

Acesso ao Ensino Superior: questões e abordagens

Preparação de uma recomendação sobre o acesso ao ensino superior

Pedro Lourtie

**Conselheiro e Coordenador da 2ª Comissão Especializada Permanente
do Conselho Nacional de Educação (CNE)**

ÍNDICE

- 1. Preâmbulo**
- 2. O Parecer n.º 3/2017**
- 3. Documentos posteriores**
 - a. O Relatório da OCDE de 2018/2019*
 - b. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*
 - c. O Relatório sobre o Acesso ao Ensino Superior do Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES*
 - d. O Parecer do CNE n.º 3/2019*
 - e. O Decreto-Lei que cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior dos titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados*
- 4. O âmbito da recomendação**
 - a. O sistema de acesso ao ensino superior*
 - b. O Regime Geral de Acesso*
- 5. Acesso a nível internacional**
 - a. Questões suscitadas pelos sistemas de acesso de outros países*
 - b. Questões de justiça social*
 - c. Reflexão sobre a diversidade internacional de sistemas de acesso*
- 6. Os alunos do ensino superior**
 - a. Origem socioeconómica*
 - b. Vias de acesso*
 - c. Habilitações de acesso*
- 7. A avaliação das aprendizagens e acesso ao ensino superior**
 - a. Objetivos das avaliações**
 - b. Aprendizagens essenciais no ensino secundário**
 - c. A avaliação para a conclusão do ensino secundário**
 - d. Alinhamento construtivo**
 - e. Compatibilidade entre os objetivos do ensino secundário e o acesso ao ensino superior**
 - f. Comparabilidade de resultados para seleção e seriação**
 - g. Equidade e justiça na avaliação para o acesso ao ensino superior**
- 8. Acesso de candidatos com percursos diferenciados**
- 9. Conclusão**

Referências

1. Preâmbulo

O presente documento visa apoiar o processo de discussão conducente à formulação de uma recomendação do CNE sobre o acesso ao ensino superior. O atual sistema tem mais de 20 anos e foi sendo complementado por concursos e regimes especiais, destinados a candidatos com situações pessoais ou qualificações diversas.

O aumento do número de jovens que opta por cursos de dupla certificação e artísticos especializados veio dar particular relevância ao acesso ao ensino superior dos titulares destes cursos. O processo de acesso destes diplomados veio a ser legislado através de decreto-lei, prevendo um novo concurso especial.

A adição de mais uma via diferenciada de acesso ao ensino superior aumenta a sua complexidade e sugere a necessidade de refletir sobre o seu funcionamento, tendo por base os princípios a que deve obedecer. Acresce que a redução do número de jovens e o aumento da oferta de cursos superiores desde 1996, ano do decreto-lei que estabeleceu as bases do atual regime geral de acesso, pode permitir adotar soluções que não eram exequíveis nessa data, dada a pressão social sobre o ensino superior que então existia, e em linha com a evolução da forma como é atualmente encarado o ensino superior.

2. O Parecer n.º 3/2017

Em maio de 2017, o Conselho Nacional de Educação aprovou uma recomendação sobre o acesso ao ensino superior (CNE, 2017), organizada nas seguintes secções:

- Os princípios normativos no acesso ao ensino superior e as condições de sucesso escolar
 - Os parâmetros constitucionais de acesso ao ensino superior
 - Os parâmetros da Lei de Bases do Sistema Educativo
 - O direito internacional de educação
 - Os princípios democráticos e a justiça no acesso à educação
- O regime de acesso ao ensino superior
 - As soluções legislativas
 - Desenvolvimento
 - O processo de candidatura
- A situação atual do acesso ao ensino superior
 - Os compromissos do Estado português
 - Reforma do ensino superior e reformas educativas
 - Reformas do ensino secundário
- Objetivos e vias propostas de reforma
 - Aumentar o número de estudantes do ensino superior através de novas vias de acesso ao ensino superior
 - Flexibilizar o acesso ao ensino superior. Ensino artístico
 - Flexibilizar o acesso ao ensino superior. TESP

- A conclusão do ensino secundário e a autonomia das instituições do ensino superior
 - As classificações internas e externas do ensino secundário
 - Contingentes especiais
 - A questão do *numerus clausus*
 - Incentivar a utilização do ensino e da formação a distância
- Recomendações

O parecer foi elaborado na sequência do relatório final apresentado pelo grupo de trabalho para a avaliação do acesso ao ensino superior (GTAES, 2016) nomeado por despacho do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES, 2016), tendo chegado às seguintes recomendações:

- I. A eventual criação de um concurso especial de acesso ao ensino superior para os diplomados dos cursos profissionalizantes é prematura e não deve ser feita de tal modo que diminua a importância do concurso de acesso aos cursos técnicos superiores profissionais, recentemente instituídos, nem deve ser específico das instituições de ensino superior politécnico.
- II. O CNE vê como positiva a criação de uma via específica de acesso ao ensino superior para os diplomados dos cursos artísticos especializados, com a ponderação da unidade e coerência do sistema de acesso ao ensino superior e com a revogação da norma legal que determina a realização de avaliação sumativa externa por esses diplomados que pretendam prosseguir estudos.
- III. A criação de um concurso nacional para acesso aos cursos técnicos superiores profissionais (TeSP) do ensino superior politécnico público suscita algumas reservas pelo que deve ser objeto de ponderação adicional.
- IV. Sendo o requisito de acesso ao ensino superior a conclusão do ensino secundário, este deve estar dissociado da fixação de classificações mínimas nos exames. Antes, deve poder confiar -se nas instituições do ensino secundário, quanto às classificações que atribuem, e nas instituições do ensino superior, pois a estas sempre caberá formar e avaliar os estudantes que ingressam.
- V. O CNE considera que a proposta de normalização das classificações dos exames finais do ensino secundário necessita de reflexão acrescida.
- VI. A utilização, no regime geral de acesso, das classificações internas do ensino secundário que apresentem desalinhamentos excessivos e persistentes necessita de verificação por parte da Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- VII. A manutenção dos contingentes especiais do concurso nacional de acesso deve restringir -se aos casos que tenham justificação constitucional.
- VIII. No processo de eliminação progressiva do regime de *numerus clausus* para que aponta a LBSE deve atender -se, não apenas ao direito à educação dos portugueses e à autonomia científica e pedagógica das instituições de ensino superior quanto à organização dos cursos, como, entre outros fatores, à correção das assimetrias regionais e à coesão territorial do país.

- IX. O CNE considera que a formação e o ensino a distância devem ser dinamizados pelas instituições de ensino superior, devendo ainda cuidar -se da regulamentação própria destas matérias.
- X. O Conselho Nacional de Educação reconhece a necessidade de melhorar o sistema de acesso ao ensino superior e considera que o Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior (diagnóstico e questões para debate), apresentado pelo grupo de trabalho para a avaliação do acesso ao ensino superior criado pelo Despacho n.º 6930/2016 MCTES, de 25 de maio, é um importante contributo nesse sentido. O Conselho manifesta a sua disponibilidade para aprofundar a reflexão e o debate na procura de consensos alargados, tomando como ponto de partida as recomendações refletidas no presente Parecer.

Como é afirmado no Parecer, “o Conselho manifesta a sua disponibilidade para aprofundar a reflexão e o debate (...)”. O presente documento insere-se neste processo de reflexão e debate.

3. Documentos posteriores

Em data posterior à aprovação do Parecer n.º 3/2017:

- Foi elaborado, a solicitação do Governo português, um relatório pela OCDE sobre ensino superior, investigação e inovação em Portugal, em que a questão do acesso é abordada;
- Foi aprovado em 2017 o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Foi elaborado em 2019 um novo relatório de um grupo de trabalho sobre o acesso ao ensino superior; e
- Foi aprovado pelo CNE em 2019 um parecer sobre um projeto de decreto-lei, enviado pelo Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, visando regular o acesso dos titulares dos cursos profissionais e artísticos especializados.

Já em 2020 foi enviado ao CNE um novo projeto de decreto-lei que veio a dar origem ao Decreto-Lei n.º 11/2020, regulando o acesso ao ensino superior dos titulares de cursos de dupla certificação de nível secundário e cursos artísticos especializados.

a. O Relatório da OCDE de 2018/2019

A OCDE, tendo analisado o sistema de ensino superior, investigação e inovação em Portugal elaborou um relatório cuja versão preliminar foi apresentada em fevereiro de 2018 (OCDE, 2018a), e uma versão final apresentada em fevereiro de 2019 (OCDE, 2019).

No capítulo sobre “oferta, acesso e mecanismos de apoio ao ensino terciário”¹ o relatório apresenta a seguinte recomendação:

¹ Traduzido do inglês.

3. Reformar o sistema de exames de entrada para garantir que estão adaptados a estudantes do ensino secundário das vias generalista e vocacional. Para alargar o acesso ao ensino terciário, o sistema de exame de entrada no ensino terciário deve estar alinhado com as necessidades e perfis dos estudantes dos cursos de ensino secundário profissional e académico. Um exame de entrada focado nas competências que reflita aspetos centrais do currículo do ensino secundário profissional pode garantir que os conhecimentos e as competências dos estudantes das vias vocacionais são devidamente reconhecidos. No curto prazo, as Provas de Ingresso podem incluir módulos adicionais que estejam alinhados com o currículo da via vocacional. Módulos vocacionais devem ser desenvolvidos em cooperação entre o ensino terciário e professores do ensino secundário. Isto é essencial para garantir a apropriação da reforma por estudantes e instituições de ensino terciário e o alinhamento dos exames tanto com o currículo do ensino secundário, como com os cursos de ensino superior. A longo prazo, Portugal deve, no entanto, considerar uma reforma alargada do seu sistema de acesso, desenvolvendo vias de acesso que estejam alinhadas com diferentes modelos e objetivos da oferta de ensino superior e que meçam adequadamente o conjunto de competências potenciais dos estudantes. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação deve encorajar um maior foco na preparação dos estudantes para o ensino terciário, como parte do currículo do ensino secundário vocacional e garantir que todas as escolas oferecem aconselhamento académico e profissional a todos os estudantes.²

Na versão final do relatório, no capítulo com o mesmo título, a recomendação é reformulada da seguinte forma:

Recomendação para alargar o acesso ao ensino superior

5.2. Rever o sistema de exames de acesso para garantir que está adequadamente adaptado a estudantes do ensino secundário. Para alargar o acesso ao ensino superior, o sistema de exames de entrada deve estar alinhado com as necessidades e perfis dos estudantes das vias do secundário profissional e científico-humanística. Na sequência da opção identificada pelo Grupo de Trabalho para a Avaliação do Acesso ao Ensino Superior em 2016, recomendamos a adição de exames focados nas competências que reflitam aspetos chave do currículo do ensino secundário profissional para garantir que os conhecimentos e competências dos estudantes das vias vocacionais são devidamente reconhecidos. Especificamente, os exames finais do ensino secundário e acesso ao ensino superior devem ser desenhados para incluir módulos que estejam alinhados com o currículo da via vocacional. Estes deveriam ser, em princípio, acessíveis a todos os estudantes do ensino secundário e ser usados para reger o acesso a cursos relevantes em politécnicos e universidades. Os módulos vocacionais devem ser desenvolvidos em cooperação entre professores do ensino superior e secundário. Isto será essencial para assegurar a apropriação da reforma

² Idem.

por estudantes e instituições de ensino superior e adequado alinhamento dos exames com tanto o currículo secundário e os cursos de ensino superior. É crucial que as novas vias de acesso sejam desenvolvidas de forma cuidadosa e implementada com o envolvimento dos interessados das instituições de ensino superior.

Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação deve garantir que o aumento da proporção de estudantes do ensino que continuam para o ensino superior estão adequadamente preparados para o sucesso nos seus cursos, usando relatórios para habilitar professores, dirigentes de escolas e famílias com dados sobre as trajetórias pós-escolares dos estudantes do ensino secundário profissional.³

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), adiante designado por Perfil dos Alunos, foi homologado por despacho do Secretário de Estado da Educação (SEE, 2017), no qual se determina que o Perfil “se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas”. E ainda que o “Perfil constitui -se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”

O Perfil dos Alunos (ME, 2017), conforme explicitado no próprio documento, “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”

As áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos são:

- Linguagens e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relacionamento interpessoal
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Bem-estar, saúde e ambiente
- Sensibilidade estética e artística
- Saber científico, técnico e tecnológico
- Consciência e domínio do corpo

³ Idem.

Em consonância com a reflexão da OCDE, no âmbito do projeto *The Future of Education and Skills 2030* (OCDE, 2018b), ao considerar como central à educação dos alunos o desenvolvimento de competências, consideradas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, a adoção do Perfil dos Alunos “implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.” (ME, 2017).

As orientações constantes do Perfil dos Alunos têm implicações significativas na prática pedagógica tendo em vista o seu desenvolvimento, envolvendo designadamente (ME, 2017):

- “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados;
- organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra- ou extraescolares;
- organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação;
- promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente;
- valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.”

A formulação dos objetivos da educação dos alunos, com foco no desenvolvimento de competências, deverá implicar alterações nos métodos de avaliação que podem e devem ser tidas em conta no processo de acesso ao ensino superior.

b. O Relatório sobre o Acesso ao Ensino Superior do Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES

Na sequência do Despacho relativo ao ingresso no ano letivo de 2018/2019 (MCTES, 2018a), que introduziu alterações nas vagas com o objetivo de promover o ensino superior no interior, foi constituído um Grupo de Trabalho com os seguintes objetivos (MCTES, 2018b):

- “a) Analisar o impacto das medidas de afetação de vagas determinadas pelo Despacho n.º 5036 -A/2018 na distribuição dos estudantes colocados no ano letivo 2018 -2019;
- b) Na sequência do estudo a que se refere a alínea anterior, propor eventuais alterações a essas medidas tendo em vista a sua concretização no âmbito do despacho orientador de fixação de vagas no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2019;
- c) Desenvolver um estudo prospetivo da evolução das vagas no ensino superior público para o período 2019-2030, tendo por base os cenários demográficos e de escolarização atualmente disponíveis;
- d) Propor eventuais novas vias de ingresso no ensino superior, designadamente para estimular o acesso de estudantes oriundos das vias profissionalizantes do ensino secundário, na sequência da avaliação realizada pelo grupo de trabalho constituído pelo Despacho n.º 6930/2016.”

A versão definitiva do relatório do grupo de trabalho foi concluída em junho de 2019 (GTNM, 2019). Para a discussão que se visa promover, são particularmente relevantes as partes do relatório que tratam do objetivo previsto na alínea d), designadamente o conteúdo do capítulo “3. DIPLOMADOS DOS CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO” e alguns pontos do capítulo “6. REFLEXÕES E SUGESTÕES FINAIS”.

No capítulo 3. afirma-se, logo no início, o seguinte:

“Recorde-se que, na maior parte dos países da União Europeia, o acesso dos diplomados do ensino secundário ao ensino superior é livre e independente do tipo de instituição que outorgou esse diploma. Apenas Portugal e Espanha (e parcialmente a Dinamarca) têm processos centralizados de escolha e distribuição dos candidatos, embora o sistema espanhol admita variantes estabelecidas pelas suas Comunidades Autónomas. Nos restantes países, independentemente da adoção do sistema de numerus clausus, a seleção é da responsabilidade de cada instituição de ensino superior, utilizando neste procedimento não só os resultados do ensino secundário, como também outros critérios que correspondem a opções específicas definidas por cada uma das instituições.

Neste momento pode concluir-se, de uma forma irónica, mas refletindo um sistema desajustado, que um estudante que conclua o ensino secundário profissional em Portugal pode ingressar livremente no ensino superior francês ou belga (a exigência incide apenas na posse de um diploma do ensino secundário), mas tem o ingresso no ensino superior português bloqueado por não ter realizado os exames da via científico-humanística.”

São relevantes dados, constantes do Quadro 3.1, relativos aos estudantes diplomados pelas vias científico-humanística, profissional e artística especializada e à situação em

que se encontravam, no que se refere ao estudo, um ano após a conclusão do ensino secundário:

Quadro 3.1 – (GTNM, 2019⁴)

ESTUDANTES DIPLOMADOS MATRICULADOS NO ENSINO SUPERIOR APÓS COLOCAÇÃO ATRAVÉS DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO

ANOS LETIVOS	ESTUDANTES DIPLOMADOS (Nº)			SITUAÇÃO DOS DIPLOMADOS APÓS 1 ANO (%)								
	CH	P	AE	Estuda num grau superior			Estuda num CET ou TeSP			Não estuda		
				CH	P	AE	CH	P	AE	CH	P	AE
2010/11	37 097	22 436	519	81	11	61	0	6	1	19	83	38
2012/13	37 714	20 581	601	78	4	42	1	10	1	21	87	57
2014/15	41 714	23 051	685	79	5	55	1	10	0	20	85	45
2016/17	45 574	23 744	645	79	6	56	1	12	0	20	82	43

CH – Científico-humanístico; P – Profissional; AE – Artístico especializado

Fonte: DGEEC (2019) – Transição entre o ensino secundário e o ensino superior, Lisboa, DGEEC

No relatório é igualmente referido:

“Perante esta problemática, dever-se-ão encontrar vias de acesso ao ensino superior que valorizem a especificidade dos percursos formativos, mas que deixem de exigir aos diplomados do ensino secundário, designadamente aos diplomados dos cursos de dupla certificação, que se submetam a provas de avaliação sobre matérias que não fazem parte dos seus currícula.

A opção que se poderia estabelecer, por homologia com o percurso dos diplomados da modalidade científico-humanística, seria a de adotar um exame nacional que incidisse nas matérias que fazem parte dos currícula desses cursos. Embora as matérias que integram os diversos cursos resultem de referenciais normalizados, concebidos e fixados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), não seria fácil estabelecer provas nacionais temáticas que pudessem, à semelhança da modalidade científico-humanística, fazer essa avaliação de forma global.”

Acrescentando:

“Recorde-se que os exames finais da modalidade científico-humanística têm como objetivo principal a conclusão do ensino secundário. (...) aqueles exames (...) assumem complementarmente uma segunda função, o que introduz naturalmente uma pressão adicional nessas provas, a qual tem sido responsável por perverter o funcionamento normal dos períodos finais do ensino secundário.”

⁴ Quadro 7, pág. 17.

Tendo em vista a implementação no acesso ao ensino superior ainda no ano letivo de 2019/2020 e tendo em conta o Parecer do CNE n.º 3/2019 (tratado na secção seguinte), elaborado a solicitação do Ministro da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, o Grupo de Trabalho recomendava, para uma fase transitória e experimental, a realização de concursos especiais, com vagas próprias e a seguinte ponderação:

- *“Nota final, com um peso não inferior a 50%;*
- *Prova de Aptidão Profissional, com um peso máximo de 20% (no caso dos diplomados dos cursos artísticos especializados, a Prova de Aptidão Artística);*
- *Formação em Contexto de Trabalho, com um peso máximo de 10%;*
- *Português, com um peso de 10%;*
- *Formação Final ou Formação Científica, com um peso máximo de 15%.”*

Nas Reflexões e Sugestões finais é afirmado:

“O acesso ao ensino superior tem estado maioritariamente vocacionado para os diplomados da modalidade científico-humanística do ensino secundário. O alargamento da capacidade de atração às outras modalidades do ensino secundário é fundamental. A reflexão do Grupo de Trabalho retomou antigas propostas e integrou nesta apreciação as conclusões da avaliação que a OCDE realizou ao sistema português de ensino superior e investigação. Contudo, estas novas vias não poderão perturbar a credibilidade do sistema propondo-se, nesta fase, um período experimental que permita detetar fragilidades e valorizar os pontos fortes. A possibilidade de abrir o acesso a estes segmentos de jovens permite igualmente quebrar a rigidez do sistema e ultrapassar padrões sociais que devem ser considerados como obsoletos.”

Enquanto decorria o trabalho deste Grupo de Trabalho, foi apresentado ao CNE um projeto de decreto-lei de Acesso ao Ensino Superior de Titulares dos Cursos Profissionais e Artísticos Especializados e solicitado um parecer sobre o mesmo.

O Parecer do CNE n.º 3/2019

Na sequência do envio pelo Ministro da Ciência Tecnologia e Ensino Superior ao CNE do projeto de decreto-lei de Acesso ao Ensino Superior dos Titulares dos Cursos Profissionais e Artísticos Especializados e do pedido de parecer, foi aprovado o Parecer n.º 3/2019 (CNE, 2019a). O projeto de decreto-lei previa a criação de um concurso especial para o acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e cursos artísticos especializados em regime experimental, considerando que, por um lado, urgia abrir o acesso ao ensino superior destes titulares do ensino secundário e que, por outro, não havia tempo para uma reforma de maior fôlego.

O CNE aprovou o parecer (CNE, 2019a), nos seguintes termos:

“1. Os princípios em que se deve basear o acesso ao ensino superior e o aumento da frequência dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados justificam a

criação de uma solução de acesso que evite que os titulares destas habilitações sejam obrigados a realizar provas de matérias que não constam dos seus planos curriculares;

2. A consideração do acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados como normal requer uma alteração profunda do sistema de acesso, incompatível com uma resposta a curto prazo;

3. Enquanto não for possível efetuar uma alteração profunda do sistema de acesso ao ensino superior, que considere os cursos profissionais e os cursos artísticos especializados como habilitação normal de acesso ao ensino superior, a forma mais adequada de introdução do acesso destes estudantes é por via dos concursos especiais;

4. É relevante a valorização obrigatória da Prova de Aptidão e da Formação em Contexto de Trabalho na avaliação da capacidade para a frequência;

5. A elaboração, pelas instituições de ensino superior, das provas de avaliação de conhecimentos e competências deve atender ao perfil de formação dos estudantes oriundos do ensino profissional e ou artístico especializado, não reproduzindo, simplesmente, o modelo tradicional das provas de acesso ao ensino superior;

6. A fixação pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior do elenco de áreas de educação e formação que facultam a candidatura a cada licenciatura e mestrado integrado deve obedecer a critérios de prudência e progressivo alargamento em função do sucesso escolar no ensino superior dos estudantes titulares dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados;

7. A introdução destes concursos especiais em regime experimental deve ter um horizonte temporal limitado, de 4 ou 5 anos, e devem ser avaliados os resultados do seu funcionamento e o impacto na frequência dos cursos técnicos superiores profissionais;

8. Durante o processo experimental dever-se-á manter a adesão voluntária aos concursos especiais previstos no projeto de decreto-lei e ter em conta, na fixação das vagas, a capacidade de integração dos titulares dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados nos cursos superiores;

9. As instituições de ensino superior que venham a adotar estes concursos especiais como via de acesso à sua oferta de licenciaturas e mestrados integrados, tendo em conta a diferença de perfil dos titulares dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados relativamente aos titulares dos cursos científico-humanísticos, poderão ter de adotar medidas de apoio à sua integração nos respetivos planos curriculares;

10. Às condições de acesso e ingresso, a fixar pelas instituições de ensino superior e a homologar pela CNAES, deverão ser acrescentados os mecanismos de integração destes estudantes no que se refere à adequação da sua formação ao cumprimento do plano de estudos do curso em que ingressam;

11. A serem necessárias alterações aos planos curriculares dos cursos de licenciatura e mestrado integrado, designadamente no primeiro ano curricular, para criar as condições de integração e sucesso escolar dos estudantes oriundos dos cursos profissionais e dos cursos artísticos especializados, a sua concretização deverá ser considerada como não alterando os objetivos dos cursos e, como tal, enquadradas na alínea a) do n.º 1 do artigo 76.º-B do decreto-lei n.º 65/2018;

12. O Conselho Nacional de Educação propõe-se continuar a reflexão sobre o sistema de acesso ao ensino superior numa perspetiva de longo prazo, tendo em conta os princípios de justiça e equidade e, designadamente, os preceitos constitucionais e de direito internacional, elaborando uma recomendação sobre o assunto.”

A recomendação referida no ponto 12. é a que se pretende concretizar através da discussão a que o presente documento visa dar suporte.

O decreto-lei não veio a ser aprovado para o ano letivo de 2019-2020, por ter sido considerado que o tempo de preparação para a sua implementação era excessivamente curto, tendo sido objeto de algumas alterações e aprovado em Conselho de Ministros, tendo em vista o acesso para o ano letivo 2020-2021.

c. O Decreto-Lei que cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior dos titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados

Os concursos especiais previstos no Decreto-Lei n.º 11/2020 (DL, 2020) abrangem os titulares dos seguintes cursos do ensino secundário, genericamente enquadrados no Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL, 2018) conferentes de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ 2009):

- Cursos profissionais;
- Cursos de aprendizagem, previstos na Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro;
- Cursos de educação e formação para jovens, previstos no Despacho Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho e na Retificação n.º 1673/2004 de 7 de setembro;
- Cursos de âmbito setorial da rede de escolas do Turismo de Portugal I.P., previstos na Portaria n.º 57/2009 de 21 de janeiro;
- Cursos artísticos especializados;
- Cursos de formação profissional no âmbito do Programa Formativo de Inserção de Jovens da Região Autónoma dos Açores, previstos pelo Governo Regional dos Açores na Resolução n.º 216/97 de 13 de novembro, na Portaria n.º 52/2016 de 16 de junho e na Portaria n.º 86/2018 de 12 de julho de 2018.

São ainda abrangidos os titulares das seguintes habilitações:

- Cursos artísticos especializados de nível secundário da área da música, previstos na Portaria n.º 229-A/2018 de 14 de agosto;

- Cursos de Estado -Membro da União Europeia, legalmente equivalentes ao ensino secundário português, conferentes de dupla certificação, escolar e profissional, e conferentes do nível 4 de qualificação do Quadro Europeu de Qualificações (UE, 2017);
- Outros cursos não portugueses, legalmente equivalentes ao ensino secundário português, conferentes de dupla certificação, escolar e profissional, nas situações em que os candidatos em causa tenham nacionalidade portuguesa.

Os cursos superiores a que se podem candidatar são fixados pelas instituições de ensino superior de entre um elenco definido pela CNAES (Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior), sendo as vagas definidas pelas instituições de ensino superior, tendo em conta o número máximo de vagas para os concursos especiais fixado pelo Governo. A candidatura é apresentada nacionalmente, no caso das instituições públicas, e na respetiva instituição, nas privadas.

As condições para ingresso, a serem definidas pelas instituições de ensino superior, incluem:

- Classificação final, com um peso mínimo de 50%;
- As classificações obtidas nas provas de aptidão ou de avaliação final, consoante os cursos, com o peso mínimo de 20%;
- As classificações de provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e competências, com um peso máximo de 30%.

O decreto-lei prevê a elaboração de um relatório pela CNAES, em colaboração com a DGES, sobre o impacto das soluções adotadas para estes concursos especiais.

4. O âmbito da recomendação

O parecer do CNE n.º 3/2017 (CNE, 2017) abrangia o conjunto de regimes e concursos de acesso ao ensino superior. A proposta do Grupo de Trabalho nomeado pelo MCTES (MCTES, 2018b) e o decreto-lei aprovado (DL, 2020) criam uma via de acesso para os titulares dos cursos de dupla certificação de nível secundário e cursos artísticos especializados, através de concursos especiais realizados localmente em cada instituição de ensino superior.

A reflexão que se pretende promover centra-se no acesso ao ensino superior da generalidade dos estudantes que terminam os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, e que acedem por via do regime geral de acesso ao ensino superior, e dos que terminam os cursos secundários de dupla certificação e artísticos especializados. O regime geral de acesso abrange o concurso nacional e os concursos locais, para as instituições públicas, e os concursos institucionais, para as instituições privadas. Este regime e os critérios a que obedecem os concursos que o integram servem de referência para os demais regimes e concursos previstos para acesso ao ensino superior.

O objetivo visado é preparar uma recomendação que aponte para a evolução do sistema de acesso em que as várias vias sejam coerentes e permitam abarcar a diversidade dos candidatos e das suas qualificações.

Para o efeito, é descrito o sistema de acesso ao ensino superior e, em particular, o regime geral.

a. O sistema de acesso ao ensino superior

As formas de acesso ao ensino, de acordo com o publicado na página da Direção-Geral do Ensino Superior⁵, constam do Quadro 4.1. O histórico e a situação atual do acesso ao ensino superior, com exceção da limitação de vagas das instituições de ensino superior públicas em função da sua localização geográfica, iniciada em 2018, e do acesso dos titulares dos cursos de dupla certificação de nível secundário e cursos artísticos especializados, previsto no decreto-lei de 2020 DL, 2020), tratados na secção anterior, constam do Parecer n.º 3/2017 do CNE (CNE, 2017).

O Regime Geral de Acesso e, em particular, o concurso nacional de acesso, é a via através da qual o maior número de alunos ingressa no ensino superior, mantendo-se, no essencial, os critérios de seleção e seriação desde 1996. Estes critérios do Regime Geral de Acesso são uma referência para os demais regimes e concursos, nos casos em que é necessário efetuar a seriação de candidatos.

Assim, a presente reflexão centra-se no Regime Geral de Acesso, nas questões que a aplicação dos critérios suscita e nos graus de liberdade que podem ser usados para a sua revisão e alteração.

⁵ https://www.dges.gov.pt/pt/formas_de_acesso?plid=593. Ainda não incluía o previsto no DL n.º 11/2020.

Quadro 4.1 – Formas de Acesso ao Ensino Superior

CONCURSO		CONTINGENTES/REGIMES	ACESSO	ORGANIZAÇÃO
Regime Geral <u>Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro</u>	<u>Concurso Nacional</u>	Contingente Geral Contingentes especiais: <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Candidatos Oriundos da RA dos Açores</u> ○ <u>Candidatos Oriundos da RA da Madeira</u> ○ <u>Candidatos Emigrantes Portugueses e Familiares que com eles residam</u> ○ <u>Candidatos Militares em Regime de Contrato</u> ○ <u>Candidatos com Deficiência Física ou Sensorial</u> 	Ensino Superior Público Licenciatura Mestrado Integrado	DGES
	<u>Concursos Locais</u>		Ensino Superior Público Licenciatura Mestrado Integrado	Instituições de Ensino Superior
	<u>Concursos Institucionais</u>		Ensino Superior Privado Licenciatura	Instituições de Ensino Superior

			Mestrado Integrado	
CONCURSO			ACESSO	ORGANIZAÇÃO
Regimes Especiais <u>Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro</u>	<ul style="list-style-type: none"> A. <u>Missão Diplomática Portuguesa no Estrangeiro</u> B. <u>Portugueses Bolseiros no Estrangeiro e Funcionários Públicos em Missão Oficial no Estrangeiro</u> C. <u>Oficiais das Forças Armadas Portuguesas</u> D. <u>Bolseiros Nacionais dos Países Africanos de Expressão Portuguesa</u> E. <u>Missão Diplomática Acreditada em Portugal</u> F. <u>Praticantes Desportivos de Alto Rendimento</u> G. <u>Naturais e Filhos de Naturais de Timor-Leste</u> 	Ensino Superior Público e Privado Licenciatura Mestrado Integrado	DGES	
Concursos Especiais <u>Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho</u>	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Concurso especial para maiores de 23 anos</u> ○ <u>Concurso especial para titulares de diploma de especialização tecnológica</u> ○ <u>Concurso especial para titulares de diploma de técnico superior profissional</u> ○ <u>Concurso especial para titulares de outros cursos superiores</u> 	Ensino Superior Público e Privado Licenciatura Mestrado Integrado	Instituições de Ensino Superior	

CONCURSO		ACESSO	ORGANIZAÇÃO
<p>Concurso Especial para acesso ao curso de medicina por titulares de grau de licenciado</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 40/2007, de 20 de fevereiro</u></p>		<p>Ensino Superior Público e Privado</p> <p>Licenciatura</p> <p>Mestrado</p> <p>Integrado</p>	<p>Instituições de Ensino Superior</p>
<p>Concurso Especial de Acesso para Estudantes Internacionais</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 62/2018, de 2 de agosto</u></p>		<p>Ensino Superior Público e Privado</p> <p>Licenciatura</p> <p>Mestrado</p> <p>Integrado</p>	<p>Instituições de Ensino Superior</p>
<p>Concurso de Acesso a Cursos Técnicos Superiores Profissionais</p> <p><u>Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, alterado pelo</u></p>		<p>Ensino Superior Público e Privado</p> <p>Regime Ensino Politécnico</p>	<p>Instituições de Ensino Superior</p>

<u>Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto</u>		Curso técnico superior profissional	
---	--	---	--

Fonte: DGES, consultada em 2020.05.04

b. O Regime Geral de Acesso

Os critérios usados no Regime Geral de Acesso para seleção e seriação dos candidatos são a classificação final do ensino secundário, a classificação nos exames nacionais de um elenco de disciplinas dos cursos científico-humanísticos e, eventualmente, pré-requisitos função da natureza do curso, com ponderações variáveis, mas dentro de limites fixados por lei.

O elenco de provas de ingresso, referido acima, é fixado pela Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior para cada curso, por proposta da instituição de ensino superior respetiva, sem prejuízo de exigências legais aplicáveis a alguns cursos. As instituições podem igualmente definir a classificação mínima exigível nas provas de ingresso, desde que superior a 95/200.

O processo de acesso desenrola-se essencialmente entre a data dos exames finais do ensino secundário e o início do ano letivo seguinte. Os jovens que terminam o ensino secundário e que pretendem aceder ao ensino superior através do Regime Geral de Acesso são confrontados com a realização de exames cujos resultados poderão condicionar a possibilidade de aceder a determinados cursos, se não obtiverem a nota mínima exigida e não ficarem seriados em posição de lhes ser atribuída uma vaga. Têm igualmente de escolher os cursos a que se candidatam, escolha que depende da estratégia que adotarem, tendo em conta as classificações obtidas no ensino secundário e nos exames nacionais das disciplinas exigidas pelos diferentes cursos e das notas que permitiram o ingresso em anos anteriores. Trata-se um processo de escolha condicionada, com elevado grau de indefinição e com tempo limitado. Conhecidos os seus resultados, os candidatos confrontam-se com cursos cuja nota do último colocado em anos anteriores é uma referência, mas não um indicador absoluto, dado que, em função do número dos candidatos que escolham o mesmo par curso/instituição e as classificações obtidas pelo conjunto dos potenciais candidatos nas provas nacionais, a nota de acesso necessária para ingressar nesse ano em cada par curso/instituição varia. É um momento de elevado stress para os jovens, confrontados com a realização de exames, cuja nota pode ser determinante para a possibilidade de escolha, e uma escolha complexa e incerta das opções que lhe poderão estar abertas.

A importância das classificações nas oportunidades de escolha de curso coloca grande pressão sobre os jovens, e sobre os pais. A realização de rankings de escolas, que querem exibir os melhores resultados escolares dos seus alunos, e a pressão dos alunos e pais no sentido de conseguir que os jovens tenham as melhores classificações para o acesso, leva a que o funcionamento do ensino secundário seja condicionado à preparação para os exames e as avaliações realizadas ao longo do percurso no ensino secundário sejam condicionadas pelo tipo de avaliação realizada nas provas nacionais.

Os exames nacionais do ensino secundário avaliam sobretudo conhecimento declarativo, eventualmente algumas competências, mas não o conjunto de competências previsto no Perfil dos Alunos, e têm um peso elevado na nota de candidatura, podendo ser superior a

60%, tendo em conta que, para além dos seus resultados serem considerados autonomamente, já contam para a classificação final do ensino secundário⁶.

Realizou-se no CNE, em fevereiro de 2019, um seminário sobre o “Acesso ao Ensino Superior em Debate”, tendo sido apresentadas questões a considerar na discussão na introdução ao debate (Lourtie, 2019):

“O atual sistema está estável e:

- *É visto como fiável e justo por grande parte da população;*
- *É fortemente baseado em exames genericamente considerados isentos; e*
- *Existe a convicção, bastante difundida, de que o importante são os conhecimentos que são avaliados pelos exames.*

O atual sistema está estável, mas:

- *Não está ajustado às vias profissionalizantes;*
- *Tem efeitos negativos no funcionamento dos cursos científico-humanísticos, ao focar o trabalho ao longo do ciclo na preparação para os exames;*
- *Não garante a seleção dos mais capazes de sucesso no ensino superior; e*
- *Não está alinhado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*

Possíveis alterações ao Regime Geral de Acesso devem de ser introduzidas:

- *Com base em estudos sérios e não em meras opiniões;*
- *De forma progressiva para evitar instabilizar o sistema, dando tempo a que os alunos que entram no ensino secundário conheçam o que os espera no acesso ao ensino superior; e*
- *Dando coerência à transição entre o ensino secundário e superior.”*

É cada vez mais claro que o sistema já não está bem adaptado à situação atual e carece de ser revisto e perspetivado para o médio e longo prazo, com base nos princípios a que se pretende que obedeça e nos objetivos que se visa alcançar.

5. Acesso a nível internacional

Para equacionar alterações ao sistema de acesso ao ensino superior, é essencial ter em conta as implicações que eventuais soluções a ser adotadas poderão ter nas vidas dos cidadãos, designadamente dos jovens e das suas famílias, na equidade do processo, designadamente quando e onde o número de candidatos é superior às vagas disponíveis, na promoção da democraticidade e no combate às várias formas de discriminação. Para tal, seria redutor ter apenas em conta o sistema português e a procura das melhores

⁶ No ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19, foram introduzidas alterações ao cálculo da nota final do ensino secundário.

soluções beneficia com o conhecimento dos procedimentos adotados em sistemas existentes noutros países.

A assessoria do CNE elaborou um relatório técnico (CNE, 2019b) em que se analisam os sistemas de acesso ao ensino superior de um conjunto de países e se identificam as questões suscitadas nas audições realizadas no CNE.

a. Questões suscitadas pelos sistemas de acesso de outros países

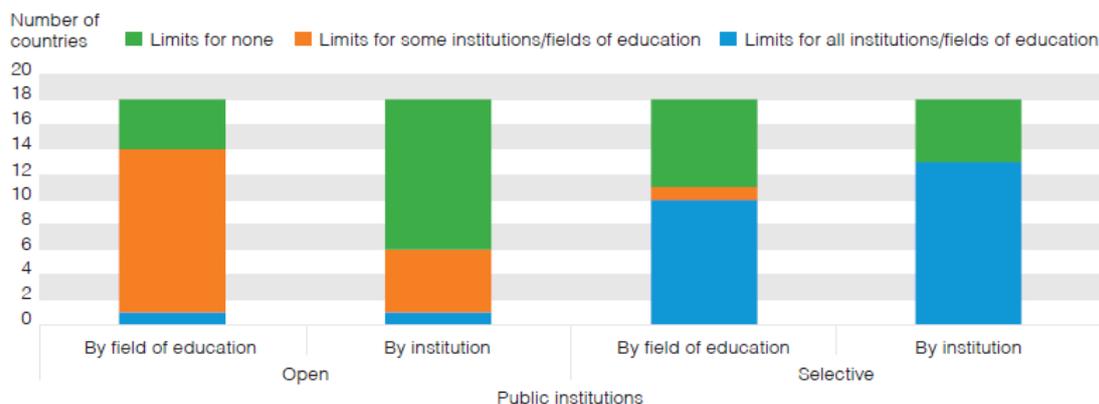
A análise das soluções adotadas nos diferentes países permite identificar um conjunto de questões que caracterizam os seus sistemas de acesso ao ensino superior.

- *Responsabilidade pelas condições de acesso, da Administração e/ou das IES:*

Os sistemas podem ser seletivos, em que o número de vagas é limitado, ou abertos, se ingressam todos os candidatos com as condições exigíveis para acesso, embora existam normalmente áreas de formação ou instituições a que se aplicam limitações quantitativas. A situação pode ser diferente consoante se trate de IES públicas, privadas independentes ou privadas financiadas pelo Estado. Sobre esta questão, no *Education Indicators in Focus* de outubro de 2018 (OCDE, 2018c), existem dados de uma amostra de 36 países, a maioria dos quais da OCDE, reproduzidos na Figura 5.1.

Figura 5.1

FIGURE 1 / Use of limits on number of students entering fields of education and institutions within countries with open and selective systems in public tertiary institutions (2017)



- *Cr terios de sele o e/ou s ria o:*

Analisando os diversos sistemas de acesso ao ensino superior, podemos identificar um conjunto alargado de cr terios de acesso que s o usados para sele o ou s ria o dos candidatos, num ou noutro pa s, designadamente:

- o Classifica o do ensino secund rio;
- o Classifica o de exames (exames do ensino secund rio ou outros);
- o Posi o do aluno na respetiva coorte da escola (ranking);
- o Carta de motiva o ou projeto para a frequ ncia do ensino superior;

- Avaliação/apreciação da capacidade para a frequência do ensino superior, elaborado pelos professores do ensino secundário;
- Entrevistas;
- Experiência anterior de trabalho ou de voluntariado.

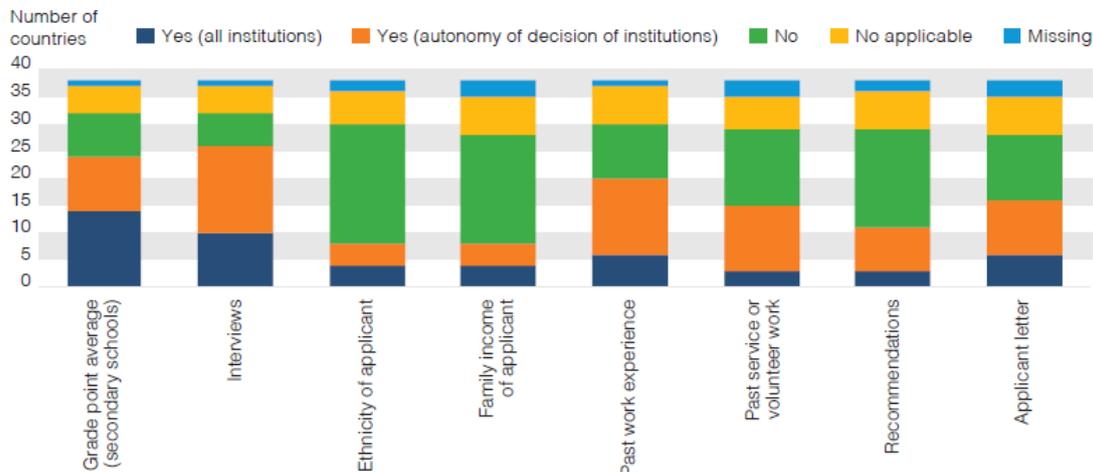
Alguns sistemas incluem ainda condições sociais como a etnia, o rendimento familiar ou o nível médio de rendimento na área de residência, como forma de compensar o enviesamento da composição social do corpo dos estudantes relativamente à composição social da população em geral.

De acordo com o *Education Indicators in Focus* (OCDE, 2018c), num universo de 38 países ou regiões (no caso da Bélgica são consideradas a Flandres e a Valónia) em que a maioria faz parte da OCDE, para acesso ao ensino público são exigidos exames nacionais em dois terços dos casos e em um terço os candidatos são submetidos a exames realizados pelo ensino superior.

Na mesma publicação, é analisada a utilização de fatores para além da classificação do ensino secundário, reproduzida na Figura 5.2.

Figura 5.2

FIGURE 2 / Factors other than performance assessment used for admission in first-degree tertiary programme in public institutions (2017)



Source: OECD (2017), Table D6.8. See Source section for more information and Annex 3 for notes (www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm).

- *Existência de contingentes com critérios diferentes em cursos ou instituições*

Em alguns países verifica-se que para o mesmo curso ou instituição podem coexistir contingentes com critérios diferentes:

- Por escolha das IES (inclusive para o mesmo curso);
- Em função da via frequentada no ensino secundário ou da via/subsistema do ensino superior.

O Relatório Técnico (CNE, 2019b) oferece exemplos:

- Na Dinamarca, em cursos com *numerus clausus*, coexistem duas quotas para preenchimento de vagas: de acordo com a média do ensino secundário; e de acordo com critérios próprios, publicados pelas IES;
- Na Suécia, pelo menos 1/3 das vagas a serem atribuídas de acordo com resultado das notas do ensino secundário; pelo menos 1/3 de acordo com notas da prova de aptidão; e as restantes com critérios estabelecidos pelas próprias IES.

- *Calendário de acesso*

O calendário de acesso, de acordo com o Relatório Técnico (CNE, 2019b), é muito variável, começando em alguns casos em outubro do ano civil anterior, por exemplo em algumas universidades de Inglaterra, em dezembro do ano anterior, em França, no início do ano civil, nas restantes universidades de Inglaterra e instituições com *numerus clausus* na Holanda, em março, na Dinamarca, e em maio, restantes instituições na Holanda.

- *Existência de curricula de compensação*

A compensação de défices dos candidatos para o preenchimento das exigências de acesso, seja em função da formação anterior ou de outro critério, é um mecanismo que existe em vários países, tomando formas diferentes, designadamente:

- Admissão condicional;
- Programas de compensação ou ponte.

Em França, o novo sistema de acesso *Parcoursup*⁷ prevê que os candidatos possam ser aceites pelas instituições de ensino superior na condição de realizarem módulos adicionais que podem ir até a realização de um ano suplementar, por exemplo fazendo em quatro anos uma *Licence* de três. Na Dinamarca pode ser exigido aos candidatos que não satisfaçam totalmente os critérios para a frequência com aproveitamento de um curso antes ou no início do ano letivo.

b. Questões de justiça social

Como se verifica da figura sobre outros critérios de seleção do *Education Indicators in Focus* da OCDE (OCDE, 2018c) apresentada acima, alguns países ou instituições tem vindo a realizar intervenções e a incorporar nos critérios de acesso fatores de correção que procuram promover a equidade no acesso dos candidatos oriundos de etnias ou classes desfavorecidas e que se encontram menos representados no corpo estudantil. São essencialmente duas as abordagens que têm sido usadas: o apoio aos mais desfavorecidos, procurando criar as condições para que se candidatem mais e em melhores condições ao ensino superior; e a utilização de fatores na seleção e seriação que contribuam para

⁷ <https://www.parcoursup.fr/index.php?desc=questions#RUBRIQUE-0>.

compensar os menos bons resultados acadêmicos e no processo de acesso dos mais desfavorecidos. Esta segunda abordagem tem sido objeto de debate, por vezes acalorado, em alguns países.

O Governo da Escócia tem vindo a realizar um trabalho sistemático sobre a correção das desigualdades. Em novembro de 2014, Nicola Sturgeon, primeira-ministra da Escócia, afirmava (CWA, 2016): “Eu quero que decidamos agora que uma criança nascida hoje numa das nossas comunidades mais desfavorecidas terá, quando ele ou ela terminar a escola, a mesma probabilidade de ir para a universidade do que uma criança nascida numa das nossas comunidades menos desfavorecidas.”⁸ Com este objetivo foi criada a Comissão de Alargamento do Acesso (*Commission on Widening Access*) que publicou o relatório final em março de 2016. Na sequência foi nomeado um comissário para a equidade no acesso (*Commissioner for Fair Access*), criado o Quadro Escocês para a Equidade no Acesso (*The Scottish Framework for Fair Access*)⁹, em maio de 2019, que inclui um conjunto de abordagens (*Toolkit*) onde se elencam medidas avaliadas de acordo com a evidência dos seus resultados, os seus custos e o impacto ¹⁰:

- Apoio ao desempenho para o acesso (no ensino secundário);
- Apoio ao sucesso no ensino superior (para além da tutoria e supervisão);
- Bolsas para cobrir custos de frequência e/ou subsistência;
- Apoio à integração no ensino superior (começando antes e/ou no início do ingresso);
- Informação, Aconselhamento e Orientação (dirigida aos próprios ou às famílias);
- Estágios durante a frequência do ensino superior;
- Mentoria em vários momentos:
 - para o acesso (realizada por estudantes ou docentes do ensino superior);
 - de integração no ensino superior (realizada por pares);
 - de apoio ao sucesso durante a formação superior (realizada por docentes);
- Escolas de verão (experienciar a vida no ensino superior).

Um relatório publicado pelo *Education Policy Institute* em janeiro de 2020 (Robinson & Salvestrini, 2020) analisa as seguintes ações de apoio visando promover a equidade no acesso à formação superior:

- Apoio financeiro;
- Mentoria, acompanhamento e *role models*;
- Informação, aconselhamento e orientação;
- Escolas de verão;
- Intervenções “*Black Box*”, integrando ações diversas;
- Outras intervenções.

⁸ Tradução do autor.

⁹ <https://www.fairaccess.scot/>.

¹⁰ <https://www.fairaccess.scot/the-toolkit/>.

No que se refere à segunda abordagem, da compensação dos menos bons resultados dos candidatos de meios socioeconomicamente desfavorecidos, o Reino Unido, em particular a Escócia, tem abundante reflexão. A tipologia dos indicadores usados e a forma como são usados depende naturalmente do processo de acesso que não é nacional. No entanto, podem servir de inspiração para a reflexão sobre o sistema nacional de acesso.

A consideração do contexto socioeconómico do candidato é designada no Reino Unido por acesso contextualizado (*contextualised admissions*). A definição do que se entende por acesso contextualizado pode ser encontrada, por exemplo, num texto da *Universities Scotland* (US, 2017):

As universidades usam dados e informação contextualizada de um número de fontes para as ajudar a identificar os candidatos que podem beneficiar de considerações adicionais no processo de acesso. Isto é acesso contextualizado. Pode ser informação fornecida pelo candidato (tal como situações de assistência declaradas pelos próprios) ou dados educativos, socioeconómicos e geodemográficos disponíveis para as universidades (tal como SIMD¹¹).

As universidades usam o acesso contextualizado porque compreendem que nem todos tem igual oportunidade de demonstrar todo o seu potencial académico apenas através das suas qualificações escolares. Extensa investigação mostra que o meio socioeconómico, o local de residência, a escola que frequentou e a escolha de via de formação podem ter impacto nos seus resultados educativos e, portanto, a probabilidade de continuarem para o ensino superior. O acesso contextualizado é um meio para reduzir o impacto destes fatores, dando às universidades com um meio efetivo de identificar candidatos com o maior potencial para ter sucesso no ensino superior.

É possível ir mais longe e usar os dados e informação contextualizados de um candidato para fazer uma oferta ajustada.¹²

A utilização dos indicadores de contexto na Escócia consta de um conjunto de relatórios sob o título genérico “*Mapping and evaluating the use of contextual data in undergraduate admissions in Scotland*” que resultam de um projeto financiado pelo Conselho Escocês de Financiamento. Os relatórios cobrem a identificação do uso dos indicadores de contexto (Boliver et al., 2017a), as orientações institucionais para o acesso contextualizado (Boliver et al., 2017b), a validade e fiabilidade dos potenciais indicadores de desfavorecimento contextual (Boliver et al., 2017c) e a identificação dos requisitos mínimos de ingresso para candidatos de contextos desfavorecidos (Boliver et al., 2017d).

Os indicadores de contexto, elencados num documento do *Office for Students* (OfS, 2019), são:

¹¹ SIMD, Scottish Index of Multiple Deprivation.

¹² Tradução do autor.

- Indicadores individuais: incluem se o candidato está ao cuidado da assistência social, é refugiado ou deficiente ou, ainda, se nenhum dos seus progenitores frequentou a universidade;
- Dados de local: incluem a probabilidade de jovens da zona frequentarem o ensino superior (POLAR – *participation of local area*), de um índice de múltipla privação do local ou uma classificação demográfica do consumo local (ACORN);
- Dados da escola: pode incluir a informação se o candidato frequentou uma escola com resultados escolares fracos ou em local socioeconomicamente deprimido;
- Dados compostos: que tenham em conta mais de uma medida de privação como a medida usada pela UCAS¹³ que inclui informação sobre género, grupo étnico, local de residência, tipo de ensino secundário e nível de rendimentos, este último baseado na indicação da ação social escolar a que teve acesso;
- Participação em ações ou programas de apoio (como os elencados acima) e atividades que incluam trabalho avaliado que complementa os resultados de exames.

Estes indicadores podem não ser usados ou ter uma utilização sistemática da informação contextualizada no processo de seleção e seriação (Sundorph et al., 2017).

Em junho de 2019, o *Times Higher Education* dava conta das abordagens usadas pela Universidade de Oxford para aumentar a frequência de jovens mais desfavorecidos: *Opportunity Oxford*, em que são repescados jovens desfavorecidos que não foram anteriormente aceites, oferecendo-lhes um programa de preparação; e *Foundation Oxford* que oferece um programa de dois anos (*foundation programme*), creditável para continuação de estudos, a jovens de meios desfavorecidos com potencial para sucesso académico (Robson, 2019).

Também nos Estados Unidos, um artigo do New York Times de maio de 2019 (Hartocollis, 2019) dava conta do *College Board*, a entidade que administra o SAT, o teste usado para acesso ao ensino superior, ter passado a calcular um indicador de adversidade (*Adversity Score*). Este indicador, que apenas é comunicado às instituições e não influencia os resultados do teste, tem em conta 15 fatores, tais como a qualidade da escola secundária frequentada pelo candidato ou o nível de criminalidade e de pobreza do local de residência.

c. Reflexão sobre a diversidade internacional de sistemas de acesso

A decisão quanto aos procedimentos de seleção e seriação dos estudantes pode caber, em maior ou menor parte, à Administração e às instituições de ensino superior, como se verifica dos sistemas de outros países. A autonomia das instituições pode ser desde quase total a muito limitada, com pouca margem para critérios adicionais.

¹³ MEM - multiple equality measure, Universities and Colleges Admissions Service.

No sistema português existe alguma margem de manobra para as instituições realizarem as suas próprias provas de acesso, embora a Administração tenha introduzido, para além da conclusão do ensino secundário, limitações como uma nota mínima nas disciplinas exigidas para acesso a cada curso, valor que as instituições podem aumentar, mas não diminuir, e a exigência de aprovação em determinadas provas de acesso para cursos como os de engenharia ou de formação de professores.

A exigência destas provas de acesso é justificada com a necessidade de os alunos terem uma formação mínima que lhes permita acompanhar o curso superior com sucesso e evitar que o nível de exigência das instituições de ensino superior se reduza em função dos défices de conhecimento dos alunos. Esta exigência significa que se não confia na capacidade de as instituições compensarem eventuais défices de formação dos candidatos admitidos.

Também significa que há candidatos que não conseguem entrar nos cursos que desejam e em que, eventualmente, teriam vaga, com um efeito potencial de desmotivação, se optarem por frequentar outro curso, ou de desistência. Quando se pretende aumentar a frequência do ensino superior e colmatar défices de diplomados em determinadas áreas de conhecimento, um caminho, já ensaiado noutros países, é de apenas condicionar o acesso à titularidade do ensino secundário e deixar às instituições a seleção e seriação, em função das suas ofertas formativas, incluindo eventualmente a existência de unidades de superação. Ou, ainda, oferecer estas unidades de superação fora da frequência dos cursos superiores.

Independentemente da maior ou menor autonomia das instituições de ensino superior na definição dos critérios, o processo de seleção e seriação pode ser realizado centralizadamente ou em cada umas das instituições. No primeiro caso como no caso do Concurso Nacional de Acesso do ensino superior público que é realizado centralmente, no segundo como os concursos institucionais do ensino superior privado, realizado por cada instituição.

Os critérios usados internacionalmente incluem frequentemente a classificação do ensino secundário e/ou a classificação em exames, sejam os do ensino secundário, sejam outros. Em alguns sistemas, a posição de cada candidato na respetiva coorte/escola é igualmente usada. Nenhum destes critérios é, em absoluto, o melhor para identificar os candidatos com melhores condições de sucesso no ensino superior, admitindo que este é o objetivo do processo. A classificação do ensino secundário pode ser influenciada pela escola frequentada, os exames avaliam instantaneamente os estudantes, mas não têm em conta o trabalho realizado ao longo do percurso escolar, e a posição na coorte parte do pressuposto de que a capacidade dos alunos para a frequência do ensino superior é a mesma em todas as escolas secundárias. Para compensar os défices de oportunidades de determinados candidatos, os resultados académicos podem ser ponderados com indicadores de desfavorecimento.

Uma parte dos sistemas valoriza a motivação dos candidatos, seja através de uma carta de motivação ou de um projeto para a frequência do ensino superior. Parte do princípio de que a motivação é um elemento que favorece o sucesso no ensino superior. Ou, ainda, a apreciação sobre a capacidade para a frequência e sucesso no ensino superior, por parte de professores do ensino secundário.

Estes critérios e, eventualmente, outros, podem ser usados simultaneamente, cada um deles integrando com um dado peso um indicador compósito associado a cada candidato, ou, em alternativa, a definição de quotas para cada um dos diferentes critérios adotados.

Alguns dos países iniciam o processo de acesso ao ensino superior alguns meses, mesmo um ano, antes da data de ingresso no ensino superior. Um processo mais longo, não concentrado no final do ano letivo em que os jovens terminam o ensino secundário, permite considerar critérios de seleção e seriação mais diversificados, designadamente no que se refere à avaliação de atitudes e competências pessoais, dado que estas não se alteram drasticamente em alguns meses, entre o momento da sua avaliação e a conclusão do ensino secundário.

Considerando que a motivação dos candidatos, expressa pela escolha do curso que pretendem frequentar, é um fator relevante, existem soluções em que os candidatos que não preenchem a totalidade dos critérios previstos são admitidos condicionalmente, com a condição de realizarem alguma formação para além da constante do plano de estudos do curso, podendo esta chegar a um ano curricular adicional. Assim como podem ser admitidos desde que realizem previamente formações oferecidas antes do início do ano letivo.

Muitas destas abordagens visam tornar o sistema de acesso mais justo ou mais adaptado aos interesses dos candidatos. Em contrapartida, tornam o sistema de acesso mais complexo e, eventualmente, mais difícil tanto para os candidatos como para as instituições.

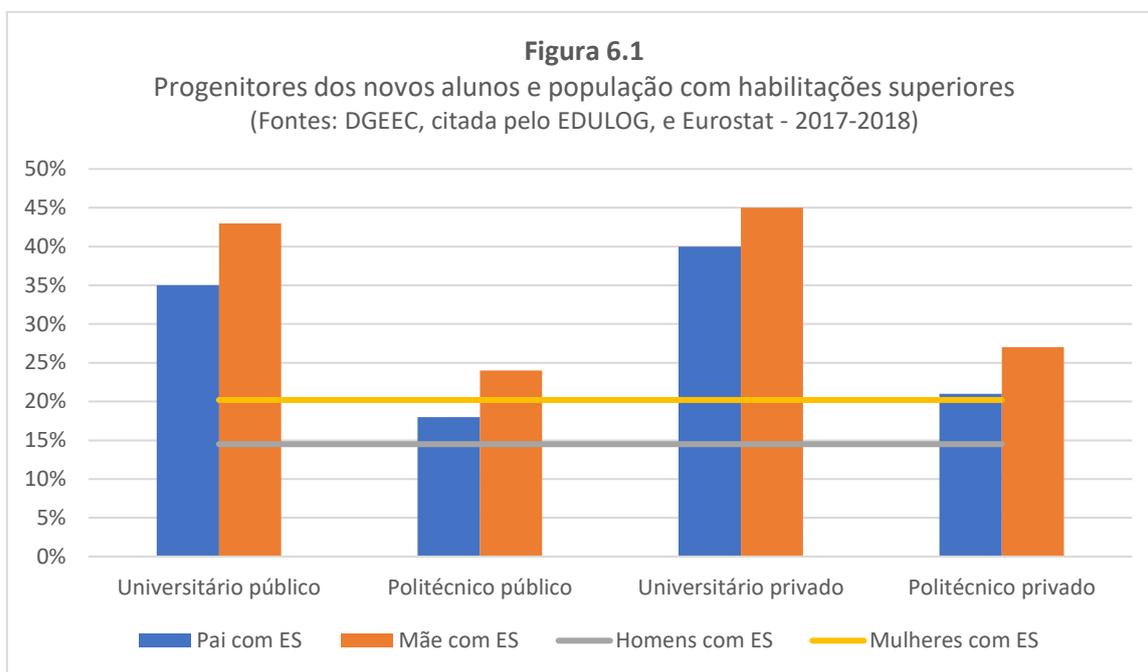
Os alunos do ensino superior

Para refletir sobre o acesso ao ensino superior e a sua adequação aos princípios e objetivos que lhe são atribuídos, é importante conhecer quem são os alunos do ensino superior e as habilitações e vias de acesso que lhes permitem frequentar o ensino superior. Assim como é essencial perceber se os princípios a que deve obedecer o acesso ao ensino superior – democraticidade, equidade e justiça – em que medida estão a ser atingidos.

d. Origem socioeconómica

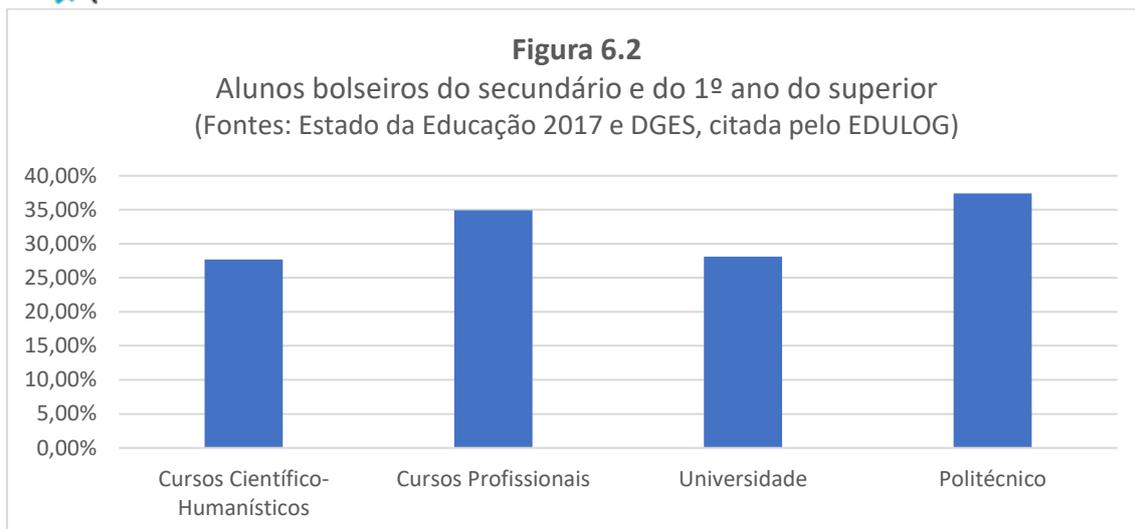
Os novos alunos, inscritos no 1º ano pela 1ª vez, oriundos de famílias em que pelo menos um dos progenitores tem habilitações de nível superior estão claramente sobre-representados relativamente à população com este nível de habilitação entre 45 e 64 anos, grupo etário no qual se inclui a maioria dos progenitores dos alunos do ensino

superior. Esta sobre-representação é particularmente evidente no ensino universitário, como se pode verificar na Figura 6.1.



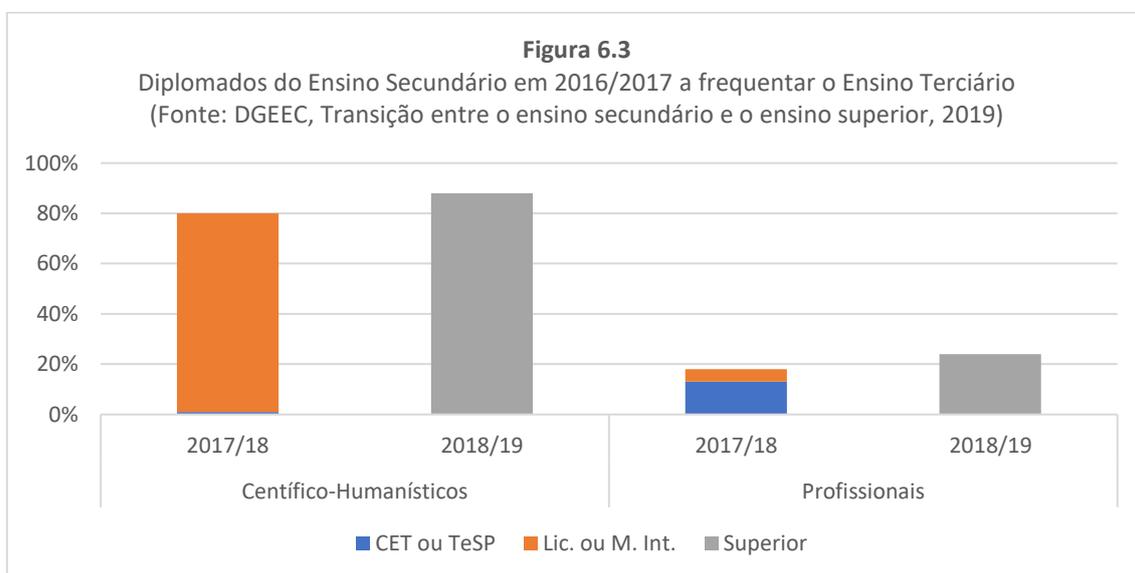
A Ação Social Escolar é um indicador do estatuto socioeconómico das famílias dos alunos do secundário e do superior. Na Figura 6.2 representa-se a percentagem de alunos bolseiros no ensino secundário e superior. A diferença entre subsistemas do ensino superior indica que é maior a percentagem de alunos oriundos de famílias com menores recursos nos politécnicos do que nas universidades. No que se refere ao ensino secundário, é nos cursos profissionais que se encontra a maior percentagem de jovens de famílias de menores recursos.

Estes dados apontam para que, no ensino secundário, os jovens de meios mais desfavorecidos se encontram mais representados nos cursos profissionais do que nos científico-humanísticos e que no ensino superior se encontram mais no ensino politécnico. Podem ser várias as razões para este enviesamento da frequência educativa, mas são duas as mais frequentemente apontadas: os piores resultados escolares dos jovens de meios mais desfavorecidos, designadamente consequência de meios familiares menos estimulantes menos valorizadores da frequência escolar ou menor capacidade de enquadramento do processo educativo, bem como menor acesso a apoios pagos, como explicações. Por outro lado, os jovens de meios mais desfavorecidos terão maior necessidade de obter qualificações que lhes permita um acesso mais precoce do mercado de trabalho.



e. Vias de acesso

A percentagem de diplomados dos diferentes cursos do ensino secundário, científico-humanísticos, profissionais e artísticos especializados, que acede ao ensino superior é muito diferente. De acordo com estudo da DGEEC, a percentagem de diplomados dos cursos científico humanísticos que estavam no ensino superior passado um ano era de 80%, sendo apenas 1% em CET ou TeSP, enquanto que os dos profissionais eram apenas 18%, dos quais apenas 5% em cursos de licenciatura ou de mestrado integrado (DGEEC, 2019).



Poucos diplomados dos cursos profissionais têm acedido aos cursos conferentes de grau, enquanto se tem promovido a frequência dos cursos profissionais por um número crescente de jovens. Pode-se considerar que quem frequenta um curso profissional tem como objetivo o acesso ao mercado de trabalho e que pode prosseguir estudos através dos TeSPs, mas não é razão para introduzir barreiras, exigindo a realização de exames de disciplinas dos cursos científico-humanísticos, que não frequentaram, para aceder a

licenciaturas e mestrados integrados. A solução adotada no Decreto-Lei n.º 11/2020 foi a de criação de concursos especiais.

Não existe razão para dificultar o acesso de um cidadão, por ser diplomado de um curso profissional, a licenciaturas e mestrados integrados. A única justificação seria se esse cidadão não tivesse as competências necessárias para frequentar com sucesso esses cursos superiores.

Pelo facto de os cursos profissionais serem mais frequentados por jovens oriundos de famílias mais desfavorecidas, dificultar o seu acesso ao ensino superior é uma medida que reforça a discriminação social. Em contrapartida, a questão da adequação da formação destes diplomados dos cursos profissionais e artísticos especializados para o prosseguimento de estudos é real e, caso se permitisse o acesso sem que sejam criadas reais condições de sucesso, seria não só discriminatório, mas também enganador.

A questão da adequação pode ser colocada duas formas:

- Inadequação da formação dos diplomados dos cursos profissionais às exigências dos planos de estudos dos cursos de licenciatura e mestrado integrado; ou
- Inadequação dos planos de estudos dos cursos de licenciatura e mestrado integrado às competências desenvolvidas nos cursos profissionais do ensino secundário.

Ou seja, se se pretende que os diplomados dos cursos profissionais e artísticos especializados tenham condições de acesso e sucesso no ensino superior, não basta criar provas de acesso adequadas à sua formação anterior, sendo necessário que os planos de estudos tenham em conta essa formação. O que pode implicar a diversificação das unidades curriculares do início do curso consoante o curso frequentado anteriormente.

f. Habilitações de acesso

Como vimos na descrição do sistema de acesso ao ensino superior, existem diversas vias de acesso. No entanto, em 2018, cerca de 2/3 dos novos alunos ingressam pelo regime geral de acesso e, destes, 4/5 através do Concurso Nacional de Acesso, como se pode ver no Quadro 6.1.

No regime geral, as habilitações requeridas para acesso são a conclusão do ensino secundário e a aprovação nos exames nacionais considerados como adequados, eventualmente com notas mínimas. Os exames requeridos são definidos pelas instituições de ensino superior, condicionados a deliberação da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) e a condições legalmente fixadas para determinados cursos.

Quadro 6.1 – Acesso a formação inicial no ensino superior (2018)

(Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC)

Via de acesso/IES	Politécnico Privado	Politécnico Público	Universitário Privado	Universitário Público	Total	Habilitação de acesso
Regime geral de acesso	2258	17344	7756	26706	54064	Ensino Secundário e exames nacionais adequados
Concurso de acesso a CTeSP	2036	6403	0	5	8444	Ensino Secundário
Concurso especial de acesso de maiores de 23 anos	863	1572	1058	1452	4945	Prova própria
Concurso especial de acesso para estudantes internacionais	136	1787	483	1738	4144	Ensino Secundário que dê acesso a curso superior correspondente
Concurso especial para titulares de outros cursos superiores	209	444	334	669	1656	Qualquer grau, acesso a qualquer curso de formação inicial
Concurso especial para titulares de diploma de TESP	321	1191	0	2	1514	Provas de acesso na própria escola ou disciplinas CTeSP adequadas
Concurso especial para titulares de DETecnológica	52	151	1	4	208	Prova de ingresso e exames nacionais para universidade
Regime especial para bolseiros dos PALOP	0	275	3	681	959	Frequência de ensino superior ou secundário equivalente ao português
Regime especial para oficiais das Forças Armadas Portuguesas	0	0	0	142	142	Acordos com instituições de ensino superior
Regime especial para praticantes desportivos de alto rendimento	0	15	0	99	114	Ensino secundário português com disciplinas exigidas
Regime especial para naturais e filhos de naturais de Timor Leste	0	10	0	32	42	Secundário equivalente disciplinas exigidas

Regime especial para portugueses bolseiros ou funcionários públicos no estrangeiro e seus familiares	0	4	0	38	42	Secundário estrangeiro que dê acesso ao curso
Regime especial para funcionários portugueses de missão diplomática e seus familiares	0	0	0	11	11	Secundário português ou estrangeiro que dê acesso no país
Regime especial para funcionários estrangeiros de missão diplomática e seus familiares	0	2	0	10	12	Secundário português ou estrangeiro que dê acesso no país
Regime especial para estudante em situação de emergência por razões humanitárias	0	0	0	1	1	Ensino Secundário que dê acesso a curso superior correspondente
Concurso especial para acesso de licenciados ao curso de Medicina	0	0	0	50	50	Licenciatura em domínio compatível
Acesso a curso em associação entre estabelecimentos	0	21	0	1	22	Habilitação consoante o curso ou regime
Mudança de instituição/cursos	311	1218	855	2151	4535	
Total de inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez	6186	30437	10490	33792	80905	

No acesso aos TeSP apenas é exigido ter concluído o ensino secundário, enquanto o acesso dos estudantes internacionais depende de possuir diploma de ensino secundário que no respetivo país dê acesso ao ensino superior, condicionando o ingresso a possuírem “qualificação académica específica” correspondente às provas de ingresso em Portugal. Situação diferente é a dos que se apresentam aos concursos para maiores de 23 anos que são avaliados pela própria instituição de ensino superior em que pretendem ingressar.

As habilitações exigidas diferem consoante a via de acesso em que os candidatos se enquadram. Por outro lado, os diplomados do ensino secundário português também se candidatam à frequência do ensino superior noutros países. Em alguns países os diplomas do ensino secundário profissional português são aceites como habilitação de acesso, sem os candidatos se tenham de apresentar a exames de matérias que não cursaram.

6. A avaliação das aprendizagens e acesso ao ensino superior

A seleção e seriação no acesso ao ensino superior baseia-se em resultados de avaliações, seja no âmbito do ensino secundário, nacional ou estrangeiro, nos exames nacionais ou em provas nas próprias instituições de ensino superior. A utilização destas avaliações tem como objetivo assegurar que os candidatos têm condições para frequentar o ensino superior em geral e o curso escolhido com sucesso. Assim, é essencial assegurar que a avaliação serve efetivamente este objetivo.

A avaliação, na relação com os objetivos de aprendizagem e métodos de ensino-aprendizagem é uma área que tem tido significativo desenvolvimento nos últimos anos (OCDE, 2013).

a. Objetivos das avaliações

As avaliações nacionais com relevância para o acesso em Portugal são atualmente as realizadas durante o ensino secundário e que concorrem para a nota de acesso, ou seja, as avaliações realizadas pelos professores do ensino secundário e as provas nacionais do ensino secundário, também utilizadas como provas de ingresso. Existem provas realizadas pelas próprias instituições de ensino superior, como no caso dos maiores de 23 anos ou para cursos exigindo pré-requisitos, mas cujos objetivos e estrutura são decididos pelas próprias instituições, sujeitas apenas a normas legais muito gerais. Tendo em conta a sua relevância para o acesso, o foco da presente secção é a avaliação durante o ensino secundário e os exames nacionais.

As avaliações durante o ensino secundário, incluindo as provas nacionais, deveriam estar orientadas para verificar se os objetivos de aprendizagem fixados para o ensino secundário são atingidos. Sendo usadas para a seleção e seriação dos candidatos ao ensino superior, também deveriam verificar a capacidade para a frequência do ensino superior. No caso dos objetivos do ensino secundário e da capacidade para a frequência do ensino superior não serem sobreponíveis, a avaliação para efeitos de acesso deverá ser parcial ou totalmente autonomizada.

b. Aprendizagens essenciais no ensino secundário

Tendo em conta o Perfil dos Alunos, aprovado em 2017, foram, e estão a ser, definidas aprendizagens essenciais para os cursos do ensino secundário. As dos cursos científico-humanísticos foram objeto de um relatório que preparou a sua elaboração (Roldão et al., 2017) e homologadas em 2018 (SEE, 2018a) e as dos cursos profissionais e artísticos especializados estiveram em consulta pública, tendo tido por base um relatório de 2018 (Roldão et al., 2018). As aprendizagens essenciais visam articular os objetivos gerais constantes do Perfil dos Alunos com os objetivos específicos de cada curso de ensino secundário.

Conforme é explicitado em ambos os relatórios referidos:

A componente do referencial curricular que designamos por Aprendizagens Essenciais terá, assim, de expressar esta tríade de elementos (conhecimentos, capacidades e atitudes) ao longo da progressão curricular, explicitando: (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.

A definição de competências que devem ser atingidas por todos os alunos e que enquadra e articula o conhecimento disciplinar é uma abordagem adotada em muitos sistemas educativos da OCDE para a definição dos currículos nacionais, conforme expresso em documento da OCDE (OCDE, 2013): “O objetivo de muitas reformas curriculares recentes é promover um modelo abrangente de aprendizagem que inclui uma integração complexa de conhecimento, capacidades, atitudes e ação de forma a desempenhar uma tarefa com sucesso em contextos da vida real. Estas competências, ou capacidades do século XXI, incluem tipicamente dimensões como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, comunicação, literacia de TIC, bem como competências colaborativas, sociais e de cidadania.”¹⁴

Trata-se de definir, usando uma linguagem também já habitual no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior¹⁵, objetivos de aprendizagem que congreguem as competências que todos os que terminam o ensino secundário devem possuir, previstas no Perfil dos Alunos, com as específicas de cada curso do ensino secundário.

c. A avaliação para a conclusão do ensino secundário

¹⁴ Tradução do autor.

¹⁵ O espaço que teve origem no Processo de Bolonha.

A avaliação dos alunos do ensino secundário inclui a avaliação interna, realizada ao longo do ano pelos seus professores e articulada a nível de escola, e a avaliação externa que, no caso dos cursos científico-humanísticos são exames nacionais e, no caso dos cursos profissionais e artísticos especializados, envolve as provas de aptidão profissional ou artística, respetivamente.

Os exames, como é o caso dos exames nacionais, com a duração típica de 2 a 3 horas, têm limitações quanto às competências que conseguem avaliar. Por exemplo, competências como relacionamento interpessoal, comunicação oral, trabalhar em equipa ou autonomia, previstas no Perfil dos Alunos, não são avaliadas por este tipo de provas. São, em contrapartida, competências que podem ser avaliadas pelos professores, individualmente ou pelo conjunto dos professores de cada aluno.

Neste sentido, ao contrário do que há quem parece acreditar, os exames, mesmo no seu conjunto, não avaliam todas as competências, conhecimentos, capacidades e atitudes, consideradas essenciais no Perfil dos Alunos e no conjunto das aprendizagens essenciais. A consulta de documentos disponíveis no site do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2017), o foco principal dos exames são conhecimentos e, eventualmente, capacidades, mas não cobrem o conjunto das competências¹⁶. O que significa que, só por si e de um ponto de vista da conclusão do ensino secundário, os exames não são um avaliador suficiente.

A avaliação dos cursos profissionais e artísticos especializados inclui provas de aptidão profissional ou artística, que visam avaliar a “capacidade de mobilização e de integração de todos os conhecimentos,” “aptidões, atitudes e competências profissionais” (SEE e SEE, 2018) ou “competências técnicas, artísticas e relacionais” (SEE, 2018b), respetivamente. Estas provas envolvem a defesa, perante um júri, de um projeto que seja demonstrativo das competências adquiridas ao longo do percurso formativo e do respetivo relatório final. Os júris incluem a participação de elementos externos ligados às atividades profissionais relacionadas com o curso.

Esta situação é comum em vários países: “Em alguns países, abordagens de avaliação no setor da educação e formação profissional e educação de segunda oportunidade parece estar à frente do setor da educação geral em dar atenção a competências mais abrangentes e em fazer esforços para avaliar estas através de abordagens de avaliação sofisticadas.” (OCDE, 2013)¹⁷

¹⁶ Por exemplo, para a Matemática A é afirmado que “Os itens de seleção avaliam, na sua maioria, o conhecimento de conceitos, de regras e de propriedades. Os itens de construção avaliam ainda o cálculo, a resolução de problemas, a utilização da calculadora, a comunicação matemática e o raciocínio demonstrativo.” (IAVE, 2017)

¹⁷ Tradução do autor.

Este tipo de avaliação, na sequência da realização de um projeto, sob orientação de um professor ou formador da escola, permite uma avaliação mais abrangente das competências gerais previstas no Perfil dos Alunos e as específicas do curso.

d. Alinhamento construtivo

O alinhamento construtivo, aplicado ao processo de ensino-aprendizagem, é uma expressão usada por John Biggs (Biggs, 2003). O princípio em que se baseia a abordagem é o do alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino-aprendizagem e os processos de avaliação, partindo da constatação de que a maioria dos estudantes estrutura as suas aprendizagens de forma a maximizar os seus resultados, ou seja, guia-se pelos processos de avaliação na sua preparação para ser avaliado.

No trabalho da OCDE sobre avaliação, a posição é idêntica. “Há um amplo campo de investigação mostrando um forte impacto de diferentes tipos de avaliação nos resultados da aprendizagem. A evidência sobre diferentes abordagens aponta para a avaliação poder apoiar ou reduzir a motivação e o desempenho consoante a forma como é concebida, implementada e usada. Por outras palavras, avaliações que não estão bem concebidas e implementadas podem efetivamente contribuir para alienar os estudantes (e professores) do sistema educativo e exacerbar a iniquidade na educação. Por outro lado, intervenções de avaliação cuidadosamente planeadas que estão bem alinhadas com os objetivos de aprendizagem e colocam os estudantes no centro do processo têm forte potencial para melhorar o desempenho e reduzir as disparidades.” (OCDE, 2013)¹⁸

As motivações dominantes dos estudantes são, por um lado, aprender e, por outro, obter aprovação numa unidade curricular, para poder continuar os estudos, e, no final, obter um diploma que lhe permite uma melhor posição no mercado de trabalho ou na sociedade em geral. Esta segunda, obter aprovação e um diploma, é maioritária e, daí, os estudantes guiam-se pelo que é necessário para ter um bom resultado nas provas de avaliação. Este é um fenómeno que é bem ilustrado pelos testemunhos de professores dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário¹⁹ em como sentem pressão de alunos e de pais para focar o seu trabalho na preparação para os exames nacionais. A consequência é, no entanto, um menor investimento numa formação mais abrangente dos alunos, incluindo competências que constam do Perfil dos Alunos e no conjunto das aprendizagens essenciais. Aprendizagens que por mais úteis que possam ser para o exercício da cidadania, o desempenho profissional e mesmo académico, não são avaliadas nos exames.

Por outro lado, os testemunhos dos professores indicam que é o conhecimento declarativo o que mais influência tem nos resultados dos exames nacionais. Ou seja, tendo em conta que as aprendizagens essenciais e, sobretudo, o Perfil dos Alunos visam competências que, para além de conhecimentos, incluem capacidades e atitudes, não há um alinhamento

¹⁸ Tradução do autor.

¹⁹ Por exemplo, no 2º Congresso das Escolas, Fundação Calouste Gulbenkian, novembro de 2019.

entre os objetivos de aprendizagem e os exames nacionais e, ainda, por arrasto, com o processo de ensino-aprendizagem.

A motivação de obtenção de bons resultados nos exames nacionais é uma motivação extrínseca ao aluno e caduca com a realização dos exames. O que resulta numa aprendizagem superficial, ao contrário de uma aprendizagem profunda que se produz quando há uma motivação intrínseca, como a de aprender algo que se considera necessário, importante.

A consequência destas constatações é que a avaliação nos cursos científico-humanísticos está desalinhada dos objetivos de aprendizagem, mesmo que os professores façam um esforço no sentido de alinhar a avaliação ao longo dos anos letivos com os objetivos de aprendizagem, dado o peso dos exames no acesso ao ensino superior. E a pressão sobre os professores para focar o trabalho na preparação para os exames reforça o desalinhamento.

No que se refere aos cursos profissionais e artísticos especializados, o tipo de avaliação, designadamente as provas de aptidão profissional ou artística especializada, está, está mais ou tem condições para estar mais, alinhada com os objetivos de aprendizagem.

e. Compatibilidade entre os objetivos do ensino secundário e o acesso ao ensino superior

O ponto anterior focou-se no alinhamento entre os objetivos de aprendizagem do ensino secundário, os exames nacionais e os métodos de ensino-aprendizagem, com ênfase nos cursos científico-humanísticos, aqueles que foram desenhados como via de acesso ao ensino superior. Os objetivos destes cursos, expressos no Perfil dos Alunos e nas aprendizagens essenciais das várias disciplinas, estão definidos e são os que se considera que os diplomados devem atingir no final do ensino secundário.

A questão que se coloca aqui é se as competências que constam destes objetivos são igualmente relevantes para a frequência, com sucesso, do ensino superior. A dificuldade para responder a esta questão é que as competências mais relevantes para uma carreira bem-sucedida no ensino superior não estão explicitadas e muito menos as adequadas a obter uma formação superior de qualidade e, posteriormente, para o exercício profissional competente e de cidadania ativa.

Alguns estudos relacionando o desempenho no ensino superior com as classificações no ensino secundário, designadamente nos exames e a nota de acesso, sugerem que a classificação nos exames nacionais não é o melhor preditor de sucesso²⁰. Estes estudos sugerem que a nota interna ou a nota de acesso são melhores preditores do sucesso no curso superior do que as notas dos exames, apesar de existir igualmente correlação positiva com o desempenho no ensino superior.

²⁰ Ver, por exemplo, (Vieira, 2015) e (Silva e Camanho, 2019).

Os défices de formação dos novos alunos, identificados pelos docentes do ensino superior, são diversos, desde deficiente domínio de matérias específicas, até insuficiente autonomia ou capacidade expressão oral e escrita, pouco sentido crítico, etc. Sem que exista um referencial para o perfil dos candidatos ou dos estudantes do ensino superior, não é possível avaliar de forma taxativa a compatibilidade com os objetivos do ensino secundário, seja dos cursos científico-humanísticos, os profissionais ou os artísticos especializados.

No entanto, partindo das competências que são valorizadas no mundo do trabalho e que, juntamente com competências relevantes para a cidadania, são importantes como objetivos de formação no ensino superior, é possível identificar as que faz sentido considerar no processo de acesso. As competências frequentemente identificadas como essenciais para um bom desempenho profissional são, designadamente (WEF, 2016):

- Literacias de base:
 - Literacia e Numeracia;
 - Literacia científica;
 - Literacia de TIC;
 - Literacia financeira;
 - Literacia cultural e cívica;
- Competências:
 - Pensamento crítico / resolução de problemas;
 - Criatividade;
 - Comunicação;
 - Colaboração;
- Atitudes:
 - Curiosidade;
 - Iniciativa;
 - Persistência / determinação;
 - Adaptabilidade;
 - Liderança;
 - Consciência social e cultural.

Confrontando estas competências com as que constam do Perfil dos Alunos, verifica-se uma muito significativa sobreposição. Se as competências enunciadas são importantes para os diplomados do ensino superior e estão previstas à saída da escolaridade obrigatória, faz sentido admitir que são importantes para a frequência do ensino superior e, em consequência, deveriam ser objeto de avaliação e consideradas no acesso.

No entanto, os exames nacionais dos cursos científico-humanísticos, cujo peso no acesso pode contar até cerca de 2/3, não avaliam grande parte destas competências. Ou seja, se os objetivos do ensino secundário e as competências importantes para a frequência do ensino superior são compatíveis, o concurso nacional de acesso não avalia essas competências.

Em contrapartida, as provas de aptidão profissional ou artística especializada têm características que permitem avaliar uma parte significativa destas competências. Daí a sugestão já ventilada de uma prova com o mesmo tipo de estrutura para os cursos científico-humanísticos poder contribuir para aproximar a avaliação final do secundário e do acesso dos objetivos de aprendizagem previstos no perfil dos alunos.

No entanto, este tipo de solução levanta questões de comparabilidade dos resultados.

f. Comparabilidade de resultados para seleção e seriação

Nos processos de seleção e seriação, os critérios usados devem, tanto quanto possível, produzir resultados que sejam comparáveis. Ou seja, que produzam o mesmo resultado se aplicados a candidatos igualmente merecedores de serem selecionados e que coloquem os candidatos na lista de seriação de acordo com o seu mérito. Este objetivo de equidade tem maior relevância no acesso a pares curso/instituição em que o número de candidatos é superior ao número de vagas, verificando-se atualmente que entre o último admitido e o primeiro excluído estão, por vezes apenas centésimas na nota de acesso.

A comparabilidade suscita várias questões:

- Quais as competências – conhecimentos, capacidades e atitudes – que são relevantes para a frequência e sucesso no ensino superior?
- Como podem essas competências ser avaliadas?
- Em que medida se podem considerar comparáveis os resultados de provas de avaliação quando os examinandos tiveram condições socioeconómicas e culturais muito diferentes para o desenvolvimento do seu potencial?
- Podem os resultados de formas de avaliação que não correspondam a questões iguais, com as mesmas condições de tempo ou outras para execução ou resposta e, se for o caso, iguais meios de apoio, como nos exames nacionais, serem comparáveis?

Como se afirmou anteriormente, não estão definidos os perfis de competências considerados adequados e os mais merecedores de ingressar num dado par curso/instituição. A adequação do perfil dos novos alunos é por vezes tratada a nível de opinião, com docentes que lecionam no início dos cursos a lamentarem-se da falta de conhecimentos dos novos alunos. No entanto, não é líquido que o défice seja de conhecimentos, podendo corresponder a défices de outro tipo de competências, como a autonomia, a organização e gestão do tempo, a capacidade de adaptação a ambientes e culturas diferentes, incluindo a linguagem – o ensino superior é diferente do secundário – o trabalho em grupo, a gestão do stress, o raciocínio crítico, etc.

Os resultados em provas de avaliação, sejam exames escritos, trabalhos individuais ou de grupo, provas orais, etc., são influenciados pelo percurso de vida dos alunos, designadamente das condições socioeconómicas e culturais do ambiente familiar e social em que cresceram e viveram. Alunos que tiveram a oportunidade de ter apoio dos pais ou

de explicadores para melhorar o seu desempenho escolar estão em vantagem relativamente aos que são oriundos das classes mais desfavorecidas. O que não significa que, dadas as oportunidades certas de desenvolvimento do seu potencial, estes últimos não possam vir a ter ganhos superiores de desempenho.

Ignorando a diferença de condições de aprendizagem até ao momento da avaliação, nem todos os tipos de avaliação dão a mesma segurança de colocarem todos perante o mesmo nível de exigência e de produzirem resultados comparáveis. Os exames nacionais são, do conjunto de formas de avaliação que podemos considerar, aquela em que os alunos estão mais em igualdade formal no momento da realização da prova. Esta é a razão da grande valorização dos exames realizados a nível nacional, em simultâneo e com o mesmo enunciado para todos. E daí o concurso nacional de acesso assentar em grande medida em exames nacionais. Serem os exames do ensino secundário e não outros tem justificação, por um lado, na facilidade e, por outro, em não sobrecarregar os potenciais candidatos com mais provas do mesmo tipo.

Em contrapartida, formas de avaliação como as provas de aptidão, profissional ou artística, têm um potencial de avaliação de todo um conjunto de competências que os exames nacionais não têm. No entanto, sendo as provas de aptidão realizadas com base em trabalhos, estágios ou projetos de natureza e, eventualmente, nível de exigência difícil de comparar, e sendo a avaliação realizada por júris diferentes, a comparabilidade dos resultados não é a mesma.

Estes e outros aspetos são tratados num trabalho da OCDE sobre avaliação (OCDE, 2013). “O uso pelas limitado de avaliações baseadas no desempenho em avaliações de larga escala pode ser explicado pela preocupação com a fiabilidade, recursos e tempo. Estes são desafios relacionados com a criação de medidas fiáveis de competências complexas, tais como resolução de problemas, criatividade ou colaboração. Avaliações baseadas no desempenho tendem frequentemente a ter menor comparabilidade de resultados do que avaliações de papel e lápis padronizadas.”²¹ “Assim, o uso de testes fechados de papel e lápis é frequentemente motivado pela necessidade de objetividade, equidade e imparcialidade na avaliação, especialmente quando o que está em jogo é elevado. Avaliações baseadas no desempenho são mais onerosas e exigentes em tempo na sua implementação em larga escala.”²²

A questão essencial é como equilibrar a comparabilidade, a equidade e a relevância da avaliação, e, dado que há formas de avaliação que não se prestam a avaliações de larga escala e que apenas podem ser realizadas internamente, o peso relativo das avaliações internas e externas, no caso específico do acesso ao ensino superior.

O mesmo trabalho da OCDE (OCDE, 2013), citando trabalhos de outros autores (Crooks, 2004), foca a tensão entre avaliações internas e externas. A “(...) avaliação externa é

²¹ Tradução do autor.

²² Idem.

frequentemente criticada por ter menos validade²³ do que a avaliação pelos professores. Tende a ter a forma de testes escritos em condições supervisionadas, pelo que apenas uma gama limitada de objetivos curriculares pode ser coberta. Ainda, a avaliação externa é tipicamente realizada em muito poucas ocasiões e, portanto, dá uma informação limitada sobre as competências dos estudantes devido à variação diária do desempenho. Também pode ter efeitos negativos no ensino-aprendizagem, porque os professores podem acabar por focar em competências para fazer testes, especialmente quando o que está em jogo é importante”, o que “pode causar *stress* ou ansiedade nos estudantes, resultando na redução dos seus resultados no dia do exame.”²⁴

“A avaliação interna é frequentemente considerada menos fiável do que a avaliação externa. Os itens de avaliação e os padrões de avaliação podem variar muito entre professores e escolas, de forma que os resultados da avaliação interna carecem de confiança externa e não pode ser comparada entre escolas. Não pode sempre ser verificado que o que é avaliado é efetivamente o trabalho do próprio aluno, dado que algumas tarefas (por exemplo, trabalhos de casa e de projeto) podem ter lugar fora da sala de aula com pouca supervisão”. “Vários estudos também relatam que há o risco de enviesamento, consciente ou inconsciente na avaliação pelos professores, ou seja, que os professores podem ajudar mais alguns estudantes, ou na sua classificação podem dar um peso inapropriado ao conhecimento prévio ou às expectativas relativamente a determinados estudantes.”²⁵

“Crooks (Crooks, 2004) sugere que uma combinação de avaliações pelos professores e externas seria a mais adequada para garantir o máximo de validade e fiabilidade. Objetivos de aprendizagem que possam ser facilmente avaliados através de exames externos deveriam ser cobertos desta forma, enquanto competências mais complexas deveriam ser avaliadas através de avaliação contínua pelos professores. Quando a avaliação pelos professores é usada para efeitos sumativos, é essencial ter em atenção a maximização da fiabilidade, usando guias de classificação, critérios de classificação negociados, *benchmarks* externos, formação dos professores, múltiplas avaliações e moderação externa. É igualmente importante fornecer um conjunto de ferramentas de avaliação nacionais que os professores possam usar para avaliar com fiabilidade os seus estudantes quando considerarem adequado.”²⁶

O trabalho da OCDE sobre avaliação (OCDE, 2013) constata que “enquanto há uma forte ambição no conjunto dos países da OCDE de focar os sistemas educativos cada vez mais no desenvolvimento de competências complexas, as revisões da OCDE por país identificam uma preocupação do conjunto dos países de que os sistemas de avaliação possam estar atrasados relativamente a esses currículos baseados em competências. Tanto a avaliação padronizada como a realizada pelos professores frequentemente continua

²³ No sentido de relevância.

²⁴ Tradução do autor.

²⁵ Para além de (Crooks, 2004), também (Harlen, 2007).

²⁶ Tradução do autor.

mais tradicional e focada em conhecimento isolado e na aplicação de competências básicas.”²⁷ “Em alguns países, as abordagens de avaliação no setor de ensino e formação profissionais (VET) ou na educação de segunda oportunidade parecem estar mais avançadas do que no setor do ensino geral na atenção dada a competências mais alargadas e aos esforços de as avaliar através abordagens de avaliação sofisticadas.”²⁸ Será o caso, em Portugal, das provas de aptidão profissional ou artística.

Tendo em vista assegurar o máximo de comparabilidade, sem prejuízo da necessidade de avaliar o desempenho relativamente a todos os objetivos de aprendizagem, no trabalho da OCDE sobre avaliação (OCDE, 2013) aponta-se como “estratégia chave para aumentar a fiabilidade da avaliação e classificação entre diferentes contextos a implementação de procedimentos de moderação. Moderação refere-se a um conjunto de abordagens com o objetivo de garantir a qualidade e comparabilidade das decisões de avaliação. Pode incluir a classificação entre professores das avaliações dos outros ou a discussão do desempenho dos alunos em grupo ou a verificação sistemática uma organização externa competente das classificações atribuídas na escola.”²⁹

Não serão apenas estas as formas que existem para melhorar a comparabilidade das classificações atribuídas no seio das escolas. Em países como o Reino Unido e a Irlanda, no âmbito do ensino superior, existe o sistema de avaliadores externos que são docentes da respetiva área que verificam os procedimentos e padrões de avaliação utilizados, através da análise das provas de avaliação realizadas, exames, trabalhos, etc., verificando a consistência e razoabilidade das classificações atribuídas aos alunos. O sistema de avaliadores externos tem sido objeto de críticas, considerando que não tem tido os resultados desejados no que se refere à comparabilidade entre graus atribuídos nas diferentes instituições, mas também de defesa, considerando que, na sua ausência, o resultado seria pior e, se não funciona melhor, é porque nem sempre é levado suficientemente a sério.

A comparação que tem sido feita em Portugal entre notas internas e exames nacionais do ensino secundário, considerado como forma de validação das notas internas, dado ser corrente considerar os exames como mais fiáveis, peca pelo facto de o objeto da avaliação interna, se alinhada com os objetivos de aprendizagem que constam do Perfil dos Alunos, e o que os exames nacionais avaliam não ser o mesmo.

g. Equidade e justiça na avaliação para o acesso ao ensino superior

A equidade e justiça na avaliação para o acesso ao ensino superior não é um resultado fácil de obter, tendo em conta que não é pelo facto de serem todos submetidos ao mesmo tipo de avaliação que assegura esse resultado. No trabalho sobre avaliação da OCDE (OCDE, 2013) é afirmado que “a escolha de método de avaliação também levar a um

²⁷ Idem.

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

enviesamento para certos grupos, dependendo da familiaridade com a ideia geral do teste, o contexto motivacional no qual é feito e a assunção frequentemente implícita sobre o comportamento apropriado nesse contexto. Por exemplo, estudantes mais familiarizados com testes de escolha múltipla podem ter desenvolvido melhores estratégias para lidar com este método de avaliação do que estudantes que nunca tenham sido confrontados anteriormente com este formato.”³⁰

Uma ilustração do efeito de treinar para os testes e como o desempenho em testes não é o mesmo que competências, é o que se passou há uns anos entre a Bélgica e a França (Lourtie, 2005). Uma notícia do diário francês *Le Monde* dava então conta da grande procura do ensino superior belga francófono por parte de estudantes franceses, confrontados com cursos da área da saúde em que existiam mais candidatos do que vagas e a inexistência de *numerus clausus* nas universidades belgas francófonas. Perante a “invasão”, com o erário belga a financiar grande número de estudantes franceses, os belgas introduziram uma prova de acesso e limitaram as vagas. *Le Monde* afirmava que os franceses conseguiam melhores resultados na prova, dado o seu treino para o *Bac*, prova que os belgas não têm, mas que ao fim do ano o desempenho dos dois grupos estava equilibrado. É possível treinar para maximizar o desempenho numa prova, mas isso não significa mais competências para o sucesso no ensino superior e/ou aprendizagens profundas.

Quando existe mais do que uma via de acesso, cada uma associada a uma habilitação do ensino secundário, e mais candidatos do que vagas, é também uma questão de equidade e justiça a distribuição de vagas por cada uma dessas vias. Não se trata de uma questão de seriação, já tratada anteriormente, mas das oportunidades relativa dos candidatos em função das habilitações com que concorrem. Por exemplo, pretendendo-se vir a alargar o acesso dos titulares de cursos de dupla certificação e artístico especializados, quantas vagas, do conjunto das que pode um determinado par curso/instituição oferecer, serão alocadas ao regime geral e ao concurso especial para estes titulares.

7. Acesso de candidatos com percursos diferenciados

O sistema de acesso atual baseia-se no pressuposto de que existe uma via do ensino secundário que é específica para acesso ao ensino superior, a dos cursos científico-humanísticos, que é objeto do Regime Geral de Acesso. A este regime foram adicionados concursos especiais para candidatos com habilitações não diretamente comparáveis, caso dos maiores de 23 anos, outros cursos superiores, alunos estrangeiros e, com o novo decreto-lei, os titulares de cursos de dupla certificação e artísticos especializados. Os regimes especiais, por seu lado, estão relacionados com situações pessoais específicas que não faz sentido pôr em confronto com a generalidade dos candidatos.

O aumento significativo da frequência dos cursos profissionais do ensino secundário, assim como a oferta a nível de ensino superior de um crescente número de áreas de

³⁰ Tradução do autor.

formações de natureza profissionalizante, consequência da exigência de novas e reforçadas competências para o desempenho profissional, questiona se os cursos científico-humanísticos devem continuar a ser considerados como a via de eleição para o ensino superior. A solução adotada atualmente, de concursos especiais para os titulares de cursos de dupla certificação e artísticos especializados, mantém esta lógica, mas que fica em causa se se aumentar significativamente o número de vagas para estes concursos.

A ausência de explicitação do perfil pretendido dos candidatos ao ensino superior, que apenas está implícito nos critérios de acesso adotados, designadamente, os exames nacionais do ensino secundário exigidos e o peso que lhes é atribuído, não permite avaliar a maior ou menor adequação de outras soluções de acesso. Nem permite ter em conta o contexto socioeconómico e a influência que tem nos resultados escolares dos candidatos, dado o esforço pessoal e potencial para obterem os mesmos resultados que outros de mais favorecidos.

Por outro lado, pelo facto de a via principal de acesso ser, desde há muito, a dos cursos científico-humanísticos, leva a que os planos curriculares dos cursos superiores estejam desenhados para alunos com essa formação.

Sendo o sistema acesso atualmente centrado nos cursos científico-humanísticos e os planos curriculares no ensino superior construídos sobre a formação desses cursos, dificulta a integração de candidatos com outra formação. A flexibilização do acesso e a integração de candidatos com outros perfis, requer o desenho de planos curriculares dos cursos superiores que permitam melhor enquadrar candidatos com formações prévias mais diversas, por exemplo através de unidades curriculares alternativas no início do curso, visando facilitar a integração e criar uma base comum para o desenvolvimento do resto do plano curricular.

Uma abordagem mais flexível vai ao arripio de desenvolvimentos que se verificaram, como a exigência da aprovação em determinadas disciplinas dos cursos científico-humanísticos para acesso a alguns cursos superiores, por exemplo, de engenharia ou de formação de professores.

Uma abordagem mais flexível é mais trabalhosa para as instituições de ensino superior, quanto mais não seja, na organização e funcionamento do primeiro ou primeiros semestres letivos para acomodar alunos com formação diversa.

8. Conclusão

O objetivo do presente documento é promover a discussão sobre o sistema de acesso ao ensino superior que possa conduzir à aprovação de uma recomendação do CNE. A recomendação pode ter, designadamente, duas orientações:

- Recomendar determinada ou determinadas soluções para o sistema de acesso, o que requer uma base segura de conhecimento quanto às vias possíveis e que suporte a assunção dessas opções; ou
- Recomendar um conjunto de princípios a que o sistema de acesso deve dar satisfação e a realização de trabalhos de investigação ou conceção que permitam vir encontrar soluções exequíveis.

Apesar da extensão deste documento, o que faz é sobretudo suscitar questões que merecem reflexão. É dessa reflexão que poderá resultar uma das duas alternativas, embora a segunda pareça muito mais viável. A ser assim, a natureza da recomendação deverá ser apontar para a realização de estudos que permitam clarificar os objetivos do sistema, identificar as soluções possíveis e suportar a tomada de decisões cientificamente sustentadas.

Referências

- Biggs, John, *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, 2003 (existem versões mais recentes em coautoria com Catherine Tang).
- Boliver, Vikki; Powell, Mandy; Moreira, Tiago; e Gorard, Stephen (2017a), *Mapping and evaluating the use of contextual data in undergraduate admissions in Scotland, Report 1: Mapping the use of contextual indicators, Impact for Access Project*, Universidade de Durham, outubro de 2017.
- Boliver, Vikki; Powell, Mandy; Moreira, Tiago; e Gorard, Stephen (2017b), *Mapping and evaluating the use of contextual data in undergraduate admissions in Scotland, Report 2: Institutional Orientations to Contextualised Admissions, Impact for Access Project*, Universidade de Durham, outubro de 2017.
- Boliver, Vikki; Gorard, Stephen; Powell, Mandy; e Moreira, Tiago (2017c), *Mapping and evaluating the use of contextual data in undergraduate admissions in Scotland, Report 3: Evaluating the validity and reliability of potential indicators of contextual disadvantage, Impact for Access Project*, Universidade de Durham, outubro de 2017.
- Boliver, Vikki; Gorard, Stephen; Powell, Mandy; e Moreira, Tiago (2017d), *Mapping and evaluating the use of contextual data in undergraduate admissions in Scotland, Report 4: Identifying minimum academic entry requirements for contextually disadvantaged applicants, Impact for Access Project*, Universidade de Durham, outubro de 2017.
- CNE (2017), Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/2017, Diário da República 2ª Série, 8 de maio.
- CNE (2019a), Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/2019, Diário da República 2ª Série, 21 de junho.

- CNE (2019b), *Acesso ao Ensino Superior, Relatório Técnico*, Assessoria Técnico-Científica, CNE, março de 2019.
- Crooks, T. J. (2004), *Tensions between assessment for learning and assessment for qualifications*, artigo apresentado à Third Conference of the Association of Commonwealth Examinations and Accreditation Bodies (ACEAB), Fiji, março de 2004.
- CWA (2016), *A Blueprint for Fairness, The Final Report of the Commission on Widening Access*, The Scottish Government, março de 2016.
- DGEEC (2019), *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior, 2017/2018 e 2018/2019*, Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, novembro de 2019.
- DL (2018), Decreto-Lei n.º 55/2018, Diário da República 1ª Série, 6 de julho.
- DL (2020), Decreto-Lei n.º 11/2020, Diário da República 1ª Série, 2 de abril. EDULOG (2019), *A equidade no acesso ao ensino superior*, Fundação Belmiro de Azevedo, junho de 2019.
- GTAES (2016), Grupo de Trabalho para Avaliação do Acesso ao Ensino Superior, *Relatório sobre a avaliação do acesso ao ensino superior (diagnóstico e questões para debate)*, outubro de 2016.
- GTNM (2019), Grupo de Trabalho Nomeado pelo MCTES, *Relatório sobre o Acesso ao Ensino Superior*, junho de 2019.
- Harlen, W. (2007), *Criteria for evaluating systems of student assessment*, in *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, Elsevier, setembro a dezembro de 2007.
- Hartocollis, Anemona (2019), *SAT's New 'Adversity Score' Will Take Students' Hardships Into Account*, New York times, 16 de maio de 2019.
- IAVE (2017), *Exames Finais Nacionais — Ensino Secundário: Relatório Nacional: 2010-2016*, Instituto de Avaliação Educativa, maio de 2017.
- Lourtie, Pedro (2005), *A "invasão" francesa do ensino belga*, Diário Económico, 25 de outubro de 2005.
- Lourtie, Pedro (2019), *Acesso ao Ensino Superior: exemplos e reflexões*, Acesso ao Ensino Superior em Debate, CNE, 25 de fevereiro de 2019.
- MCTES (2016), Despacho n.º 6930/2016, Diário da República 2ª Série, 25 de maio.
- MCTES (2018a), Despacho n.º 5036-A/2018, Diário da República 2ª Série, 21 de maio.
- MCTES (2018b), Despacho n.º 11092/2018, Diário da República 2ª Série, 27 de novembro.
- ME (2017), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação, 2017.
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013.
- OCDE (2018a), *OECD Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal, Summary document*, fevereiro de 2018.
- OCDE (2018b), *The Future of Education and Skills: Education 2030*, OECD, 2018.
- OCDE (2018c), *Education Indicators in Focus #63*, OECD, outubro 2018.

- OCDE (2019), *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*, OECD Publishing, Paris, fevereiro de 2019.
- OfS (2019), *Contextual Admissions: Promoting fairness and rethinking merit*, Insight, Office for Students, maio de 2019.
- QNQ (2009), Quadro Nacional de Qualificações, Portaria n.º 782/2009, Diário da República 1ª Série, 23 de julho.
- Robinson, David; Salvestrini, Viola (2020), *The Impact of Interventions for Widening Access to Higher Education: A Review of the Evidence*, Education Policy Institute, Londres, Reino Unido, janeiro de 2020.
- Robson, James (2019), *Oxford's admissions offer needs to be examined in context*, Times Higher Education, 4 de junho de 2019.
- Roldão, Maria do Céu; Peralta, Helena; e Martins, Isabel P. (2017), *Currículo do Ensino Básico e Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais no Perfil dos Alunos*, Documento de Trabalho – Escolas do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Educação, 2017.
- Roldão, Maria do Céu; Peralta, Helena; Martins Isabel P.; Orvalho, Luísa (2018), *Currículo do Ensino Secundário – Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados para a Construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*, Autonomia e Flexibilidade Curricular, 2018.
- SEE (2017), Secretário de Estado da Educação, Despacho n.º 6478/2017, Diário da República 2ª Série, 26 de julho.
- SEE (2018a), Secretário de Estado da Educação, Despacho n.º 8476-A/2018, Diário da República 2ª Série, 31 de agosto.
- SEE (2018b), Secretário de Estado da Educação, Portaria n.º 232-A/2018, Diário da República 1ª Série, 20 de agosto.
- SEE e SEE (2018), Secretários de Estado da Educação e do Emprego, Portaria n.º 235-A/2018, Diário da República 1ª Série, 23 de agosto.
- Silva, Conceição; Camanho, Ana (2019), *E depois do secundário, como se comparam as escolas?*, Público, 16 de fevereiro de 2019.
- Sundorph, Emilie; Vasilev, Danail; e Coiffait, Louis (2017), *Joining the elite: How top universities can enhance social mobility*, Reform, Londres, setembro de 2017.
- UE (2017), Quadro Europeu de Qualificações, Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2017, Jornal Oficial n.º 189.
- US (2017), *Working to Widen Access*, Universities Scotland, novembro de 2017.
- Vieira, Isabel (2015), *Uma avaliação do processo de seleção de candidatos ao ensino superior*, in Acesso ao Ensino Superior: desafios para o Século XXI, Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação, 2015.
- WEF (2016), *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, World Economic Forum, março de 2016.

