 2002-2005

Suécia: Ano usado para os recém-inscritos: 1999/2000

Os dados incluem os estudantes que ingressam em cursos soltos e podem não ter a intenção de finalizar o programa completo.

Finlândia: Ano usado para os recém-inscritos: 1995

O número de inscritos e de diplomados baseia-se em dados do instituto nacional de Estatísticas (Finlândia), que cobrem quase 100 % dos inscritos e de diplomados na Finlândia. Apenas uma quantidade insignificante de pessoas (aqueles que não têm um número de identificação pessoal) estão excluídos da cobertura dos dados de coorte real. O número de diplomados representa o número de pessoas graduadas que começaram os seus estudos em 1995, e se graduaram no final do ano de 2005. Isso representa a graduação daqueles que começaram os seus estudos em 1995, durante 10 anos de

estudos. Os programas politécnicos para adultos são excluídos dos dados sobre inscritos e diplomados usados para calcular as taxas de conclusão.

Reino Unido: Ano usado para os recém-inscritos: vários.

Islândia: Ano usado para os recém-inscritos: 1998/99

Diplomados 1999-2008.

Arménia: Ano usado para os recém-inscritos: desconhecido

Rússia: Ano usado para os recém-inscritos: 2003/04

Figura 5.3: Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, 2008/09

Rússia: Número de novos estudantes e de diplomados indicado para o período de 1 de Outubro 2008 a 31 de Setembro de 2009. Exclui o número de cidadãos estrangeiros que estudam no âmbito dos acordos internacionais e inclui o número de cidadãos estrangeiros que estudam segundo os requisitos gerais de ingresso.

Azerbaijão, Ucrânia e Arménia: Não há dados para os novos estudantes discriminados por idade.

Albânia, Azerbaijão, Ucrânia e Arménia: Não há dados detalhados para os diplomados discriminados por idade.

Figura 5.4: Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo B, 2008/09

Rússia: Número de novos estudantes e de diplomados são indicados para o período de 1 de Outubro 2008 a 31 de Setembro de 2009. Exclui o número de cidadãos estrangeiros que estudam no âmbito dos acordos internacionais e inclui o número de cidadãos estrangeiros que estudam segundo os requisitos gerais de ingresso.

Azerbaijão, Ucrânia e Arménia: Não há dados para os novos estudantes discriminados por idade.

Albânia, Azerbaijão, Ucrânia e Arménia: Não há dados detalhados para os diplomados discriminados por idade.

Figura 5.5: Média das taxas líquidas de entrada e de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, por ano letivo

A mediana da taxa de entrada líquida exclui: Albânia, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Geórgia, a Santa Sé, Cazaquistão, Lituânia, Luxemburgo, Montenegro, Moldávia, Rússia e Ucrânia.

A mediana da taxa de graduação líquida exclui: Albânia, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, França, Geórgia, a Santa Sé, Irlanda, Cazaquistão, Luxemburgo, Montenegro, Moldávia, Rússia e Ucrânia.

Figura 5.8: Duração média do período de transição do ensino para o trabalho, por nível de estudos, 2009

Alemanha and Suíça: Alemanha e Suíça: Informações sobre o primeiro emprego não foram recolhidas de uma maneira comparável na Alemanha e Suíça.

Figura 5.11: Percentis de 25, 50 e 75 de rendimento anual bruto dos empregados dentro do EEES, segundo o nível de estudos, em euros PCP, 2010

Exclui Albânia, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Bósnia-Herzegovina, Croácia, Geórgia, Cazaquistão, Listenstaine, Moldávia, Montenegro, Federação Russa, Sérvia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia e Ucrânia.

Figura 5.15: Percentagem de indivíduos com 25-34 anos com o ensino superior (CITE 5-6) que estão verticalmente desfasados (não em CIP 1, 2 ou 3), segundo o campo de estudos, média de 2006-2010

Cobertura por país:

Formação de professores e ciências da Educação: Bélgica, Bulgária, República Checa, Espanha, Itália, Hungria, the Países Baixos, Polónia, Suécia, Reino Unido, Noruega, Suíça, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

Humanidades, línguas (estrangeiras) e artes: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Países Baixos, Polónia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Noruega, Suíça e Turquia.

Ciências sociais, empresas e direito: Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Áustria, Polónia, Portugal, Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Noruega, Suíça, a Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

Ciências, matemáticas e informática: Bélgica, República Checa, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Polónia, Roménia, Suécia, Reino Unido e Turquia.

Engenharia, produção e processos industriais e construção: Bélgica, Bulgária, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Lituânia, Hungria, Países Baixos, Áustria, Polónia, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Suíça e Turquia.

Agricultura e veterinária: Grécia, Espanha, França, Itália, Polónia e Turquia.

Saúde e bem-estar social: Bélgica, República Checa, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Países Baixos, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Suíça e Turquia.

Serviços: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Chipre, Hungria, Países Baixos, Polónia, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Suíça e Turquia.

Capítulo 6

Figura 6.5: Média das percentagens dos países para estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por idade, 2008/09

Cobertura de país para a maioria das idades de referência (ver também a exceções em baixo):

Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Exceções:

15, 16 anos: Não há dados para Lituânia, Polónia e Roménia

17 anos: Não há dados para Polónia e Roménia.

25, 26, 27, 28, 29 anos: Não há dados para Irlanda.

35-39 anos: Não há dados para Polónia e Irlanda.

40+ anos: Não há dados para Polónia, Roménia, Irlanda, França e Itália.

Figura 6.7: Média da percentagem dos estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por ano, 2000-2009

Cobertura por país:

2000: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Áustria, Eslovénia, Finlândia.

2001: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Eslovénia, Finlândia.

2002: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Eslovénia, Finlândia.

2003: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Áustria, Eslovénia, Finlândia.

2004: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

2005: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

2006: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

2007: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine,

Noruega, Suíça, Albânia, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

2008: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, Croácia, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

2009: Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Malta, Polónia, Roménia, Eslováquia, Suécia, Reino Unido, a Antiga República Jugoslava da Macedónia, Turquia, Islândia, Listenstaine, Noruega, Suíça, Bélgica, Alemanha, Irlanda, Grécia, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Áustria, Portugal, Eslovénia, Finlândia.

Capítulo 7

Figura 7.1: Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes do ensino superior que se deslocam de países fora do EEES e que estudam no país, em relação ao número total de estudantes matriculados, por país de destino, 2008/09

Dinamarca: Estudantes internacionais são definidos por residência, ou seja, os cidadãos estrangeiros que viviam na Dinamarca há menos de um ano antes de iniciar um programa de educação. Estudantes que tenham concluído uma licenciatura enquanto estudantes internacionais e, posteriormente, se inscreveram num segundo programa (por exemplo, programa de mestrado) não são contados como estudantes Internacionais. Este facto subestima o número de estudantes de ensino superior que vêm à Dinamarca com o propósito de estudar.

Arménia e Alemanha: nível CITE 6 excluído.

Figura 7.2: Distribuição de estudantes de mobilidade de entrada, procedentes de países de fora do EEES, para realizar estudos de ensino superior, por país de destino, 2008/09

Arménia e Alemanha: nível CITE 6 excluído.

Figura 7.3: Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes de ensino superior procedentes de um país do EEES que estudam fora do EEES, como uma percentagem do número total de estudantes do país de origem, 2008/09

Arménia e Alemanha: nível CITE 6 excluído.

Figura 7.4: Distribuição de estudantes de mobilidade de saída que realizam estudos de ensino superior – estudantes procedentes do EEES que se deslocam para um país fora do EEES por país de origem, 2008/09

Arménia e Alemanha: nível CITE 6 excluído.

Figura 7.5: Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes procedentes de países estrangeiros dentro do EEES que se deslocam para um país do EEES para estudar, como uma percentagem do número total de estudantes matriculados, 2008/09

Dinamarca: Estudantes internacionais são definidos por residência, ou seja, os cidadãos estrangeiros que viviam na Dinamarca há menos de um ano antes de iniciar um programa de educação. Estudantes que tenham concluído uma licenciatura enquanto estudantes internacionais e, posteriormente, se inscreveram num segundo programa (por exemplo, programa de mestrado) não são contados como estudantes Internacionais. Este facto subestima o número de estudantes de ensino superior que vêm à Dinamarca com o propósito de estudar.

Arménia e Alemanha: nível CITE 6 excluído.

Figura 7.6: Distribuição de estudantes da mobilidade de entrada – estudantes procedentes de países estrangeiros de dentro do EEES, por país de destino, 2008/09

Nível CITE 6 excluído para os seguintes países: Arménia e Alemanha.

Figura 7.7: Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes procedentes de países do EEES que obtêm o seu diploma dentro do EEES, como uma percentagem do número total de diplomados do mesmo país de origem, 2008/09

Nível CITE 6 excluído para os seguintes países: Arménia e Alemanha.

Figura 7.8: Distribuição de estudantes da mobilidade de saída – estudantes procedentes de países do EEES para o estrangeiro mas dentro do EEES (matriculados) por país de origem, 2008/09

Nível CITE 6 excluído para os seguintes países: Arménia e Alemanha.

Figura 7.10: O equilíbrio como um indicador da atratividade do sistema de ensino superior de um país (fluxos de mobilidade dentro e fora do EEES), 2008/09

Nível CITE 6 excluído para os seguintes países: Arménia e Alemanha.

A linha de regressão e as médias foram calculadas excluindo Chipre e Listenstaine (considerados valores atípicos).

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1:	Número de estudantes matriculados no ensino superior por nível CITE, 2008/09	19
Figura 1.2:	Evolução no número total de estudantes matriculados no ensino superior entre 2003/04 e 2008/09	20
Figura 1.3:	Matriculados no ensino superior na faixa etária entre os 18-34 anos (% da população total), 1999-2009	21
Figura 1.4:	Projeções demográficas nas diretrizes para as políticas de ensino superior, 2010/11	22
Figura 1.5:	Tipos de instituições de ensino superior: público ou privado (fonte de financiamento), 2010/11	23
Figura 1.6:	Despesa pública anual com o ensino superior como uma percentagem do PIB, 2008	24
Figura 1.7:	Despesa pública anual consagrada ao ensino superior como uma percentagem da despesa pública total, 2008	25
Figura 1.8:	Despesa pública anual no ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, 2008	25
Figura 1.9:	Despesa pública anual com instituições do ensino superior por estudante equivalente a tempo completo em PCP euros, em relação ao PIB per capita, em PCP euros, 2008	26
Figura 1.10:	Evolução anual na despesa pública no ensino superior entre 2006 e 2010	27
Figura 2.1:	Indicador nº 1 do painel de avaliação: fase de implementação do primeiro e segundo ciclos, 2010/11	32
Figura 2.2:	Percentagem de estudantes matriculados em programas que seguem a estrutura de dois ciclos de Bolonha, por ciclo, 2008/09	33
Figura 2.3:	Percentagem de programas de primeiro ciclo com uma carga de trabalho de 180 créditos ECTS, 240 créditos ECTS ou outro número de créditos, 2010/11	33
Figura 2.4:	Percentagem de programas de segundo ciclo (mestrado) com uma carga de trabalho de 60-75, 90, 120 ou outro número de créditos, 2010/11	34
Figura 2.5:	Indicador nº 2 do painel de avaliação: acesso ao ciclo seguinte	36
Figura 2.6:	Requisito de realização de exames ou de frequência de cursos adicionais para titulares de um diploma de primeiro ciclo que pretendam ingressar num programa de segundo ciclo, 2010/11	38
Figura 2.7:	Percentagem de estudantes do primeiro ciclo que continuam os estudos num programa de segundo ciclo após a obtenção de diploma do primeiro ciclo (num prazo de dois anos), 2010/11	39
Figura 2.8:	Acumulação de créditos de estudos de ciclo curto em programas de licenciatura do mesmo campo de estudos, 2010/11	40
Figura 2.9:	Duração dos programas de terceiro ciclo a tempo integral definida pelas diretrizes nacionais, 2010/11	41
Figura 2.10:	Utilização de créditos ECTS nos programas de doutoramento, 2010/11	42
Figura 2.11:	Percentagem estimada de instituições que participam em programas conjuntos, 2010/11	43
Figura 2.12:	Percentagem estimada de instituições que outorgam diplomas conjuntos, 2010/11	43
Figura 2.13:	Indicador nº 3 do painel de avaliação: implementação dos quadros nacionais de qualificações, 2010/11	45
Figura 2.14:	Progresso no desenvolvimento dos quadros nacionais de qualificações, de acordo com as 10 fases, 2010/11	46
Figura 2.15:	Indicador nº 8 do painel de avaliação: fase de implementação do sistema de ECTS, 2010/11	47
Figura 2.16:	Percentagem de programas que utilizam créditos ECTS para fins de acumulação e de transferência para a totalidade dos elementos dos programas de estudo, 2010/11	48
Figura 2.17:	Grau de vinculação dos créditos ECTS com os resultados da aprendizagem nos programas de ensino superior, 2010/11	48
Figura 2.18:	Orientação e/ou incentivo para a utilização de resultados da aprendizagem nas políticas nacionais, 2010/11	51
Figura 2.19:	Importância concedida pelos países do EEES aos elementos da aprendizagem centrada no estudante (numa escala de 1 a 5), 2010/11	52
Figura 2.20:	Indicador nº 7 do painel de avaliação: fase de implementação do Suplemento ao Diploma, 2010/11	53

Figura 2.21:	Instituição encarregue das decisões finais relativas ao reconhecimento de qualificações estrangeiras para fins académicos, 2010/11	56
Figura 2.22:	Avaliação da política de reconhecimento das instituições de ensino superior nos processos de garantia de qualidade externa, 2010/11	56
Figura 3.1:	Principal função da avaliação externa realizada pela agência de garantia de qualidade, 2010/11	61
Figura 3.2:	Possibilidade de as instituições de ensino superior serem avaliadas por uma agência estrangeira, 2010/11	62
Figura 3.3:	Indicador nº 4 do painel de avaliação: fase de desenvolvimento do sistema de garantia de qualidade externa 2010/11	64
Figura 3.4:	Indicador nº 5 do painel de avaliação: nível de participação dos estudantes na garantia da qualidade, 2010/11	65
Figura 3.5:	Indicador nº 6 do painel de avaliação: nível de participação internacional na garantia de qualidade externa, 2011/12	66
Figura 3.6:	Publicação de estratégias institucionais para a melhoria contínua da qualidade nos últimos 5 anos, 2010/11	69
Figura 3.7:	Publicação de resultados críticos ou negativos pelas instituições de ensino superior, 2010/11	69
Figura 4.1:	Percentagem de mulheres entre os recém-inscritos no ensino superior em 2000/01 e a variação entre 2000/01 e 2008/09	73
Figura 4.2:	Percentagem de mulheres entre os recém-inscritos no ensino superior por área de estudo (mediana e percentil 10/90), 2008/09	74
Figura 4.3:	Nível de estudos alcançado por género: razão de probabilidades de homens sobre mulheres para concluir a formação superior, 2000-2010	75
Figura 4.4:	Taxas de participação no ensino superior entre a população imigrante, não imigrante e total, 2009	76
Figura 4.5:	Percentagem de abandono escolar precoce na população imigrante, não imigrante e total, 2009	77
Figura 4.6:	Nível de estudos alcançado com estatuto de imigrante: razão de probabilidades de não imigrantes em relação a imigrantes para alcançar a formação superior, 2009	77
Figura 4.7:	Nível de estudos alcançado em função do nível educativo dos pais: razão de probabilidades que estudantes cujos pais possuem habilitações elevadas (ensino superior) em relação a estudantes cujos pais possuem habilitações de nível médio (ensino secundário superior ou pós-secundário não superior), têm de alcançar o ensino superior, 2009	78
Figura 4.8:	Abordagens políticas nacionais para alargar a participação no ensino superior, 2010/11	79
Figura 4.9:	Existência de atividades de monitorização que permitem avaliar o efeito das medidas destinadas a aumentar a participação no ensino superior, 2010/11	82
Figura 4.10:	Vias alternativas para acesso ao ensino superior para candidatos não tradicionais, 2010/11	84
Figura 4.11:	Estudantes que ingressam no ensino superior através de uma via normal (nível secundário superior) em %, 2009/10	86
Figura 4.12:	Estudantes que ingressam no ensino superior através de um percurso alternativo por nível educativo e via de transição em %, 2009/10	87
Figura 4.13:	Prevalência de propinas no primeiro ciclo, 2010/11	91
Figura 4.14:	Percentagem de estudantes de licenciatura que pagam propinas, 2009/10	92
Figura 4.15:	Percentagem da despesa total para o ensino superior proveniente do financiamento das famílias (2000, 2008)	92
Figura 4.16:	Propinas mensais como uma percentagem da despesa total mensal dos estudantes de licenciatura que não vivem com os seus pais, 2009/10	94
Figura 4.17:	Principais formas de apoio aos estudantes, 2010/11	95
Figura 4.18:	Percentagem de estudantes que pagam propinas entre os beneficiários de apoio do Estado, 2009/10	95
Figura 4.19:	Percentagem de estudantes que pagam propinas entre os não beneficiários de apoio do Estado, 2009/10	96
Figura 4.20:	Apoio aos estudantes matriculados no ensino superior como uma percentagem da despesa pública no ensino superior (2000, 2008)	97

Figura 4.21:	Avaliação dos estudantes relativamente à suficiência de financiamento para cobrir as despesas mensais, segundo o tipo de financiamento – estudantes que não vivem com os pais, 2009/10	99
Figura 5.1:	Percentagem de indivíduos com o ensino superior, por grupo etário, 2010	104
Figura 5.2:	Taxas de conclusão nos programas do ensino superior de tipo A (%), 2008	106
Figura 5.3:	Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, 2008/09	107
Figura 5.4:	Taxa líquida de entrada e taxa líquida de graduação (%), programas do ensino superior de tipo B, 2008/09	108
Figura 5.5:	Média das taxas líquidas de entrada e de graduação (%), programas do ensino superior de tipo A, por ano letivo	109
Figura 5.6:	Taxa de desemprego das pessoas com idades compreendidas entre 20-34 por nível de escolaridade (%), média para 2006-2010	113
Figura 5.7:	Taxa de desemprego de indivíduos entre os 20-34 anos por nível de escolaridade e por sexo (%), média de 2006-2010	115
Figura 5.8:	Duração média do período de transição do ensino para o trabalho, por nível de estudos, 2009	116
Figura 5.9:	Taxa de desemprego de diplomados do ensino superior com 20-34 anos, em relação ao número de anos desde a graduação (%), média de 2006-2010	117
Figura 5.10:	Taxa de desemprego de diplomados do ensino superior entre os 20-34 anos, segundo o número de anos decorridos desde a graduação e o género (%), média de 2006-2010	118
Figura 5.11:	Percentis de 25, 50 e 75 de rendimento anual bruto dos empregados dentro do EEES, segundo o nível de estudos, em euros PCP, 2010	120
Figura 5.12:	Diferença percentual entre o rendimento bruto anual médio dos empregados com o ensino superior e com níveis de estudos mais baixos, 2010	120
Figura 5.13:	Distribuição de indivíduos com o ensino superior (CITE 5-6), com idades entre os 25-34 anos e empregados no CITP 1 ou 2 (membros do poder legislativo, técnicos superiores, gestores e profissionais), no CITP 3 (técnicos e profissionais de nível médio) e não empregados no CITP 1, 2 ou 3 (2010)	122
Figura 5.14:	Distribuição de indivíduos com o ensino superior (CITE 5-6), com idades entre os 25-34 anos e empregados no CITP 1 ou 2 (membros do poder legislativo, técnicos superiores, gestores e profissionais), no CITP 3 (técnicos e profissionais de nível médio) e não no CITP 1, 2 ou 3, segundo o género (2010)	123
Figura 5.15:	Percentagem de indivíduos com 25-34 anos com o ensino superior (CITE 5-6) que estão verticalmente desfasados (não em CITP 1, 2 ou 3), segundo o campo de estudos, média de 2006-2010	124
Figura 6.1:	A aprendizagem ao longo da vida como uma missão reconhecida pelas instituições de ensino superior (IES), 2010/11	130
Figura 6.2:	Existência de um estatuto formal de estudante para além do estatuto de estudante em regime de tempo integral, 2010/11	134
Figura 6.3:	Impacto do estatuto formal de estudante sobre os mecanismos de financiamento relacionados com os estudos superiores, 2010/11	135
Figura 6.4:	Oferta de estudos a tempo parcial por instituições de ensino superior, 2010/11	137
Figura 6.5:	Média das percentagens dos países para estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por idade, 2008/09	138
Figura 6.6:	Percentagem de estudantes a estudar em regime de tempo parcial, por país e idade, 2008/09	139
Figura 6.7:	Média da percentagem dos estudantes em regime de tempo parcial no ensino superior, por ano, 2000-2009	140
Figura 6.8:	Estudantes segundo o estatuto formal na matrícula (confirmado pelos próprios) em %, 2009/10	141
Figura 6.9:	Estudantes em regime de tempo integral segundo as horas dedicadas a atividades de estudo numa semana típica, em %, 2009/10	142
Figura 6.10:	Reconhecimento da aprendizagem prévia para fins de progressão no ensino superior, 2010/11	143
Figura 6.11:	Indicador nº 9 do painel de avaliação: reconhecimento da aprendizagem prévia, 2010/11	144
Figura 6.12:	Percentagem de estudantes matriculados no ensino superior, total e por género, 30 anos ou mais, 2008/09	146

Figura 6.13:	Percentagem de estudantes matriculados no ensino superior, com 30 anos ou mais, em 2005/06 e variação entre 2005/06 e 2008/09	147
Figura 6.14:	Percentagem de estudantes de transição tardia na população estudantil, 2009/10	148
Figura 7.1:	Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes do ensino superior que se deslocam de países fora do EEES e que estudam no país, em relação ao número total de estudantes matriculados, por país de destino, 2008/09	154
Figura 7.2:	Distribuição de estudantes de mobilidade de entrada, procedentes de países de fora do EEES, para realizar estudos de ensino superior, por país de destino, 2008/09	155
Figura 7.3:	Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes de ensino superior procedentes de um país do EEES que estudam fora do EEES, como uma percentagem do número total de estudantes do país de origem, 2008/09	155
Figura 7.4:	Distribuição de estudantes de mobilidade de saída que realizam estudos de ensino superior – estudantes procedentes do EEES que se deslocam para um país fora do EEES por país de origem, 2008/09	156
Figura 7.5:	Taxa de mobilidade de entrada de diplomas – estudantes procedentes de países estrangeiros dentro do EEES que se deslocam para um país do EEES para estudar, como uma percentagem do número total de estudantes matriculados, 2008/09	157
Figura 7.6:	Distribuição de estudantes da mobilidade de entrada – estudantes procedentes de países estrangeiros de dentro do EEES, por país de destino, 2008/09	157
Figura 7.7:	Taxa de mobilidade de saída de diplomas – estudantes procedentes de países do EEES que obtêm o seu diploma dentro do EEES, como uma percentagem do número total de diplomados do mesmo país de origem, 2008/09	158
Figura 7.8:	Distribuição de estudantes da mobilidade de saída – estudantes procedentes de países do EEES para o estrangeiro mas dentro do EEES (matriculados) por país de origem, 2008/09	159
Figura 7.9:	Rácio de estudantes participantes no Programa Erasmus/Matrículas durante 4 anos letivos	160
Figura 7.10:	O equilíbrio como um indicador da atratividade do sistema de ensino superior de um país (fluxos de mobilidade dentro e fora do EEES), 2008/09	162
Figura 7.11:	Obstáculos à mobilidade dos estudantes, 2010/11	166
Figura 7.12:	Proporção de estudantes que não se matricularam no estrangeiro devido a determinados problemas que consideraram como (grandes) obstáculos (em %), 2009/10	167
Figura 7.13:	Estudantes que não se matricularam no estrangeiro por considerarem a insegurança financeira como um (grande) obstáculo, segundo a origem social, 2009/10	168

AGRADECIMENTOS

Vice-presidentes do Grupo de Trabalho BFUG

Germain Dondelinger (Luxemburgo)

Andrejs Rauhvargers (Letónia)

Autores

EACEA/Eurydice: David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova, Daniela Kocanova, Teodora Parveva, Simon Dalferth

HIS/Eurostudent: Dominic Orr

Eurostat: Lene Mejer, Fernando Reis

Andrejs Rauhvargers (Grupo de Trabalho BFUG)

Paginação e gráficos

Patrice Brel

Edição

Gisèle De Lel, Cornelia Racké

REPRESENTANTES NACIONAIS NO SEIO DO BFUG

Albânia

Rezarta Godo, Linda Pustina,
Mimoza Gjika Avni Meshi, Edit Dibra

Andorra

Enric Manel Garcia Lopez, Mar Martínez Ramírez

Arménia

Gayane Harutyunyan

Áustria

Gottfried Bacher

Azerbaijão

Azad Akhundov

Bélgica/Comunidade Flamenga

Magalie Soenen, Noël Vercruyse

Bélgica/Comunidade Francófona

Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume, Françoise Bourdon

Bósnia e Herzegovina

Aida Duric, Petar Maric

Bulgária

Ivana Radonova

Croácia

Luka Juros

Chipre

Despina Martidou-Forcier

República Checa

Vera Stastna

Dinamarca

Jacob Fuchs, Torben Kornbech Rasmussen

Estónia

Helen Põllo

Finlândia

Maija Innola, Birgitta Vuorinen

França

Helene Lagier

Geórgia

Tamar Mamukelashvili, Ekaterine Chikhladze

Alemanha

Peter Greisler, Birger Hendriks

Grécia

Vasileios Papazoglou, Athina Plessa-Papadaki

Santa Sé

P. Friedrich Bechina

Hungria

Ernö Keszei, Katalin Gyöngyösi

Islândia

Hellen Gunnarsdottir

Irlanda

Laura Casey

Itália

Marco Tomasi, Marzia Foroni, Maria Sticchi Damiani

Cazaquistão

Fatima Zhakupova

Letónia

Andrejs Rauhvargers, Gita Revalde

Listenstaine

Helmut Konrad

Lituânia

Rimvydas Labanauskis

Luxemburgo

Germain Dondelinger

Malta

Joachim James Calleja

Moldávia

Elena Petrov

Montenegro

Predrag Miranovic, Biljana Misovic

Países Baixos

Marlies Leegwater

Noruega

Toril Johansson, Tone Flood Strøm

Polónia

Maria Boltruszko, Bartłomiej Banaszak

Portugal

Maria de Lurdes Correia Fernandes, António Morão Dias

Roménia

Lazar Vlasceanu, Adrian Curaj, Carmen Iftime

Sérvia

Vera Dondur, Mirjana Vesovic

República Eslovaca

Peter Plavcan, Jaroslav Juriga

Eslovénia

Darinka Vrecko

Espanha

Rafael Bonete, Luis Delgado

Suécia

Åsa Petri, Åsa Karlsson

Suíça

Silvia Studinger, François Grandjean

Turquia

Ömer Demir

Ucrânia

Anatolii Garmash

Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte

Pamela Wilkinson

Reino Unido – Escócia

Alex Young

MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO BFUG

Arménia

Gayane Harutyunyan

Áustria

Harald Titz, Helga Posset

Bélgica/Comunidade Flamenga

Magalie Soenen

República Checa

Vera Stastna

Finlândia

Ilmari Hyvönen

França

Chantal Manès, Hélène Lagier

Alemanha

Peter Greisler, Birger Hendriks

Letónia

Andrejs Rauhvargers, (Co-Chair)

Luxemburgo

Germain Dondelinger, (Co-Chair)

Montenegro

Ljubisa Stankovic

Países Baixos

Martin Soeters, Marlies Leegwater

Noruega

Tone Flood Strøm

Eslovénia

Stojan Sorčan

Espanha

Rafael Bonete, Luis Delgado

Suíça

Laurence Boegli

Turquia

Armağan Erdogan

Reino Unido/Escócia

Alex Young

EDUCAÇÃO INTERNACIONAL

Paul Bennet

ENQA

Fiona Crozier, Paula Ranne, Maria Kelo

ESU

Allan Pall

EUA

Michael Gaebel

EURASHE

Ronald Guillen

Comissão Europeia

Richard Deiss, Margaret Waters, Frank Petrokowski

EUROSTAT

Lene Mejer, Fernando Reis

EUROSTUDENT

Dominic Orr, Kai Mühleck

EACEA/Eurydice

David Crosier, Viera Kerpanova

Secretariado de Bolonha

Ligja Deca, Mario Ruse

EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent

O Espaço Europeu de Ensino Superior em 2012: Relatório sobre a Implementação do Processo de Bolonha

Bruxelas: Eurydice

2012 – 220 p.

ISBN 978-92-9201-478-0

doi:10.2797/3457

Descritores: Ensino Superior, Processo de Bolonha, Estudos superiores de primeiro ciclo, Estudos superiores de segundo ciclo, doutoramento, Suplemento ao Diploma, Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, ECTS, programa comum de estudos, diploma conjunto, instituição de ensino superior, garantia de qualidade, financiamento da educação, processo de admissão, meio desfavorecido, reforma da educação, aprendizagem ao longo da vida, Espaço Europeu de Ensino Superior, EEES, ENQA, EQAR, mobilidade dos estudantes, incentivo, empregabilidade, análise comparativa, União Europeia, Albânia, Andorra, Arménia, Azerbaijão, Bósnia e Herzegovina, Croácia, Geórgia, Cazaquistão, Islândia, Listenstaine, FYROM, Montenegro, Noruega, República da Moldávia, Federação Russa, Sérvia, Suíça, Turquia, Ucrânia, Santa Sé/Cidade do Vaticano

EC-30-12-534-PT-C



■ Serviço das Publicações

