



FUNDAÇÃO  
BELMIRO  
DE AZEVEDO

Balanço anual da

# Educação

# 2016

**EDULOG**

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

O relatório *Balanço Anual da Educação 2026* foi desenvolvido pelo EDULOG, o think tank para a Educação da Fundação Belmiro de Azevedo. O EDULOG tem como objetivo contribuir para a construção de um sistema de educação de referência em Portugal. Na persecução da sua missão e da sua visão, apoia estudos de investigação na área da educação e dinamiza encontros e conferências cientificamente fundamentados, com o objetivo de informar as políticas públicas, envolver a comunidade educativa, promover o debate e estimular uma mudança, propondo melhorias e evolução da educação das gerações futuras.



Praça de Liège, 146, 4150-455, Porto

### **Título**

*Balanço Anual da Educação 2026*

### **Autores**

Hugo Figueiredo (coord.)

Carla Sá (coord.)

Isabel Flores

Miguel Araújo

Orlanda Tavares

Pedro Luís Silva

Capa

Fundação Belmiro de Azevedo

Imagens

Designed by Freepik

[www.freepik.com](http://www.freepik.com)

© Fundação Belmiro de Azevedo

Junho de 2026

ISBN 978-989-36978-0-1

O relatório *Balanço Anual da Educação 2026* foi desenvolvido pelo EDULOG, o think tank para a Educação da Fundação Belmiro de Azevedo. O conteúdo é da exclusiva responsabilidade dos seus autores e não vincula a Fundação Belmiro de Azevedo.



FUNDAÇÃO  
BELMIRO  
DE AZEVEDO

Balanço anual da

# Educa ção

# 2016

**EDULOG**

FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO

## EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO

**CARLA SÁ** é Professora Associada do Departamento de Economia da Universidade do Minho e investigadora no Núcleo de Investigação em Políticas Económicas (NIP) e no Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES). Doutorou-se em Economia no Tinbergen Institute/Vrij Universiteit Amsterdam, na Holanda. A sua investigação situa-se na interseção da Economia da Educação e da Economia Espacial, nomeadamente no processo de decisão dos estudantes. Tem ainda desenvolvido trabalhos de consultadoria para organizações como o Ministério do Trabalho e o ILO (Organização Internacional do Trabalho).

**HUGO FIGUEIREDO** é Professor Auxiliar do Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo da Universidade de Aveiro e investigador do Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (CIPES). Licenciado em Economia pela Universidade do Porto e Doutorado em Ciências Empresariais pela Manchester Business School, Universidade de Manchester, é colaborador da Unidade de Investigação em Governança, Competitividade e Políticas Públicas (GOVCOP.P.) da Universidade de Aveiro e afiliado da Global Labor Organization. A sua investigação centra-se nas áreas da Economia do Trabalho, da Educação e do Ensino Superior.

**ISABEL FLORES** é Diretora Executiva do Instituto das Políticas Públicas do Iscte, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e no Iscte (escola de Sociologia e Políticas Públicas). Investigadora Associada no CIES-Iscte, é Licenciada em Economia pela Universidade Nova de Lisboa, mestre em Integração Europeia e Investimento Internacional pela University of Reading, pós-graduada em Análise de Dados em Ciências Sociais e Doutorada em Políticas Públicas pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

**MIGUEL ARAÚJO** é Licenciado e Mestre em Economia pela Universidade do Minho, com especialização na área das Reformas no Mercado Laboral Português. Especialista em tratamento e análise de dados, integra os quadros da Fundação Belmiro de Azevedo como *data analyst*, assegurando a identificação, a análise e a gestão de dados das plataformas EDUSTAT e Brighter Future.

**ORLANDA TAVARES** é Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, investigadora no Centro de Estudos da Criança (CIEC) do Instituto de Educação da Universidade do Minho e no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). A sua área de investigação centra-se nas políticas educativas, acesso e equidade, escolhas dos estudantes e internacionalização.

**PEDRO LUÍS SILVA** é Professor Auxiliar no Departamento de Economia Aplicada da Universidade Autónoma de Barcelona e investigador no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Doutorado em Economia pela Universidade de Nottingham, centra a sua investigação na Economia da Educação, Economia do Trabalho e Microeconometria Aplicada, em áreas como a inflação das notas do ensino secundário, o ingresso no ensino superior, a diversificação dos critérios de ingresso no ensino superior e o desempenho dos estudantes.

### **Agradecimentos**

Agradecemos o apoio dado pelo Instituto para o Ensino Superior (IES, I.P.) e pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) na elaboração deste relatório. Em particular, agradecemos ao Departamento de Acesso da IES, I.P., assim como à Direção de Serviços de Estatísticas da Educação e à Divisão de Estudos e de Gestão de Acesso a Dados para Investigação da DGEEC. Todos os cálculos foram realizados pela equipa do projeto e quaisquer interpretações ou erros no seu manuseamento ou interpretação são da inteira responsabilidade dos autores. Agradecemos ainda à Rita Costa todo o apoio prestado.

Junho de 2026

# Índice

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
---------------------	----------

## PARTE 1

### Sistemas dentro do Sistema: acesso, expectativas, percursos e resultados educativos

---

<b>Introdução</b>	<b>12</b>
<b>1.1. Educação para todos</b>	<b>13</b>
Recuperar o Tempo Perdido	13
O contraste geracional é a principal marca distintiva do sistema educativo português	17
Os efeitos demográficos e os fluxos migratórios fazem de Portugal um caso de exceção	19
<b>1.2. Um mosaico complexo de expectativas</b>	<b>23</b>
Nível de educação das famílias	23
Alunos de nacionalidade estrangeira	26
Efeitos territoriais	28
Contexto socioeconómico e ação social	33
<b>1.3. Todos iguais, todos diferentes</b>	<b>42</b>
Retenção e continuidade dos percursos educativos	42
Opções e trajetórias na transição para o ensino secundário	50
Imigração e trajetos educativos	56
Transição para o ensino superior	59
A transição para o mestrado e a estratificação do ensino superior	61
Educação e formação de adultos: um sistema em transformação estrutural	67
<b>1.4. Desempenhos desiguais</b>	<b>73</b>
Uma história de sucesso em inversão?	74
O que nos dizem os resultados das provas finais do 9.º ano?	77
Desempenhos desiguais	82
O que podemos ler dos resultados dos exames finais do secundário?	90
<b>1.5. Uma economia de vencedores</b>	<b>96</b>
Um mercado de trabalho mais intensivo em conhecimento?	96
Cada um no seu lugar? Perfis de tarefas e qualificações	100
A inteligência artificial e a bifurcação dos perfis de emprego	105
Diplomas e emprego: quem fica de fora?	107
O prémio salarial da educação	111
Uma economia de vencedores?	117
Quem vence?	120

<b>1.6. Conclusões principais</b>	<b>122</b>
O sucesso do sistema como ponto de partida para os seus próximos desafios	122
A diversidade de expectativas como o principal desafio do sistema	125
Sistemas dentro do sistema: resultados diferentes para públicos diferentes	126
O mercado de trabalho valoriza a educação de forma crescentemente seletiva	129
Desafios imediatos de inclusão	131

## PARTE 2

### Alunos com nacionalidade estrangeira no sistema de ensino público obrigatório

<b>Introdução</b>	<b>136</b>
<b>2.1. Volume e peso relativo dos estudantes de nacionalidade estrangeira</b>	<b>139</b>
Total de alunos com nacionalidade estrangeira	140
Peso relativo dos alunos de nacionalidade estrangeira	141
Distribuição por nível de ensino	143
A diferença que os alunos estrangeiros fazem no crescimento da população escolar	144
Como projetamos o futuro – nados-vivos de mães estrangeiras	147
<b>2.2. Distribuição geográfica</b>	<b>152</b>
Concentração a nível de NUTS III	152
Concentração por Município	154
Segregação territorial: Índice de Dissimilaridade	158
<b>2.3. Composição por nacionalidade de origem</b>	<b>164</b>
Top 12 nacionalidades representadas	164
Agrupamento por continente de origem	166
Evolução da posição do país de origem	168
<b>2.4. Perfil socioeconómico e desempenho escolar dos alunos estrangeiros</b>	<b>172</b>
Variável socioeconómica: beneficiários de Ação Social Escolar	172
Capital escolar parental: habilitações das mães	176
Taxas de retenção e desistência	180
Exames Nacionais do 9.º ano	185
A Transição para o Ensino Secundário	192
Alunos abrangidos por PLNM	195
<b>2.5. Modelos de análise: a influência dos alunos estrangeiros no sistema</b>	<b>200</b>
<b>2.6. Síntese e considerações finais</b>	<b>209</b>
Principais resultados	209
Implicações para as políticas educativas	213
Limitações e agenda de investigação futura	215

## PARTE 3

### A evolução recente da procura de ensino superior

---

<b>Introdução</b>	<b>220</b>
<b>3.1. A dimensão da quebra</b>	<b>224</b>
Uma parte importante da quebra no número de novos alunos vem do CNA	224
Pela primeira vez em dez anos, os candidatos únicos nas três fases ficaram abaixo das vagas	225
Os colocados caíram para mínimos da década, mas a 1. <sup>a</sup> opção manteve-se	226
<b>3.2. Quem foi mais afetado: áreas, instituições e regiões mais expostas</b>	<b>228</b>
A heterogeneidade entre áreas: quem perde candidatos, quem perde colocados e quem inverte a tendência	228
A quebra agravou diferenças persistentes entre os subsistemas universitário e politécnico	232
A quebra reforça diferenças territoriais persistentes	234
<b>3.3. De onde vem a quebra: do ensino secundário à candidatura ao superior</b>	<b>238</b>
A demografia reduz a base potencial de recrutamento	238
A conclusão do ensino secundário voltou a depender dos exames nacionais	240
Uma decomposição preliminar da quebra	241
<b>3.4. Alteração das regras de acesso: exposição diferenciada e quebra da procura</b>	<b>243</b>
Os cursos tiveram níveis diferentes de exposição à exigência de duas provas de ingresso	243
A obrigatoriedade de duas provas de ingresso foi acompanhada de outras alterações	246
A quebra varia com a exposição à alteração das regras	248
<b>3.5. A tensão entre acesso e sucesso</b>	<b>251</b>
Quem entra com uma prova de ingresso abandona mais	252
A quebra concentrou-se em cursos com perfis de sucesso mais frágeis	255
<b>3.6. Uma leitura integrada da quebra da procura</b>	<b>257</b>
<b>3.7. Implicações de política pública e questões em aberto</b>	<b>260</b>
Respostas diferentes para mecanismos diferentes	261
O que falta saber	262
Apêndices	265
Lista de figuras e tabelas	285
Referências	295

## APRESENTAÇÃO

O primeiro *Balanço Anual da Educação* estabeleceu um compromisso: documentar o sistema educativo português com rigor empírico e numa perspetiva longitudinal e, sempre que possível, comparativa. A ambição era produzir um retrato factual completo: das creches à formação ao longo da vida, da rede escolar e dos seus recursos materiais e humanos, das vias e níveis que estruturam o ciclo educativo, do financiamento que o sustenta e do valor que confere aos seus diplomados no mercado de trabalho. Este segundo Balanço continua esse compromisso.

O primeiro relatório partiu de uma imagem de sucesso. Portugal concluiu, na última geração, uma das mais rápidas transformações educativas da Europa: universalizou o ensino obrigatório, reduziu dramaticamente o abandono escolar e as taxas de retenção, massificou o acesso ao ensino superior e alargou o sistema a públicos que historicamente lhe eram estranhos, incluindo populações de nacionalidade estrangeira e adultos com défices acumulados de qualificação, um tópico que iniciamos com alguma profundidade nesse primeiro relatório. Essa expansão gerou uma nova geração de diplomados que coloca Portugal, pela primeira vez, entre os países europeus com maior proporção de jovens com ensino secundário e superior completo. Os 50% de jovens entre os 18 e os 20 anos inscritos no ensino superior em 2024, os 43% de jovens entre os 23 e os 27 anos com ensino superior completo, e a convergência com a média europeia para a população abaixo dos 35 anos são expressões de uma mudança estrutural sem precedente na história recente do país.

Mas o primeiro relatório deixava também um diagnóstico mais exigente: à medida que a educação se torna universal, os percursos dentro do sistema tornam-se o verdadeiro determinante da sua capacidade inclusiva. A entrada deixou de ser a principal "porta de desigualdade"; são agora os trajetos – a sua duração, continuidade, orientação e valorização relativa no emprego – que filtram quem beneficia plenamente do sistema e quem fica para trás. O primeiro relatório identificou várias dessas portas de desigualdade, da cobertura das creches à transição para o mestrado, e documentou a forma como o mercado de trabalho, crescentemente seletivo e perturbado pela inteligência artificial, amplifica essas diferenças de percurso.

Este segundo *Balanço* regressa a esse diagnóstico, aprofundando-o. O argumento central é que o sucesso educativo português é, na sua essência, a soma de histórias de sucesso muito diferentes entre grupos muito diferentes. A expansão da escolarização não produziu um sistema homogéneo: produziu um sistema mais diverso, com públicos mais heterogéneos, expectativas mais fragmentadas e percursos cada vez mais diferenciados. O sistema tem hoje que responder simultaneamente a famílias que aspiram a mestradados em universidades de prestígio, a alunos de primeira geração que navegam entre o profissional e o politécnico, a crianças recém-chegadas sem domínio do português, e a adultos que regressam ao sistema para recuperar qualificações acumuladas. Gerir essa diversidade, reconhecendo-a, respondendo-lhe de forma diferenciada e evitando que se converta em desigualdade estrutural, é o principal desafio que o sistema enfrenta.

\* \* \*

Este *Balanço* do ano de 2026 está sistematizado em três grandes partes. A primeira parte – Sistemas dentro do Sistema: acesso, expectativas, percursos e resultados educativos –, é o *core* do relatório e corresponde ao diagnóstico transversal que descreve os “trajetos de desigualdade” que podem ser identificados no sistema, desde o pré-escolar ao ensino superior, com consequências ao nível do emprego e dos salários.

Este diagnóstico levou-nos a destacar dois temas que marcaram o ano letivo 2025/26: o crescente número de alunos imigrantes no sistema de ensino em Portugal e o decréscimo do número de candidatos à 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso face ao ano de 2024/25, uma redução sem paralelo na última década.

A segunda parte deste relatório – Alunos com nacionalidade estrangeira no sistema de ensino público obrigatório – aprofunda o tema dos alunos imigrantes no sistema de ensino em Portugal, nomeadamente o volume e o crescimento do fenómeno, a sua distribuição territorial, a diversidade de origens, o perfil socioeconómico desta população, o seu capital escolar familiar e os seus indicadores de desempenho.

A terceira parte – A evolução recente da procura de ensino superior – procura caracterizar a dimensão da queda de candidatos à 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso que se verificou em 2025/26, por áreas, instituições e regiões. Analizando vários fatores, desde a demografia, a conclusão do ensino secundário e as alterações das regras de acesso, passando pelo comportamento dos candidatos elegíveis, esta parte procura apresentar uma leitura integrada da contribuição destes diferentes fatores.



## **PARTE 1**

### **Sistemas dentro do Sistema**

**Acesso, expectativas, percursos e resultados educativos**

## Introdução

Esta parte do relatório lê-se como uma narrativa com cinco capítulos. O primeiro descreve quem está no sistema: a continuação da expansão educativa, a crescente massificação do ensino superior e a forma como os fluxos de imigração, que duplicaram o stock de imigrantes entre 2021 e 2025, estão a redefinir a composição demográfica do sistema de forma assimétrica por nível e por território (capítulo 1.1, Educação para todos). O segundo – *Um mosaico complexo de expectativas* – retrata a diversidade de públicos e expectativas que essa expansão gerou, identificando os grupos que hoje compõem o sistema – com as suas origens familiares, condições socioeconómicas e implantações territoriais muito distintas – e mostrando como essa heterogeneidade cria sistemas dentro do sistema. O terceiro – *Todos iguais, todos diferentes* – analisa os percursos que o sistema promove para esses diferentes grupos: as taxas de retenção e abandono, as escolhas entre vias de ensino, a transição para o ensino superior, a progressão até ao mestrado, e o que esse padrão de diferenciação crescente significa para a equidade do sistema. O quarto capítulo – *Desempenhos desiguais* –, avalia o desempenho do sistema a partir sobretudo das provas nacionais do final do ensino básico e secundário, mostrando que há ainda marcas da pandemia persistentes e desigualmente distribuídas por território e condição socioeconómica. A divulgação dos resultados da próxima edição do PISA, a ser publicado em setembro de 2026, será um teste decisivo à eficácia da recuperação de aprendizagens. O quinto atualiza o debate sobre o valor da educação no mercado de trabalho, identificando vencedores e quem é obrigado a comprimir expectativas numa economia que recompensa de forma crescentemente seletiva combinações específicas de credenciais, disciplinas e perfis de tarefas, num contexto em que a inteligência artificial redefine as fronteiras de proteção e exposição em toda a distribuição de qualificações (*Uma economia de vencedores*). O capítulo de conclusões atravessa estes vários capítulos, mais factuais, e sintetiza os principais temas que emergem desta nova leitura do sistema de ensino português. Ao fazê-lo organiza um mapa de conteúdos, referindo-se às secções empíricas correspondentes do relatório, permitindo uma leitura mais rápida e direcionada. No final identificamos desafios imediatos para a política educativa.

# 1.1 Educação para todos

---

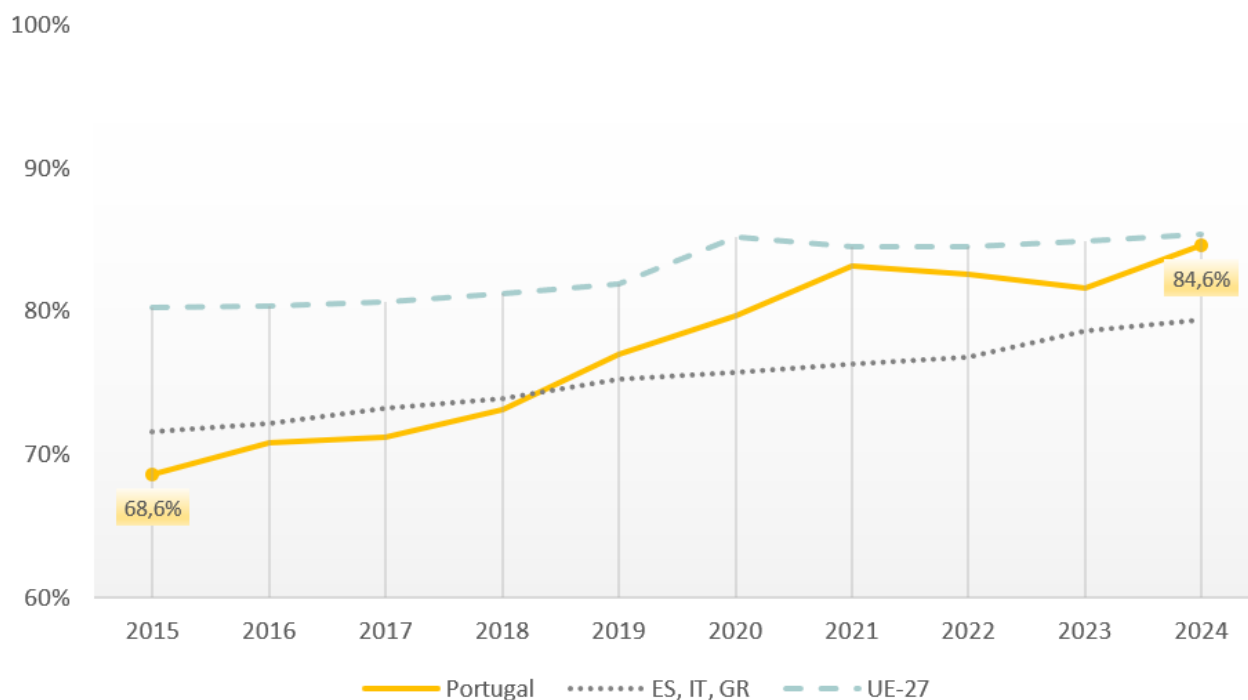
Portugal completou, na última geração, uma das mais rápidas transformações educativas da Europa. Este capítulo documenta essa transformação numa perspetiva de ciclo de vida – das creches à formação de adultos –, mostrando um sistema moldado por pressões demográficas contraditórias: o envelhecimento da população por um lado, a aceleração dos fluxos de imigração por outro.

## Recuperar o tempo perdido

**Os jovens portugueses são hoje tão ou mais qualificados que os jovens europeus**

O quarto de século decorrido consolidou a convergência dos níveis de educação da população jovem portuguesa face às economias europeias. Esse processo está praticamente completo para a população com menos de 35 anos, na sequência da progressiva universalização do ensino secundário e da massificação do acesso ao ensino superior. A Figura 1.1 apresenta a evolução da percentagem da população jovem (23-34 anos) com ensino secundário ou superior completo em Portugal relativamente a três outros países do sul da Europa (Espanha, Itália e Grécia) e à média UE-27, demonstrando a rápida aproximação e sobreposição com essa média no último ano.

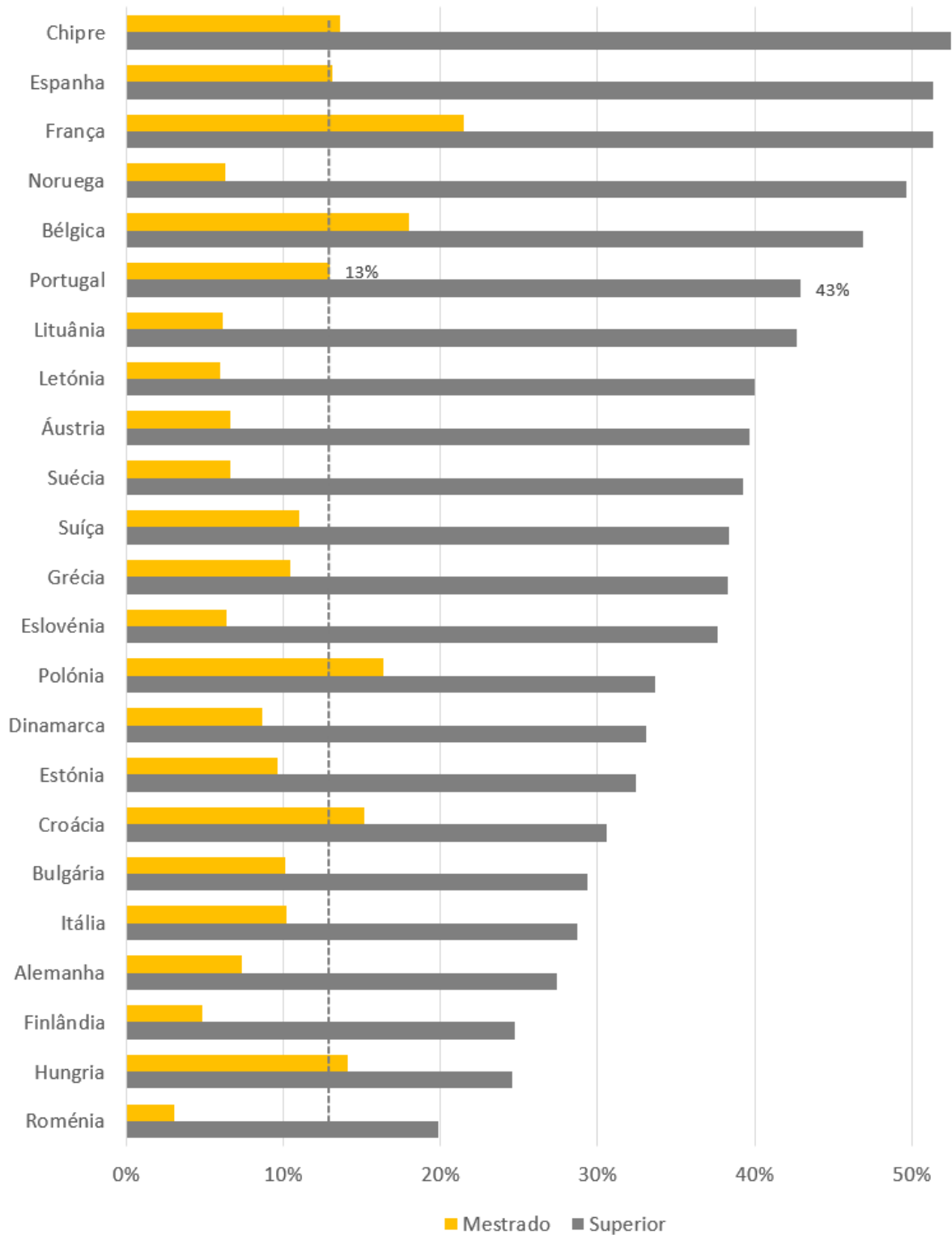
**Figura 1.1** Percentagem da população entre os 23 e os 34 anos com ensino secundário ou superior completo, Portugal vs. UE-27, 2015-2024



Nota: O indicador mede a proporção da população desse segmento etário que tem pelo menos educação secundária completa.  
 Fonte: EULFS. Cálculos próprios.

A Figura 1.2 apresenta a percentagem de população jovem (23-27 anos) com ensino superior completo. Portugal situa-se já nos lugares cimeiros na proporção de jovens diplomados do superior (43%), igualmente entre os países com maior percentagem de mestres (13%) neste grupo etário, ainda que abaixo de países como França e Bélgica ou do eixo de leste (Polónia, Hungria), onde a proporção de mestres já ultrapassa os 15% e, no caso do ensino superior, ainda distante de Espanha e França, já com mais de 50% de diplomados entre os mais jovens.

Figura 1.2 Percentagem da população entre os 23 e os 27 anos com ensino superior, 2024



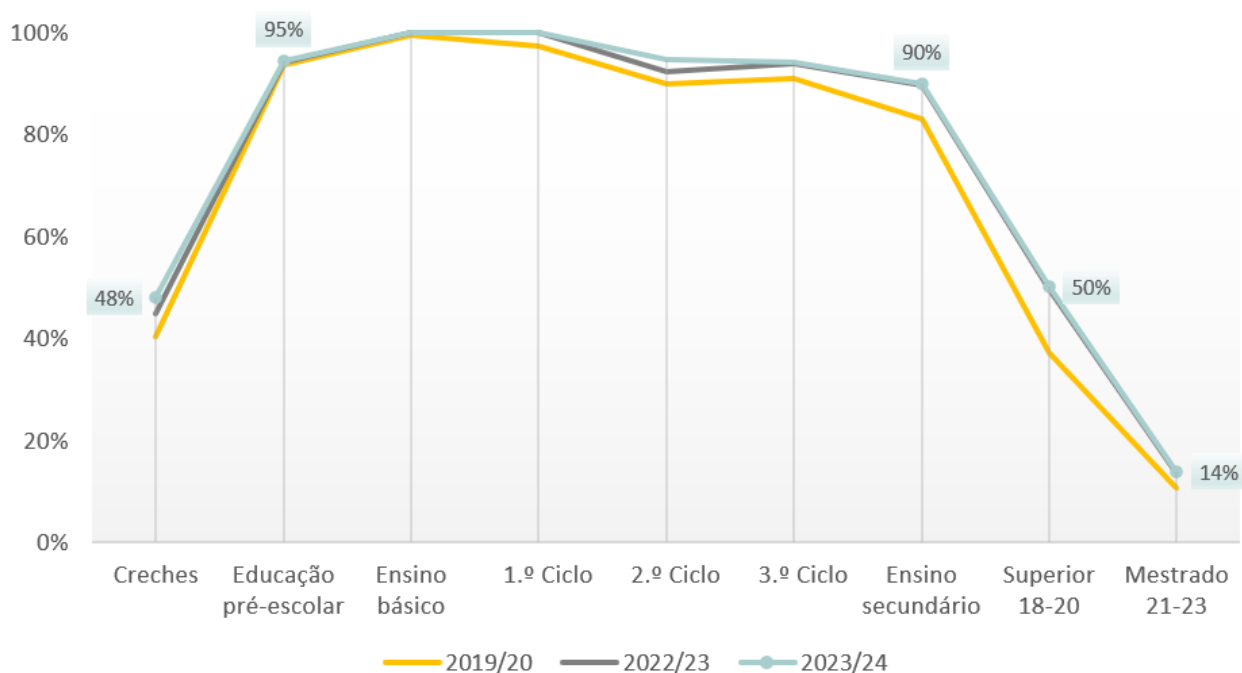
Nota: Os dados relativos a “Superior” incluem diplomados de qualquer ciclo do ensino superior. A linha tracejada representa a percentagem com mestrado ou nível superior em Portugal.

Fonte: EULFS. Cálculos próprios.

## O ensino obrigatório universalizou-se; o superior continuou a massificar-se

A convergência dos níveis de qualificação dos jovens portugueses é reflexo da quase completa universalização do ensino obrigatório e da progressiva massificação do acesso ao ensino superior. A Figura 1.3 resume as taxas reais de escolarização ao longo do ciclo educativo – definidas como o rácio entre matriculados em cada nível na idade esperada e a população desse segmento etário. Em 2024, 50% dos jovens portugueses entre os 18 e os 20 anos estavam inscritos no ensino superior, independentemente do tipo de formação, um crescimento de cerca de 13 pontos percentuais face ao período pré-pandémico. Os extremos do ciclo mostram maior inércia: a frequência de creche por parte das crianças até aos 3 anos mantém-se abaixo dos 50%, apesar do aumento significativo registado nos últimos anos.

Figura 1.3 Taxa de escolarização real ao longo do ciclo educativo, 2019/20, 2022/23 e 2023/24



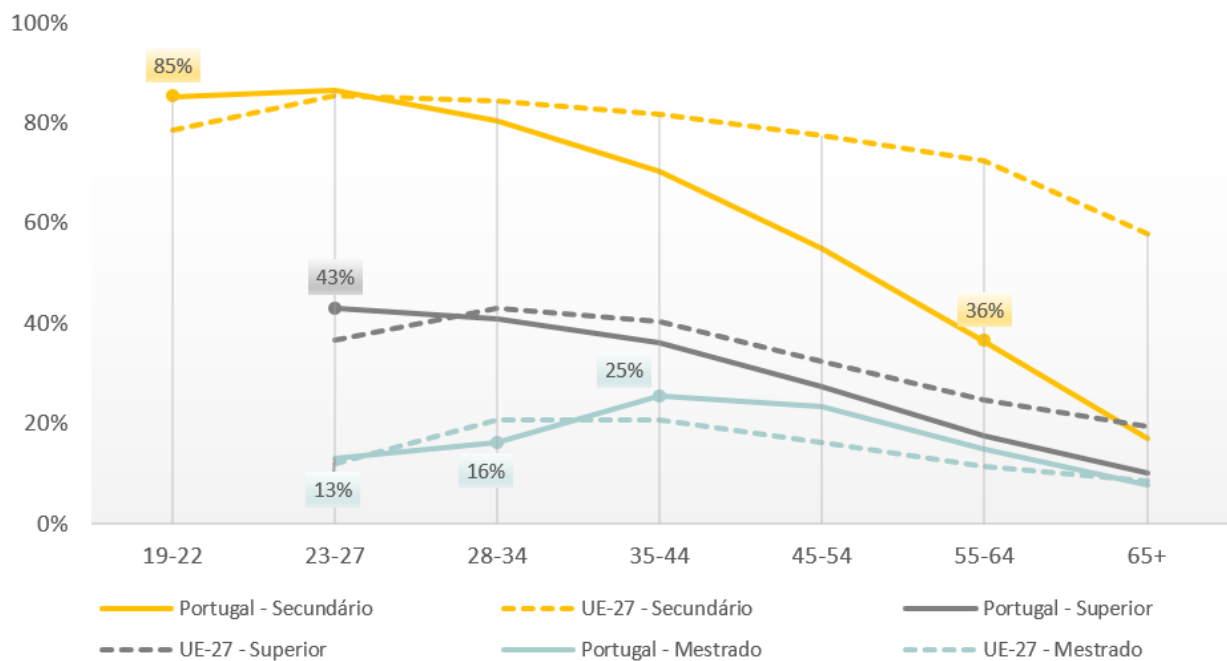
Nota: Os dados relativos ao ensino superior (18-20 anos) incluem estudantes matriculados em qualquer nível, incluindo cursos de preparação. Os dados relativos à taxa de escolarização real da educação pré-escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e do ensino secundário dizem respeito ao número de alunos matriculados nesses ciclos como percentagem, respetivamente, da população entre os 3-5 anos, 6-9 anos, 10-11 anos, 12-14 anos e 15-17 anos.

Fonte: GEP-MTSSS, Carta Social. (creches) e DGEEC (restantes níveis de ensino).

## O contraste geracional é a principal marca distintiva do sistema educativo português

Esta análise mais fina por idade confirma que, para os jovens próximos da idade típica de conclusão do ensino secundário e universitário, a proporção com secundário, licenciatura ou mestrado completo é já sobreponível ou superior à média europeia. Ao nível do mestrado, a proporção é mesmo significativamente superior à média europeia para toda a população em idade ativa. O atraso estrutural faz-se, porém, sentir nas gerações mais velhas, por efeito de qualificações abaixo do secundário. Entre os 35-45 anos, a proporção com secundário fica abaixo da média europeia em mais de dez pontos percentuais, uma diferença que cresce até mais de 35 pontos para os trabalhadores no final da vida ativa. A aceleradíssima melhoria intergeracional das qualificações dos mais jovens e o forte contraste com os níveis de qualificações das gerações mais velhas no mercado de trabalho continua, assim, a ser o principal traço distintivo do perfil educacional português (Figura 1.4).

**Figura 1.4** Percentagem da população com ensino secundário ou superior por segmento etário, Portugal vs. UE-27, 2024

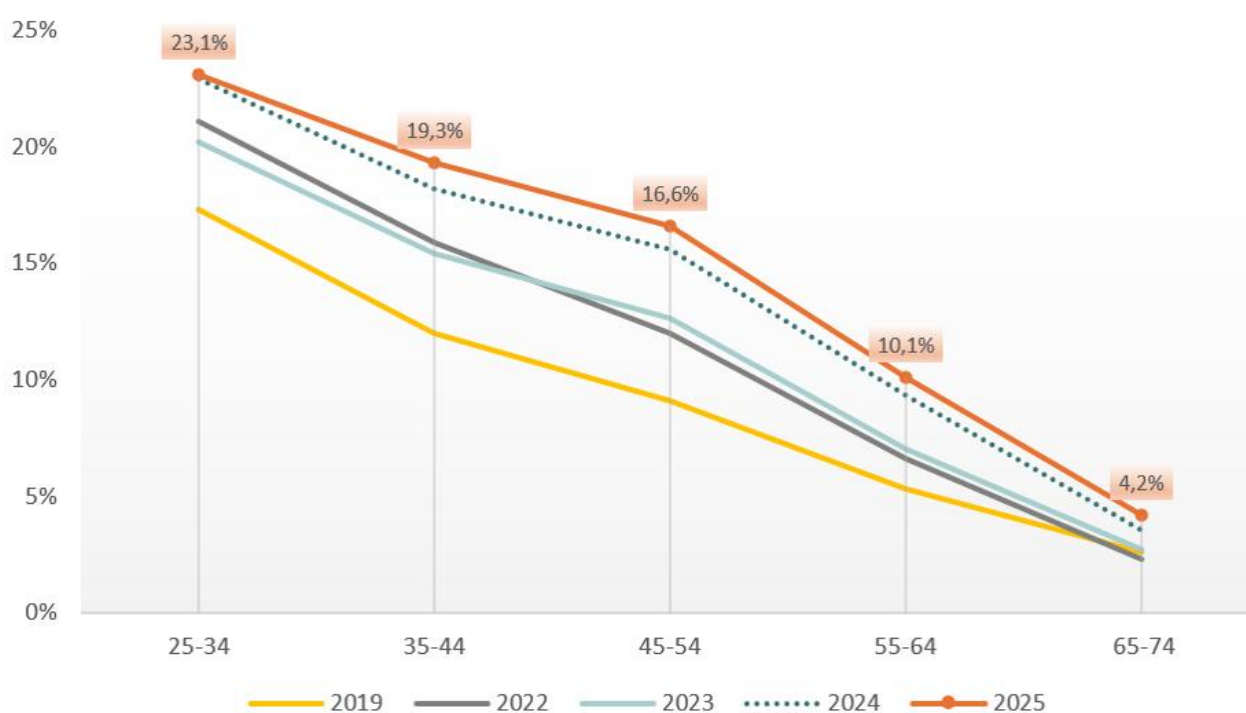


Fonte: EULFS. Cálculos próprios.

## O sistema de educação e formação de adultos dá sinais de dinamismo

Apesar destes défices, o envolvimento de adultos em atividades de educação e formação cresceu de forma clara, sobretudo nos escalões dos 35–54 anos, onde a participação quase duplicou em seis anos – precisamente os grupos com maiores défices educacionais. A Figura 1.5 apresenta essa evolução por segmento etário.

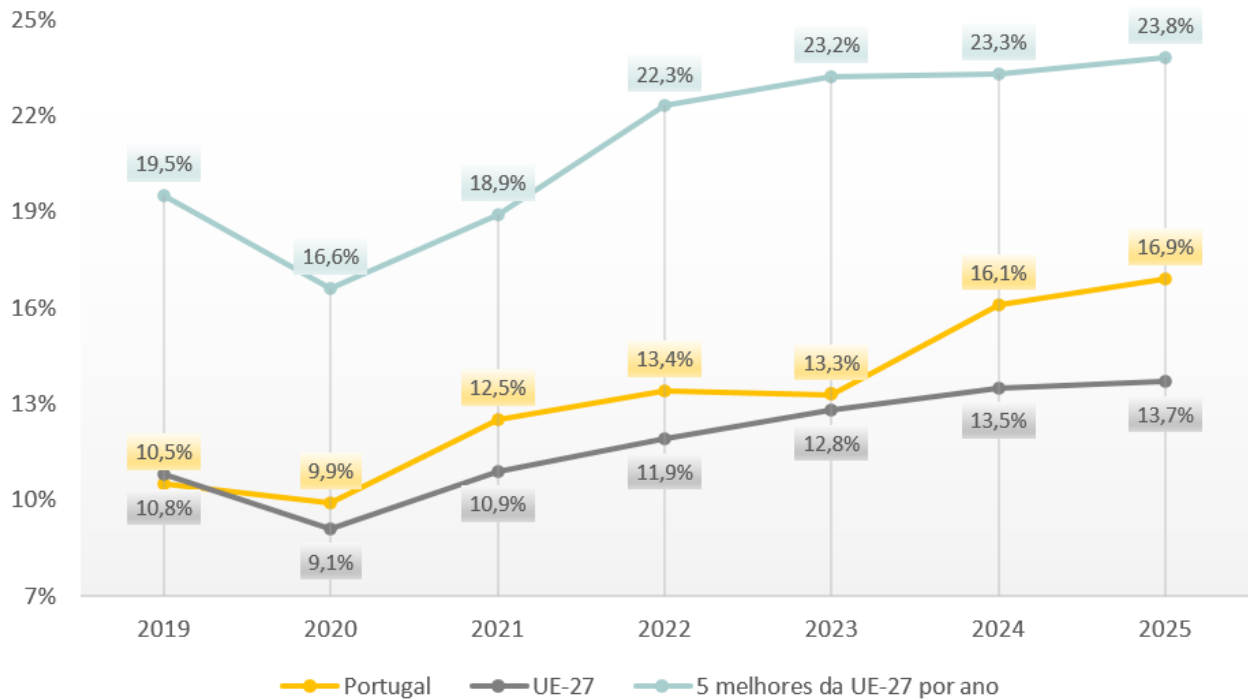
Figura 1.5 Envolvimento de adultos em educação ou formação por segmento etário, 2019-2025



Fonte: Eurostat.

A Figura 1.6 compara Portugal com a média UE-27 e com uma fronteira de desempenho constituída pelos cinco países com maior participação adulta em atividades de formação e educação em cada ano. Portugal situa-se já acima da média europeia, divergindo dessa média nos dois últimos anos e aproximando-se da fronteira de melhor desempenho. Em 2025, cerca de 17% da população adulta participou em atividades de educação e formação, um gap de apenas 7 pontos percentuais face a essa fronteira, sendo o valor mais baixo do período.

Figura 1.6 Percentagem de adultos (25-64 anos) em educação e formação, Portugal vs. UE-27, 2019-2025

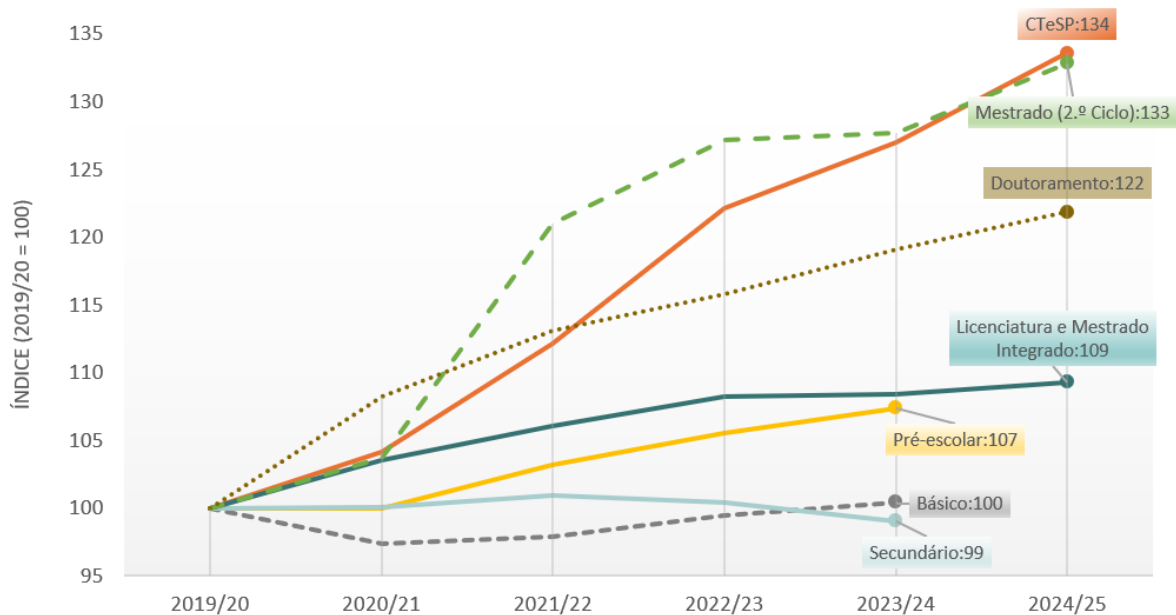


Nota: Os valores "5 Melhores" correspondem à taxa do quinto país desses "5 melhores" em cada ano.  
Fonte: Eurostat.

## Os efeitos demográficos e os fluxos migratórios fazem de Portugal um caso de exceção

A Figura 1.7 descreve a evolução do número total de alunos matriculados por subsistema. O contraste mais evidente é entre a tendência de crescimento no ensino superior e a estabilização no básico e secundário. No superior, o crescimento foi mais dinâmico nos mestrados e CTeSP do que nas licenciaturas. Este último padrão é parcialmente afetado, no entanto, pela mudança legislativa de 2018 que limitou a criação de mestrados integrados a cursos associados a profissões regulamentadas com exigência de uma formação inicial com um número de créditos superior a 180 ECTS, cujos efeitos plenos se manifestaram a partir de 2021/22 e cujo período de transição se prolonga até 2025/26. Essa alteração estrutural torna particularmente difícil avaliar tendências de longo prazo neste nível de ensino. A evolução dos valores da taxa de cobertura da população entre os 21 e os 23 anos apontam, nomeadamente, para maior rigidez na expansão deste segundo ciclo do ensino superior.

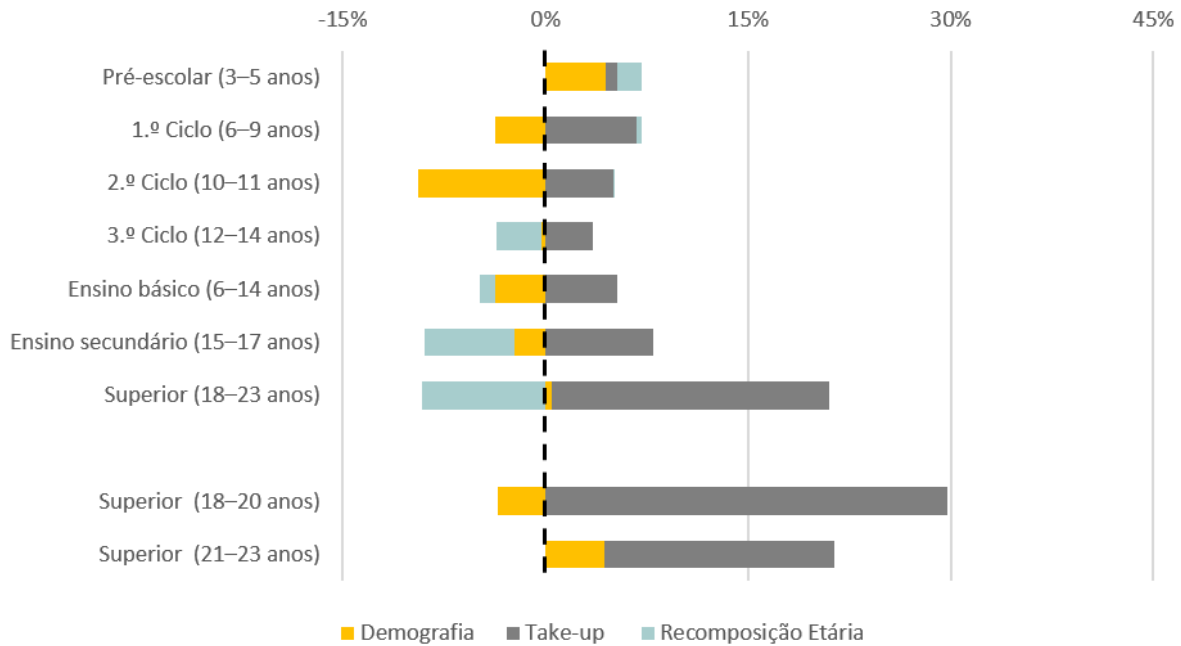
Figura 1.7 Número total de alunos matriculados por ciclo de ensino (2019/20 = 100), 2020-2025



Fonte: DGEEC, Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (até 2024/2025) e Estatísticas Oficiais da Educação (até 2023/2024.)

A variação do número de alunos em cada subsistema resulta de, pelo menos, três dinâmicas: a evolução demográfica do coorte em idade esperada de frequência; a variação da taxa de cobertura dessa população; e a recomposição etária do público estudantil, associada a fenómenos de retenção, expansão do acesso ou alterações de tempo médio de permanência. No caso do ensino superior, também à maior ou menor presença de adultos no sistema. A Figura 1.8 avalia o contributo de cada um desses três fatores para a variação do número de matriculados em cada nível entre 2019/20 e 2023/24. Os dados confirmam que a dinâmica demográfica contribuiu para reduzir o número de alunos em quase todo o sistema, com duas exceções: o pré-escolar e os mestrados. No pré-escolar, o forte fluxo de imigração parece ter mais do que compensado os efeitos da redução da natalidade entre a população nacional. No básico, no secundário e no ensino superior, descontar o efeito de contração demográfica torna mais visível o forte aumento da taxa de cobertura nos últimos cinco anos, acompanhado de uma diminuição do peso de alunos em idades atípicas – reflexo de menores taxas de retenção e de percursos mais homogêneos de transição para o superior. No caso dos mestrados, a diminuição do peso relativo de estudantes mais velhos, o aumento da taxa de fertilidade portuguesa no início do milénio e o efeito da imigração direta de jovens adultos (brasileiros, sul-asiáticos e dos PALOP), que documentamos mais à frente neste texto, ajudam a explicar a menor pressão demográfica sentida na procura este nível de ensino. Mas expõe também um menor crescimento da capacidade de envolvimento desse segmento etário.

**Figura 1.8** Decomposição do crescimento do número de alunos matriculados por ciclo de ensino, 2019/20-2023/24



Nota: Dada a dificuldade de separar os efeitos de recomposição etária na presença da alteração legislativa que promoveu a transformação de muitos mestrados integrados em mestrados de segundo ciclo, os efeitos demográficos no superior, para os dois grupos etários, separam apenas a componente demográfica dos restantes efeitos.  
 Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

## O aumento dos fluxos migratórios condicionará a evolução do sistema no futuro

O aumento muito significativo dos fluxos de imigração ao longo da última década e, em particular, a sua aceleração no pós-pandemia, mostram assim capacidade para produzir efeitos muito assimétricos no sistema educativo, aumentando a diversidade e complexidade dos públicos estudantis e dos seus contextos familiares. Os anos de 2022 e 2023 corresponderam a um crescimento extraordinário da imigração em Portugal, com entradas superiores a meio milhão de pessoas no conjunto desses dois anos, ajudando a duplicar o stock de imigrantes entre 2021 e 2025 (Banco de Portugal, 2026). A idade média relativamente jovem desses fluxos (cerca de 33 anos), a maior presença de imigrantes mais novos (cerca de 10% até aos 21 anos), e o perfil heterogêneo de qualificações – sobretudo dos fluxos mais recentes – têm consequências assimétricas ao longo de todo o ciclo educativo.

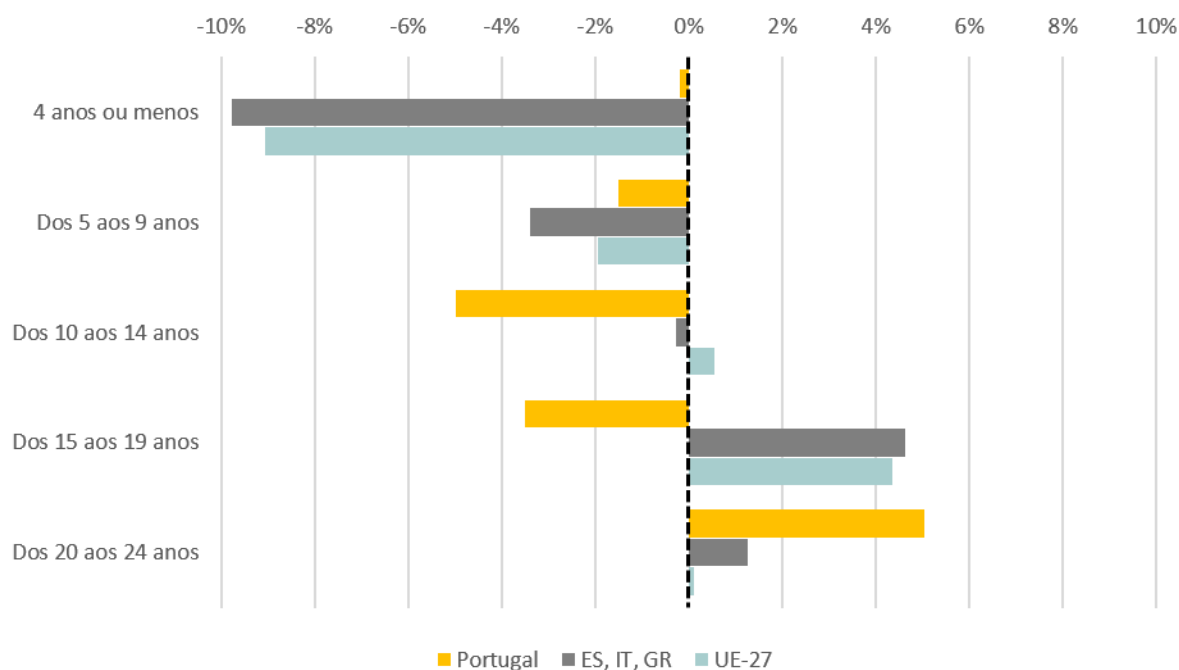
Contrariamente a uma narrativa de imigração transitória, dados recentes (Banco de Portugal, 2026) mostram que cerca de 52% dos trabalhadores estrangeiros permanecem em Portugal cinco anos após a entrada, e cerca de 40% ainda mantinham ligação ao sistema após dez anos. A existência de laços parentais reduz o risco de saída: as famílias com filhos ficam. São precisamente essas que chegam às

escolas. O crescimento da diversidade de nacionalidades nas escolas não é, na sua maioria, um fenómeno conjuntural, mas um fenómeno estrutural de enraizamento familiar, com desfasamento temporal entre o pico de entradas (2022-24) e a plena expressão nas matrículas escolares.

A tendência de estabilização ou queda do número de alunos no básico e no secundário pode assim vir a ser suavizada por esta via, um tópico de planeamento que aconselha cautela em cenários demasiado pessimistas. A informação mais recente aponta, porém, para uma descida importante da população entre os 3 e os 5 anos (cerca de 2,5%), e uma eventual inversão dos fluxos migratórios poderia, num prazo de 5-10 anos, ter consequências significativas no encerramento de escolas, fusão de turmas e contração da rede de ensino superior de primeiro ciclo.

A Figura 1.9 compara a evolução da população portuguesa por segmento etário com a média europeia e com Espanha, Itália e Grécia. A excepcionalidade portuguesa é sentida sobretudo entre as crianças em idade de creche ou pré-escolar e para a população a partir dos 20 anos, em linha com o padrão de imigração descrito. Nos outros segmentos etários, a quebra demográfica nacional é superior à registada nestes países, deixando o sistema fortemente dependente do perfil de permanência dos residentes de nacionalidade estrangeira.

**Figura 1.9** Crescimento demográfico (var. %) por segmento etário, Portugal *vs.* referências europeias, 2019-2024



Fonte: OCDE (*Historical Population Data*).

## 1.2 Um mosaico complexo de expectativas

---

A expansão educativa de longo prazo, combinada com as alterações recentes na composição da população portuguesa, trouxe um sistema mais diverso, com públicos mais heterogêneos e expectativas mais fragmentadas. Os efeitos diferenciados no território criaram, nos últimos cinco anos, um mosaico muito mais complexo de públicos estudantis e, consequentemente, de objetivos e expectativas colocadas sobre o sistema. Este capítulo analisa quatro dimensões dessa heterogeneidade que se entrelaçam: o aumento do capital educativo das famílias; a diversificação de nacionalidades dos alunos; o impacto da condição socioeconómica, inferida a partir dos instrumentos de ação social; e a expressão e justaposição desigual destas dimensões no território.

Esta heterogeneidade crescente coloca exigências distintas ao sistema. Famílias com maior capital educativo e melhor condição socioeconómica tendem a exercer uma procura mais informada e mais seletiva, com valorização crescente das vias conducentes ao ensino superior universitário e, em particular, ao mestrado. Estas famílias podem ter maior capacidade de escolher estrategicamente e reproduzir as suas vantagens sociais. Para públicos com menor capital educativo – e para os novos públicos de origem estrangeira – a capacidade do sistema se manter como estrutura de integração social plena é uma dimensão essencial de equidade. A diferença entre esses perfis não é apenas socioeconómica: é também informacional, relacional e cultural. O resultado é um mosaico de realidades escolares qualitativamente distintas, muitas vezes em concelhos geograficamente próximos, que dificilmente reagirá a respostas uniformes de política.

### Nível de educação das famílias

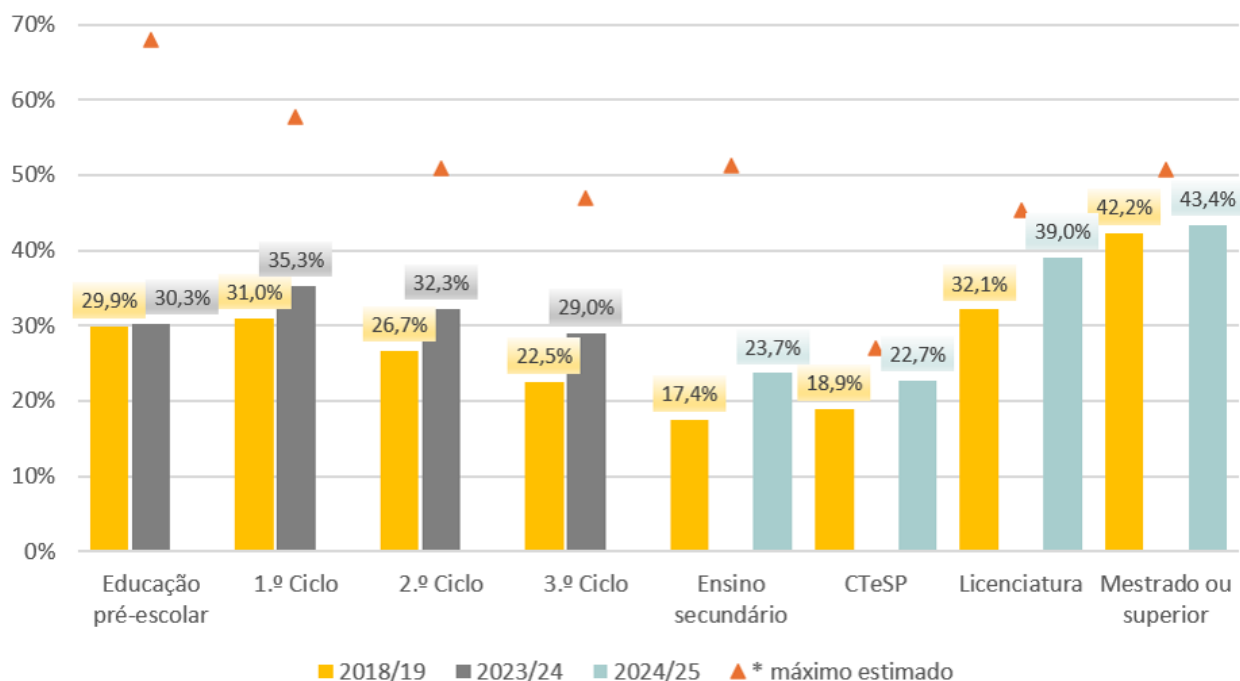
**As famílias dos alunos são hoje muito mais escolarizadas...**

As coortes que hoje têm filhos em idade escolar foram as primeiras a beneficiar em massa da expansão do ensino superior dos anos 1990-2010. Os dados da Figura 2.1 confirmam melhorias muito significativas

nos anos mais recentes para todos os ciclos de ensino, incluindo no ensino superior, com exceção do mestrado. O ensino secundário e os CTeSP concentram ainda uma maior proporção de alunos de famílias com menor capital educativo. O mestrado mantém um perfil de contextos familiares mais estável, em torno dos 43% com pelo menos um dos pais com ensino superior, o que, conjugado com o crescimento do fosso de acesso ao segundo ciclo por origem familiar, sugere que a recomposição do capital educativo das famílias não garante por si só maior equidade nos percursos dentro do sistema.

Estes dados exigem cautela na interpretação e sugerem uma chamada de atenção. A informação é reportada diretamente pelos alunos, com elevada percentagem de casos em falta, um padrão enviesado por ciclo de ensino e natureza do estabelecimento. A percentagem de casos sem informação tem subido muito significativamente, no entanto. A Figura 2.1 apresenta tanto estimativas muito conservadoras (assumindo que todos os casos em falta correspondem a famílias sem ensino superior) como a estimativa para o último ano considerando apenas estudantes com informação disponível.

**Figura 2.1** Percentagem de estudantes matriculados com pelo menos um dos pais com ensino superior, 2018/19 e 2024/25



Nota: Os dados referentes ao ensino não superior (\*) referem-se apenas aos alunos do Continente no ano de 2023/24 por inexistência de informação mais atualizada. O valor máximo estimado considera apenas estudantes para os quais existe informação disponível sobre o nível de escolaridade das famílias. Os restantes cálculos assumem que níveis de educação não reportados correspondem a níveis inferiores ao ensino superior.

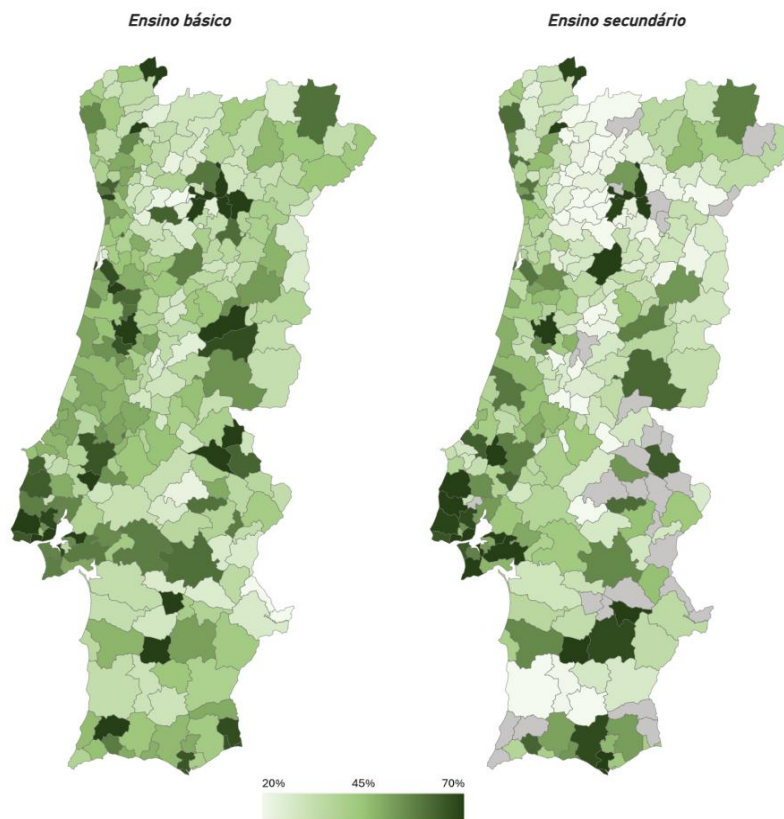
Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Cálculos próprios.

**... sobretudo no litoral mas de forma crescentemente dispersa no território**

Este capital educativo não se distribui uniformemente no território, revelando um padrão de concentração que acompanha a divisão litoral-interior e muito localizado em grandes centros urbanos e pólos de ensino superior (Figura 2.2). Nos municípios das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e ao longo do arco costeiro, de Viana do Castelo a Setúbal, mais de metade dos alunos com informação disponível reporta ter pelo menos um progenitor com ensino superior. No interior, essa proporção cai sistematicamente para valores próximos ou inferiores a 20%, em particular no Alentejo, nas Beiras e em Trás-os-Montes.

Mas estes mapas revelam também um efeito geracional que se vai espalhando pelo território. Esse efeito é visível na comparação da distribuição nos níveis de escolaridade dos alunos do básico e do secundário e é resultado do efeito desfasado no tempo que a melhoria dos índices de qualificação da população portuguesa produz. Este padrão tem implicações diretas sobre as expectativas escolares, os recursos de apoio ao estudo e a familiaridade com o ensino superior como trajetória natural.

**Figura 2.2** Percentagem de alunos com pelo menos um dos pais com ensino superior por concelho e nível de escolaridade, 2023/24



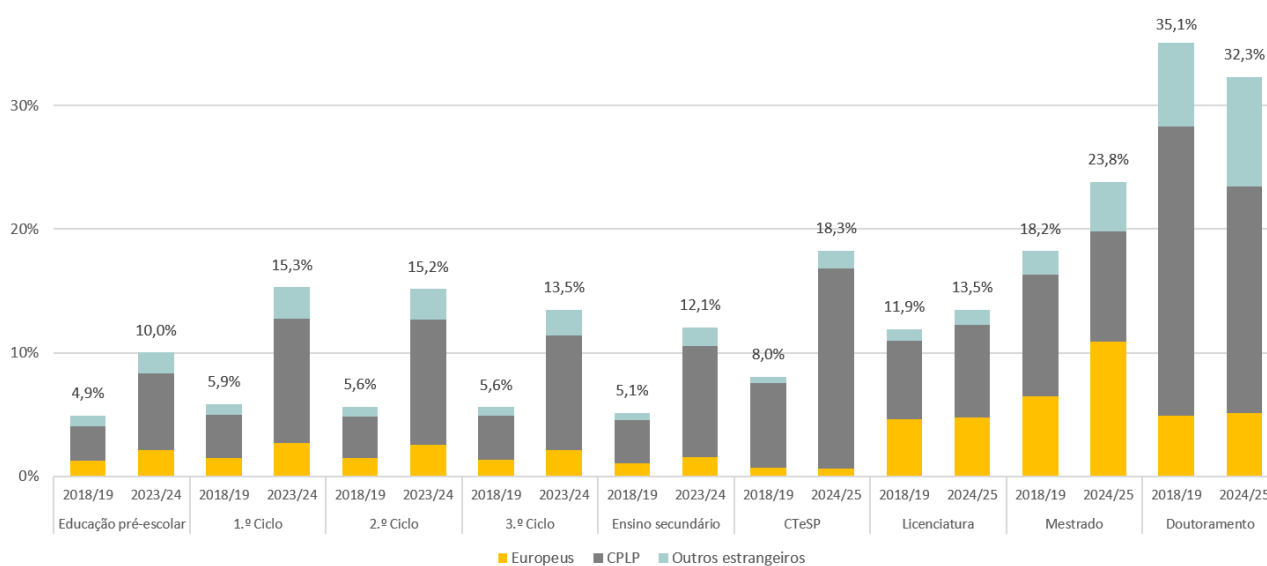
Nota: Apenas alunos do Continente com informação disponível.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

## Alunos de nacionalidade estrangeira

O número de alunos de nacionalidade estrangeira praticamente triplicou no básico e esse fluxo intensificou-se nos dois últimos anos letivos...

Entre 2018/19 e 2023/24, a proporção de alunos de nacionalidade estrangeira praticamente triplicou no ensino básico e mais do que duplicou no ensino secundário. Estes níveis receberam mais de 100 mil novos alunos estrangeiros em cinco anos, num contexto de número global em ligeira queda. A proporção de alunos estrangeiros ultrapassa já os 15% no básico e no secundário (Figura 2.3). No ensino superior, a percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira era já superior antes da pandemia e acentuou-se.

Figura 2.3 Percentagem de estudantes estrangeiros por origem, 2018/19, 2023/24 e 2024/25



Nota: No caso do ensino não superior foram considerados apenas os alunos do Continente. Os dados referentes ao ensino não superior referem-se ao ano de 2023/24 por inexistência de informação mais atualizada.

Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Cálculos próprios.

### ... e é mais diverso

O número médio de nacionalidades por agrupamento aumentou de 10 para 18 entre 2018 e 2024, com casos máximos de mais de quarenta (DGEEC, 2025). Mas dizer simplesmente que o sistema se tornou "mais diverso" oculta pelo menos três lógicas distintas que coexistem no mesmo sistema.

A primeira, mais evidente no pré-escolar e no básico, é fundamentalmente demográfica e espelha a composição dos fluxos migratórios. O crescimento é sustentado sobretudo por alunos de origem lusófona. A quota de alunos europeus duplicou mas permanece pequena, entre 1 e 3%. Os alunos de outras origens não europeias e não lusófonas – sobretudo do sul da Ásia (Índia, Bangladesh, Nepal, Paquistão) – cresceram também rapidamente, mas a partir de bases mais reduzidas. As crianças lusófonas partilham a língua, mas não necessariamente os referenciais culturais, as competências académicas de base ou os recursos familiares. A pressão que exercem sobre o sistema é imediata e localizada: em alguns concelhos, um em cada três alunos do 1.º ciclo já é de nacionalidade estrangeira.

No ensino superior, o padrão é distinto. Nos CTeSP, a quota de estrangeiros duplicou de 8% para mais de 18%, impulsionada quase exclusivamente por estudantes CPLP (cuja quota passou de 6,9% para 16,2%), enquanto a presença europeia permaneceu residual. Os CTeSP tornaram-se uma importante via de acesso ao ensino superior para jovens lusófonos, que os podem estar a utilizar como instrumento de mobilidade e integração, frequentemente em paralelo com o emprego. Os mestrados internacionalizaram-se segundo uma terceira lógica, com crescimento mais pronunciado desde 2022/23 e a quota de estrangeiros a atingir quase um em cada quatro alunos em 2024/25, assente em maior mobilidade académica de estudantes europeus e globais atraídos por programas específicos.

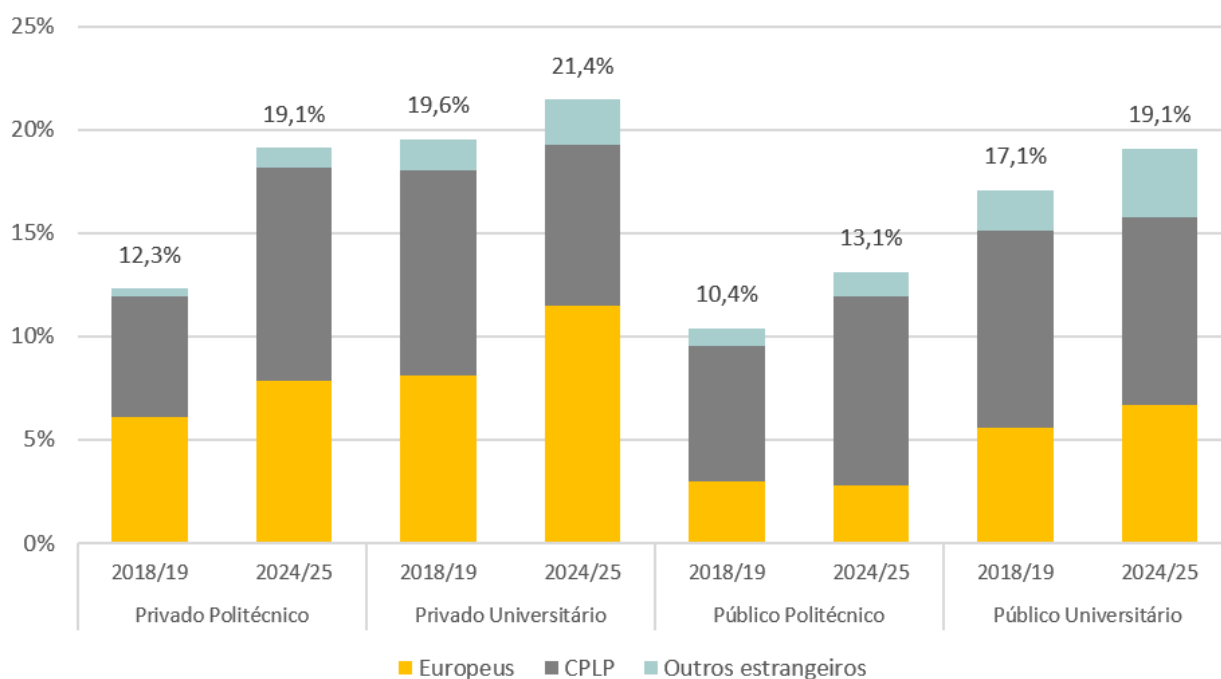
### **Os alunos de nacionalidade estrangeira participam no sistema sob lógicas diferentes e obrigam a respostas diferenciadas**

Cada uma destas três lógicas coloca exigências distintas. A escola básica precisa de capacidade de acolhimento, integração linguística e cultural, e instrumentos de apoio a famílias com menor capital escolar e maior instabilidade laboral. O CTeSP precisa de flexibilidade pedagógica, reconhecimento de trajetórias de vida e articulação com o mercado de trabalho, bem como de respostas à elevada rotatividade laboral que caracteriza muitos dos sectores com maior presença de populações imigrantes. O mestrado universitário precisa de capacidade de recrutamento e de uma oferta suficientemente diferenciada para competir num mercado europeu de pós-graduação crescentemente disputado. Tratar estes fenómenos como expressões de uma mesma tendência – "mais diversidade" – pode implicar não responder adequadamente a nenhum deles.

A divergência de padrões reflete-se também por subsistema. O universitário, público e privado, concentra maior proporção de estudantes europeus e globais, sugerindo maior importância de mobilidade

académica e reputação institucional. O politécnico internacionaliza-se quase exclusivamente através da lusofonia. O privado politécnico, o segmento com maior internacionalização recente, mostra maior captação de estudantes europeus, fundamentalmente em torno de alguns cursos de saúde, mas continua dependente dos alunos lusófonos (Figura 2.4).

**Figura 2.4** Percentagem de estudantes estrangeiros por subsistema do ensino superior, 2018/19 e 2024/25



Fonte: DGEEC, Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior. Cálculos próprios.

## Efeitos territoriais

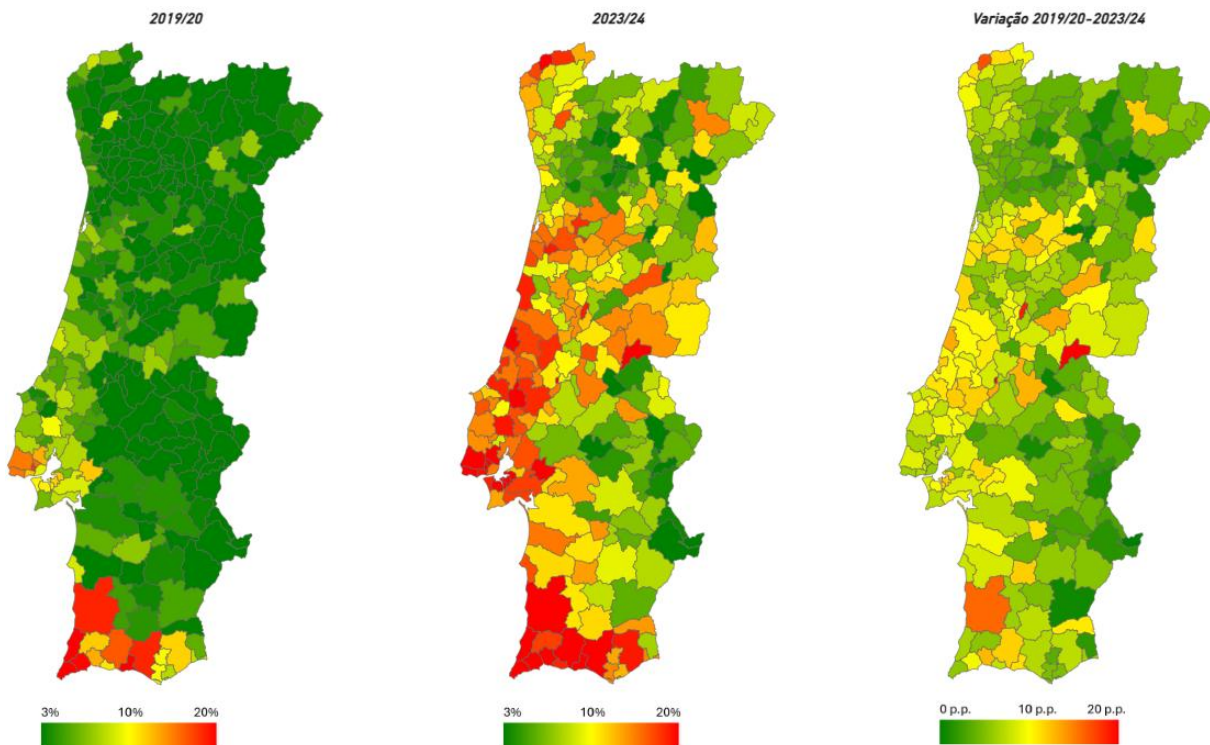
### A expansão educativa e os fluxos migratórios têm efeitos assimétricos no território

Três processos alimentam a emergência de um novo mosaico territorial. Primeiro, a qualificação das famílias continua concentrada no território sob a lógica litoral/interior clássica. Segundo, vê melhorias mais generalizadas que se espalham pelo território, nomeadamente para concelhos com chegada recente de fluxos de imigração: os corredores do Litoral Centro (Leiria, Caldas, Peniche), Oeste/Ribatejo (Santarém, Almeirim, Coruche, Benavente) e uma periferia muito alargada da AML, que, na perspetiva

que aqui assumimos, inclui a coroa de concelhos já fora da AML mas ainda sob a sua influência, quer a Norte (por exemplo, Mafra, Torres Vedras e Alenquer), quer a Sul (Setúbal, Palmela, Sesimbra). Estas regiões juntaram-se, assim, ao Algarve litoral e à própria AML como geografias de elevada presença estrangeira (Figura 2.5).

O território combina, agora e potencialmente dentro do mesmo concelho, maior desigualdade de contextos educativos. Este padrão é ainda complicado pela diversidade de contextos familiares dos próprios residentes de nacionalidade estrangeira e pelas possíveis diferenças de implantação geográfica que daí possam decorrer. Os dados mais recentes disponíveis apontam para uma percentagem mínima de um quarto de alunos imigrantes com pelo menos um pai com ensino superior, um valor cerca de cinco pontos percentuais inferior ao dos nacionais mas que tem decrescido, fruto de fluxos de imigração em média mais escolarizados.

**Figura 2.5** Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico por concelho, 2019/20, 2023/24 e variação 2019/20-2023/24

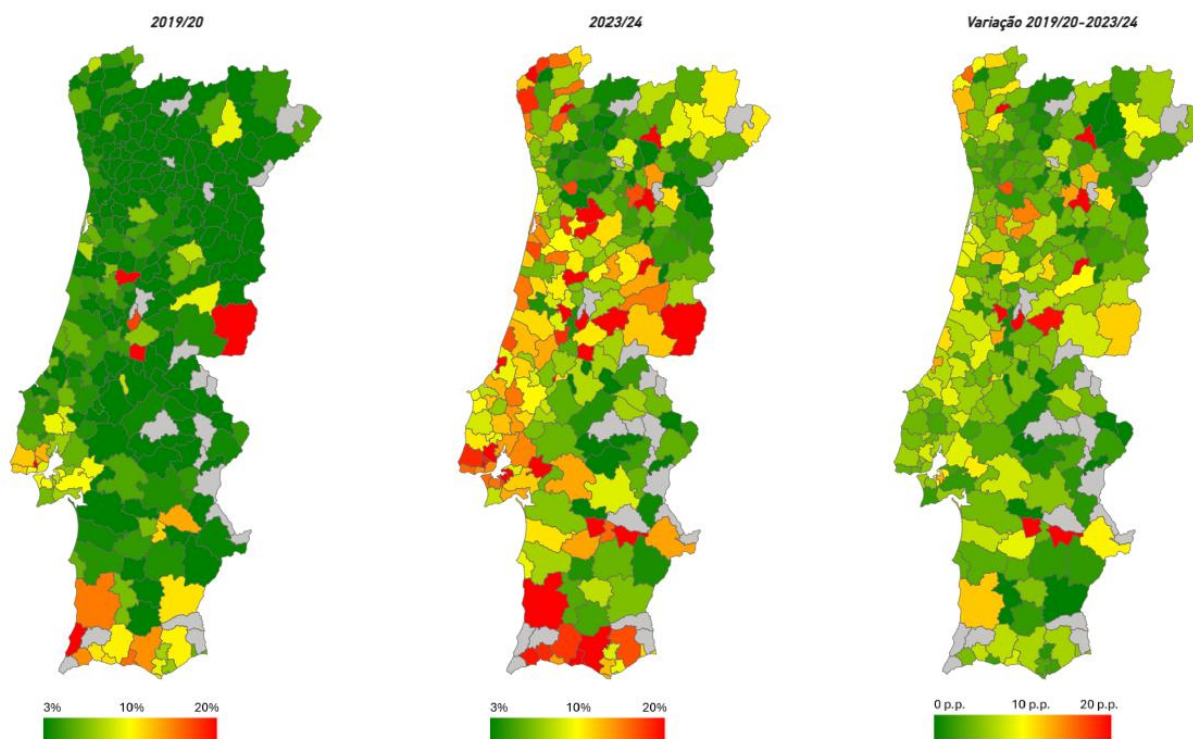


Nota: Os mapas da esquerda (2018/19) e do centro (2023/24) representam a percentagem de alunos no ensino básico de nacionalidade estrangeira por concelho do Continente. O mapa da direita representa a variação, em pontos percentuais, entre os dois anos letivos. Apenas alunos do Continente com informação disponível.

Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

Este padrão geográfico de fixação das famílias imigrantes reflete a própria procura de trabalho e a estrutura setorial do país. A agricultura intensiva, logística ou construção alimenta estes novos destinos, da mesma forma que setores do comércio, serviços de apoio e atividades administrativas, além dos setores associados ao turismo (alojamento e restauração), continuam a alimentar a procura de imigrantes em áreas metropolitanas alargadas e no Algarve. Este perfil de inserção produz também efeitos de vulnerabilidade específicos associados à sazonalidade de alguns dos vínculos de trabalho em causa, à atipicidade de horários ou ao perfil de rendimentos das famílias, variando inclusivamente entre nacionalidades.

**Figura 2.6** Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino secundário por concelho, 2019/20, 2023/24 e variação 2019/20-2023/24

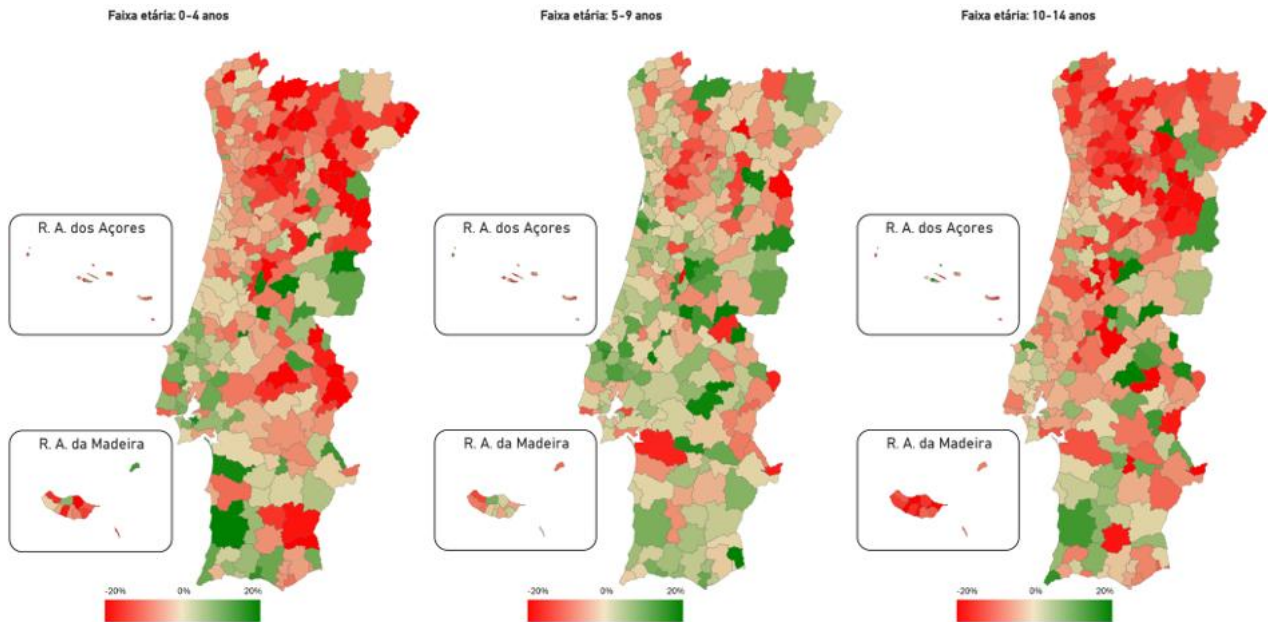


Nota: Os mapas da esquerda (2018/19) e do centro (2023/24) representam a percentagem de alunos no ensino secundário de nacionalidade estrangeira por concelho do Continente. O mapa da direita representa a variação, em pontos percentuais, entre os dois anos letivos. Apenas alunos do Continente com informação disponível.

Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

Em terceiro lugar, os fluxos de imigração produzem efeitos demográficos de rejuvenescimento populacional. Regiões com maior incidência de imigração veem a população em idade escolar aumentar, enquanto regiões do Norte interior e da maioria do interior envelhecem de forma acelerada, com quebras marcadas nesse grupo etário (Figura 2.7).

Figura 2.7 Variação da população residente entre os 0 e os 14 anos por faixa etária, 2019-2024



Fonte: INE, Estimativas anuais da população residente.

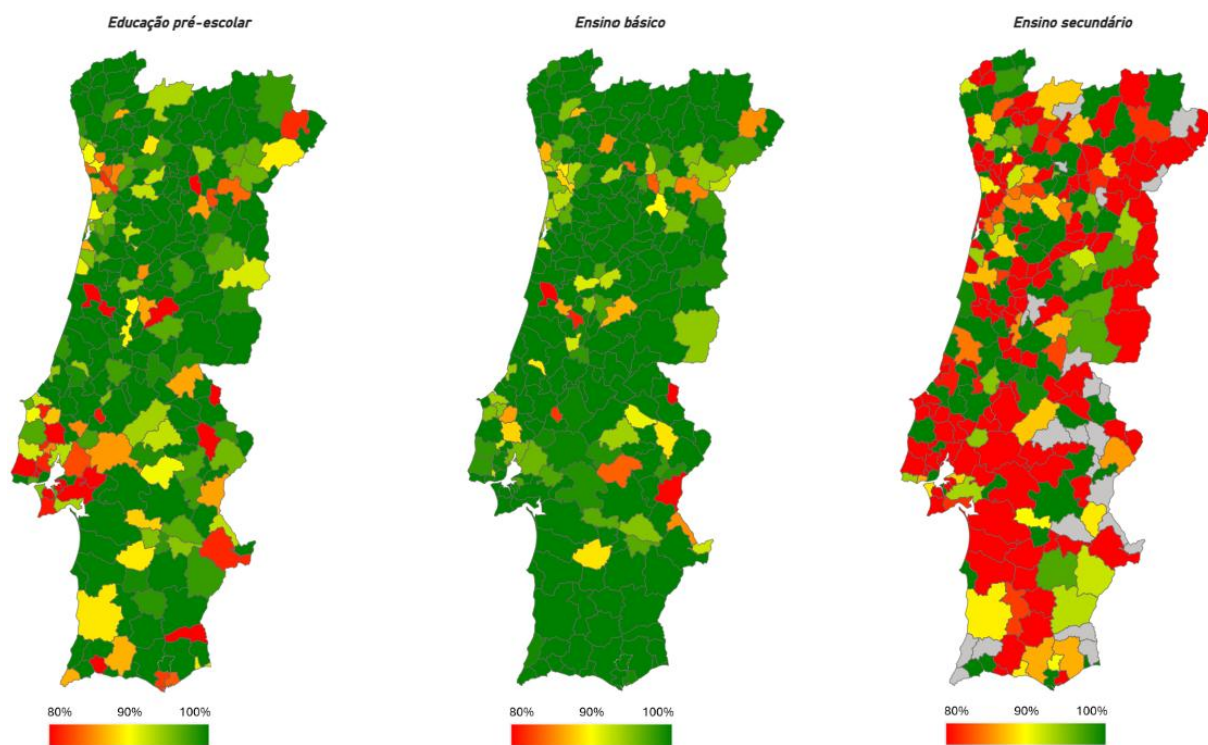
### ... que criam sistemas diferentes dentro do sistema

O padrão gerado no território é, no mínimo, tripartido. Os novos concelhos-destino da imigração, incluindo a periferia alargada dos maiores centros urbanos e boa parte do Algarve, são hoje caracterizados por forte diversidade de nacionalidades, dinamismo demográfico e dispersão dos níveis de qualificação parental, exercendo maior pressão sobre a escola pública para garantir aprendizagens equitativas. O Norte interior combina menor diversidade, qualificação parental em expansão e contração demográfica, configurando um perfil de gestão de retração da rede. A AML qualificada (Cascais, Oeiras, Lisboa central) e as cidades universitárias combinam diversidade moderada, alta qualificação parental e estabilidade demográfica, operando com maior estabilidade e menor pressão de desempenho.

## Zonas de menor cobertura escolar coincidem com as zonas de maior diversidade de contextos familiares

A sobreposição mais preocupante é a que articula as três dimensões anteriores com as taxas de escolarização, em particular ao nível do ensino secundário e, em menor grau, do pré-escolar (Figura 2.8). Vários concelhos da AML e das regiões envolventes, da AMP, do Algarve e do Alentejo apresentam taxas de cobertura do pré-escolar ainda longe da universalização. No ensino secundário, largas extensões do território – incluindo áreas periféricas às grandes cidades – apresentam taxas de escolarização abaixo dos 90%, e em muitos casos abaixo dos 80%. Estes territórios não são uniformemente os mais pobres ou os mais rurais. Incluem áreas que combinam crescimento demográfico recente por imigração, elevada dispersão de qualificações parentais e elevada percentagem de alunos estrangeiros. O resultado é uma cristalização geográfica do risco de não conclusão do ensino obrigatório. A escola secundária pública, em particular, tem que operar assim num contexto duplamente exigente: com uma maior dispersão educativa e socioeconómica de contextos familiares e com uma proporção significativa de alunos cujo percurso anterior foi marcado por descontinuidades migratórias e linguísticas, um fenómeno que volta a emergir mesmo quando o sistema mostra capacidade de promover percursos mais contínuos (ver capítulo 1.3).

Figura 2.8 Taxa real de escolarização por concelho do Continente, 2023/24



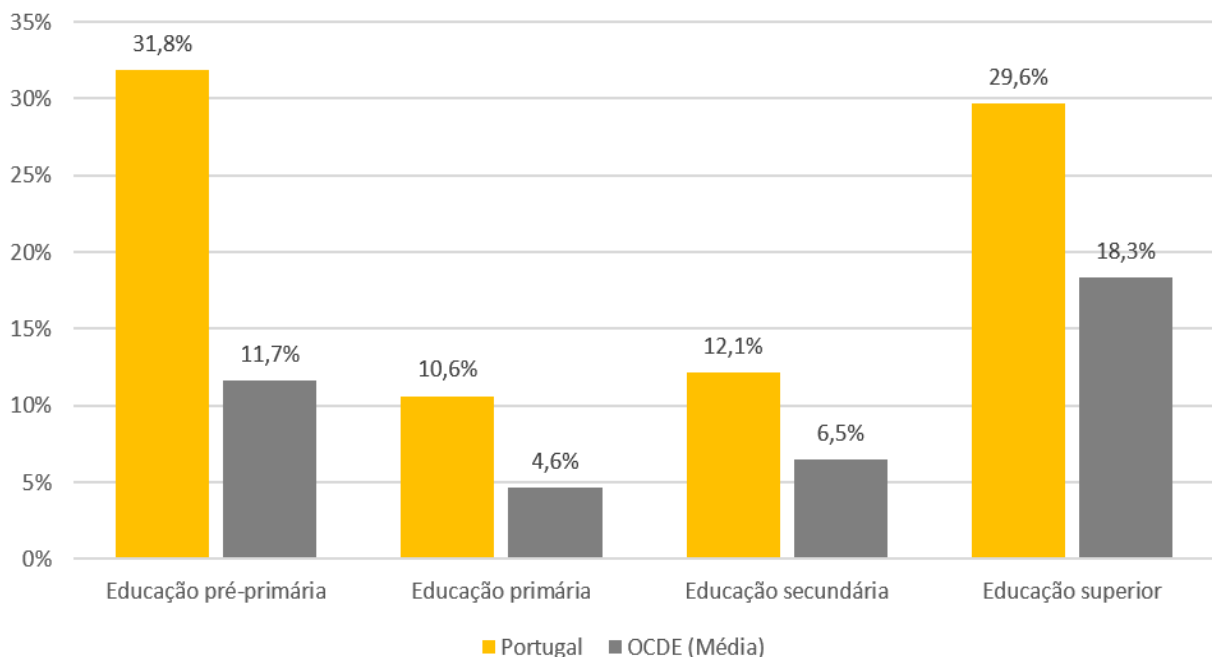
Nota: Pré-escolar (esquerda), ensino básico (centro) e ensino secundário (direita). Verde  $\approx$  100%; vermelho  $<$  80%; amarelo  $\approx$  90%.  
Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

## Contexto socioeconómico e ação social

### A Ação Social Escolar tem um papel redistributivo central...

Dados do PIAAC, reportados pela OCDE (2025), mostram que 73% dos jovens com pais com ensino superior chegam também a esse nível, contra apenas 23% quando os pais não completaram o secundário – uma diferença de 50 p.p., acima da média da OCDE. Portugal está entre os países onde o contexto familiar mais determina o percurso educativo. Os mesmos dados revelam que 46% dos adultos portugueses entre os 25 e os 64 anos apresentam baixa literacia. A percentagem de gastos em educação suportada pelas famílias, por outro lado, é relativamente elevada em Portugal, condicionando nomeadamente a probabilidade de frequência do ensino pré-primário e de transição para o ensino superior. Este quadro confere particular relevância aos instrumentos de inclusão social como instrumentos de melhoria educativa inter-geracional.

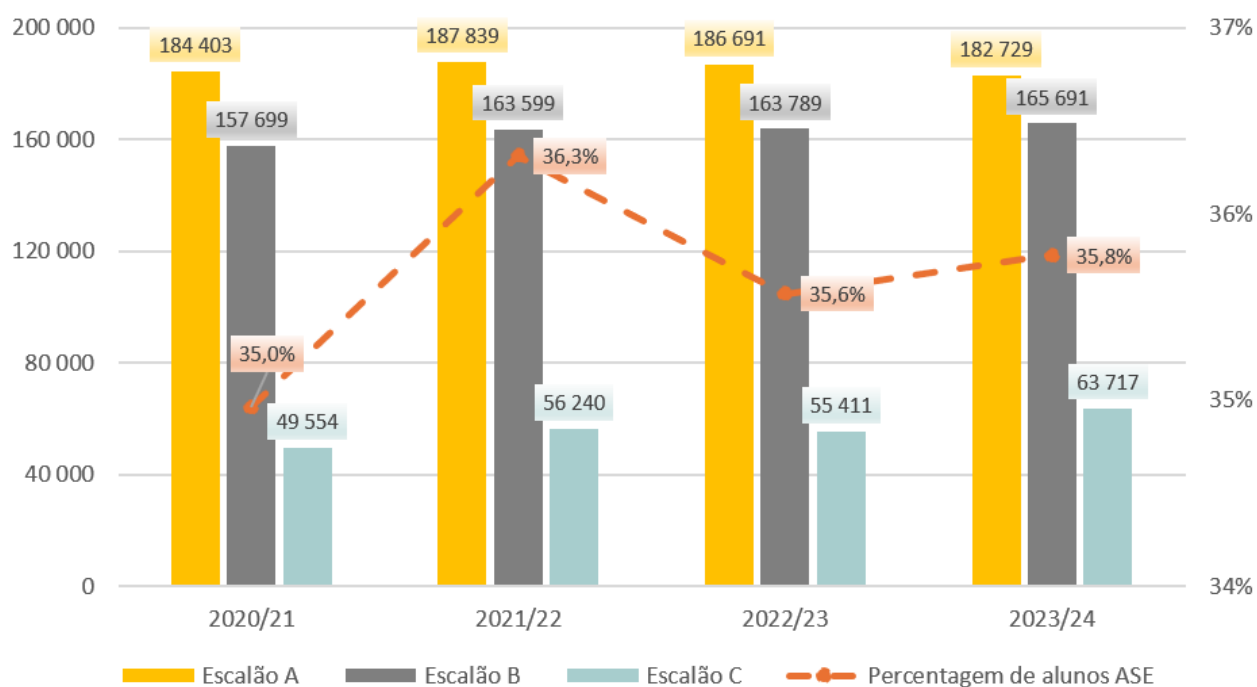
**Figura 2.9** Percentagem de despesa nas instituições de ensino suportada pelos agregados familiares por nível de escolaridade, 2022



Nota: Os dados referem-se ao indicador 'Expenditure on educational institutions per full-time equivalent student by source of funds'.  
Fonte: OCDE, Education at a Glance 2025, Tabela C3.

A Ação Social Escolar (ASE) distribui apoios em três escalões indexados ao Indexante dos Apoios Sociais (IAS). Para reavaliações em 2026, com o IAS em 537,13 €, os limiares de rendimento anual situam-se em aproximadamente 3.760 € (escalão A), 7.520 € (escalão B) e 12.784 € (escalão C). Para novos pedidos, tomando o IAS de 2025 (522,50 €), os valores são ligeiramente inferiores: cerca de 3.658 €, 7.315 € e 12.436 €, respetivamente. A diferença entre escalões não é apenas de grau: o escalão C é, na prática, um escalão de elegibilidade formal sem consequências materiais significativas adicionais às garantidas por outros instrumentos universais. Em 2023/24, a ASE abrangia 412.137 alunos no ensino público, representando 35,8% do total – o valor, em absoluto, mais elevado de toda a série. O crescimento resultou, porém, quase exclusivamente do escalão C.

**Figura 2.10** Número e percentagem de beneficiários de ASE (escalões A, B e C) no ensino público não superior, 2020/21-2023/24

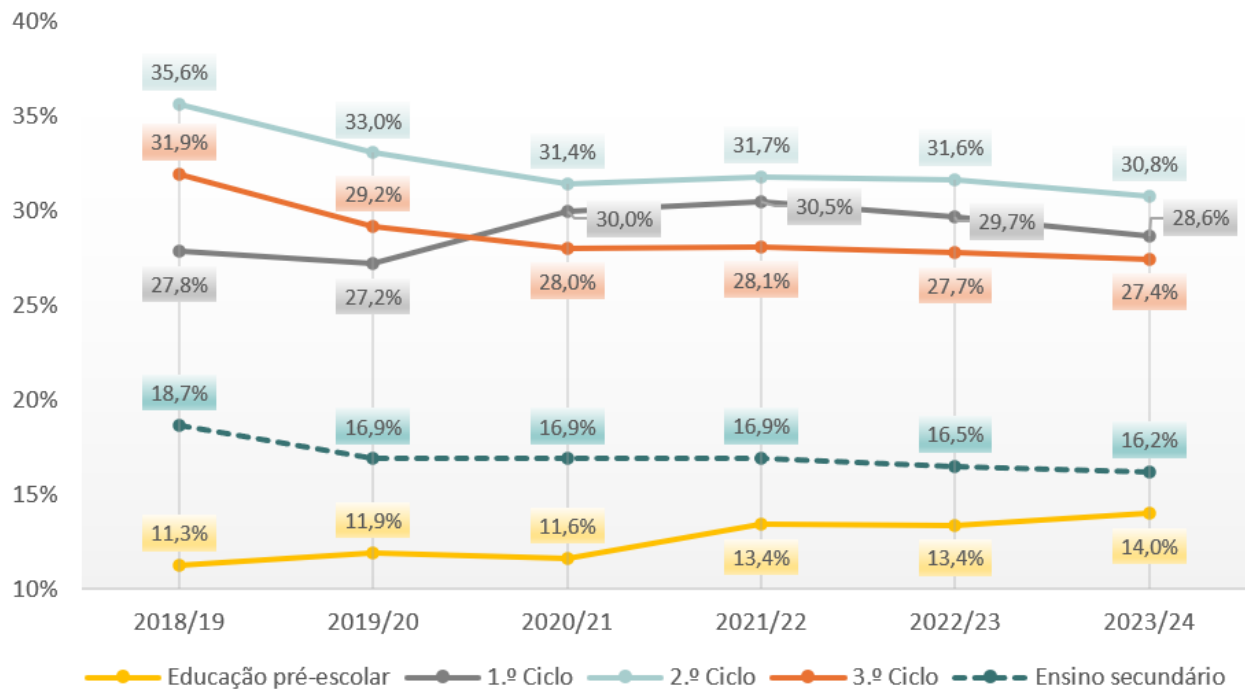


Nota: Dados relativos a alunos em estabelecimentos de ensino público do MECI de Portugal Continental.  
 Fonte: DGEEC, Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2023/2024.

... mas a sua cobertura alterou-se de forma assimétrica

A dimensão mais saliente da evolução nos últimos cinco anos é a disparidade de tendências entre o pré-escolar e o 1.º ciclo, por um lado, e os restantes ciclos do básico e do secundário, por outro. O primeiro grupo viu os beneficiários dos escalões A e B subirem consideravelmente; os restantes assistiram à tendência contrária, quer em termos absolutos, quer em termos relativos. A proporção de alunos dos 2.º e 3.º ciclos abrangidos caiu cerca de 5 p.p. Nos três ciclos do básico e no secundário, o período assistiu a uma queda de quase 40.000 beneficiários dos escalões A e B em Portugal Continental.

Figura 2.11 Taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) por nível e ciclo de estudos, 2018/19-2023/24



Nota: Dados relativos a alunos do Continente.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

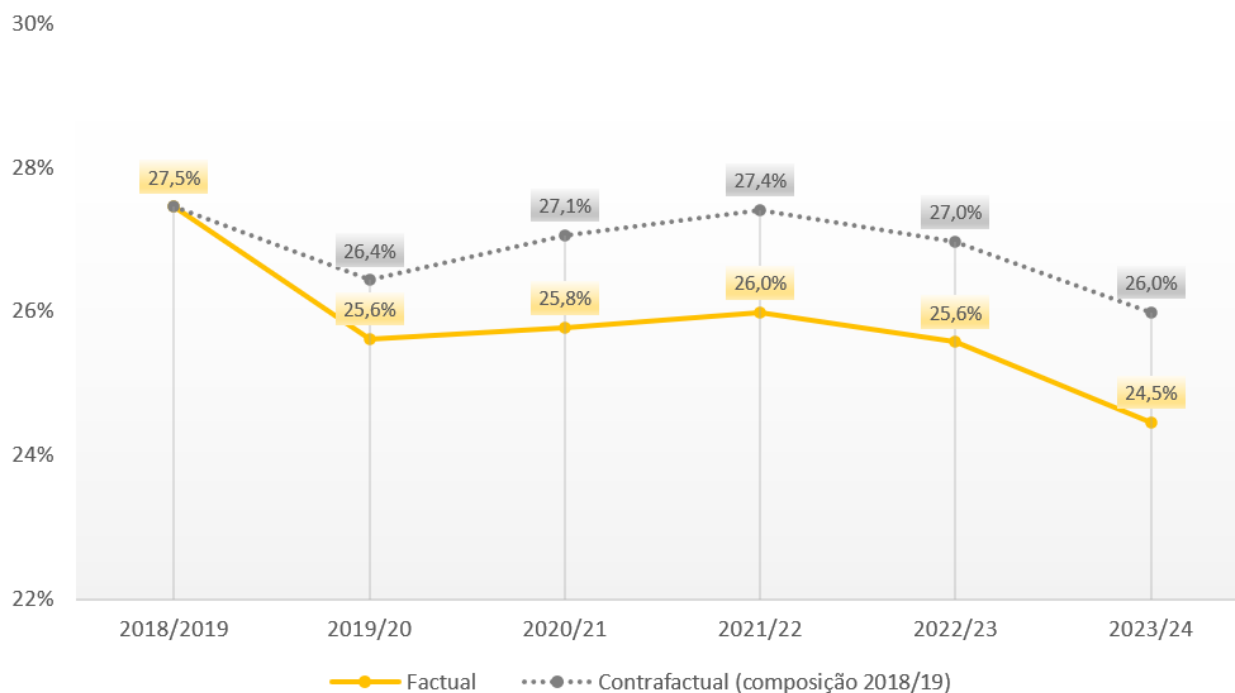
Três hipóteses para a contração de apoios no ensino básico e secundário

A leitura desta evolução exige distinguir mecanismos de natureza muito diferente. O primeiro é um efeito de composição legítimo: há genuinamente mais filhos de famílias escolarizadas no sistema, reduzindo o público potencial dos escalões de maior carência. O segundo é a degradação progressiva do poder de

compra dos limiares de elegibilidade por efeito da inflação. O Conselho Nacional de Educação (CNE 2024) assinalava já que os montantes de financiamento da ASE permaneceram a níveis absolutos muito semelhantes ao período pré-pandémico, traduzindo-se numa quebra real da despesa pública (EDUSTAT, 2025). O terceiro é a possível falha estrutural de cobertura das novas populações: o crescimento de cobertura no pré-escolar e 1.º ciclo pode refletir a chegada de famílias imigrantes com rendimentos abaixo dos limiares, mesmo na presença de uma erosão da cobertura entre as famílias nacionais.

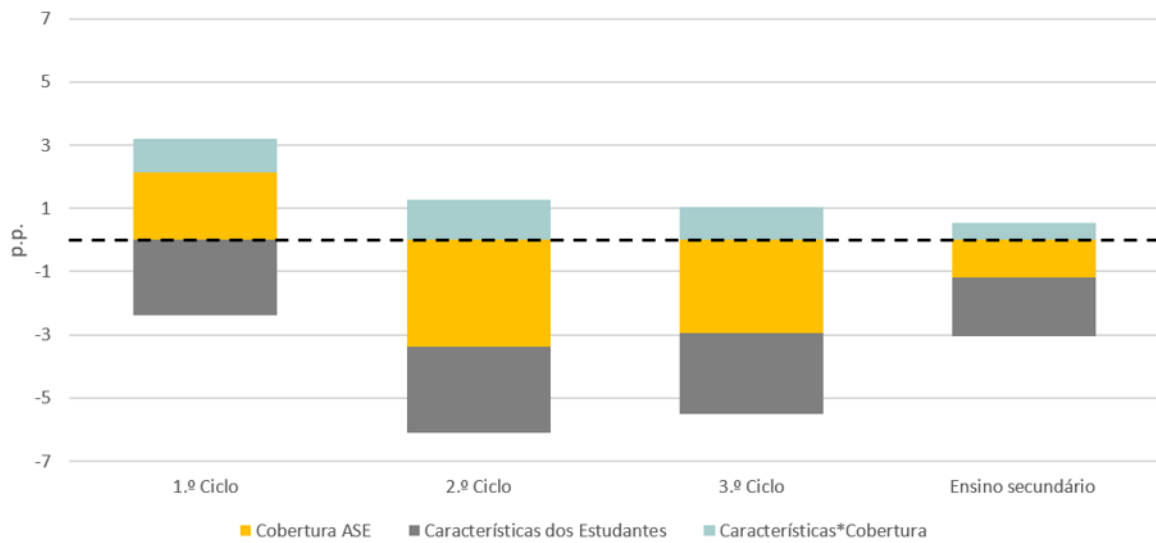
A Figura 2.12 apresenta uma evolução contrafactual da percentagem total de alunos abrangidos pelos escalões A e B, mantendo constante a distribuição de características (nível de educação dos pais e nacionalidade) ao longo do tempo. A alteração das características dos alunos explica ligeiramente mais de 50% da queda da proporção coberta, ocultando dois efeitos em direções opostas: a maior escolaridade dos pais contribui para a descida da cobertura, mas a maior presença de alunos estrangeiros está associada a uma subida das suas taxas de cobertura. A Figura 2.13 decompõe estes efeitos por ciclo de estudos, confirmando uma quebra real de cobertura que afeta grupos de alunos nacionais de famílias menos qualificadas em todos os ciclos exceto o 1.º ciclo do básico.

**Figura 2.12** Taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) no ensino básico e secundário: evolução factual e contrafactual, 2018/19-2023/24



Nota: A tendência contrafactual mantém fixos os pesos de educação dos pais, nacionalidade e ciclo de ensino no valor de 2018/19.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

**Figura 2.13** Decomposição da variação da taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) por ciclo de estudos, 2018/19-2023/24



Nota: A soma das três componentes corresponde à variação (em pontos percentuais) da percentagem de alunos dos escalões A e B entre 2018/19 - 2023/24 para cada ciclo de ensino.

Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

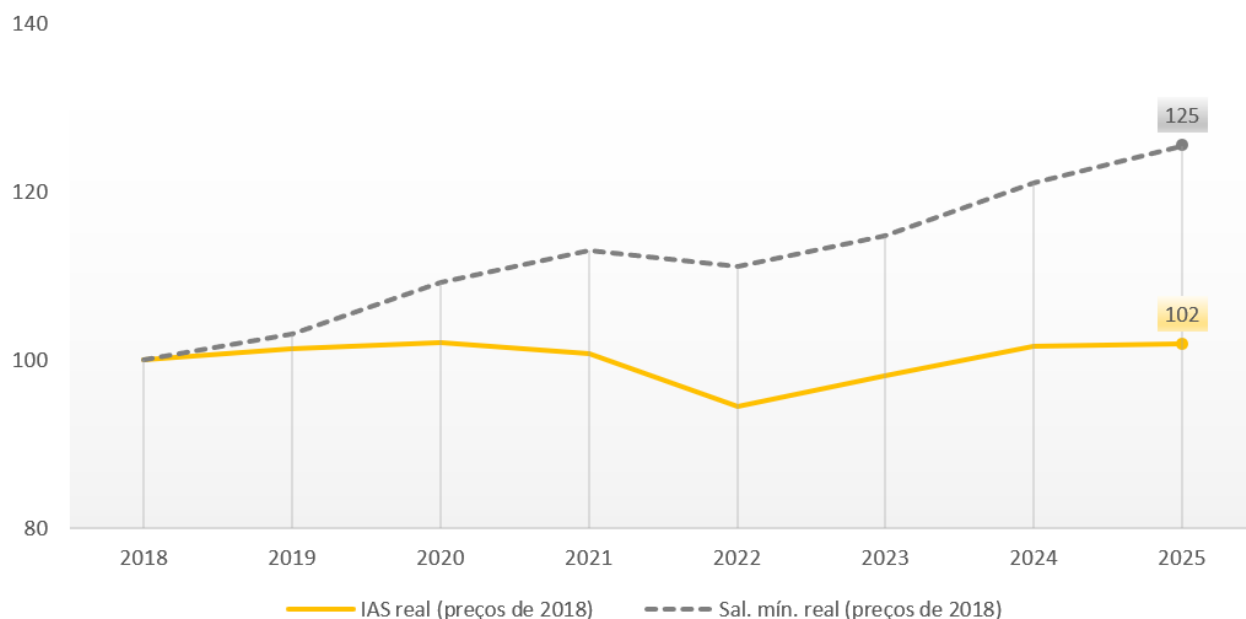
**Tabela 2.1** Evolução do número e percentagem de beneficiários com Escalão A ou B por nacionalidade e nível de escolaridade dos pais, 2018/19 e 2023/24

Grupo	N.º de alunos 2018/19	% ASE (A+B) 2018/19	N.º de alunos 2023/24	% ASE (A+B) 2023/24	Varição (p.p.)
Alunos nacionais, família com ensino superior	300.160	10,52%	351.466	10,48%	-0,04 p.p.
Outros alunos nacionais	923.810	33,18%	790.654	30,05%	-3,13 p.p.
Alunos estrangeiros, família com ensino superior	12.777	20,90%	44.570	27,88%	+6,98 p.p.
Outros alunos estrangeiros	59.024	25,36%	132.441	27,03%	+1,67 p.p.
<b>Todos os grupos</b>	<b>1.295.771</b>	<b>27,45%</b>	<b>1.319.131</b>	<b>24,46%</b>	<b>-2,99 p.p.</b>

Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

Estas tendências são compatíveis com uma deterioração dos limiares reais de elegibilidade, por desfasamento progressivo face ao crescimento real dos salários e do salário mínimo. Entre 2018 e 2025, o salário mínimo nacional cresceu em termos reais de forma muito significativa, de 580 € para 870 € (crescimento nominal de 41%, real de cerca de 25%). O IAS aumentou apenas cerca de 2% em termos reais no mesmo período (Figura 2.14; Tabela 2.1). Atingiu o mínimo da série em 2022, perdendo cerca de 23 euros de poder de compra face a 2018 em contexto de inflação elevada. A correção posterior só ajusta parcialmente o terreno perdido.

Figura 2.14 Evolução real do Indexante de Apoios Sociais e do salário mínimo (2018 = 100), 2018-2025



Fonte: INE (IPC); DGAEP, portarias anuais IAS; DL n.º 107/2023 e anteriores. Cálculos próprios.

Tabela 2.2 Evolução do IAS e do salário mínimo em termos nominais e reais, 2018-2025

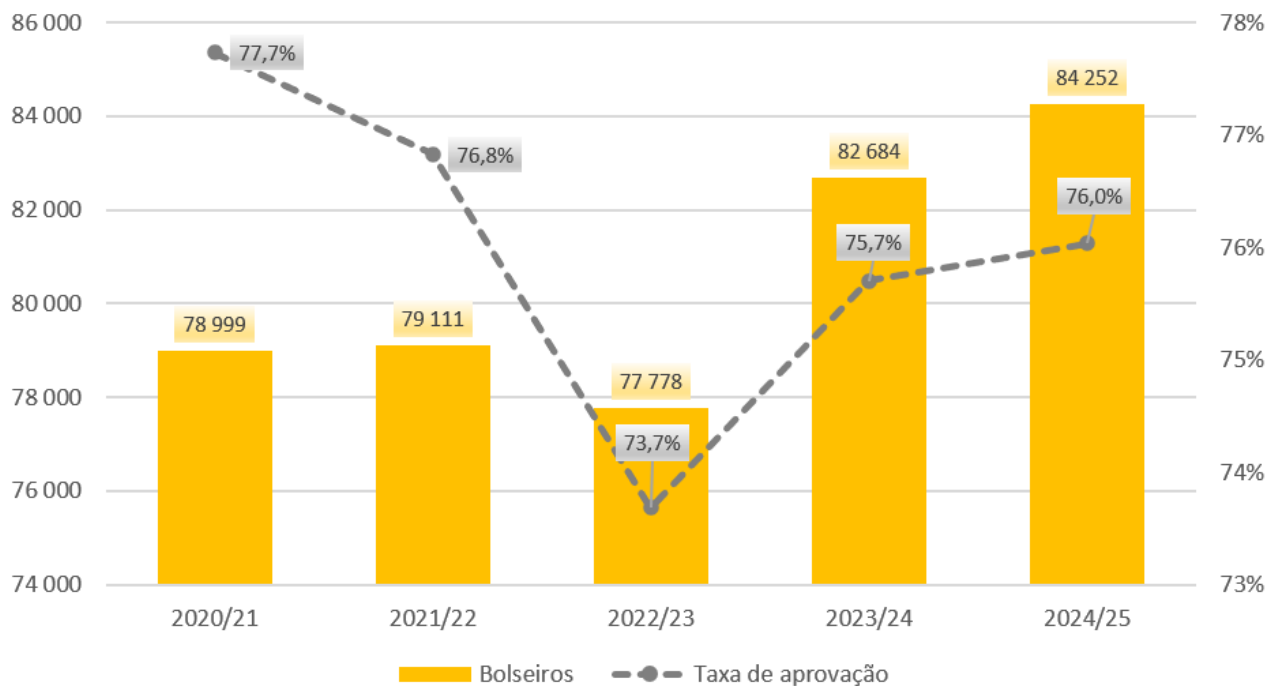
Ano	IAS nominal (€)	Var. IAS (%)	Sal. mín. nominal (€)	Inflação (var. média anual IPC, %)	IAS real (€ de 2018)	Var. IAS real (%)	Sal. mín. real (€ de 2018)	Var. Sal. mín. real (%)
2018	428,90 €	—	580 €	+1,2%	428,90 €	—	580,00 €	—
2019	435,75 €	+1,6%	600 €	+0,3%	434,45 €	+1,3%	598,21 €	+3,1%
2020	438,81 €	+0,7%	635 €	-0,1%	437,94 €	+0,8%	633,73 €	+5,9%
2021	438,81 €	—	665 €	+1,3%	432,32 €	-1,3%	655,16 €	+3,4%
2022	443,20 €	+1,0%	705 €	+7,8%	405,05 €	-6,3%	644,31 €	-1,7%
2023	480,43 €	+8,4%	760 €	+4,3%	420,97 €	+3,9%	666,94 €	+3,4%
2024	509,26 €	+6,0%	820 €	+2,4%	435,77 €	+3,5%	701,67 €	+5,4%
2025	522,50 €	+2,6%	870 €	+2,3%	437,05 €	+0,3%	727,72 €	+3,7%

Fonte: INE (IPC); DGAEP, portarias anuais IAS; DL n.º 107/2023 e anteriores. Cálculos próprios.

## O número de bolseiros do ensino superior é o mais alto de sempre...

No ensino superior, o número de bolseiros atingiu 84.252 em 2024/25, o valor mais elevado da série disponível (IES, I.P., 2025), com uma taxa de aprovação de 76% e uma proporção de inscritos com bolsa de 18,5%. As alterações incrementais introduzidas em resposta à pandemia e ao diagnóstico posterior incluíram o aumento da bolsa mínima, o alargamento do limiar de elegibilidade até 8.962 € de rendimento per capita anual, a atribuição automática para estudantes do primeiro ano do primeiro escalão do abono de família, e a extensão da atribuição automática aos CTeSP. Desde 2024, incluíram também a isenção dos rendimentos de trabalhadores-estudantes até 14 salários mínimos no cálculo da bolsa e o alargamento do complemento de alojamento a estudantes não bolseiros de rendimento intermédio.

Figura 2.15 Número de bolseiros no ensino superior e taxa de aprovação, 2020/21-2024/25

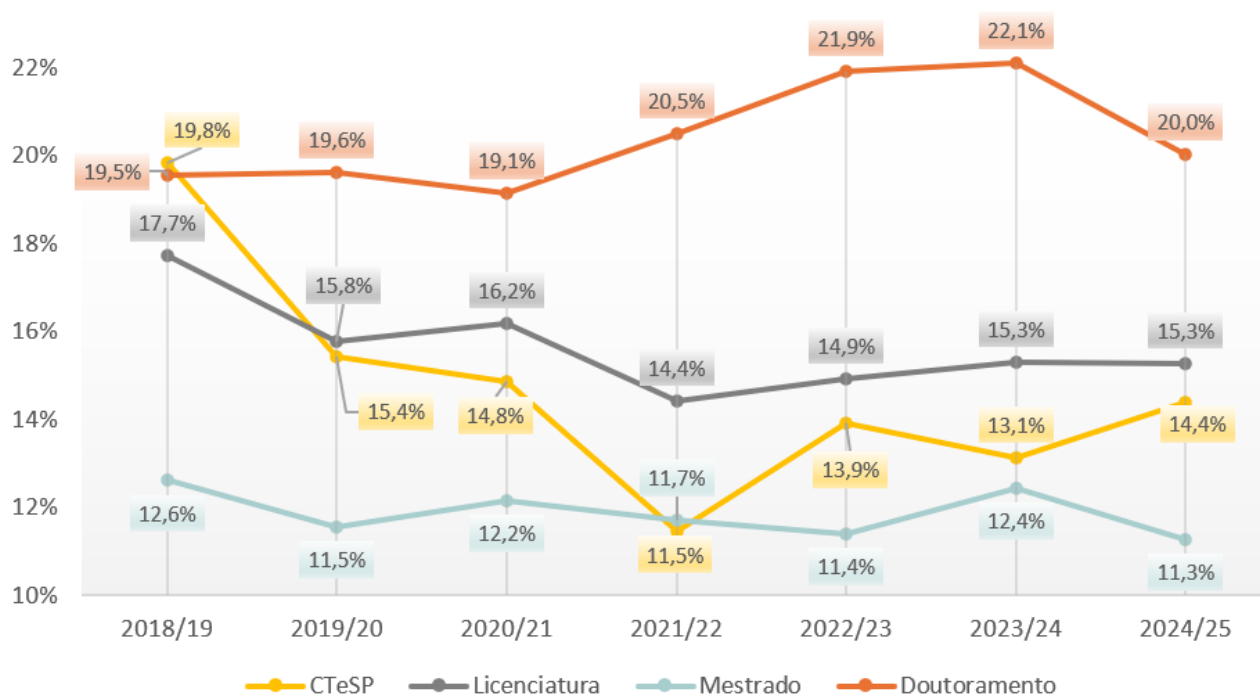


Fonte: IES, I.P. Cálculos próprios.

### ... mas persistem problemas de progressividade

O sistema continua, no entanto, marcado por insuficiência de progressividade: mais de 70% dos bolsеiros permanecem confinados ao valor mínimo, independentemente das diferenças reais de necessidade (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025). Por subsistema, o politécnico público mantém a maior proporção de bolsеiros (23,3% dos inscritos). Nos CTeSP, no entanto, a taxa de cobertura caiu de 19,8% em 2017/18 para 14,4% em 2024/25, apesar de o número de alunos ter crescido 51% no período – tendência provavelmente explicada pela maior presença de trabalhadores-estudantes adultos com rendimentos próprios que os excluem dos limiares, e pelas situações documentais ou contratuais de alunos de diversas nacionalidades que dificultam o acesso a apoios. A taxa de cobertura caiu também ligeiramente nas licenciaturas e mestrados (estes últimos com taxas de cobertura muito mais baixas). A subida de cobertura é assim totalmente explicada pelo crescimento do número de bolsеiros de doutoramento

Figura 2.16 Proporção de inscritos no ensino superior com estatuto de bolsеiro, 2018/19-2024/25



Fonte: DGEEC, RAIDES (inscritos e bolsеiros). Cálculos próprios.

## Um novo sistema de ação social para o ensino superior – e dois desafios de inclusão

A publicação deste relatório coincide com a implementação de um novo sistema de ação social para o ensino superior. A reforma abandona o modelo de escalões fixos indexados à propina e adota um cálculo baseado no custo real de estudar em cada concelho (propina, alimentação, transporte e alojamento, diferenciado por situação de deslocamento), deduzido da capacidade contributiva do agregado – com progressividade plena. O valor médio da bolsa deverá subir significativamente para 2.660 €, e o novo modelo inclui ainda uma bolsa de incentivo de 1.045 € atribuída automaticamente no ato de matrícula a estudantes do escalão A da ASE no secundário, orientada especificamente para reduzir a barreira financeira na transição para o ensino superior, em resposta ao diagnóstico de que 54% dos bolseiros do primeiro ano no escalão A devolveram pelo menos parte da bolsa por incumprimento de requisito mínimo de desempenho académico (Ministério da Educação, Ciência e Inovação, 2025).

No quadro do diagnóstico deste relatório, a reforma enfrenta dois desafios. Primeiro, em que medida será capaz de incluir os novos públicos estudantis, de diferentes nacionalidades, concentrados sobretudo no subsistema politécnico. O modelo é uniforme quanto ao tipo de instituição; a diferenciação relevante é territorial, não institucional. A revogação do Programa Mais Superior - o anterior mecanismo de apoio territorial ao interior – levanta questões sobre se o novo modelo reforça ou enfraquece a capacidade de atração do politécnico e a sua integração de novos públicos. Segundo, o novo sistema aplica-se a mestrados com propina máxima até 3.000€ por ano, assumindo implicitamente que o valor da bolsa acompanha os aumentos de propinas resultantes do seu descongelamento. O descongelamento das propinas de mestrado sem um teto legal explícito cria condições para uma segmentação do mercado entre programas acessíveis ao sistema de apoios e programas que funcionam fora desse sistema, onde o acesso é determinado pela capacidade de pagamento privado. A reforma do sistema de bolsas e o descongelamento das propinas são dois movimentos simultâneos cujos efeitos combinados sobre a equidade de acesso ao segundo ciclo estão por avaliar e merecem monitorização explícita.

## 1.3 Todos iguais, todos diferente

---

A massificação educativa descrita nos capítulos anteriores amplifica a diferenciação de percursos. Quando quase todos estão na escola ou a maioria vai para a universidade, as diferenças já não se produzem na entrada, mas durante o percurso: uns concluem no tempo previsto, outros repetem ou abandonam; muitos escolhem percursos de ensino científico-humanístico, uma parte relevante escolhe vias profissionalizantes; alguns progridem diretamente de licenciatura para mestrado, outros saem do sistema com formações mais curtas ou regressam pela via da educação de adultos. Este capítulo analisa quatro expressões concretas dessa diferenciação: a evolução das taxas de retenção e conclusão no ensino obrigatório; as escolhas entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais e a sua relação com a transição para o superior; o papel do contexto familiar na probabilidade de transitar para mestrado; e as alterações recentes no modelo de educação e formação de adultos.

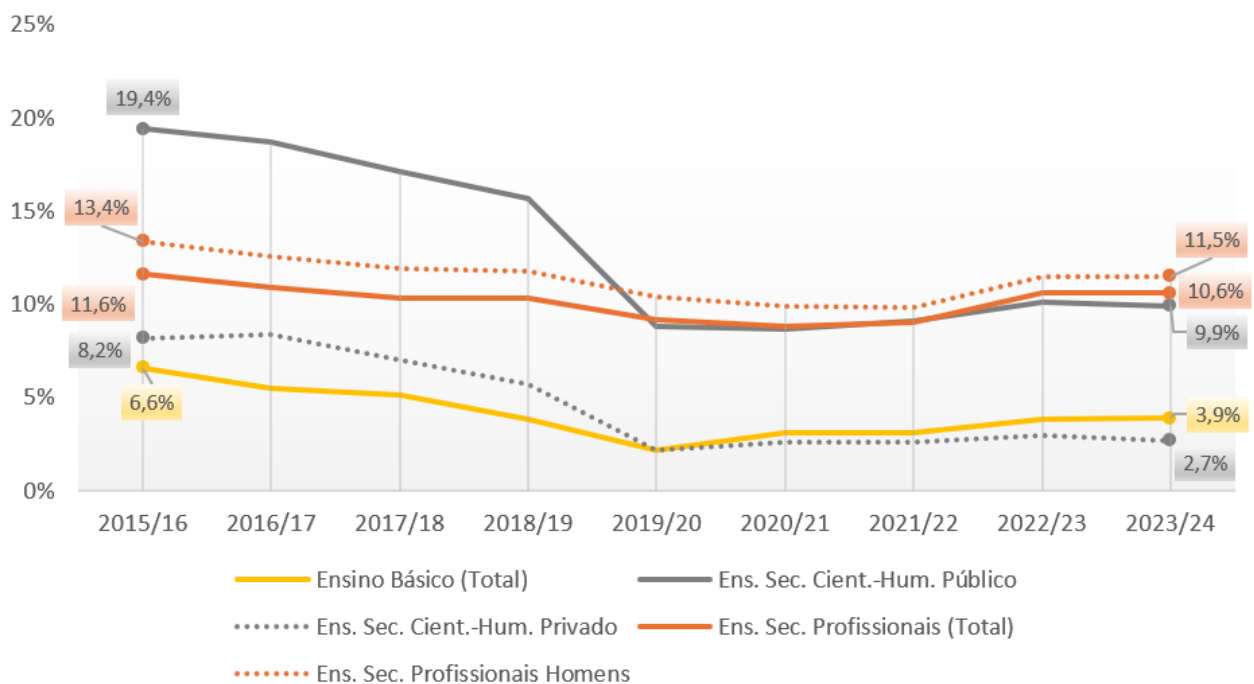
### Retenção e continuidade dos percursos educativos

A retenção escolar é uma das formas mais evidentes de diferenciação precoce de percursos. Dois indicadores complementares da DGEEC caracterizam a fluidez dos percursos: a taxa de retenção e desistência, que mede a proporção de alunos matriculados que não transitou para o ano seguinte; e a taxa de conclusão no tempo esperado (CTE), que mede a proporção de um coorte que conclui um ciclo no número de anos previsto. A convergência progressiva entre os dois indicadores, observada sobretudo no ensino básico, reflete principalmente a redução da retenção intermédia dentro dos ciclos, em parte por mudanças normativas que tornaram a retenção nos anos não terminais do básico administrativamente excecional e que aumentaram as exigências pedagógicas para as escolas associadas a esses processos.

## Uma tendência longa de diminuição da retenção, uma inversão recente

Em 2014/15, quase um em cada seis alunos do secundário ficava retido ou abandonava o sistema num dado ano letivo. Em 2023/24, essa proporção era cerca de 1 em 10 nos cursos científico-humanísticos (CCH) e 1 em 9 no ensino profissional. No ensino básico, o mesmo acontecia apenas para 1 em cada 25 alunos (Figura 3.1). O impacto das medidas pandémicas de avaliação excecional foi muito mais direto nos CCH – com a quebra mais abrupta (-4,6 p.p. num único ano) – do que nos cursos profissionais, onde foi mais contido e progressivo.

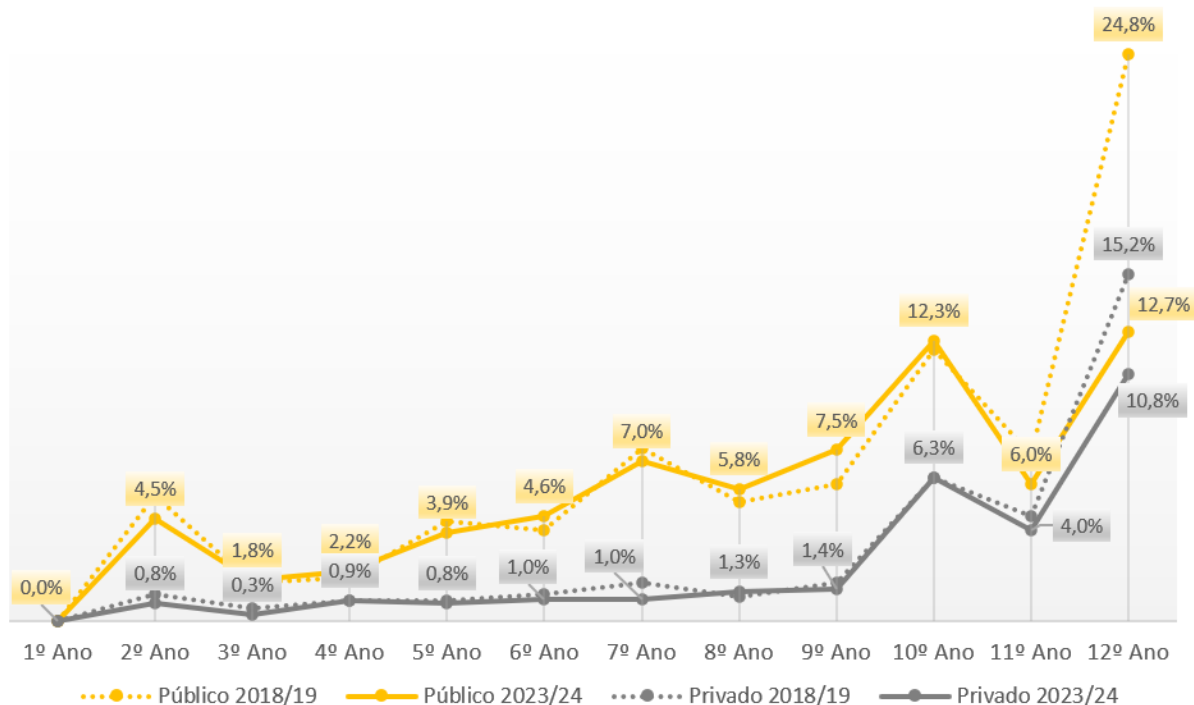
**Figura 3.1** Taxa de retenção e desistência por ciclo de estudos e público *vs.* privado, 2015/16-2023/24



Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

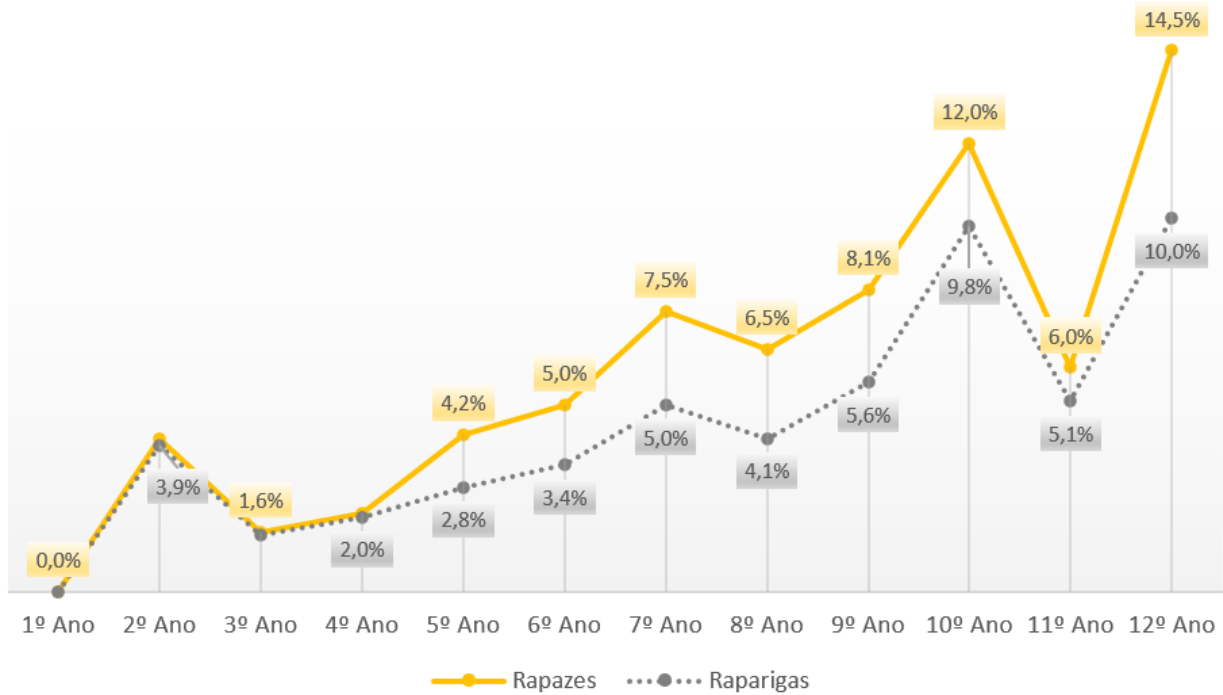
Desde 2021/22, a taxa de retenção voltou a subir de forma consistente, sobretudo no básico e nos primeiros anos do secundário, mesmo sob o novo enquadramento legislativo. Em 2023/24 o sistema parece ter regressado quase exatamente ao ponto em que estava no ano anterior à pandemia (Figura 3.2). Os aumentos mais visíveis concentram-se nos anos de transição para o secundário (8.º e 9.º anos) e afetam sobretudo os rapazes (Figura 3.3). Essa diferença de género, desfavorável aos rapazes, acontece exclusivamente a partir do segundo ciclo do ensino básico, alargando-se sobretudo no terceiro ciclo e, em menor grau, no secundário e nas suas taxas de conclusão. A descida da probabilidade de retenção no 12.º ano – ainda o principal gargalo do sistema – não foi interrompida pela pandemia e reduziu-se em mais de 10 p.p. no ensino público. Importará monitorizar o impacto da reintrodução da obrigatoriedade de exames nacionais para conclusão do 12.º ano, implementada pelo DL 62/2023 e mantida no DL 56/2026, ainda não refletida nestes dados.

Figura 3.2 Taxa de retenção e abandono por ano de escolaridade, 2018/19-2023/24



Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

**Figura 3.3** Taxa de retenção e abandono por ano de escolaridade e sexo, 2023/24

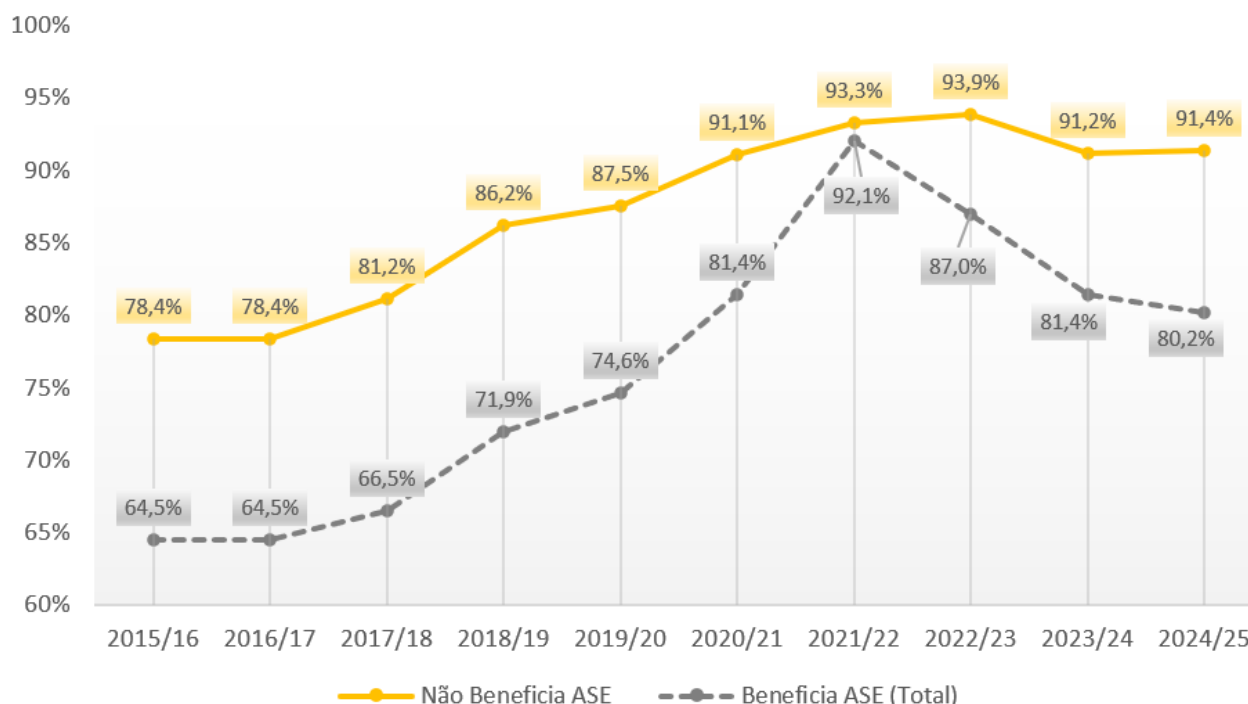


Nota: Os valores referem-se às taxas de retenção e abandono para alunos dos sistemas público e privado.  
 Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

### A retenção e abandono são fortemente dependentes do contexto socioeconómico

A análise da CTE do ensino básico por estatuto ASE torna mais nítidos os efeitos diferenciados da pandemia por condição socioeconómica. Os beneficiários de ASE registaram as descidas mais pronunciadas durante a pandemia e as subidas mais acentuadas no período de correção, sendo esse o padrão esperado de populações mais vulneráveis a perturbações externas e com menos recursos para amortecer os seus efeitos (Figura 3.4).

Figura 3.4 Taxa de conclusão no tempo esperado do ensino básico por estatuto ASE, 2015/16-2024/25

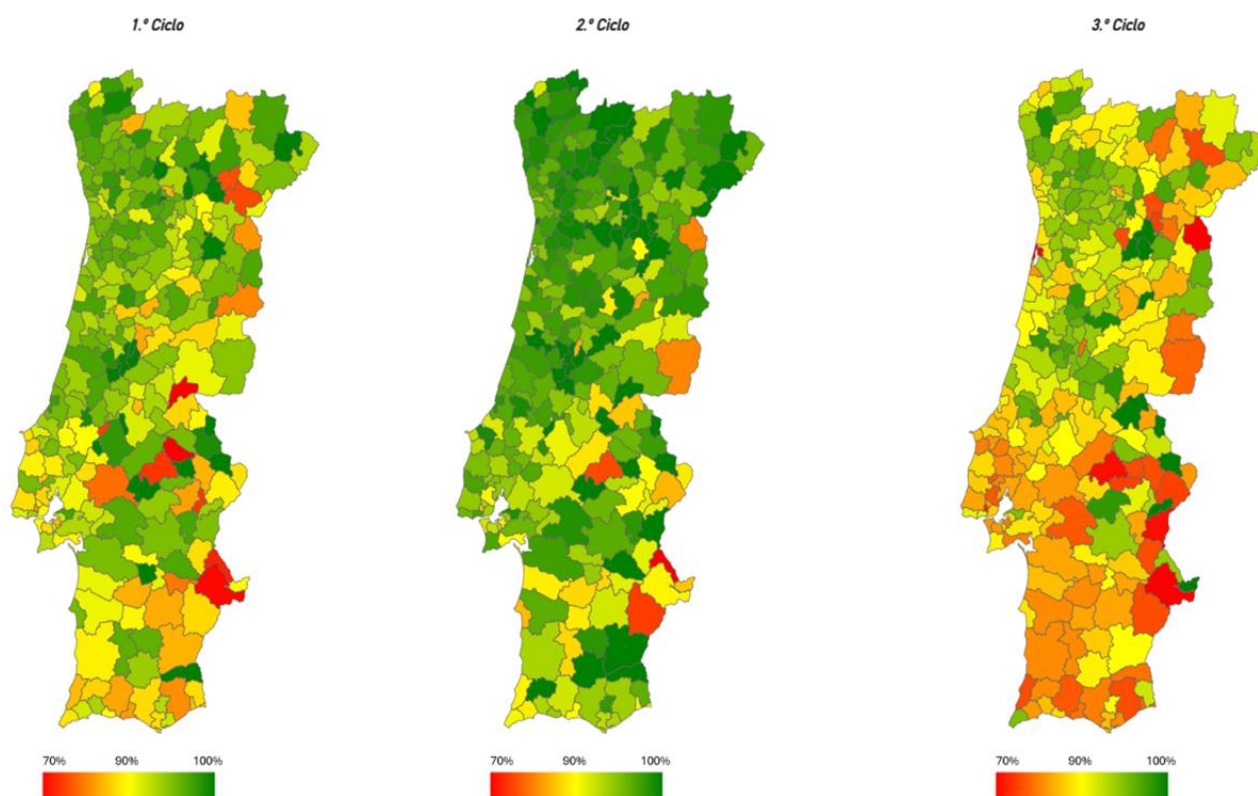


Nota: Dados referentes a alunos em estabelecimentos da rede pública de Portugal Continental.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação.

### A retenção e o abandono são fenómenos marcadamente territorializados

A diminuição da retenção reflete-se numa maior proporção de alunos a completar estudos no tempo previsto. Mas essa continuidade não é uniforme no território (Figura 3.5). Os problemas de aprendizagem ganham visibilidade e concentram-se fundamentalmente no 3.º ciclo, com um padrão territorial muito evidente em todo o Sul e no interior Norte. A "grande AML", que descrevemos no capítulo anterior e que se estende pelos distritos de Leiria, Santarém e Setúbal, emerge como espaço particularmente problemático, dada também a sua dimensão populacional.

Figura 3.5 Taxa de conclusão no tempo esperado – ensino básico, por ciclo e concelho, 2023/24

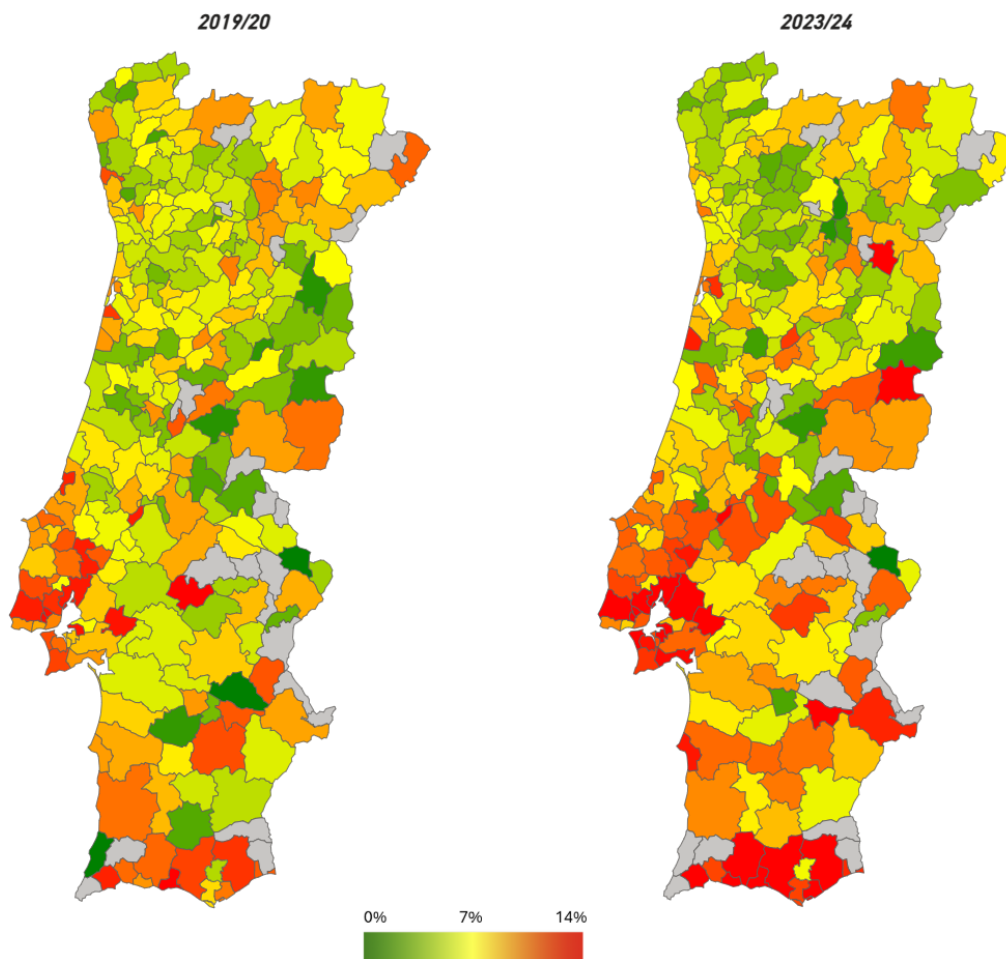


Nota: Considerados apenas alunos do Continente.

Fonte: DGEEC, Situação após 4 anos dos alunos que ingressaram no 1.º Ciclo, Situação após 2 anos dos alunos que ingressaram no 2.º Ciclo e Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram no 3.º Ciclo.

No ensino secundário, a divisão territorial agudiza-se. Um país partido de norte a sul do Tejo é a imagem que emerge: as áreas sistematicamente mais problemáticas são esse "grande AML", o Oeste, Setúbal e o Sul, com dificuldades mais localizadas no interior Norte.

Figura 3.6 Taxa de retenção e desistência no ensino secundário por concelho, 2019/20 e 2023/24



Nota: Apenas foram considerados alunos do Continente.  
Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação.

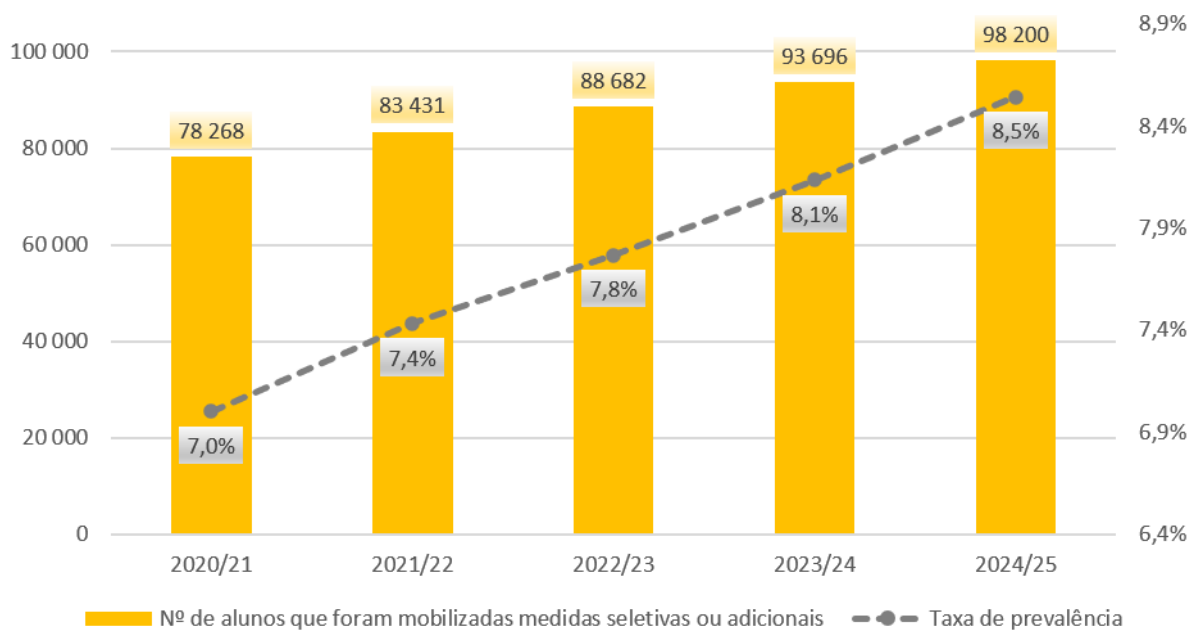
## Dois instrumentos para fazer face à perda de aprendizagens, ainda por avaliar

A resposta do sistema combina dois instrumentos de lógica distinta. O Plano de Recuperação das Aprendizagens opera de forma contínua desde 2021/22, do Plano 21|23 Escola+ ao "Aprender Mais Agora", ainda em vigor em 2025/26. Até ao final de 2025, o valor executado ultrapassou 121 milhões de euros e envolveu praticamente todos os agrupamentos públicos. O plano inclui coadjuvações, apoio ao estudo, laboratórios de Português Língua Não Materna e acompanhamento tutorial, alargando explicitamente o âmbito à integração de alunos estrangeiros.

O segundo instrumento, de nível individual, é o sistema de medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão, enquadrado pelas orientações da educação inclusiva. Esse sistema abrangeu em 2024/25 cerca de 98 200 alunos (um crescimento de 25% face a 2020/21), com taxa de prevalência de 8,5% dos alunos do ensino público não superior, o valor mais alto da série. A prevalência mantém-se mais elevada no 3.º ciclo (11,2%) e no 2.º ciclo (11,0%), decrescendo no secundário (6,2%). O crescimento do número de alunos enquadra-se na alteração da lógica de educação inclusiva e a ênfase crescente na adaptação às capacidades de cada aluno, alargando os seus critérios de elegibilidade. A grande maioria dos alunos envolvidos usufruem de medidas seletivas, que permitem maior adaptação a necessidades de aprendizagem específicas (como mais tempo em testes, adaptação de materiais, apoio psicopedagógico, ...), mas implicam alterações organizativas mais ligeiras na medida em que o aluno continua a ser avaliado pelos mesmos critérios de aprendizagem.

A eficácia destas medidas (Capucha et al., 2025) e a própria arquitetura dual de resposta estão fundamentalmente por avaliar, uma das questões mais relevantes para os próximos anos (Figura 3.7), sobretudo quando associada à reintrodução das provas MoDA, provas de monitorização aplicadas ao longo do percurso do ensino básico.

**Figura 3.7** Taxa de prevalência e número de alunos com medidas seletivas ou adicionais de apoio à aprendizagem no ensino não superior, 2020/21-2024/25



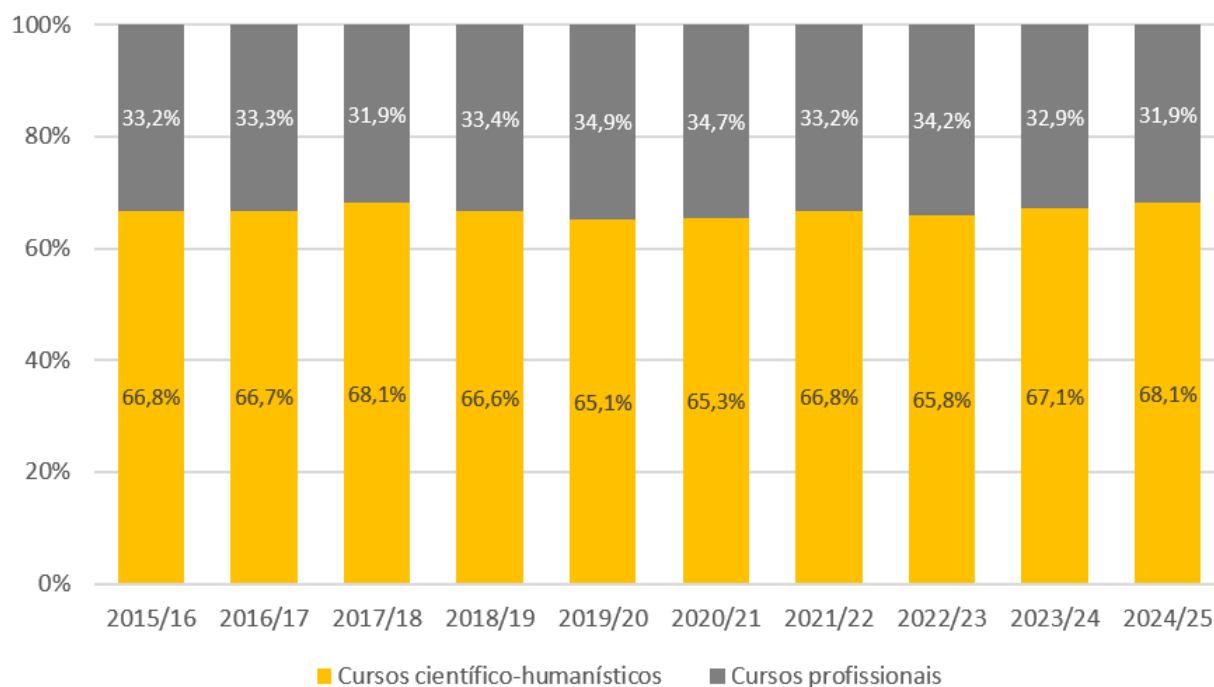
Nota: Dados referentes a alunos em estabelecimentos da rede pública do Ministério da Educação, Portugal Continental.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas sobre Educação Inclusiva.

## Opções e trajetórias na transição para o ensino secundário

### O sistema dual dá sinais de maturidade e de sucesso...

A separação dual do ensino obrigatório é uma opção perfeitamente consolidada. A última década caracterizou-se por enorme estabilidade na proporção de alunos que ingressam na via profissional em cada novo coorte (Figura 3.8): aproximadamente 1 em cada 3 alunos escolhe a via profissional<sup>1</sup>; 2 em cada 3 a via CCH. O perfil dos diplomados da via profissional está também a alterar-se radicalmente: mais de 7 em 10 têm agora percursos contínuos de aprendizagem, em convergência com os mais de 9 em 10 da via CCH. Um aluno do ensino básico que entre na via profissional sem episódios de retenção anteriores tem, atualmente, praticamente a mesma probabilidade de terminar no tempo esperado que um aluno CCH em idêntica situação (Figura 3.12).

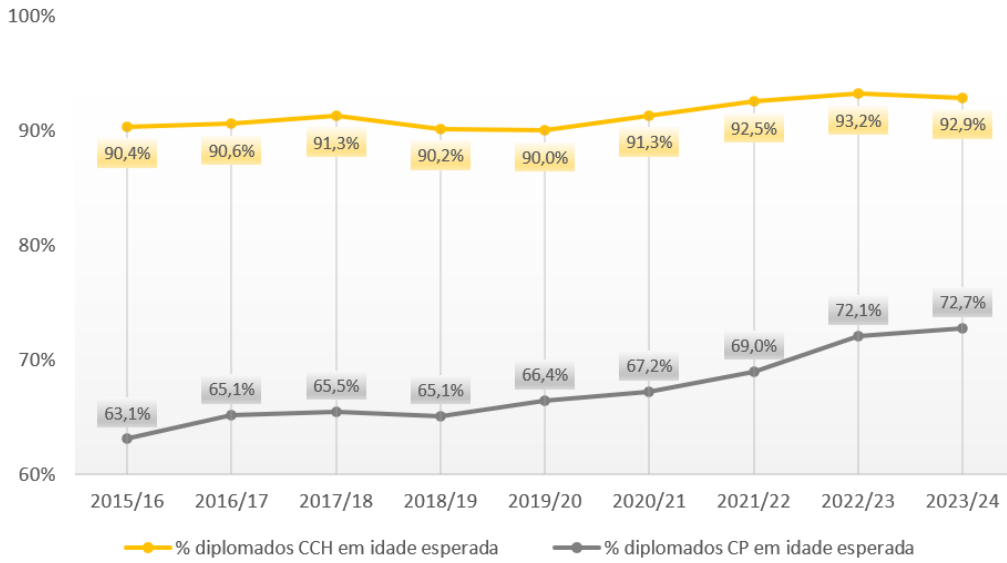
Figura 3.8 Proporção de alunos no ensino secundário por via de ensino e ano de ingresso, 2015/16-2024/25



Nota: Os dados referentes a 2024/25 são dados provisórios disponibilizados publicamente pela DGEEC.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação.

<sup>1</sup> Os dados referem-se à proporção de alunos em cada novo coorte de matrículas. Na medida em que, em média, a retenção é mais elevada nestes cursos, uma medida de stock de alunos indica normalmente valores ligeiramente mais elevados.

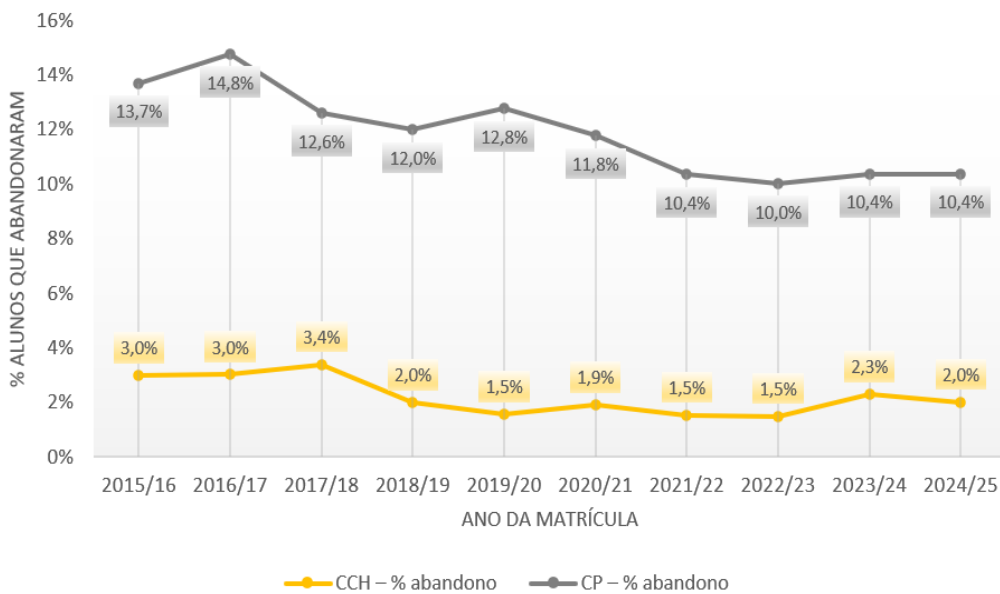
**Figura 3.9** Proporção de diplomados do ensino secundário com menos de 18 anos por via de ensino e ano de conclusão, 2015/16-2023/24



Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação.

A propensão ao abandono está também a baixar: no último coorte disponível (matrículas de 2021/22), cerca de 1 em 10 alunos do ensino profissional tinha desistido ao final do tempo esperado de conclusão, ainda um valor elevado face aos CCH (com apenas 1 em 50 nessa situação) (Figura 3.10).

**Figura 3.10** Percentagem de alunos que abandonaram o sistema no final do tempo esperado de conclusão por via de ensino, 2015/16-2024/25

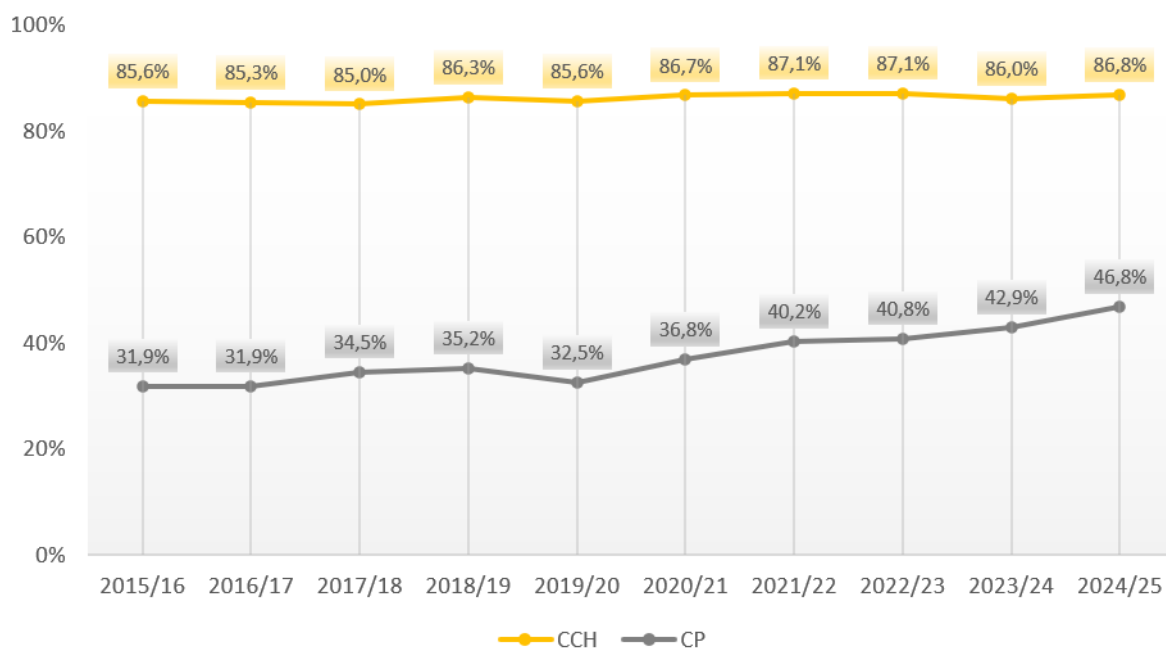


Nota: Os dados referentes a 2024/25 são dados provisórios disponibilizados publicamente pela DGEEC.  
 Fonte: DGEEC, Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em CCH e CP. Cálculos próprios.

### ... mas continua a atrair públicos de contextos mais desfavorecidos

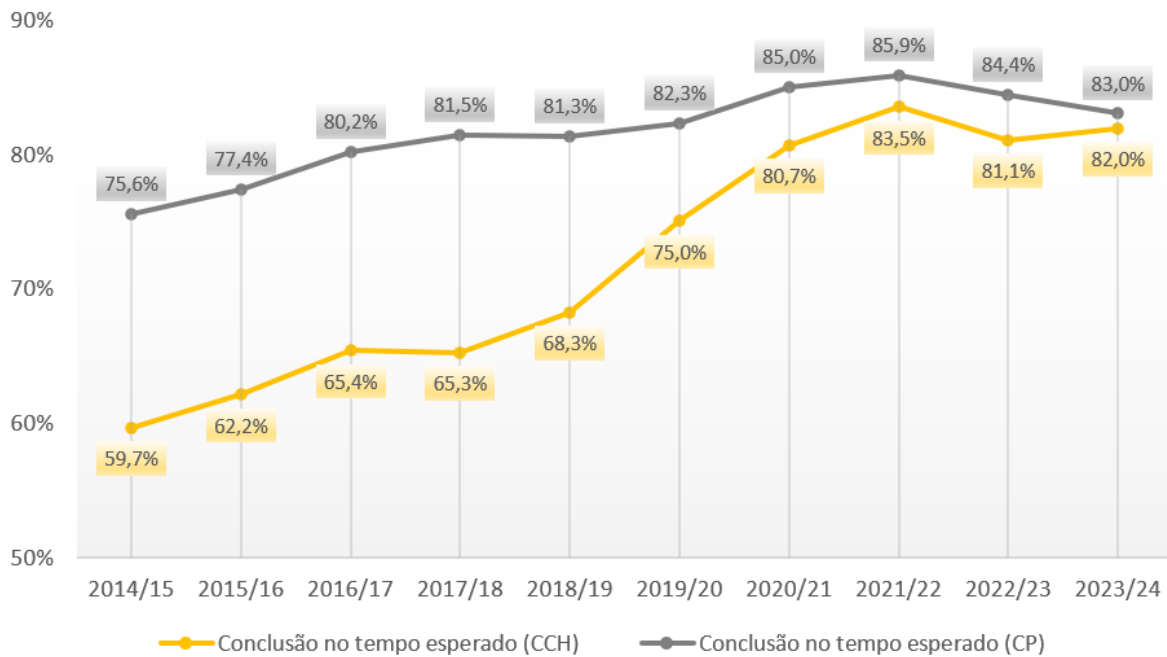
As duas vias mantêm, no entanto, diferenças muito profundas na composição estudantil, apesar de convergentes. Praticamente 9 em cada 10 alunos da via CCH matricula-se na idade esperada; o número correspondente é menos de 1 em 2 na via profissional, embora essa proporção tenha aumentado cerca de 15 p.p. nos últimos dez anos (Figura 3.11). Uma grande proporção de alunos com episódios de retenção é encaminhada para a via profissional, mesmo que uma fatia crescente a escolha como primeira opção. Esse facto, aliado à suspensão dos exames nacionais para conclusão do secundário e à flexibilização dos critérios de progressão, ajudariam a explicar o facto de a CTE ter subido muito mais acentuadamente na via CCH, inclusivamente quando consideramos apenas os alunos que ingressaram em idade esperada (Figura 3.12). A muito maior probabilidade de retenção que caracterizava a via CCH há dez anos atrás, desapareceu, diminuindo também desse modo o incentivo a escolher a via profissional apenas como estratégia para a evitar.

**Figura 3.11** Percentagem de alunos que ingressam no 10.º ano em idade esperada (15 ou menos anos), por via de ensino e ano de conclusão esperado, 2015/16-2024/25



Fonte: DGEEC, Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em CCH e CP.

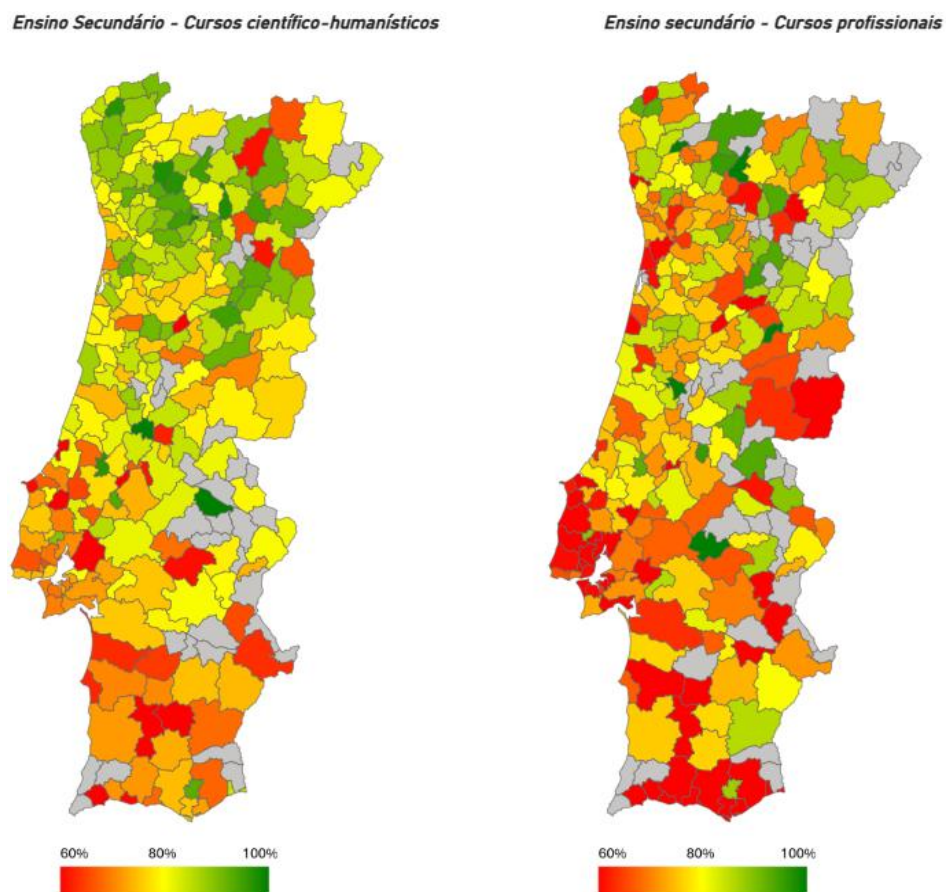
**Figura 3.12** Percentagem de alunos com 15 ou menos anos que terminaram o ensino secundário no tempo esperado, por via e ano de conclusão



Fonte: DGEEC, Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em CCH e CP.

Um aluno que inicie o 10.º ano com dois anos de atraso face à idade esperada tem uma taxa de conclusão cerca de 38 p.p. inferior nos cursos profissionais, e quase 50 p.p. inferior nos CCH – mas um em cada quatro alunos dos profissionais está nessa situação, contra menos de 3 em 100 nos CCH. Esses alunos estão também muito mais espalhados pelo território (Figura 3.13). No caso dos CCH, os problemas de retenção estão muito mais localizados no Sul, na “grande AML” e no Ribatejo/Oeste. O padrão nos CP é mais difuso. Inclui essas mesmas áreas, o que é em si mesmo relevante. Indica que a via profissional, por si só, não resolve os problemas de descontinuidade educativa. Mas inclui também várias situações mais problemáticas ao longo do litoral urbano, por exemplo em torno da AMP e no seu interior. Este padrão mais difuso sinaliza também a forte relevância nacional da via profissional como principal ponto de contacto do sistema educativo junto de bolsas de alunos com problemas de desempenho espalhadas pelo país.

Figura 3.13 Taxa de conclusão no tempo esperado por tipo de curso e concelho, Continente, 2023/24

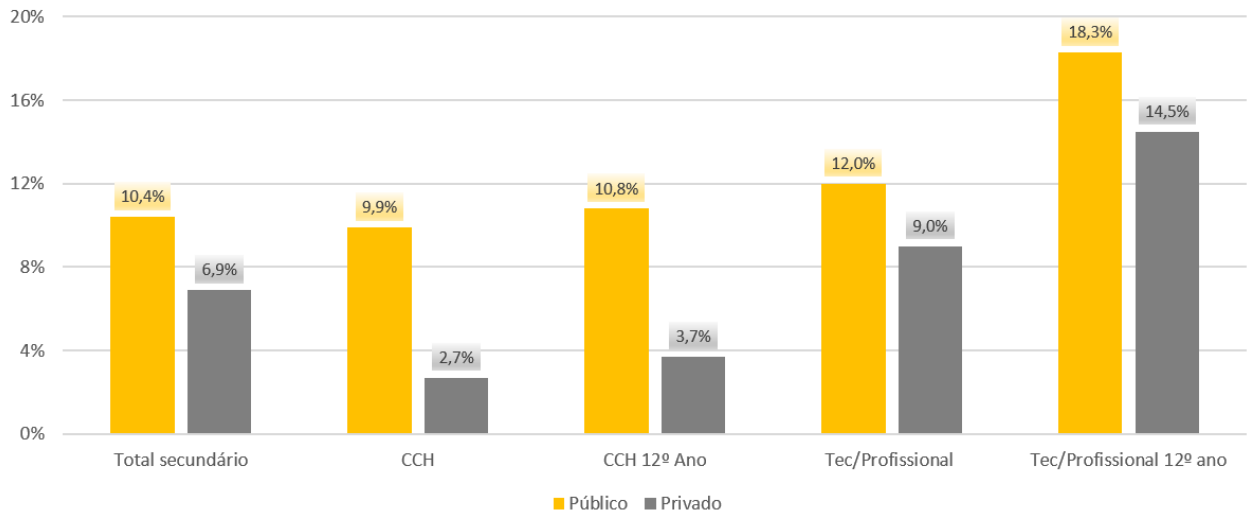


Nota: Apenas foram considerados alunos do Continente.

Fonte: DGEEC, Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em CCH e CP. Cálculos próprios.

Estas diferenças de composição tornam os cursos profissionais o principal gargalo de conclusão do secundário (Figura 3.14) – mas fundamentalmente por dinâmicas de composição, e não por menor eficácia intrínseca desta via quando os percursos são comparáveis.

Figura 3.14 Taxas de retenção e desistência por via de ensino, 2023/24



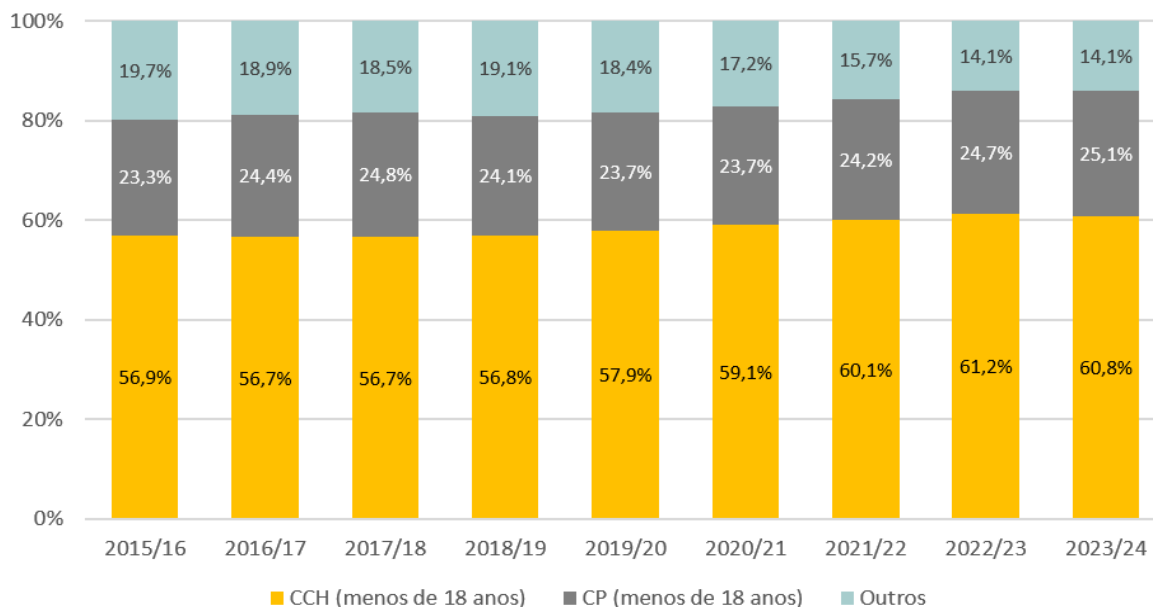
Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação.

### O sucesso dos cursos profissionais esconde-se por trás da maior visibilidade dos cursos científico-humanísticos

Mesmo que a proporção de jovens em cada via demonstre grande estabilidade – demonstrando estabilidade de preferência – e a continuidade dos trajetos educativos seja cada vez maior no profissional, o cada vez maior peso de jovens em idade esperada entre os diplomados CCH faz com que essa via represente uma proporção crescente dos diplomados de cada ano – por mero efeito de composição.

Uma maioria dos jovens com 18 anos ou menos continua a terminar hoje o secundário pela via CCH, convivendo com pelo menos três outros grupos: jovens com percursos contínuos de sucesso na via profissional (em crescimento mas menos visíveis); diplomados com percursos descontínuos e mais velhos; e um número ainda relevante de casos de abandono. Esta heterogeneidade condiciona de forma muito diferente a transição para o superior e para o mercado de trabalho. Um outro efeito prático relevante: este maior peso dos diplomados CCH continua, deste modo, a ser a principal força de pressão sobre a estrutura de vagas do ensino superior, reforçando o perfil académico da procura e eventualmente da oferta de formação superior, reforçado pela ausência de grandes mudanças na propensão de transição dos dois grupos.

Figura 3.15 Proporção de diplomados do ensino secundário em idade esperada por via de ensino, 2015/16-2023/24



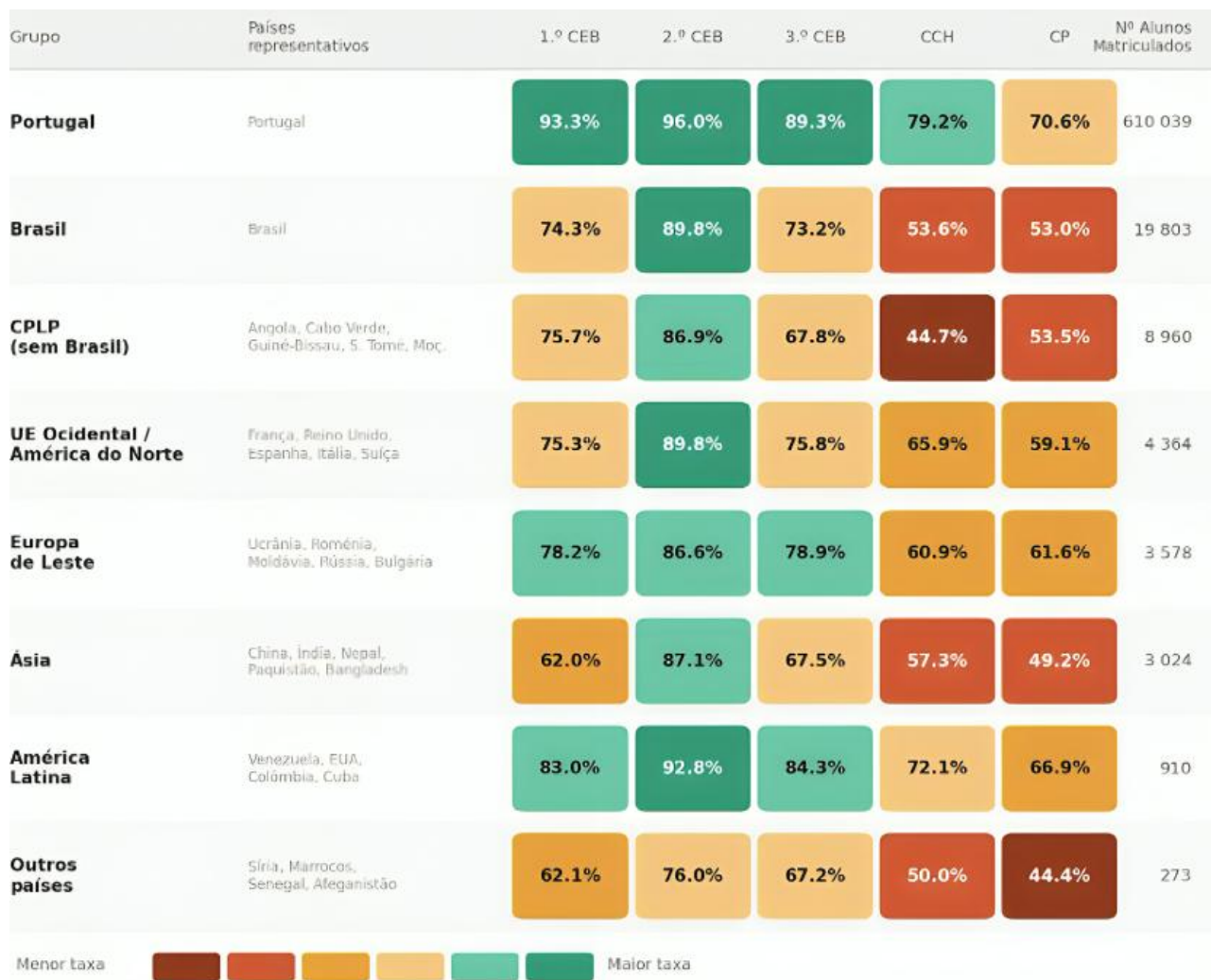
Nota: Consideramos como idade esperada de conclusão alunos com 18 ou menos anos de idade.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

## Imigração e trajetos educativos

**A pandemia expôs diferenças de desempenho muito significativas entre alunos nacionais e de nacionalidade estrangeira**

As diferenças de percurso entre alunos nacionais e estrangeiros são também muito significativas. Para os grupos mais representativos, a taxa de CTE é cerca de 20 p.p. inferior à dos alunos de nacionalidade portuguesa. No caso dos alunos de origem asiática, a diferença atinge cerca de 30 p.p., tornando este grupo o outlier mais perturbador da série. Sugere também barreiras linguísticas mais fortes que os restantes grupos não enfrentam na mesma medida (Figuras 3.16 e 3.17).

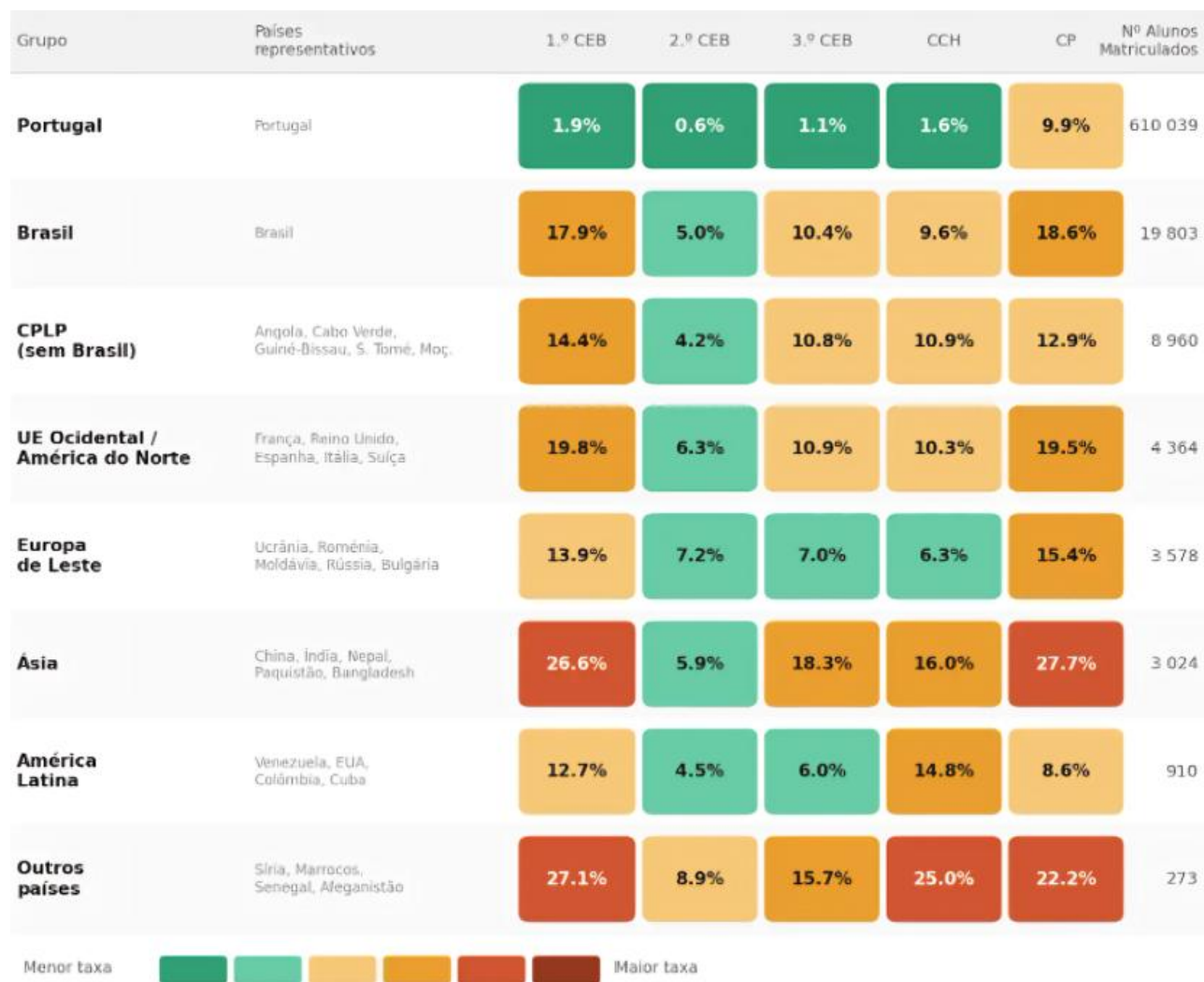
Figura 3.16 Taxa de conclusão no tempo esperado por nacionalidade e ciclo de ensino, 2022/23-2023/24



Nota: São considerados alunos dos vários ciclos de ensino com anos de conclusão esperada em 2022/23 e 2023/24. O número total de alunos corresponde ao número total de alunos de todos os ciclos considerados nesses dois anos.

Fonte: DGEEC. Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos Próprios.

Figura 3.17 Taxa de desistência por nacionalidade e ciclo de ensino, 2022/23-2023/24



Nota: A taxa de desistência mede a percentagem dos matriculados que, no momento esperado de conclusão, já não se encontravam no sistema. São considerados alunos dos vários ciclos de ensino com anos de conclusão esperada em 2022/23 e 2023/24. O número total de alunos corresponde ao número total de alunos de todos os ciclos considerados nesses dois anos.

Fonte: DGEEC. Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos Próprios.

O padrão mais preocupante não é a dimensão do desfasamento inicial, mas o seu agravamento ao longo do percurso. A diferença face aos alunos portugueses alarga-se sistematicamente do 1.º para o 3.º ciclo do básico e, sobretudo, no secundário. O caso do Brasil é ilustrativo: do 1.º CEB para o CCH, as taxas de CTE descem de 74% para 54%; no CP, o valor é ainda mais baixo. Os alunos com origem familiar

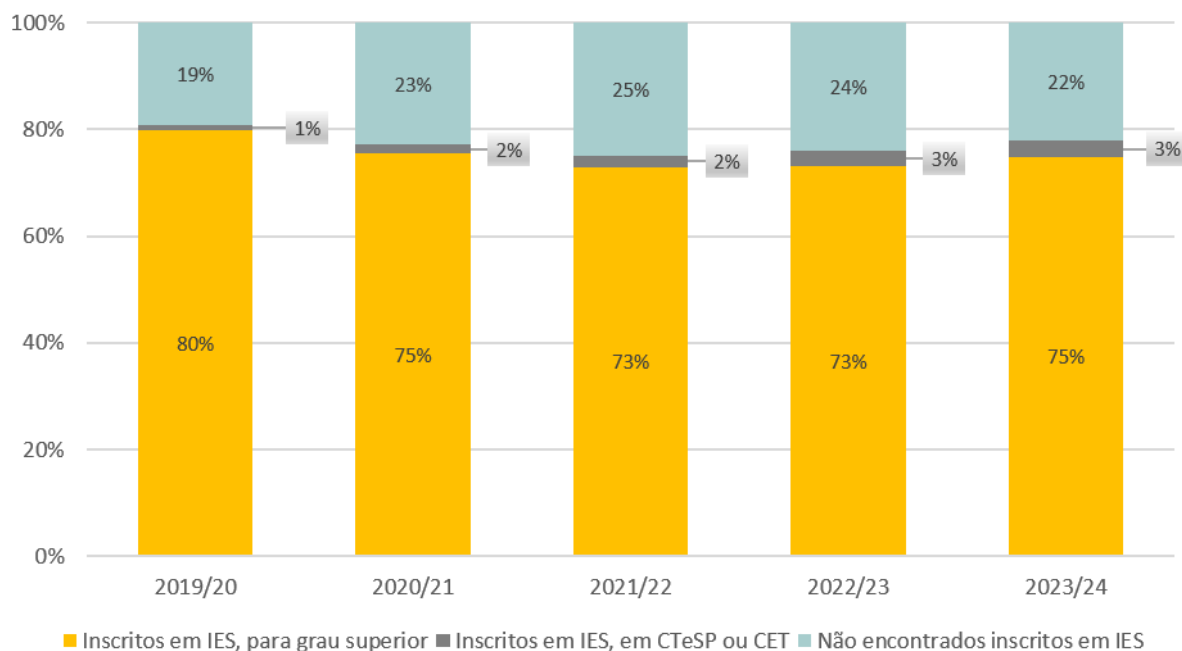
nos países CPLP apresentam um padrão de agravamento progressivo ainda mais evidente, relativamente ao tempo de conclusão, indicando maiores dificuldades mas igualmente mais permanência no sistema. Os alunos de países asiáticos demonstram taxas de conclusão muito baixas e de desistência muito elevadas logo no 1.º ciclo, indicador de enorme instabilidade das relações com as escolas nessa fase. A diferença entre os CCH e os CP é também reveladora: os alunos estrangeiros que chegam ao secundário pela via profissional mantêm taxas de CTE e de desistência que sugerem dificuldades de integração em qualquer uma das vias de ensino. Tendo em conta que os alunos CPLP constituem a principal presença estrangeira no secundário e são um grupo relevante na transição para os CTeSP e o subsistema politécnico, estas dificuldades de integração representam um desafio importante para o sistema.

## Transição para o ensino superior

### O ensino superior continua a ser quase exclusivamente o domínio dos cursos científico-humanísticos

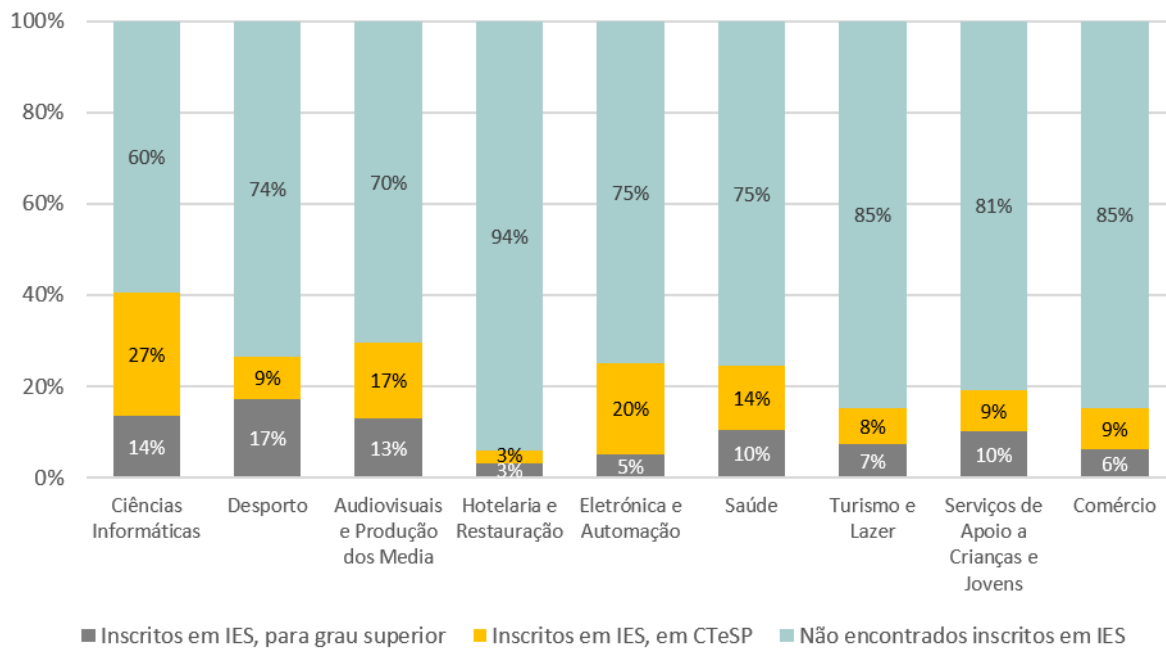
Em 2023/24, 75% dos alunos que concluíram o CCH transitaram para um grau de primeiro ciclo no ensino superior e 3% estavam inscritos em CTeSP (Figura 3.18). Em conjunto, estas vias envolvem praticamente 8 em cada 10 diplomados CCH. O contraste com os alunos dos cursos profissionais é estável ao longo de todo o período: apenas 11% dos concluintes transitaram para o superior, uma distância de cerca de 64 p.p. face aos CCH. O crescimento mais expressivo, ainda que modesto, deu-se na transição para CTeSP (de 12% para 14%), sugerindo que estas formações são a via alternativa mais dinâmica de qualificação pós-secundária para os diplomados dos cursos profissionais. Em 2023/24, 3 em cada 4 concluintes de cursos profissionais não se encontravam inscritos em qualquer instituição de ensino superior no ano seguinte.

Figura 3.18 Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em CCH, 2019/20-2023/24



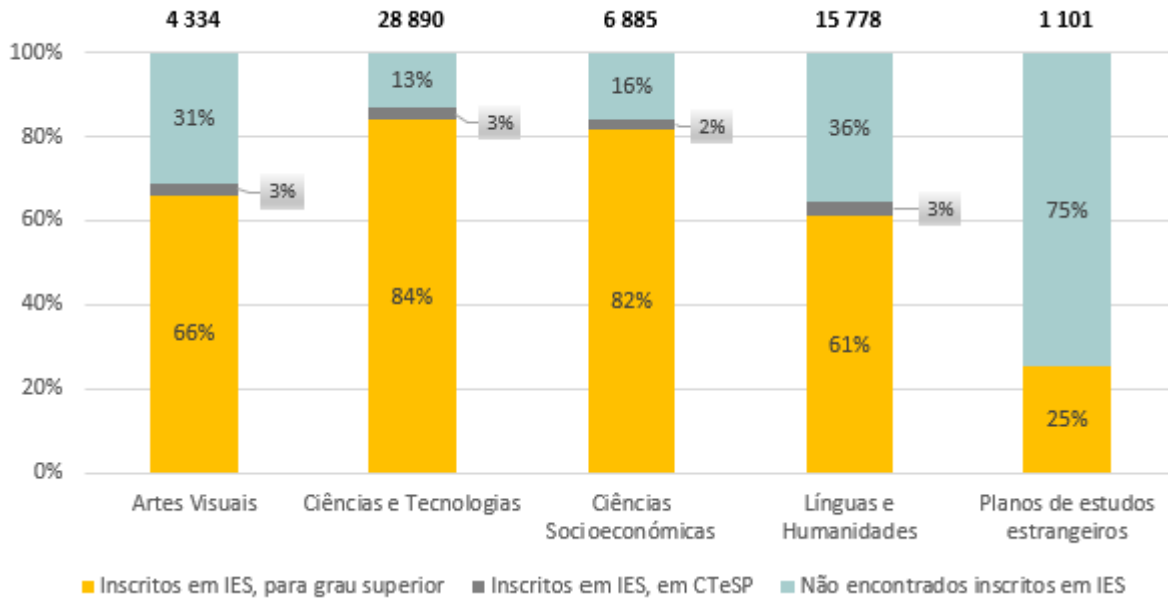
Nota: Dados referentes a alunos que concluíram o ensino secundário em estabelecimentos de ensino de Portugal  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e RAIDES.

Figura 3.19 Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em cursos profissionais por área de educação e formação, 2023/24



Nota: Dados referentes a alunos que concluíram o ensino secundário em estabelecimentos de ensino de Portugal.  
 DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e RAIDES.

Figura 3.20 Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em CCH por curso, 2023/24

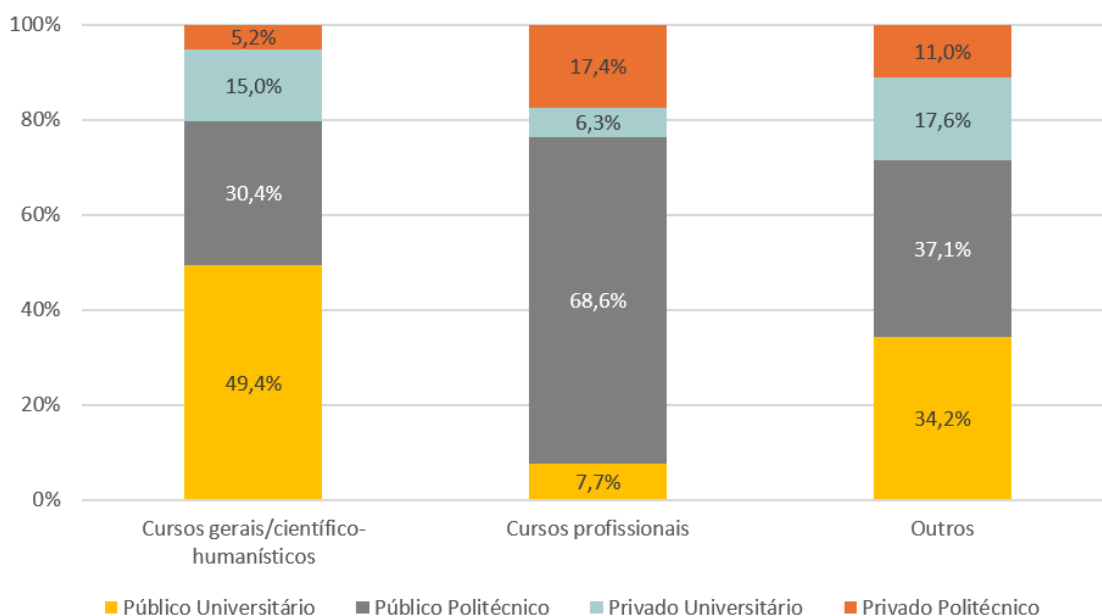


Nota: Dados referentes a alunos que concluíram o ensino secundário em estabelecimentos de ensino de Portugal.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e RAIDES.

### ... mas a oferta profissionalizante e os CTeSP têm papel relevante no interior do país

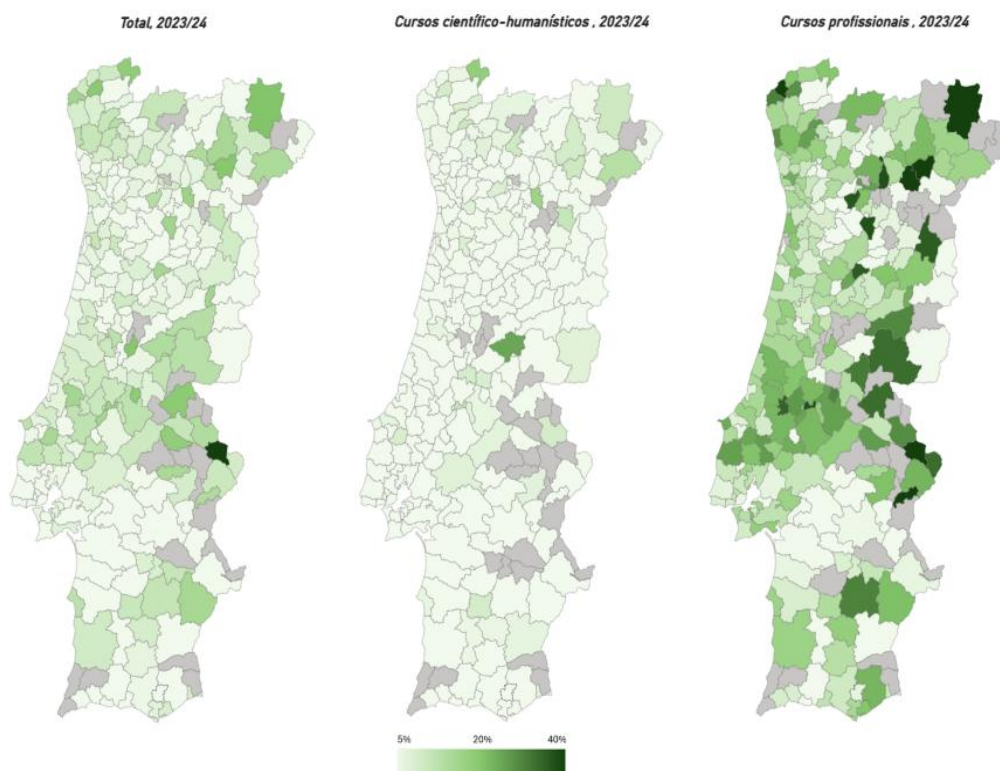
A articulação da via profissional com o subsistema politécnico é visível no padrão territorial de transição, em particular para o politécnico e CTeSP (Figuras 3.21 e 3.22). Esse padrão reflete a importância da implantação do politécnico ao longo do interior do país, com especial relevância para o Nordeste Transmontano, o Norte e Centro Interior, o Alentejo e o Alto Minho, além da forte concentração na região do Médio Tejo e Ribatejo. Algumas destas áreas são zonas de forte implantação de imigração recente com base industrial e agroindustrial relevante (logística, agroalimentar, metalomecânica), mercados de trabalho que valorizam qualificações intermédias. O sucesso de integração destes novos públicos pode ser determinante para a base de qualificações dessas regiões.

**Figura 3.21** Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2023/24 e prosseguiram estudos, por natureza institucional e tipo de ensino da IES



Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e RAIDES.

**Figura 3.22** Percentagem de diplomados do ensino secundário em 2023/24 que transitaram para CTeSP, por tipo de curso



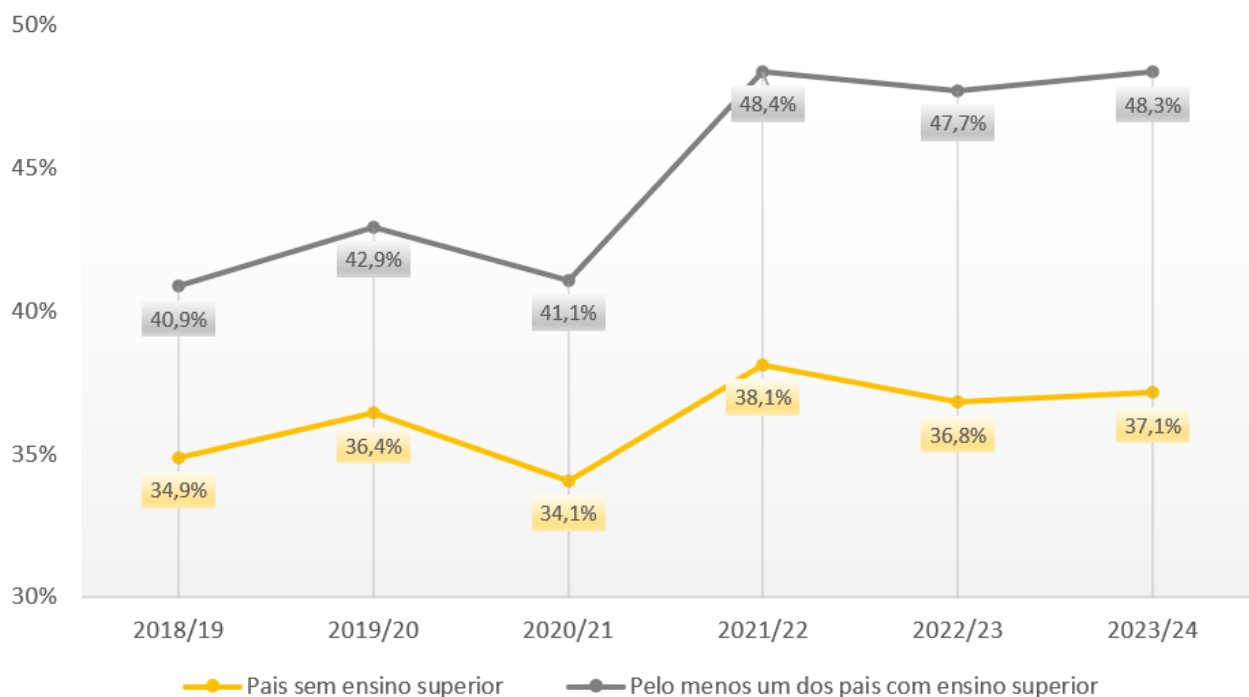
Nota: Dados referentes a alunos que concluíram o ensino secundário em estabelecimentos de ensino de Portugal.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação e RAIDES.

## A transição para o mestrado e a estratificação do ensino superior

### Uma diferença que cresce: educação das famílias e transição para mestrado

A massificação da licenciatura não eliminou a seletividade do sistema – deslocou-a para o interior. Em 2023/24, cerca de 41% dos licenciados transitaram imediatamente para mestrado, uma subida de cerca de 6 p.p. face a 2018/19. Esta transição é condicionada pelo contexto familiar: a probabilidade é de 48,3% entre licenciados com pelo menos um dos pais com ensino superior, e de apenas 37,1% entre os restantes – uma diferença que se mantém em trajetória de divergência (Figura 3.23). A menor probabilidade de licenciados de contextos menos favorecidos chegarem ao mestrado traduz-se numa desvantagem salarial que se pode projetar ao longo de todo o percurso no emprego.

**Figura 3.23** Transição entre licenciatura e mestrado por nível de escolaridade dos pais, 2018/19-2023/24

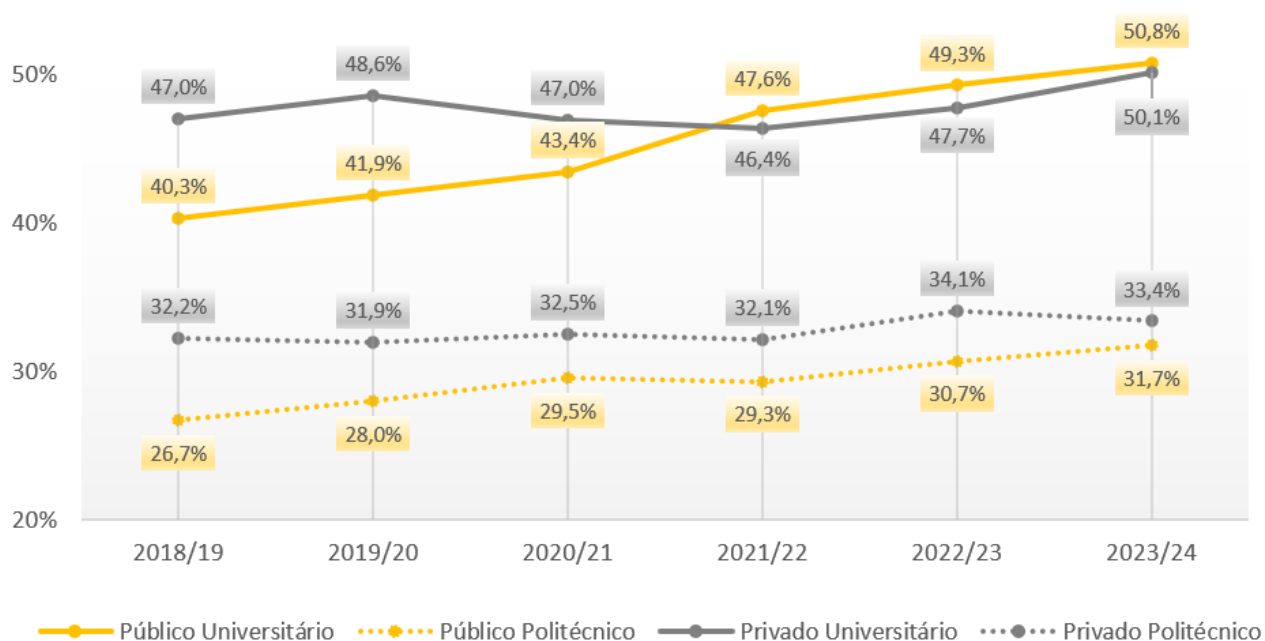


Nota: Percentagem dos diplomados de licenciatura que, no ano imediatamente a seguir, estava inscrito num mestrado de 2.º ciclo no ensino superior.

Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

Esta desigualdade é fortemente enviesada por subsistema: a probabilidade de transição é de 58% no universitário público mas de apenas 25% no politécnico público – o subsistema que concentra maior proporção de estudantes de contextos desfavorecidos e a maior proporção de bolseiros (23,3%). A hierarquização do sistema, já visível no acesso, reproduz-se e aprofunda-se crescentemente na transição para o segundo ciclo (Figura 3.24).

**Figura 3.24** Percentagem de alunos com pelo menos um dos pais com escolaridade superior por subsistema do ensino superior, 2018/19-2023/24



Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

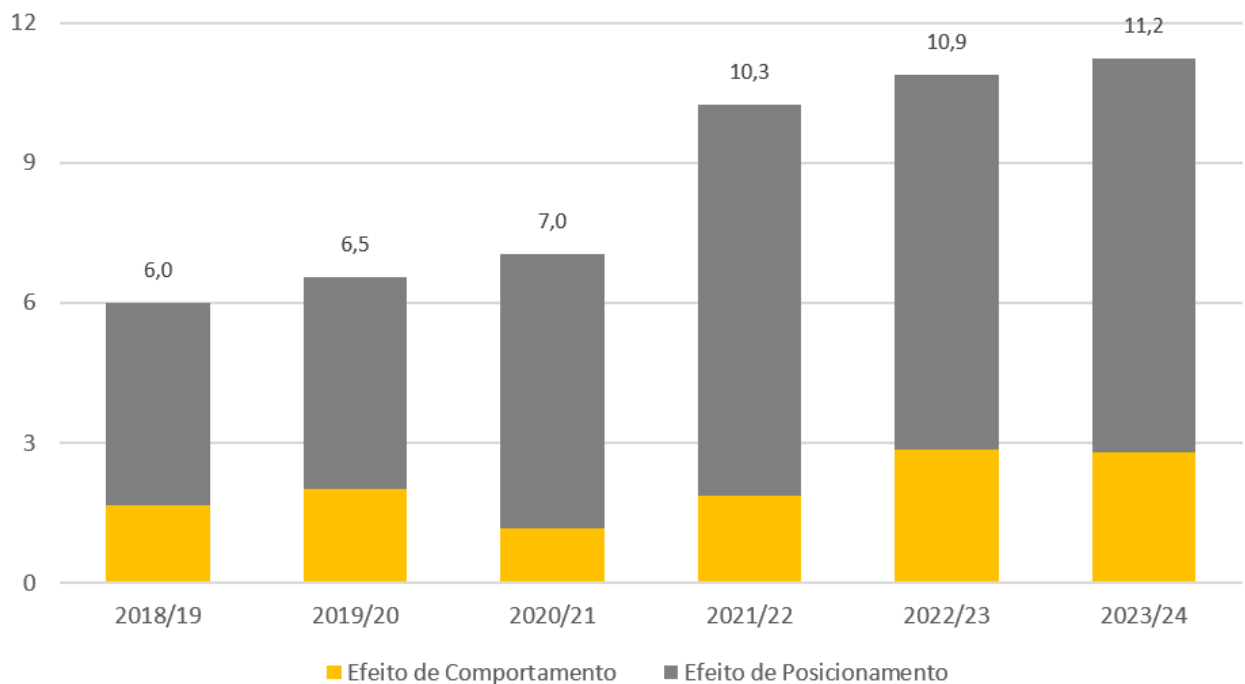
## Onde se estuda importa cada vez mais

O fosso na transição para mestrado pode ser decomposto em duas componentes: um efeito de posicionamento – resultante da concentração dos filhos de famílias mais escolarizadas em instituições com maior propensão de transição; e um efeito de comportamento – a diferença residual nas decisões de prosseguimento de estudos dentro das mesmas instituições. Os resultados mostram que a maior parte

do crescimento do fosso é explicada por dinâmicas de concentração: as famílias com maior capital educativo concentram-se desproporcionalmente em instituições e estabelecimentos particulares (Figura 3.25 e Tabela 3.1), com o setor público universitário a desempenhar o papel central nesta dinâmica (Tabela 3.2). Este mecanismo tende a auto-alimentar-se: as instituições com mais diplomados a transitar para mestrado ganham reputação de "percurso académico completo", atraindo mais estudantes com esse perfil.

Essa hierarquização pode também refletir a insuficiência de instrumentos de apoio financeiro que ainda caracteriza o sistema de bolsas no ensino superior, um diagnóstico que fizemos já no capítulo anterior.

**Figura 3.25** Decomposição da diferença entre a proporção de alunos que transitam para mestrado por contexto familiar, 2018/19-2023/24



Nota: A diferença (p.p.) na taxa de transição para mestrado entre diplomados com e sem pais com ensino superior é decomposta pela abordagem de Oaxaca-Blinder a partir de dados ao nível do estabelecimento. Os valores são expressos em pontos percentuais e somam a diferença total observada. As componentes calculadas são aditivas. O terceiro efeito de interação calculado, que capta a tendência das famílias mais escolarizadas para se concentrarem nas instituições onde a sua vantagem comportamental é maior, é residual e incluído no efeito de posicionamento.

Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

**Tabela 3.1** Transição para mestrado – efeito de posicionamento e efeito de comportamento por instituição, 2018/19 e 2023/24

Instituição	2018/19					2023/24				
	% Alunos c/pais HE	% Transição Mestrado	Posicionamento (p.p.)	Comportamento (p.p.)	Rank	% Alunos c/pais HE	% Transição Mestrado	Posicionamento (p.p.)	Comportamento (p.p.)	Rank
Univ. de Lisboa	50,5%	49,2%	3,27	0,46	1	61,3%	59,5%	4,13	1,04	1
Univ. Nova de Lisboa	58,5%	57,0%	2,12	-0,02	3	72,8%	49,2%	2,91	-0,16	2
Univ. do Porto	43,5%	53,3%	0,93	-0,22	4	59,0%	65,7%	2,40	0,16	3
Univ. Católica Portuguesa	65,8%	46,4%	2,27	-0,09	2	73,1%	46,6%	1,81	-0,4	4
Univ. de Coimbra	37,6%	66,5%	0,31	0,05	8	48,7%	66,3%	0,76	0,06	5
ISCTE – Inst. Universitário de Lisboa	52,4%	49,9%	0,88	0,11	5	60,5%	50,1%	0,65	0,08	6
ISPA – Inst. Universitário de Ciências Psicológicas	56,3%	87,5%	0,04	-0,01	9	64,1%	86,2%	0,46	0,00	7
Univ. Europeia	61,4%	32,9%	0,35	0,03	6	67,0%	50,5%	0,28	0,00	8
Inst. Politécnico de Lisboa	41,5%	27,0%	0,35	0,06	7	49,2%	27,8%	0,27	0,19	9
Univ. de Aveiro	31,2%	51,7%	-0,27	0,27	10	44,7%	64,0%	0,18	0,40	10
Efeito Posicionamento Top 10			10,53					13,86		
<b>Posicionamento total (todas as inst.)</b>			<b>11,87</b>					<b>14,29</b>		
<b>Posicionamento positivo (todas as inst.)</b>			<b>3,99</b>					<b>6,96</b>		
<b>Top 10 com % do efeito de posicionamento positivo</b>			<b>89%</b>					<b>97%</b>		

Nota: A diferença (p.p.) na taxa de transição para mestrado entre diplomados com e sem pais com ensino superior é decomposto pela abordagem de Oaxaca-Blinder a partir de dados ao nível do estabelecimento. Os valores são expressos em pontos percentuais e somam a diferença total observada. As componentes calculadas são aditivas e são somadas ao nível da instituição.

Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

**Tabela 3.2** Transição para mestrado – efeito de posicionamento e efeito de comportamento por grupo institucional, 2018/19 e 2023/24

Grupo institucional	2018/19				2023/24			
	% Alunos c/pais HE	% Transição Mestrado	Posicionamento (p.p.)	Comportamento (p.p.)	% Alunos c/pais HE	% Transição Mestrado	Posicionamento (p.p.)	Comportamento (p.p.)
Público - Universitário	40,3%	53,9%	5,05	0,59	50,8%	58,4%	7,95	3,15
Privado - Universitário	47,0%	39,0%	2,51	-0,01	50,1%	44,6%	1,74	0,25
Público - Politécnico	26,7%	23,5%	-3,41	1,44	31,7%	25,3%	-3,86	1,66
Privado - Politécnico	41,9%	14,9%	-0,12	0,33	33,3%	17,2%	-0,44	0,13

Nota: A diferença (p.p.) na taxa de transição para mestrado entre diplomados com e sem pais com ensino superior é decomposto pela abordagem de Oaxaca-Blinder a partir de dados ao nível do estabelecimento. Os valores são expressos em pontos percentuais e somam a diferença total observada. As componentes calculadas são aditivas e são somadas ao nível da instituição.  
 Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

## Educação e formação de adultos: um sistema em transformação estrutural

Portugal apresenta um défice estrutural acumulado de qualificações na população adulta que constitui, segundo o relatório Foundations for Growth and Competitiveness, um obstáculo importante ao crescimento da produtividade. A recomendação é explícita (OCDE 2026: 281): “desenvolver padrões nacionais de certificação de qualidade para programas de aprendizagem ao longo da vida, com referências claras de conteúdo, qualidade de ensino e resultados de aprendizagem”. Apesar do aumento dos níveis de formação de adultos, este sistema tem sido crescentemente dominado por lógicas de certificação em detrimento de lógicas de formação, o que oculta alguma inércia no tipo de atividades de formação implícitas nesse diagnóstico externo.

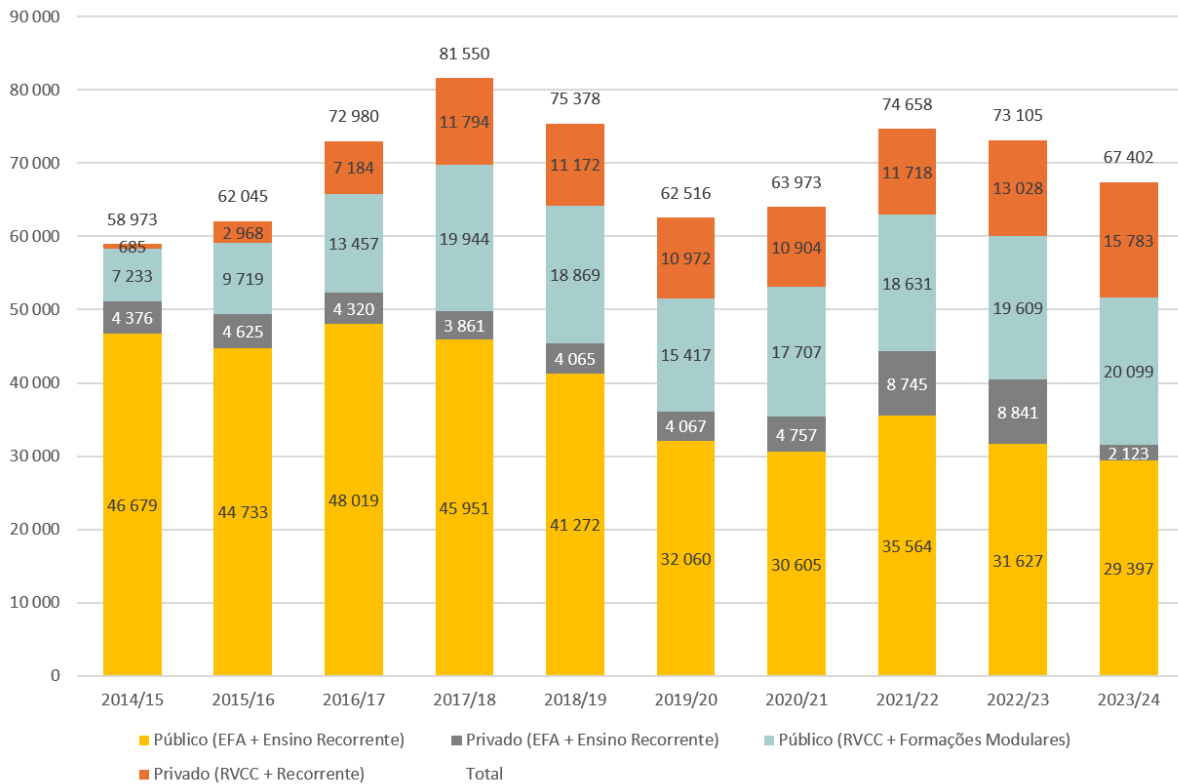
## **Políticas de formação para recuperar o tempo perdido**

A rede de mais de 300 Centros Qualifica, envolvendo escolas públicas do básico e secundário, centros de formação do IEFP e entidades privadas certificadas, é o ponto de entrada dos adultos no sistema: diagnosticam necessidades e encaminham para processos de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) ou formação formal (cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), formações modulares certificadas ou ensino recorrente). O PESSOAS 2030 é a coluna vertebral financeira, com 935 milhões de euros afetos à aprendizagem ao longo da vida e 200 milhões especificamente orientados para os Centros Qualifica nas regiões Norte, Centro e Alentejo. O Impulso Adultos, com 130 milhões de euros do PRR, opera segundo uma lógica distinta: através de instituições de ensino superior em parceria com empregadores, dirige-se a trabalhadores adultos já inseridos que necessitam de reconversão ou atualização – um público distinto do que frequenta os Centros Qualifica. A articulação prática entre os dois eixos e a sustentabilidade do segundo após o término do PRR em 2026 permanecem em aberto.

## **Um sistema em alteração estrutural – mas com a pandemia como quebra**

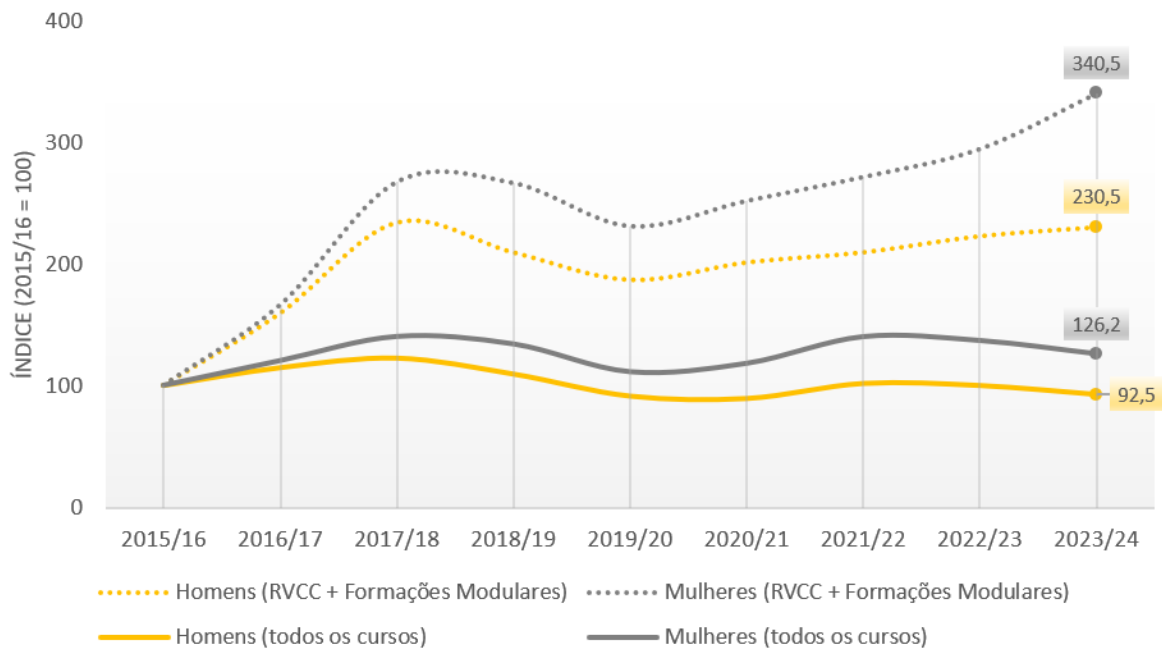
Entre 2015/16 e 2023/24, o número total de alunos em programas para adultos passou de 62.045 para 67.402 inscritos (crescimento de 8,6%). O impacto da pandemia foi severo, e o número atual permanece cerca de 14.000 abaixo do pico de 2017/18 (Figura 3.26). O crescimento modesto em termos absolutos oculta dinâmicas internas profundas: feminização progressiva – as mulheres passaram de 47,8% em 2015/16 para 55,5% em 2023/24 ; transição de uma lógica de formação para uma lógica de certificação; e privatização crescente da rede (Figuras 3.27 e 3.28). A feminização é transversal a todas as modalidades, mas é particularmente marcada nos processos RVCC de nível secundário. No setor privado, a reorientação do sistema foi ainda mais radical: o RVCC e as formações modulares cresceram de 2.968 para 15.783 inscritos, um aumento de 432%, multiplicando por mais de cinco. A quota do setor privado na educação de adultos passou de 12,2% em 2015/16 para 26,6% em 2023/24: mais de um em cada quatro adultos no sistema frequenta hoje uma entidade privada.

**Figura 3.26** Número de estudantes em programas educativos para adultos por subsistema e tipo de curso, 2014/15-2023/24



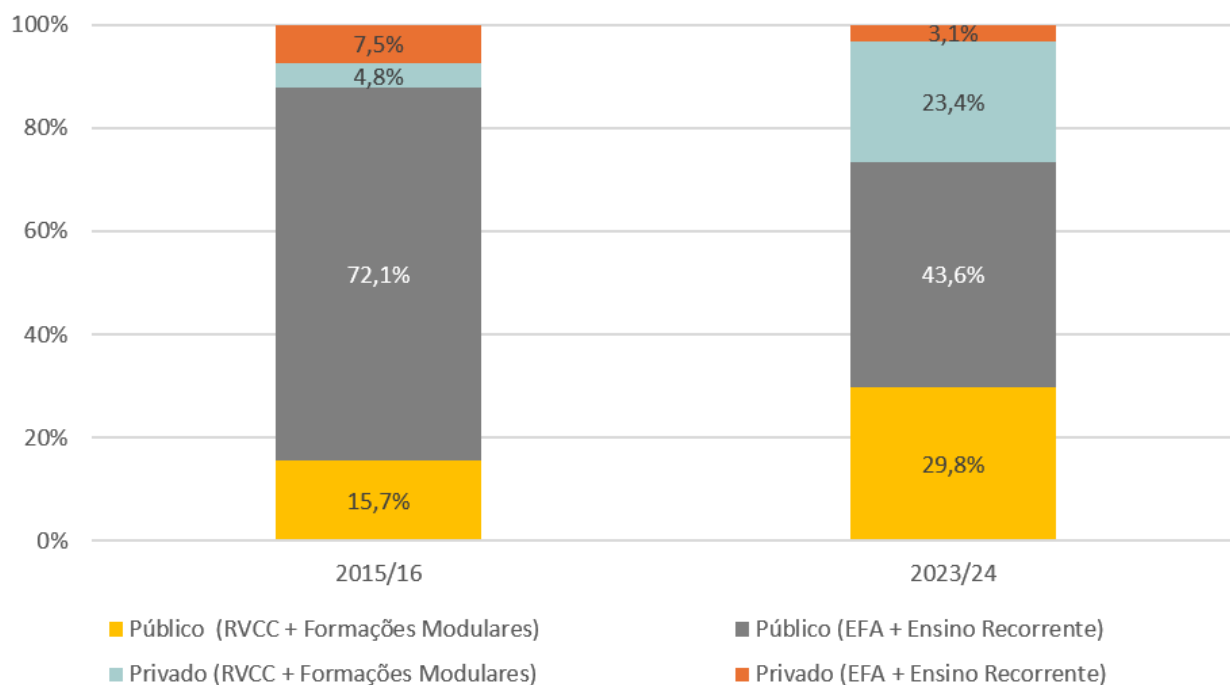
Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

**Figura 3.27** Número de estudantes em programas para adultos por género, subsistema e tipo de curso, 2015/16-2023/24 (2015/16 = 100)



Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

**Figura 3.28** Composição da oferta de programas para adultos por tipo de curso e subsistema público e privado, 2015/16 e 2023/24



Fonte: DGEEC, Regiões em Números.

## Dois ciclos, dois sistemas de incentivos

O primeiro ciclo de crescimento (2015/16-2017/18) tem explicação relativamente direta: após o desmantelamento dos Centros Novas Oportunidades em 2011-12, a reabertura via Centros Qualifica encontrou uma procura considerável que os anos de contração tinham impedido de se concretizar. A operacionalização do Portugal 2020 criou um elemento decisivo: pela primeira vez, operadores privados obtiveram acesso sistemático a financiamento europeu para operar RVCC em escala. O crescimento do RVCC privado, de 685 inscritos em 2014/15 para 11.794 em 2017/18, está certamente associado à abertura desse canal. A expansão teve o mérito de inverter um ciclo vicioso em que as medidas de formação incidiam fundamentalmente sobre segmentos mais qualificados, fazendo reingressar adultos menos escolarizados no sistema.

O segundo ciclo, pós-pandemia, obedece a uma lógica diferente. O PRR criou novas linhas de financiamento condicionado a resultados. Em 2022, o governo introduziu o Acelerador Qualifica (subsídio de 480 € a cada adulto que conclísse um RVCC de nível secundário) e flexibilizou as condições de operação dos Centros Qualifica privados. A transição para o Portugal 2030 consolidou uma lógica de remuneração por certificações emitidas, criando incentivo estrutural à preferência pelo RVCC face a modalidades de maior duração. O RVCC privado de nível secundário cresceu 28% entre 2020/21 e 2022/23. O EFA privado, por contraste, colapsou de 8.745 inscritos em 2021/22 para 2.123 em 2023/24: os operadores privados responderam racionalmente aos incentivos, abandonando modalidades mais longas e complexas em favor das que o sistema passou a remunerar de forma mais favorável. A progressiva privatização da oferta de formação e os incentivos no sistema parecem ter também “litoralizado” a oferta de formação nos últimos anos quando analisamos a evolução nos últimos 5 anos do número de participantes em formação de adultos no território (Figura 3.29).

**Figura 3.29.** Variação (%) do número de alunos com 23 ou mais anos em cursos orientados para adultos por sub-região, 2018/19-2023/24



Nota: Apenas foram considerados alunos do Continente.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas Oficiais da Educação. Cálculos próprios.

### **Benefícios e riscos de um sistema crescentemente orientado para a certificação**

Portugal parte de um défice estrutural grave. A capacidade de ampliar o acesso à certificação através de uma rede territorialmente distribuída é certamente um ativo das políticas de formação. A expansão da via de certificação teve o mérito de fazer reingressar adultos no sistema, dando-lhes maior capacidade de estruturação da sua própria carreira, de sinalizar ao mercado de trabalho competências previamente adquiridas e aceder a posições (escalões salariais, promoções, concursos públicos) e portas de entrada para formação superior (CTeSP, cursos para maiores do que 23, cursos de especialização) anteriormente inacessíveis, assim como aumentar a própria auto-estima dos participantes e aumentar as suas

expectativas para os seus filhos. Os indicadores agregados de participação adulta em educação e formação colocam também Portugal acima da média europeia.

Mas o mesmo sistema de avaliação internacional que regista progressos na participação aponta limitações na sua conversão em competências efetivas. Os dados do PIAAC 2023 colocam Portugal no penúltimo lugar nos resultados médios de literacia, numeracia e resolução de problemas entre os 31 países participantes – com pontuações significativamente abaixo da média da OCDE. Esta dissociação entre participação crescente e competências efetivas relativamente baixas cria a necessidade de garantias mais robustas sobre o rigor dos processos de validação existentes. A questão central não é a validade do reconhecimento de competências adquiridas informalmente – que tem valor real e resulta em melhoria de posicionamento no mercado de trabalho. É saber se a substituição progressiva de percursos estruturados de aprendizagem por um sistema de reconhecimento de competências é capaz de compensar o défice de competências efetivas. Se a certificação valida competências reais, diminui ineficiências. Se emite credenciais mais do que forma, pode ter poucos efeitos práticos nos níveis de produtividade. O Impulso Adultos representa uma resposta parcial, dirigida a um segmento já qualificado mas dependente de financiamento transitório.

## 1.4 Desempenhos desiguais

---

O sistema educativo expandiu-se e acolhe públicos muito mais heterogêneos. Este capítulo questiona em que medida essa diversidade se traduz também em desempenhos escolares mais desiguais nos ciclos do ensino básico e secundário.

O desempenho dos alunos não é facilmente redutível a resultados de provas de aferição, exames nacionais ou provas comparativas internacionais de larga escala. Esses resultados têm, ainda assim, importante poder informativo, dado o seu elevado grau de correlação com o desempenho escolar ao longo de todo o percurso e com o perfil de integração no mercado de trabalho (Freitas, 2023). A sua leitura exige, no caso português, cuidados acrescidos pelas diversas alterações de enquadramento que vão desde o fim da obrigatoriedade dos exames do ensino secundário e a sua posterior reintrodução, a alterações do modelo de acesso ao superior, com consequências no perfil dos alunos que realizam ou não essas provas. O momento de publicação deste relatório é simultaneamente oportuno e antecipatório: decorre tempo suficiente desde o choque pandémico para avaliar o caráter mais ou menos permanente das suas consequências, e este balanço precede a publicação dos novos resultados do PISA, prevista para setembro de 2026, que constituirá um teste decisivo à permanência dos efeitos da pandemia nas aprendizagens.

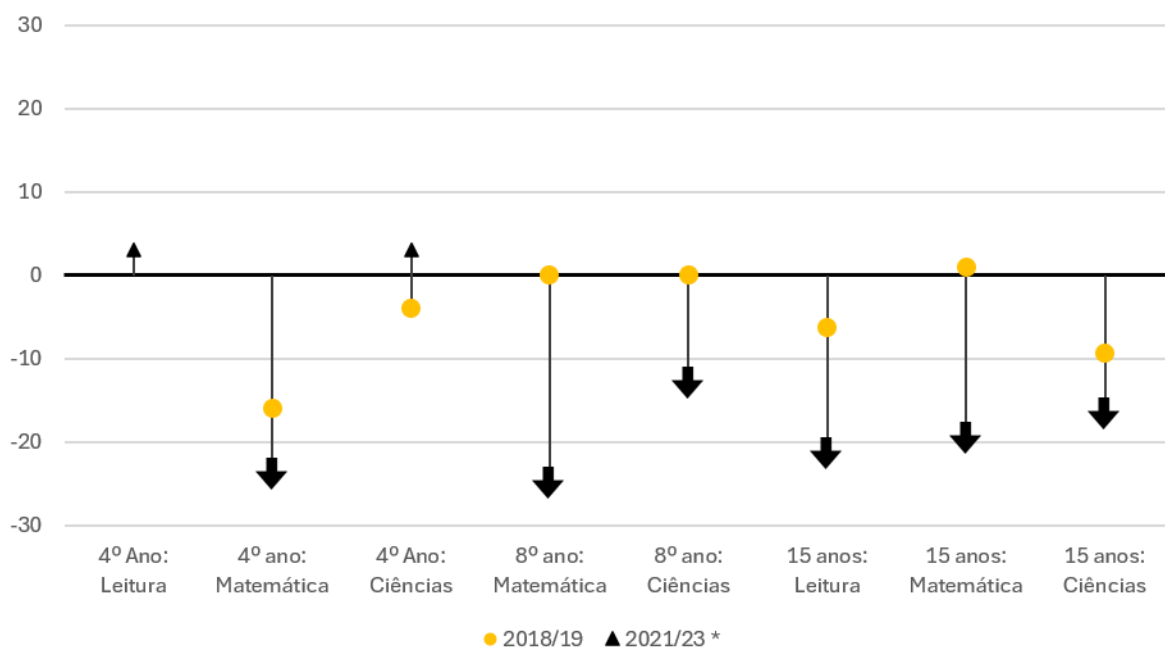
Este capítulo recorre a três fontes complementares: os resultados das principais provas internacionais, como contexto comparativo de referência; e os resultados mais recentes das provas finais do 9.º ano e dos exames nacionais do ensino secundário, incluindo 2024/25. As três dimensões são analisadas sob o ângulo da diversidade de percursos e contextos caracterizada no capítulo anterior.

## Uma história de sucesso em inversão?

### As últimas edições das provas internacionais levantaram novas dúvidas sobre a história de sucesso do sistema educativo português

A divulgação dos resultados do PIRLS, PISA e TIMSS entre 2023 e 2024 trouxe um conjunto consistente de sinais negativos. A Figura 4.1 apresenta os resultados das três provas como desvio face às classificações das duas edições anteriores. As provas aplicadas no ensino básico (TIMSS) e na transição para o secundário (PISA) convergem num mesmo padrão de deterioração, particularmente visível na matemática. O TIMSS revelou quedas três vezes superiores à média internacional, com 19% dos alunos abaixo do nível mínimo de proficiência. O PISA 2022 documentou queda pronunciada nos três domínios, com agravamento da proporção de alunos de baixo desempenho superior à média da OCDE. O PIRLS, pelo contrário, mostra tendência de estabilização quando se comparam as provas de 2016 e 2021 no mesmo formato em papel.

**Figura 4.1** Evolução dos índices de desempenho nas provas internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS) entre 2015 e 2023

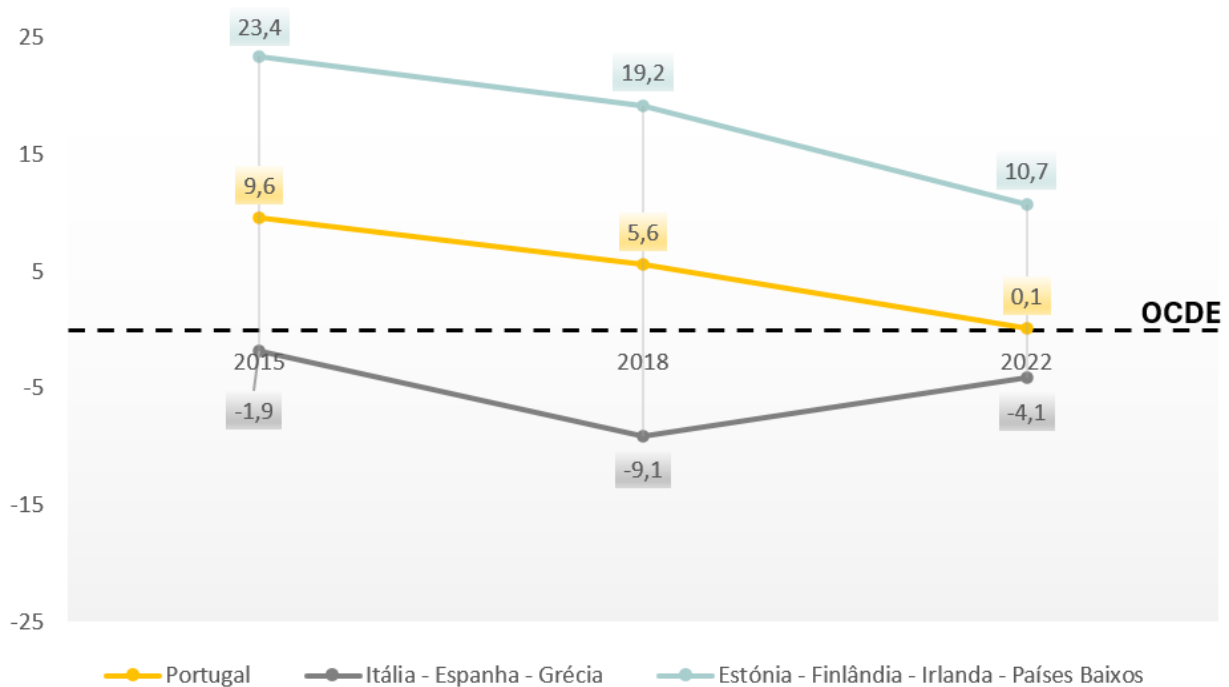


Nota: Os valores representam a variação em pontos face ao mesmo ano de referência (2015 ou 2016) em cada instrumento. As escalas dos três estudos não são diretamente comparáveis entre si, sendo expressos apenas os desvios face a esse ano-base. Os desvios de desempenho nas provas PISA em 2018 e 2022 são calculados relativamente ao desempenho em 2015. Os desvios de desempenho dos alunos do 8.º ano em 2023 (TIMSS) são calculados face ao desempenho em 2019.

Fonte: PISA, TIMSS, PIRLS.

Estes resultados inverteram uma extraordinária trajetória de melhoria que se iniciou no começo do milénio. Na edição de 2015 do PISA, Portugal ultrapassou pela primeira vez o desempenho médio da OCDE. Na última edição, em 2022, regressou a esse desempenho médio, fruto de descida mais pronunciada do que a verificada na maioria das economias (OCDE, 2023) e do que noutros países do Sul da Europa (Figura 4.2).

**Figura 4.2** Comparação do desempenho no PISA entre 2015 e 2022 face à média da OCDE



Nota: O desvio de desempenho apresentado diz respeito à diferença do score médio de desempenho nas provas de Leitura, Matemática e Ciências face ao score médio da OCDE.  
 Fonte: PISA 2023. Cálculos próprios.

### O contexto global é relevante – mas há razões para preocupação

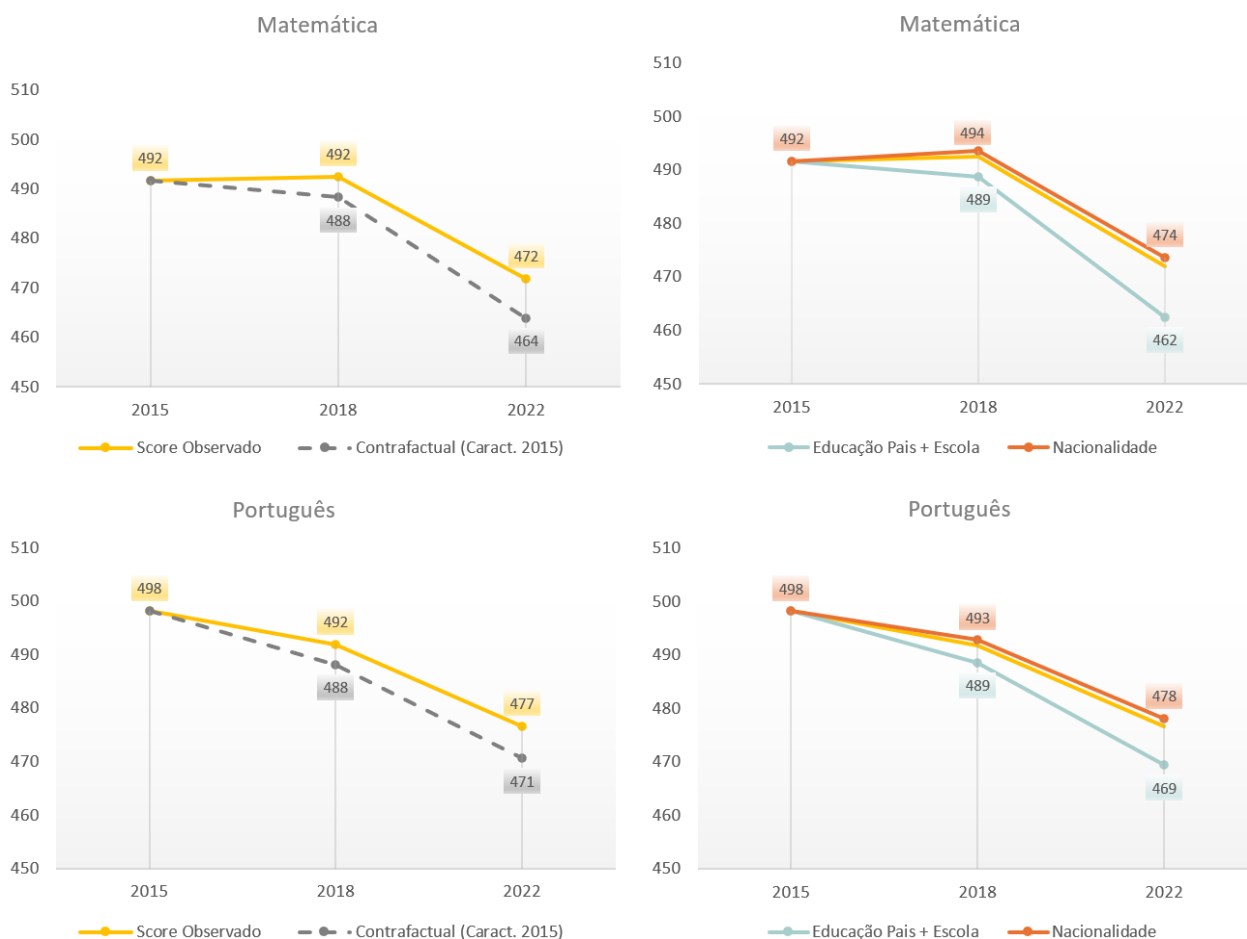
O padrão de deterioração foi generalizado, atingindo uma grande parte dos sistemas educativos das economias desenvolvidas, incluindo alguns dos países europeus com melhor desempenho. Devemos evitar uma perspetiva demasiado catastrofista. O declínio associado à pandemia na matemática não é exclusivo a Portugal, sendo documentado pela OCDE em mais de 40 países em 2022. Portugal mantém

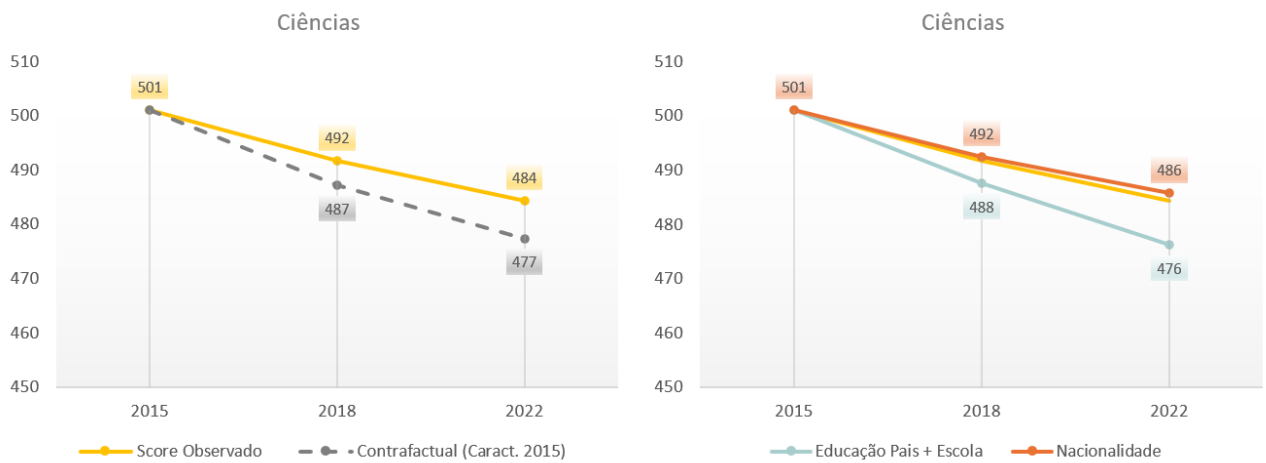
também uma posição relativa próxima da OCDE e superior ao conjunto das economias do Sul da Europa.

Há, no entanto, razões para olhar para esta queda com particular cuidado. Controlando para a melhoria das qualificações dos pais, um estudo recente (Nunes, Freitas & Colaço, 2024) sugere que o declínio terá começado já a partir de 2015, com a melhoria do capital educativo familiar a ter mascarado essa tendência anterior à pandemia. O mesmo estudo aponta o aumento da proporção de alunos de baixo desempenho, com cerca de 30% abaixo do nível mínimo de proficiência em matemática e, simultaneamente, uma queda da proporção de alunos de topo, cuja proporção fica também abaixo da média da OCDE (OCDE, 2023).

A Figura 4.3 apresenta um exercício contrafactual que utiliza as últimas três edições do PISA para produzir uma evolução mantendo constantes as qualificações familiares, a natureza pública ou privada das escolas e a proporção de alunos com pais de nacionalidade estrangeira. Descontados os efeitos de composição, o padrão de deterioração é de facto mais evidente, com declínios na ordem dos 28 pontos (Português e Matemática) e 24 pontos (Ciências) desde 2015, claramente concentrados no período pandémico. A queda de desempenho generalizou-se e agravou-se sobretudo entre famílias com maiores níveis de qualificação aparentes.

Figura 4.3 Evolução factual e contrafactual do desempenho dos alunos portugueses no PISA, 2015-2022





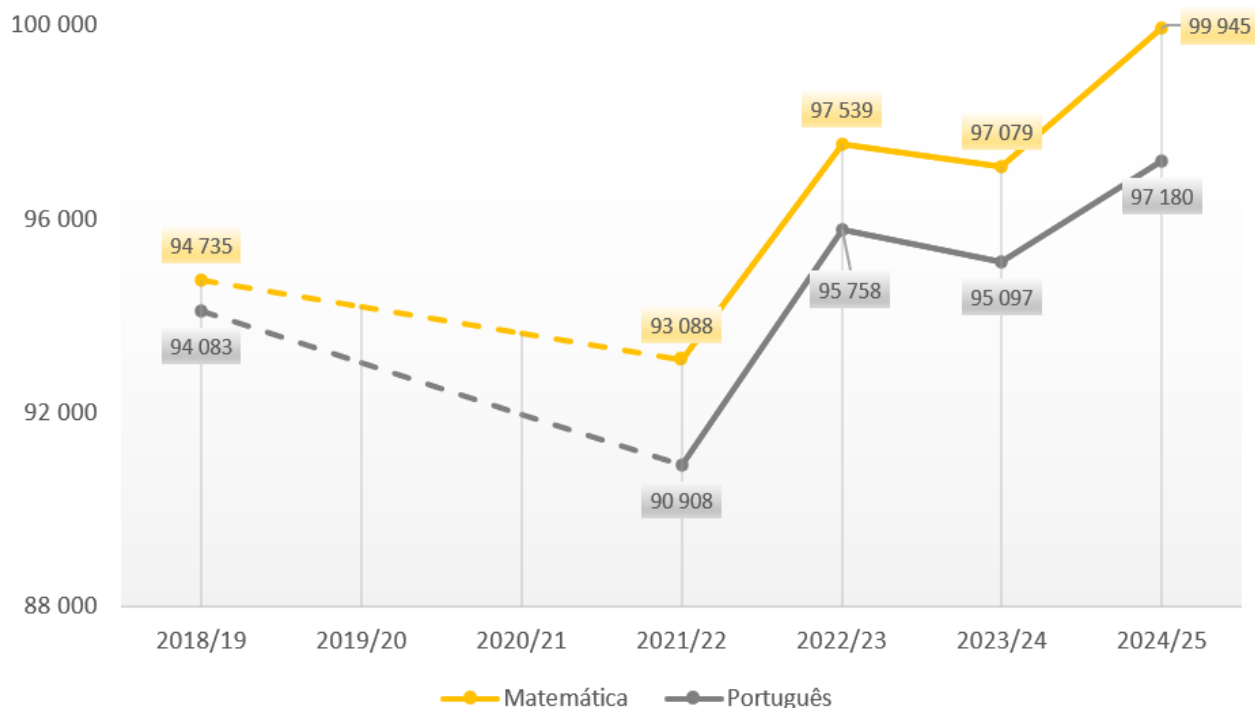
Nota: O nível educacional das famílias é medido como o nível mais alto de educação dos pais e é separado em três categorias (superior, secundário ou pós-secundário e inferior ao secundário). Casos de escolas que não reportam a sua natureza pública ou privada são reclassificadas como privadas, dado ser este um padrão habitual de enviesamento. A nacionalidade dos familiares considera três situações (ambos os pais nacionais, pelo menos um dos pais com nacionalidade estrangeira ou ambos os pais com nacionalidade estrangeira. Casos de não reporte são considerados como parte deste último grupo dada a proximidade das suas características. Fonte: PISA 2015-2022. Cálculos próprios.

## O que nos dizem os resultados das provas finais do 9.º ano?

**A pandemia deixou marcas persistentes no desempenho dos alunos do 9.º ano, especialmente a Matemática... mas também uma recuperação parcial mas consistente**

O número total de participantes nas provas do 9.º ano aumentou cerca de 7.000 desde 2021/22 (Figura 4.4). O maior número de alunos a realizar o exame de matemática é revelador (cerca de 2.800 alunos a mais), um gap consistente com o aumento do número de alunos de Português Língua Não Materna e indicador indireto do peso crescente de alunos de origem estrangeira.

Figura 4.4 Número total de alunos nas provas nacionais de 9.º ano, 2018/19-2024/25

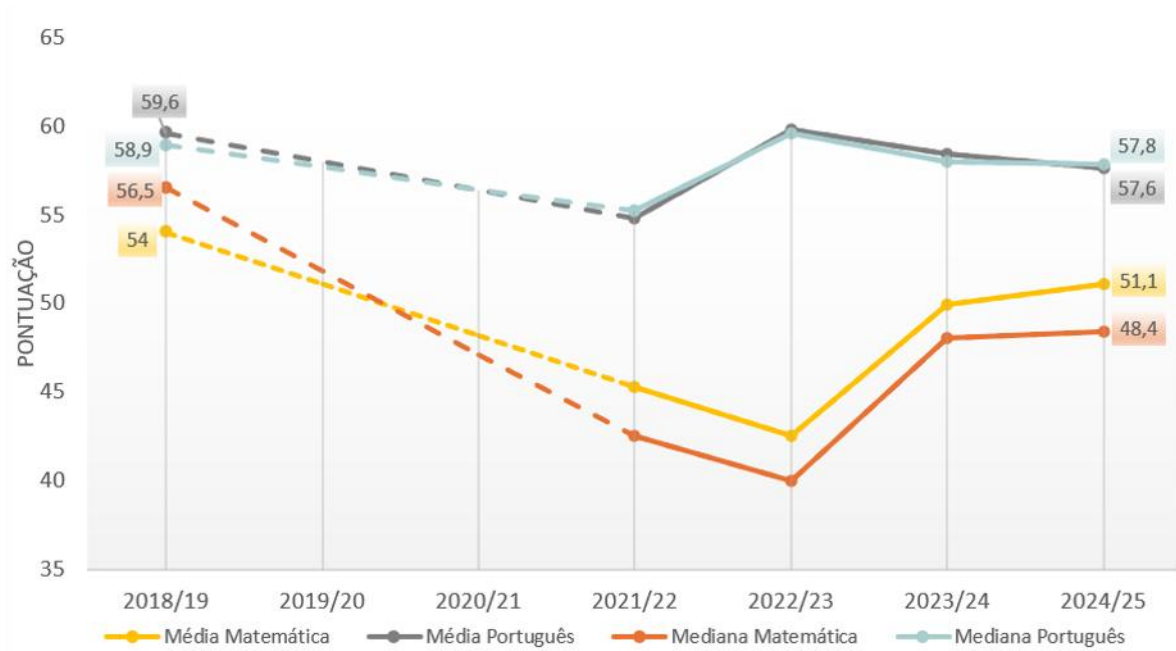


Nota: A tendência a tracejado (2019/20 e 2020/21) corresponde aos anos em que as provas não foram realizadas devido à pandemia e projetam a tendência linear entre o ano anterior à pandemia e o primeiro ano com resultados de provas disponíveis.

Fonte: DGEEC, JNE, ENEB.

As tendências médias das duas provas apontam para uma quebra importante do desempenho, sobretudo a matemática, fruto exclusivamente da pandemia, e adensada no segundo ano de provas após a crise. Em ambos os casos, os dados mostram recuperação nos últimos dois anos, mas com desempenhos médio e mediano ainda abaixo do período pré-pandémico e um hiato significativo entre as classificações das duas disciplinas (Figura 4.5).

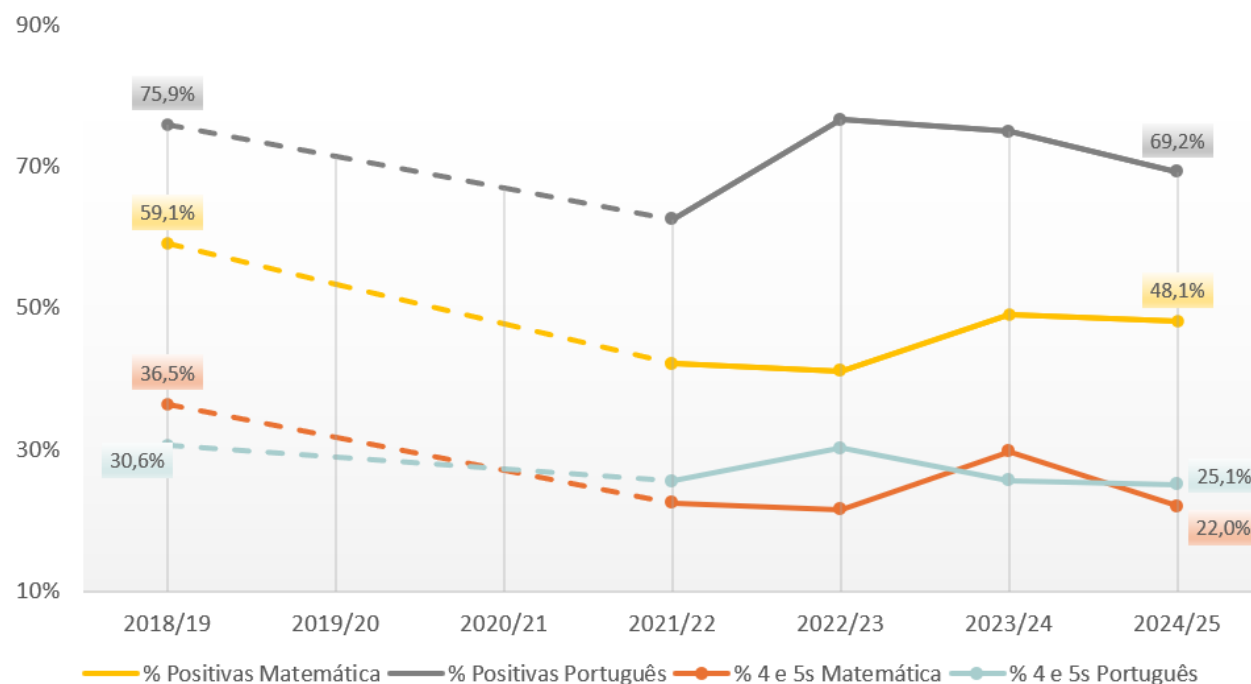
**Figura 4.5** Resultados nacionais das provas finais de 9.º ano de Português e Matemática: médias e medianas, 2018/19-2024/25



Nota: A tendência a tracejado (2019/20 e 2020/21) corresponde aos anos em que as provas não foram realizadas devido à pandemia e projetam a tendência linear entre o ano anterior à pandemia e o primeiro ano com resultados de provas disponíveis.  
 Fonte: DGEEEC, JNE, ENEB

A proporção de alunos com bom desempenho (4 e 5 valores) na Matemática caiu de cerca de 37% antes da pandemia para valores em torno dos 22% (Figura 4.6). A recuperação pós-pandemia é mais evidente na percentagem de positivas, embora a Português tenha sofrido uma deterioração significativa nos dois últimos anos (queda de mais de 7 p.p.). A Matemática continua com taxa de aprovação significativamente mais baixa e, segundo os dados mais recentes, mais de 50% dos alunos têm negativa nas provas finais do 9.º ano.

**Figura 4.6** Resultados nacionais das provas finais de 9.º ano: percentagem de positivas e de resultados bons (4 e 5 valores), 2018/19-2024/25

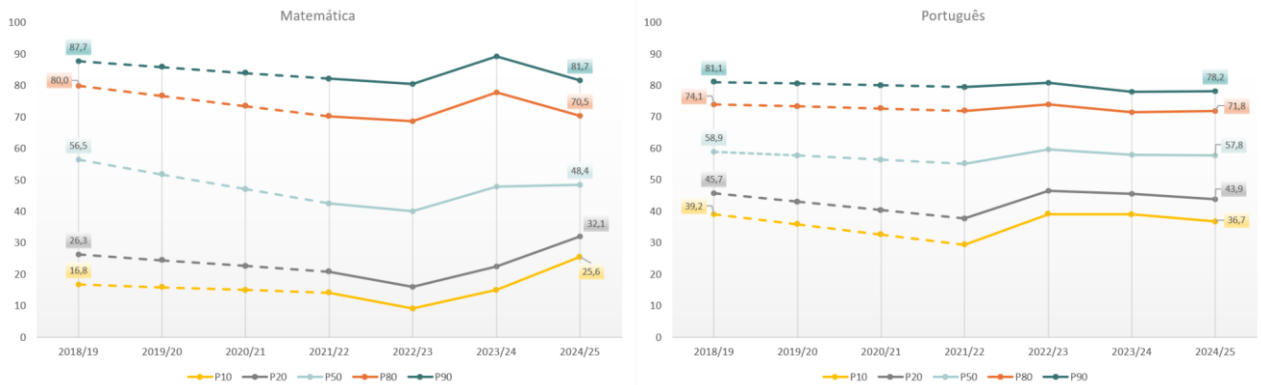


Nota: A tendência a tracejado (2019/20 e 2020/21) corresponde aos anos em que as provas não foram realizadas devido à pandemia e projetam a tendência linear entre o ano anterior à pandemia e o primeiro ano com resultados de provas disponíveis.  
 Fonte: DGEEEC, JNE, ENEB.

A distribuição de resultados na Matemática é estruturalmente mais assimétrica do que em Português (Figura 4.7). Em 2018/19, a diferença entre o aluno mediano e os piores alunos era mais de duas vezes superior à distância face aos melhores. A pandemia teve impacto muito assimétrico – maior nos alunos da metade inferior da distribuição –, e os dois últimos anos, marcados pela digitalização das provas, foram de recuperação marcada e forte compressão de desempenhos, um fenómeno que pela sua magnitude merece mais atenção futura<sup>2</sup>. O aluno mediano continuava, em 2024/25, no entanto, longe do desempenho pré-pandémico.

<sup>2</sup> O Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), entretanto integrado no EduQA reportou ausência de efeitos significativos da digitalização nos resultados (IAVE 2025).

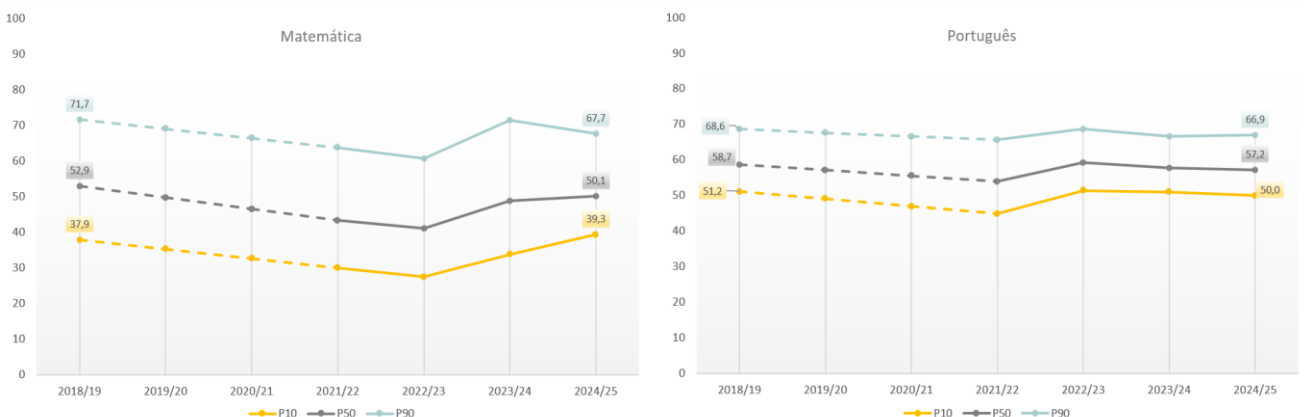
**Figura 4.7** Distribuição dos resultados das provas finais de 9.º ano de Português e Matemática por percentis, 2018/19-2024/25



Fonte: DGEEEC, JNE, ENEB. Cálculos Próprios.

O padrão geral de recuperação é também visível quando comparamos o desempenho médio das escolas (Figura 4.8). A maior dispersão de resultados na matemática aplica-se também ao nível da escola com maiores diferenças de desempenho entre as melhores e as piores escolas. Mas também a esse nível de análise é visível a forte recuperação de resultados nos dois últimos anos, em particular nas escolas com maior concentração de alunos com pior desempenho.

**Figura 4.8** Distribuição dos resultados das provas finais de 9.º ano por percentil de desempenho da escola, 2018/19-2024/25



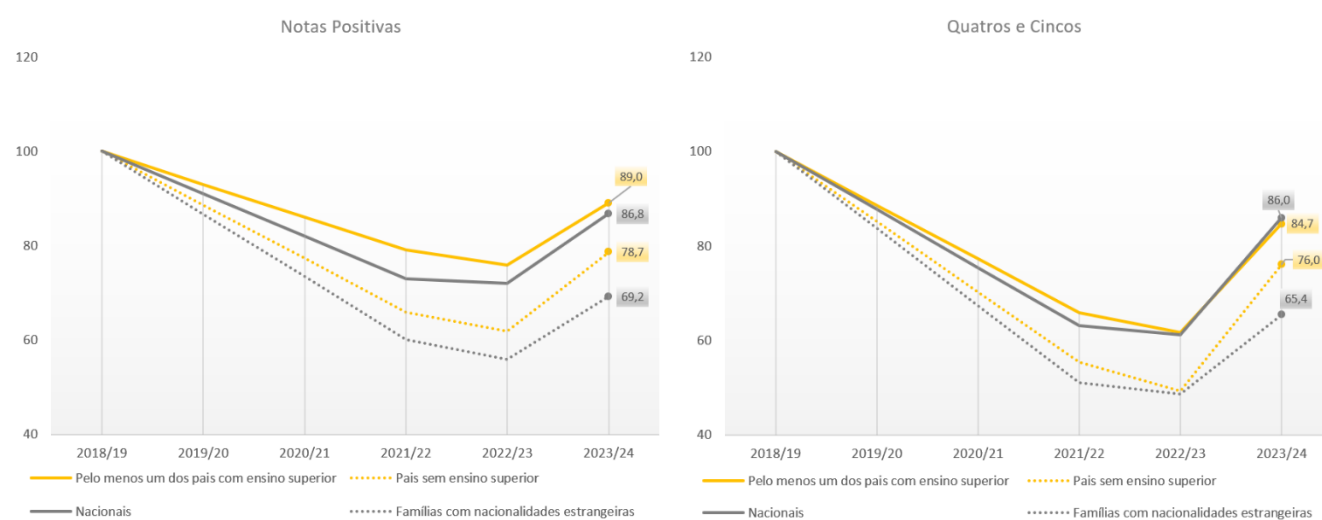
Nota: Os percentis são calculados a partir do desempenho médio da escola.  
 Fonte: DGEEEC, JNE, ENEB. Cálculos Próprios.

## Desempenhos desiguais

As marcas da pandemia são mais persistentes nos alunos de famílias com menores níveis de escolaridade, beneficiários de ação social e alunos de nacionalidade estrangeira...

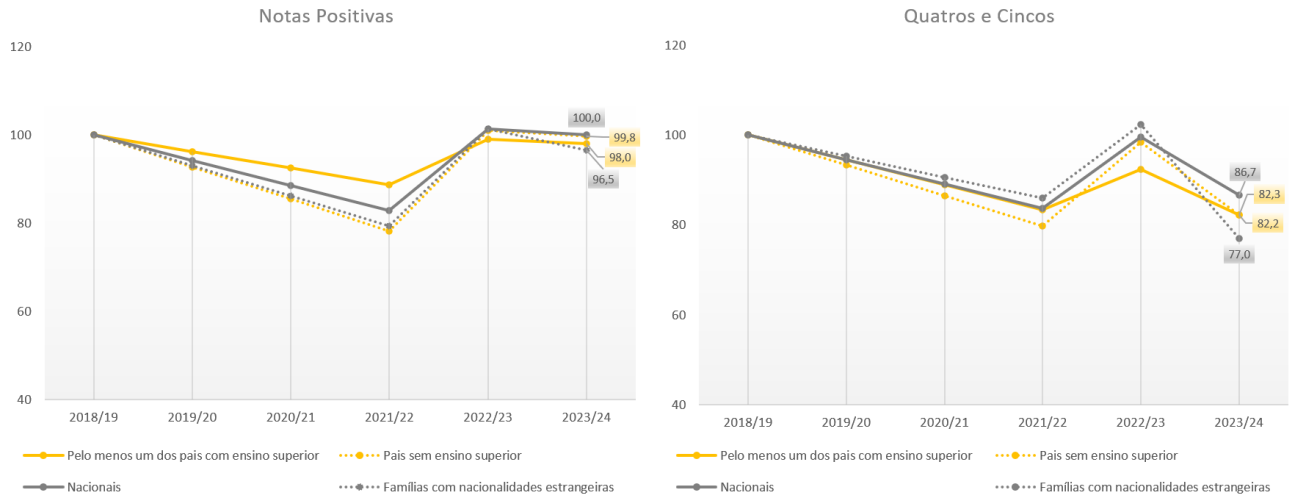
A evolução do desempenho atravessa de forma transversal os vários grupos de alunos – por nível de educação dos pais, estatuto ASE e nacionalidade –, mas uma análise mais fina permite algumas conclusões adicionais. Na Matemática, as quedas de desempenho durante a pandemia foram maiores para famílias menos escolarizadas, de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos e de nacionalidade estrangeira. A recuperação dos últimos anos só parcialmente compensou esses défices (Figuras 4.9 e 4.10). Em Português, o impacto diferenciado por contexto socioeconómico foi também visível, mas a recuperação era já total em 2023/24 e menos discriminatória (Figura 4.11).

**Figura 4.9** Resultados das provas finais de 9.º ano de Matemática por educação dos pais e nacionalidade, 2018/19-2023/24 (2018/19 = 100)



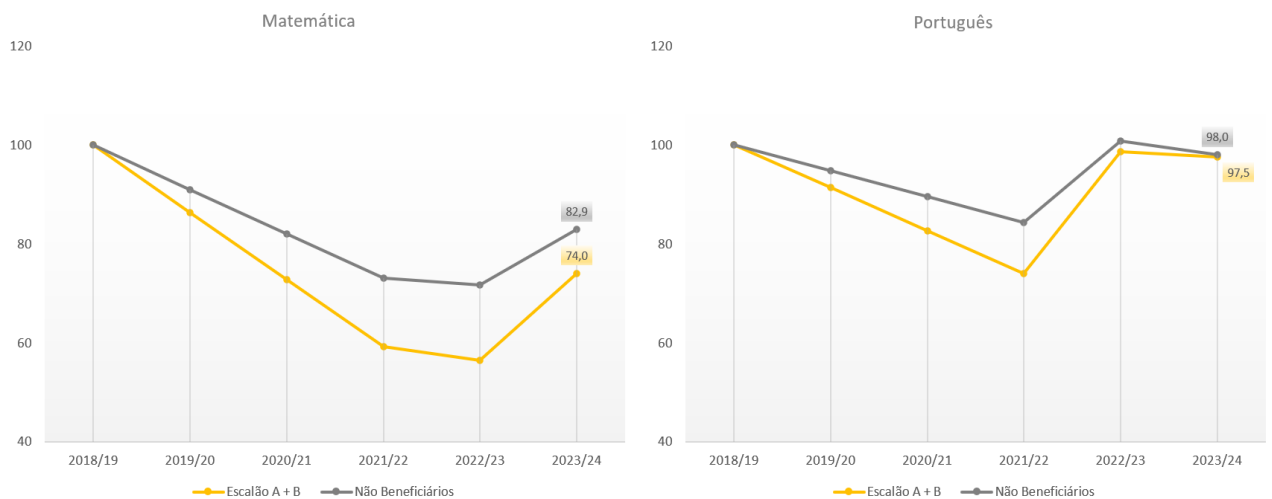
Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

**Figura 4.10** Resultados das provas finais de 9.º ano de Português por educação dos pais e nacionalidade, 2018/19-2023/24 (2018/19 = 100)



Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

**Figura 4.11** Percentagem de positivas nas provas finais de 9.º ano de Português por estatuto ASE, 2018/19-2024/25 (2018/19 = 100)

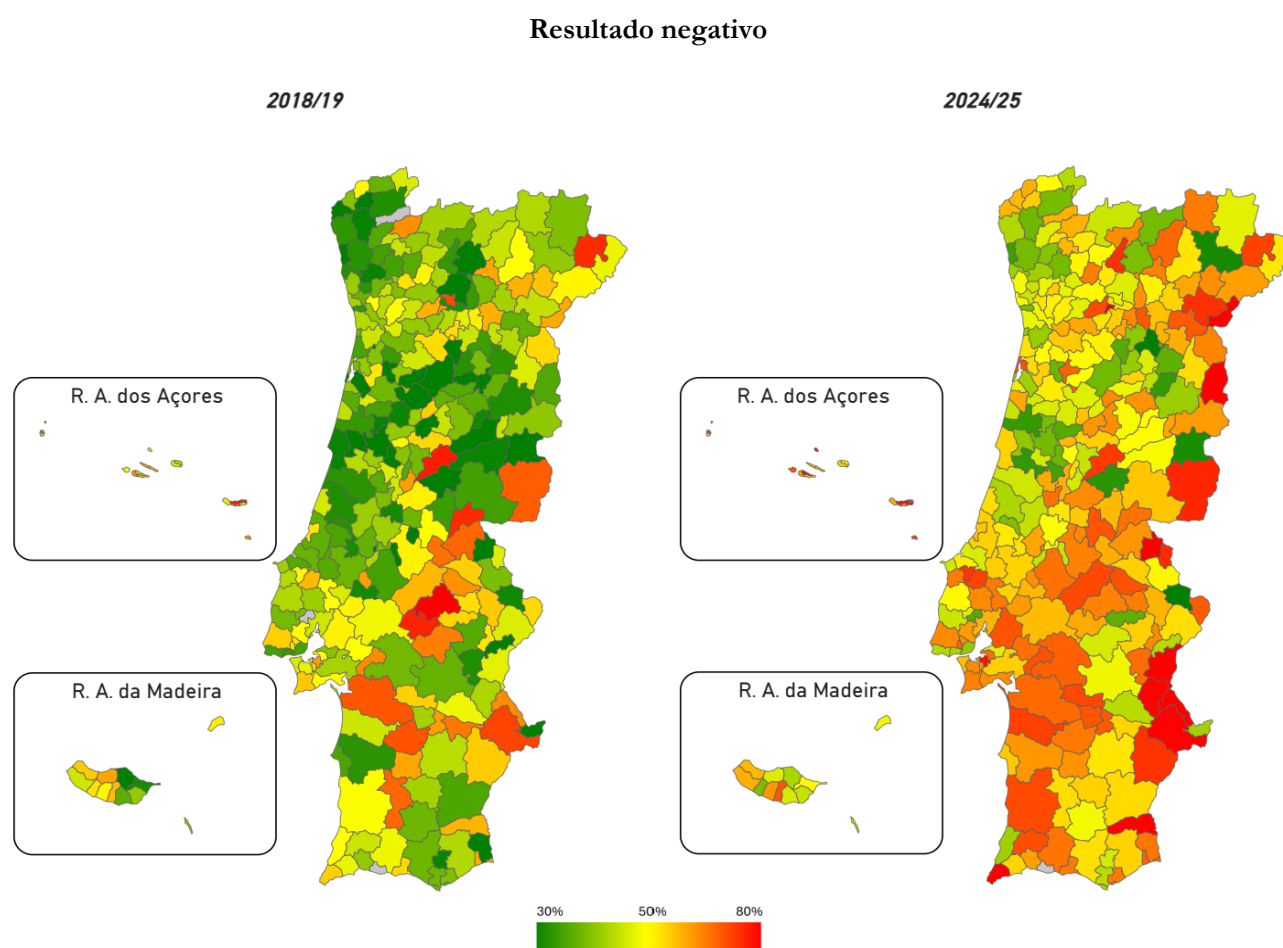


Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

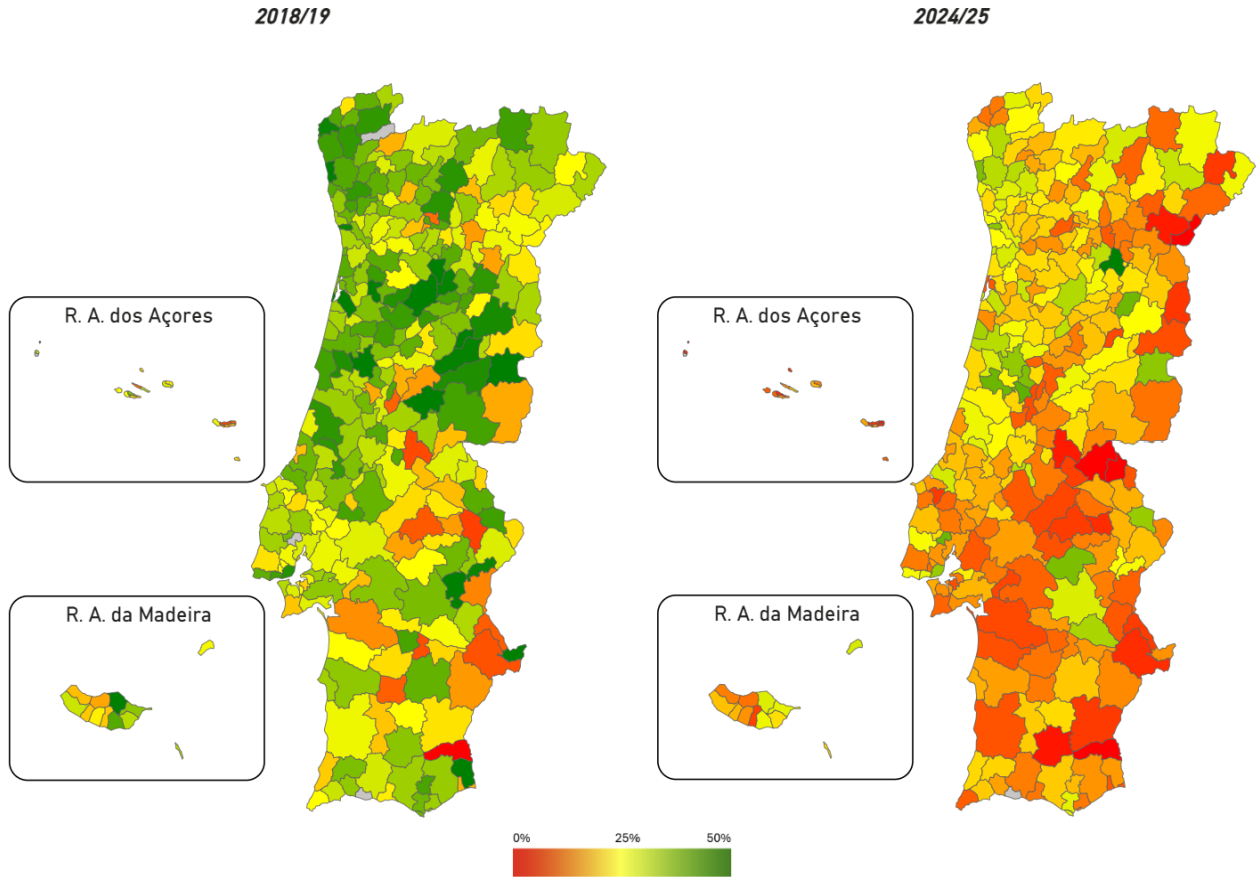
### ... e o desempenho não está distribuído uniformemente no território

Os resultados a Matemática nas provas do 9.º ano em 2024/25 revelam padrões territoriais marcados. Os concelhos com maior proporção de negativas concentram-se no Sul – em particular no Alentejo, no distrito de Setúbal e no Algarve – e em bolsas do interior Norte; os bons resultados distribuem-se de forma igualmente assimétrica, com maior expressão no litoral entre Lisboa e Porto e em alguns concelhos do Norte interior. Os dois mapas são, em larga medida, imagens espelhadas (Figura 4.12).

Figura 4.12 Distribuição territorial de provas de Matemática, 2018/19 e 2024/25



Classificação de *Bom e Muito Bom*



Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

**... mas sim cada vez mais concentrado.**

A pandemia agravou a concentração geográfica de bons desempenhos – um efeito que ainda persiste em 2024/25 (Tabela 4.1). Os dez concelhos com maior sobre-representação de bom desempenho explicam 70% da dissimilaridade entre territórios, com Lisboa sozinha a explicar quase um quarto dessa concentração. Lisboa, Porto, Braga, Coimbra, Viseu, Barcelos, Guimarães, Cascais, Oeiras e Aveiro concentravam em 2024/25 mais de 70% da sobre-representação de alunos com bom desempenho, face ao esperado pelo seu peso na população escolar – um valor mais elevado do que no período pré-pandémico (Tabela 4.2; Figura 4.13).

Tabela 4.1 Índice de dissimilaridade territorial dos resultados das provas finais do 9.º ano, 2018/19-2024/25

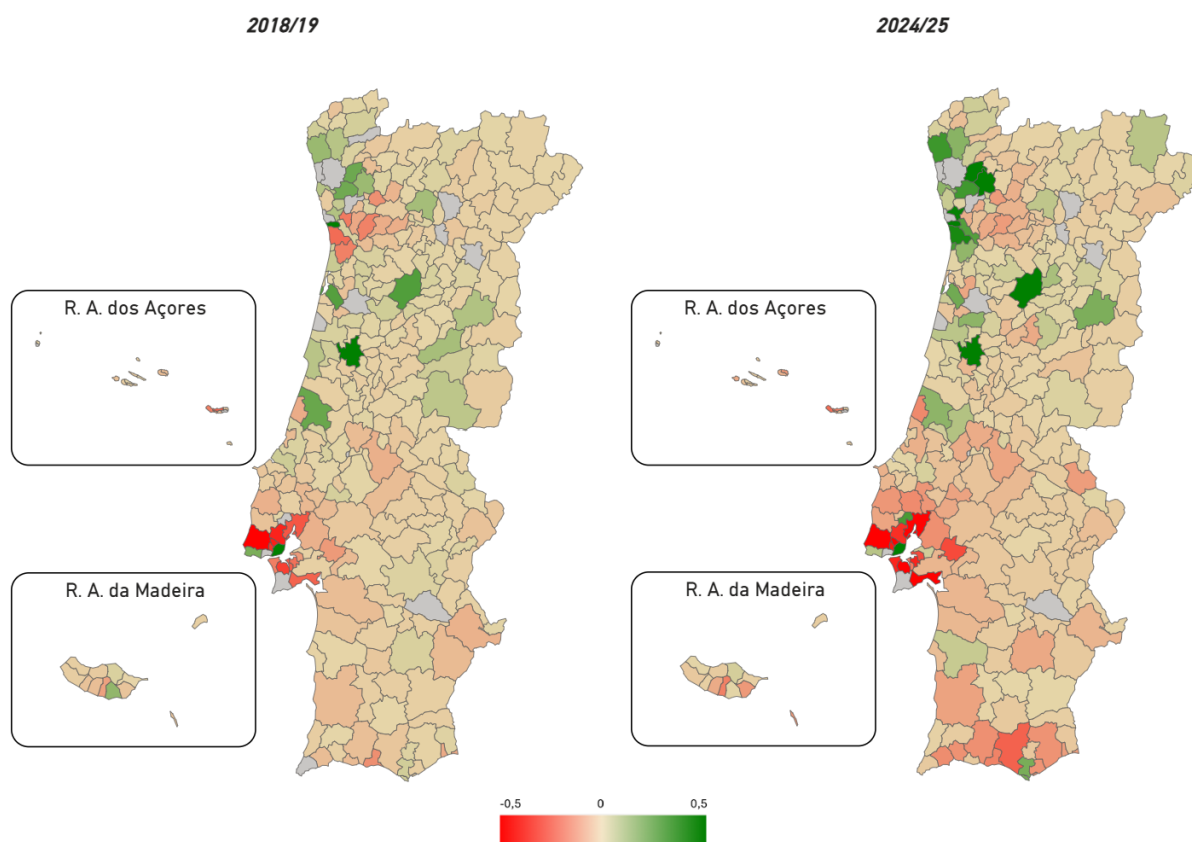
**Índice de Dissimilaridade (p.p.)**  
 $\frac{1}{2} \cdot \sum | \text{quota boas notas} - \text{quota de alunos} | \text{ por concelho} \times 100.$

Métrica	2018/19	2021/22	2024/25
Matemática – % 4s e 5s	10,6	17,0	15,6
Matemática – % positivas	6,3	11,1	8,9
Português – % 4s e 5s	9,5	12,0	11,1
Português – % positivas	3,1	5,6	4,1

Nota: O Índice de dissimilaridade mede a concentração geográfica dos resultados das provas entre concelhos. Indica a percentagem de resultados que seria necessário redistribuir para que cada concelho tivesse um peso nos resultados proporcional ao seu peso no total de alunos. É calculado como  $\frac{1}{2} \cdot \sum | \text{quota de resultados} - \text{quota de alunos} | \times 100.$

Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

Figura 4.13 Dissimilaridade na proporção de alunos com bom desempenho nas provas de Matemática, 2018-2025



Nota: O mapa apresenta o contributo para o índice de dissimilaridade de cada concelho. São representadas no mapa as diferenças entre a quota nos bons resultados (4s e 5s) de cada concelho e a sua quota no total de alunos, expressa em pontos percentuais, sem fator de escala. Concelhos com contributos positivo estão sobre-representados nos bons resultados face ao seu peso no total de alunos e vice-versa.

Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

**Tabela 4.2** Índice de dissimilaridade territorial por concelho – concelhos com contributos positivos mais relevantes nas provas de Matemática, 2018/19-2024/25

Concelho	2018/19		2021/22		2024/25	
	Dissimilaridade	Top 10	Dissimilaridade	Top 10	Dissimilaridade	Top 10
Lisboa	1,441	✓	4,054	✓	3,555	✓
Porto	0,820	✓	1,704	✓	1,631	✓
Braga	0,263	✓	1,057	✓	1,006	✓
Coimbra	0,653	✓	0,930	✓	0,488	✓
Viseu	0,323	✓	0,611	✓	0,486	✓
Barcelos	0,164		0,553	✓	0,462	✓
Guimarães	0,161		0,607	✓	0,846	✓
Cascais	0,232		0,105		0,382	✓
Oeiras	0,320	✓	0,117		0,374	✓
Aveiro	0,316	✓	0,268		0,341	✓
Vila Nova de Gaia	-0,247		0,472	✓	0,340	
Vila Nova de Famalicão	0,257	✓	0,380		0,308	
Leiria	0,273	✓	0,202		0,264	
Maia	0,113		0,512	✓	0,252	
Viana do Castelo	0,166		0,387	✓	0,127	
<b>% de Dissimilaridade</b>	<b>48%</b>		<b>70%</b>		<b>70%</b>	
<b>% de Dissimilaridade (Top 5)</b>	<b>32%</b>		<b>49%</b>		<b>49%</b>	
<b>Dissimilaridade Total (0-100)</b>	<b>11,0</b>		<b>17,0</b>		<b>15,5</b>	

Nota: A dissimilaridade de cada concelho é calculada como a diferença entre a sua quota nos bons resultados (4s e 5s) e a sua quota no total de alunos, expressa em pontos percentuais, sem fator de escala. Concelhos com contributos positivo estão sobre-representados nos bons resultados face ao seu peso no total de alunos.

Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

**Tabela 4.3** Índice de dissimilaridade territorial por concelho – concelhos com contributos negativos mais relevantes nas provas de Matemática, 2018/19-2024/25

Concelho	2018/19		2021/22		2024/25	
	Dissimilaridade	Top 10	Dissimilaridade	Top 10	Dissimilaridade	Top 10
Sintra	-1,280	✓	-1,266	✓	-1,714	✓
Seixal	-0,352	✓	-0,658	✓	-0,687	✓
Amadora	-0,378	✓	-0,466	✓	-0,681	✓
Loures	-0,418	✓	-0,410	✓	-0,569	✓
Odivelas	-0,428	✓	-0,655	✓	-0,553	✓
Setúbal	-0,268	✓	-0,675	✓	-0,493	✓
Almada	-0,205		-0,433	✓	-0,472	✓
Moita	-0,236		-0,444	✓	-0,419	✓
Vila Franca de Xira	-0,298	✓	-0,521	✓	-0,403	✓
Sesimbra	-0,253	✓	-0,472	✓	-0,357	✓
Barreiro	-0,278	✓	-0,221		-0,291	
Ribeira Grande	-0,266	✓	-0,209		-0,246	
<b>% de Dissimilaridade</b>	<b>42%</b>		<b>38%</b>		<b>45%</b>	
<b>Dissimilaridade Total (0-100)</b>	<b>11,0</b>		<b>17,0</b>		<b>15,5</b>	

Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

A concentração de desvantagem tem uma geografia diferente e mais dispersa. Em 2024/25, os doze concelhos que consistentemente apresentam maior concentração de mau desempenho explicavam cerca de 45% desse efeito. O caso mais saliente é Sintra. A tabela apresenta também sobre-representação de territórios da área de influência alargada da AML, sujeitos a novas pressões sobre as infraestruturas

escolares. O padrão mais preocupante é o agravamento desta concentração de desvantagem desde a pandemia: concelhos como Sintra, Seixal, Amadora, Loures, Almada e Barreiro demonstram agravamento de desempenho relativo (problemas de desempenho mais persistentes) mesmo após o choque pandémico. Esta distribuição sobrepõe-se em alguma medida com a concentração territorial de alunos de nacionalidade estrangeira no básico (Tabela 4.4).

**Tabela 4.4** Concentração territorial de alunos estrangeiros no ensino básico – 10 concelhos com maior concentração relativa, 2023/24

	<b>Concelho</b>	<b>% estrangeiros no concelho</b>	<b>Desvio de concentração (p.p.)</b>
1	Sintra	24,1%	+2,68
2	Amadora	26,4%	+1,41
3	Cascais	21,8%	+1,27
4	Loures	20,7%	+0,93
5	Odivelas	21,9%	+0,85
6	Seixal	20,4%	+0,77
7	Albufeira	32,0%	+0,71
8	Loulé	25,6%	+0,69
9	Almada	18,8%	+0,60
10	Oeiras	19,5%	+0,60

Nota: O desvio de concentração é calculado como a quota de estrangeiros do concelho no total nacional – quota de alunos totais do concelho no total nacional  $\times 100$ . Valores positivos indicam sobre-concentração de alunos de nacionalidade estrangeira.  
Fonte: DGEEC, JNE, ENEB. Cálculos próprios.

O mesmo padrão de resultados é extensível às provas de Português e quando medimos o desempenho pela percentagem de positivas, embora exista menor dispersão de resultados a Português no território. No quadro de recuperação pós-pandemia que aqui já descrevemos, a forma mais imediata de interpretar estes números é afirmar que a recuperação do bom desempenho, além de incompleta, deixou alguns concelhos para trás.

## **O que podemos ler dos resultados dos exames finais do secundário?**

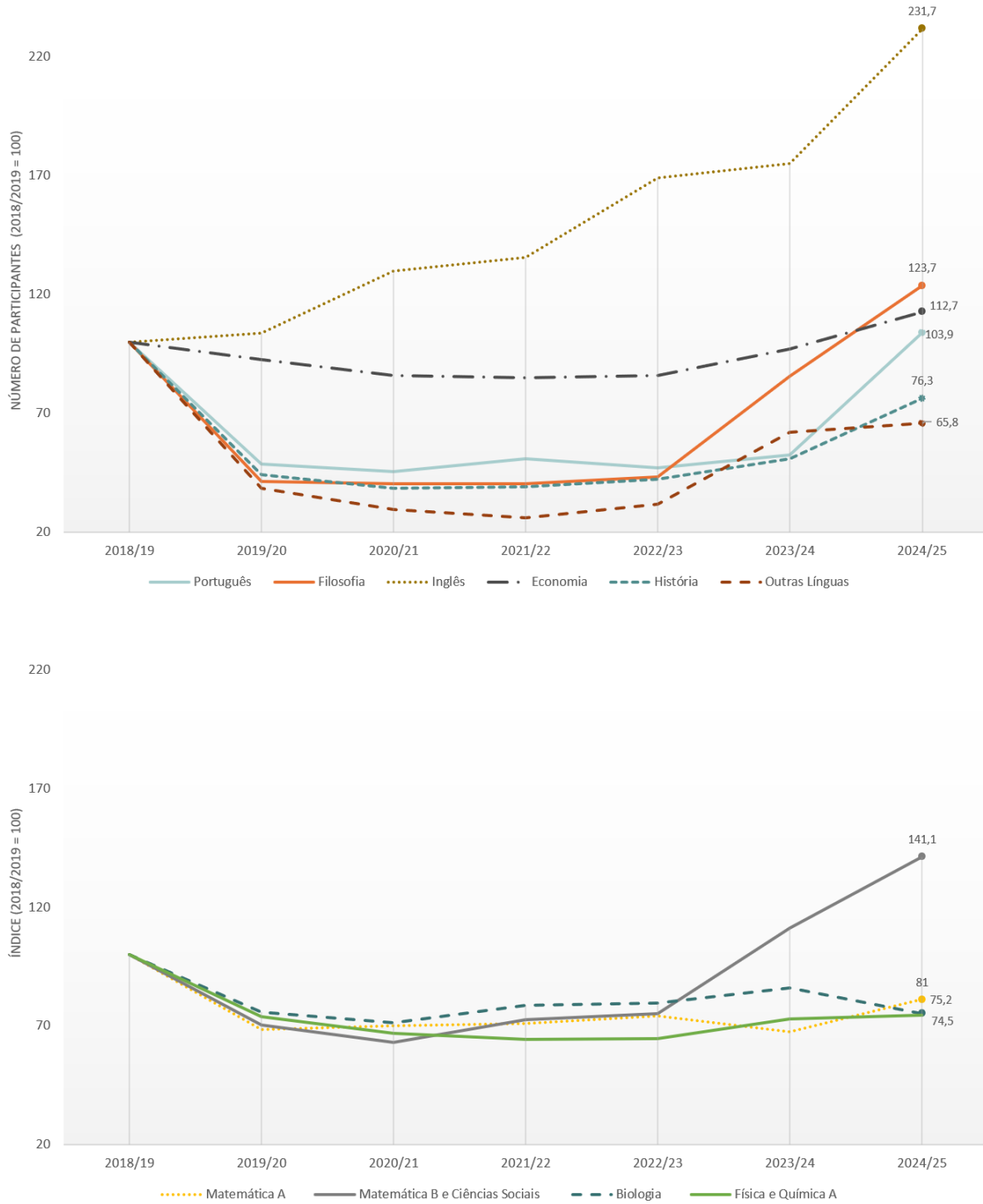
### **Que efeitos de seleção resultaram da eliminação de exames obrigatórios no ensino secundário?**

Os dados relativos ao número de participantes nos exames nacionais de conclusão do ensino secundário mostram o colapso generalizado nos anos de pandemia e nos anos seguintes, e a inversão de tendência nos dois últimos anos já sob o novo modelo de conclusão (Figura 4.14). As mudanças são especialmente visíveis no Português – novamente obrigatório e universal – e na Filosofia e Matemática B. O número de participantes em Inglês e Matemática para Ciências Sociais mais do que duplicou. Nas Ciências (Biologia, Física, Química A), incluindo a Matemática A, a seleção promovida pelo fim da obrigatoriedade ainda se faz sentir: o número de participantes é ainda cerca de 25% inferior ao valor pré-pandémico, mesmo num contexto de contínua expansão da cobertura do ensino secundário. Em 2018/19 para cada 4 alunos a realizar o exame de Português, 3 realizavam o exame de Ciências ou Matemática A. Hoje a relação é de 1 exame em Ciências e Matemática A para 2 de Português.

### **O que nos dizem os resultados?**

As mudanças no universo de participantes obrigam a leitura cuidada. Fazemos duas comparações, com significados diferentes entre disciplinas: comparamos 2018/19 com 2024/25, uma comparação mais limpa sobretudo a Português, no sentido em que compara dois anos letivos em que a sua conclusão é obrigatória e universal; e a evolução no dois últimos anos, de forma a avaliar a magnitude dos efeitos de seleção, comparando um ano em que não existia obrigatoriedade de realização de exames adicionais com o ano mais recente já sob o novo regime.

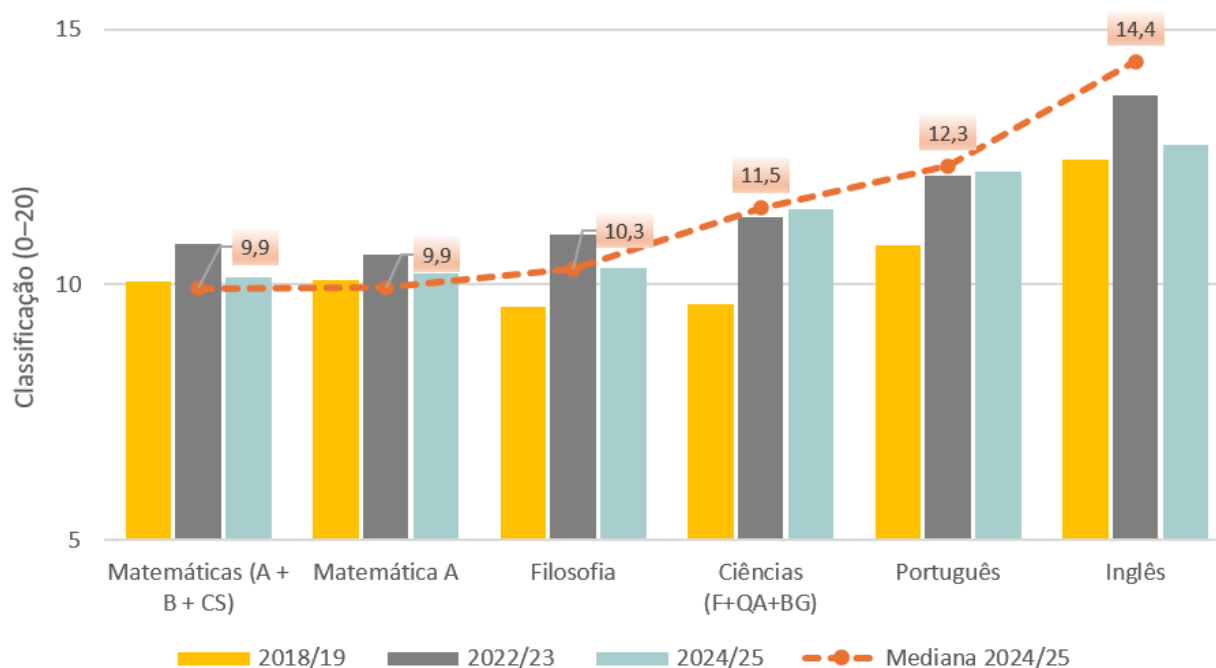
Figura 4.14 Número de participantes nos exames nacionais por disciplina, 2018/19 = 100, 2018/19-2024/25



Fonte: DGEEC, JNE, ENES.

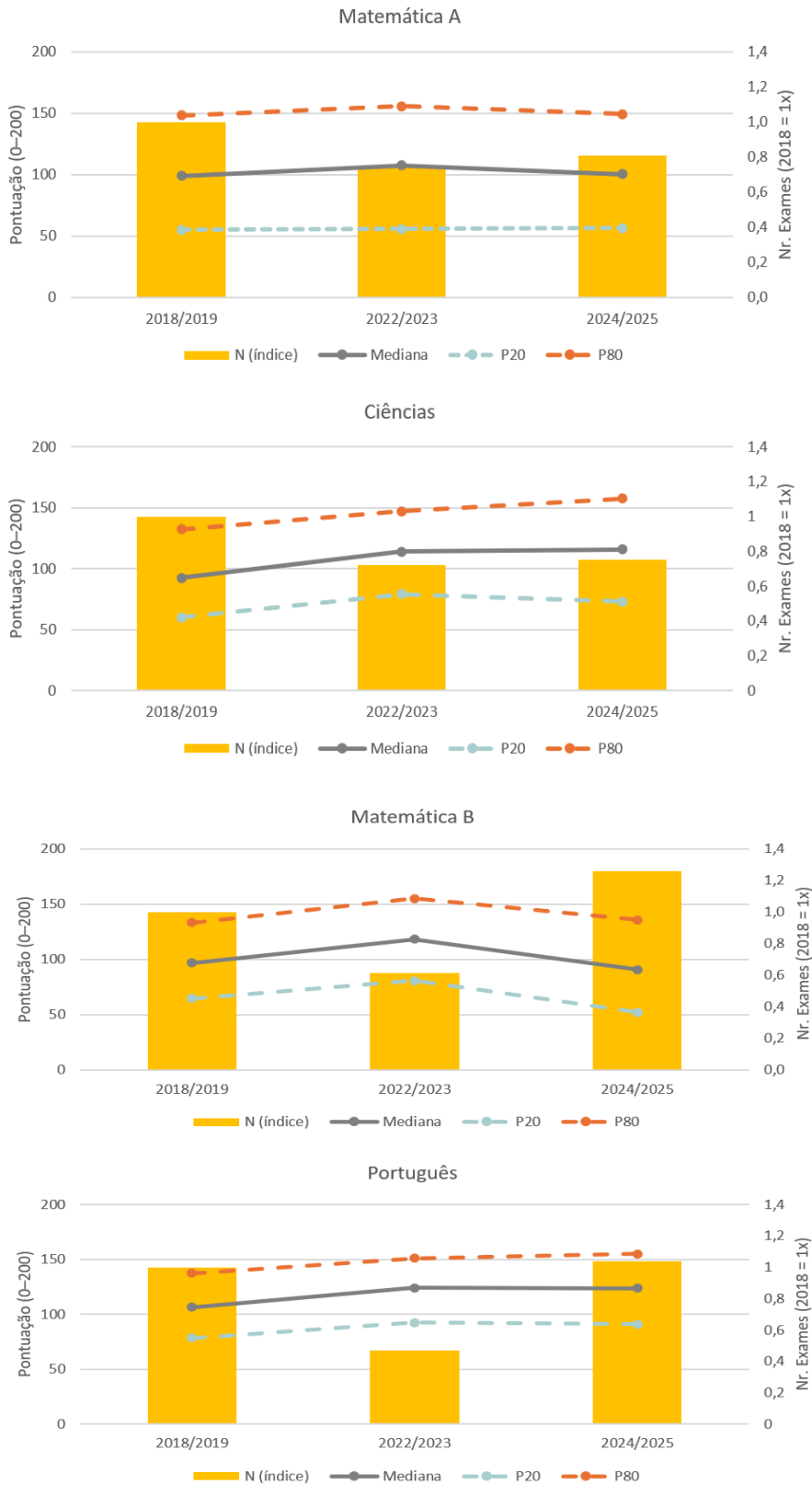
Português apresenta melhoria relativa ao longo do período e resiste à obrigatoriedade do novo regime. As disciplinas de Ciências observam ganhos muito importantes face ao período pré-pandémico, fruto da seletividade positiva que se mantém apesar da mudança de regime. O efeito negativo da seletividade, resultante da inclusão de alunos potencialmente menos preparados, é mais evidente nas Matemáticas (B e Ciências Sociais) e na Filosofia e Inglês. A situação da Matemática A merece atenção particular: mesmo mantendo seletividade positiva, as classificações medianas e a percentagem de negativas mostram inércia de desempenho e concentração de mau desempenho, coerente com a dispersão dos resultados do 9.º ano (Figuras 4.15 e 4.16).

Figura 4.15 Desempenho médio e mediano nas provas finais do secundário, 2018/19, 2022/23 e 2024/25



Fonte: DGEEC, JNE, ENES. Cálculos Próprios.

**Figura 4.16** Número de exames realizados e percentis de resultados por prova e ano letivo, 2018/19, 2022/23 e 2024/25



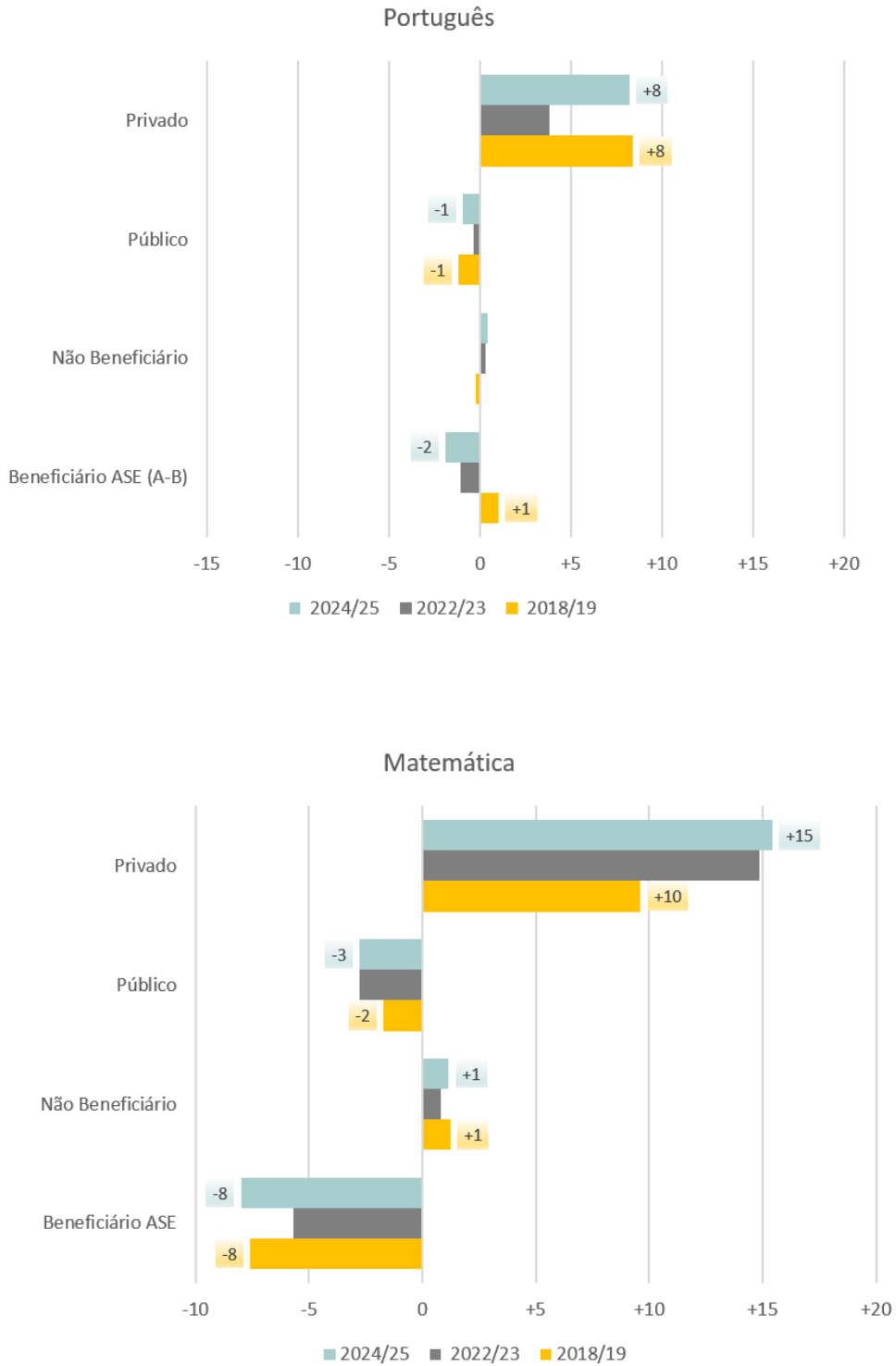
Fonte: DGEEC, JNE, ENES. Cálculos próprios.

Em Matemática B, a forte redução de participantes em 2022/23 (para cerca de 60% do valor de referência) coincidiu com uma subida pronunciada da mediana e do P20, revelando uma seleção positiva intensa. Em 2024/25, a expansão do universo para valores acima de 2018 inverte este padrão: a mediana recua e o P20 atinge o valor mais baixo da série, sugerindo que o crescimento incorpora uma população com perfil de desempenho substancialmente mais fraco. Estes movimentos opostos entre as duas matemáticas – menos alunos em A, mais em B com piores resultados, são coerentes com a expansão das vias orientadas para as ciências sociais e humanas. Em contraciclo, os resultados de Ciências apresentam a única trajetória genuinamente positiva: com número de participantes estável, a mediana sobe de cerca de 95 para 120 pontos entre 2018/19 e 2024/25.

As diversas disciplinas de matemática parecem funcionar, deste modo, como importantes marcadores de trajetória. A evolução do número de participantes nos exames nos últimos anos, com Matemática A a descer e as restantes a subir, parece indicar a forma como os alunos estão a ser distribuídos entre diferentes trajetórias de acesso ao ensino superior. A matemática B dá-nos aliás o movimento mais legível de segmentação. O aumento do número de alunos a realizar a disciplina no último ano aliado à forte deterioração dos resultados sugere que o crescimento foi movido por alunos que não teriam realizado o exame sob um modelo diferente. A trajetória mais positiva de desempenho das disciplinas científicas, sobretudo no topo da distribuição, sugere percursos mais protegidos e provavelmente associados a famílias com maior capital cultural.

Essa mesma evidência aparece se olharmos para os desvios face à média das provas de Matemática de alunos beneficiários e não elegíveis para apoio de ação social e de instituições públicas ou privadas (Figura 4.17). No caso da Matemática A, a vantagem do aluno médio do ensino privado aumentou cerca de 5 pontos (em 200) relativamente ao último ano em que os exames eram também obrigatórios para a conclusão do ensino secundário e mesmo relativamente ao último ano. O impacto negativo da condição socioeconómica parece ter regressado a níveis de 2019.

**Figura 4.17** Desvios face ao resultado médio por tipo de escola, estatuto ASE e disciplina, 2018/19, 2022/23 e 2024/25



Fonte: DGEEC, JNE, ENES. Cálculos próprios.

## 1.5 Uma economia de vencedores

---

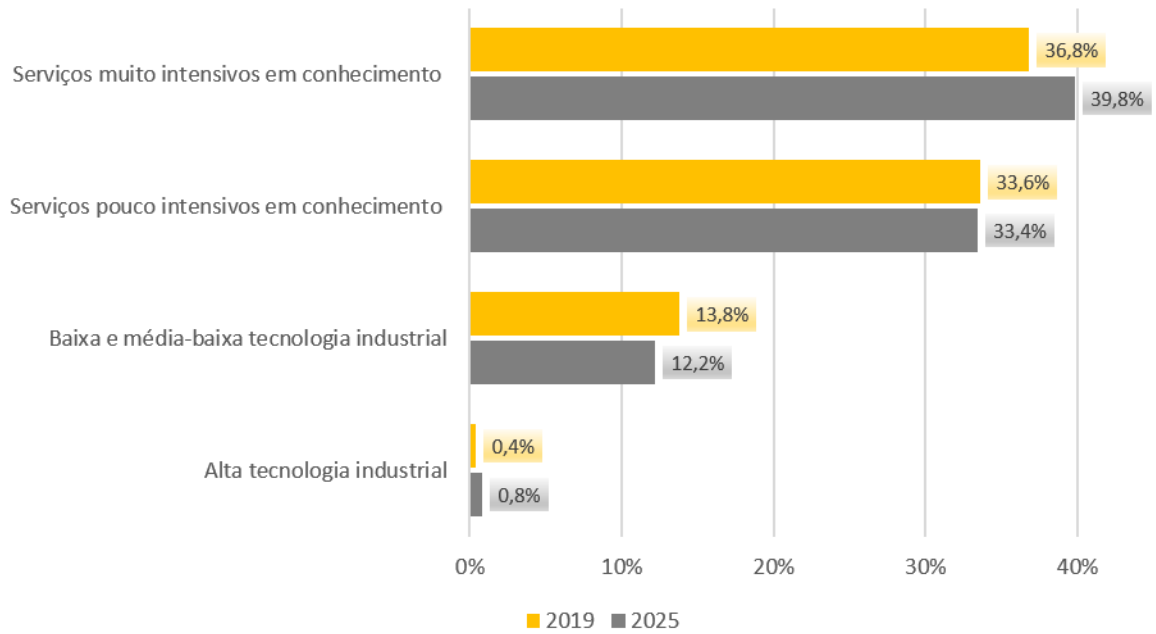
As expectativas que alunos e famílias depositam na educação são testadas, em última instância, face aos salários, às condições de emprego e aos perfis de inserção que cada percurso educativo produz. Portugal oferece nesta matéria um caso de análise particularmente rico. Do lado da oferta, descrevemos já a expansão extraordinariamente rápida de qualificações dos mais jovens. Do lado da procura, a questão é se a estrutura da economia portuguesa acompanhou esse processo à mesma velocidade, ou se o país criou um stock de potencial produtivo para o qual a economia ainda não encontrou forma plena de valorizar. Este capítulo avalia primeiro a intensidade de conhecimento requerida pela economia portuguesa e os perfis de tarefas associados a diferentes qualificações, com particular atenção ao papel da inteligência artificial. Analisa depois como o mercado de trabalho emprega e remunera os diferentes percursos educativos.

### Um mercado de trabalho mais intensivo em conhecimento?

#### Uma economia a transformar-se, mas a partir de baixo

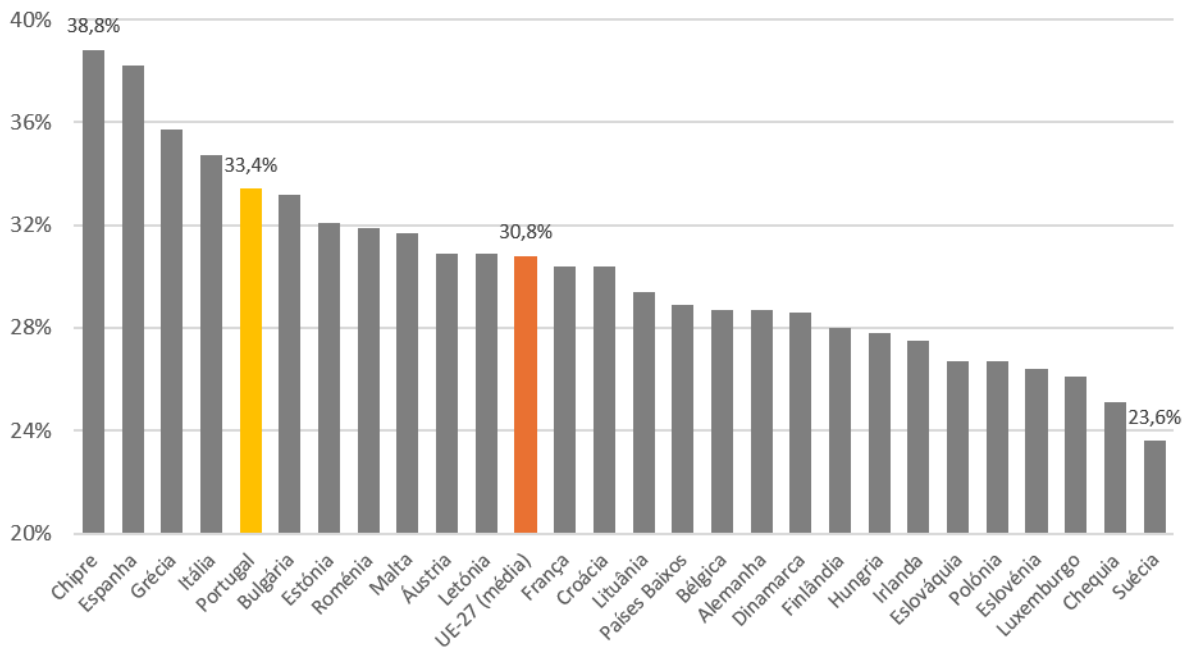
A economia portuguesa tornou-se mais intensiva em conhecimento ao longo das duas últimas décadas, com aceleração pós-pandémica. Em 2025, cerca de 36% dos trabalhadores ocupavam empregos intensivos em conhecimento, cerca de 1,5 p.p. abaixo da média europeia (Eurostat). Portugal permanece, no entanto, com densidade de emprego qualificado abaixo da média europeia (Figuras 5.1 e 5.2). O peso dos serviços pouco intensivos em conhecimento, nomeadamente no alojamento, restauração e serviços pessoais, continua a ser relativamente alto. No interior desta estrutura global, o perfil de emprego dos trabalhadores mais jovens é mais intensivo em conhecimento. O crescimento da intensidade cognitiva e abstrata no emprego jovem, já em curso antes de 2020, acelerou durante a pandemia e estabilizou desde então em níveis mais elevados (Figura 5.3).

Figura 5.1 Percentagem do emprego por intensidade de conhecimento do setor e evolução recente



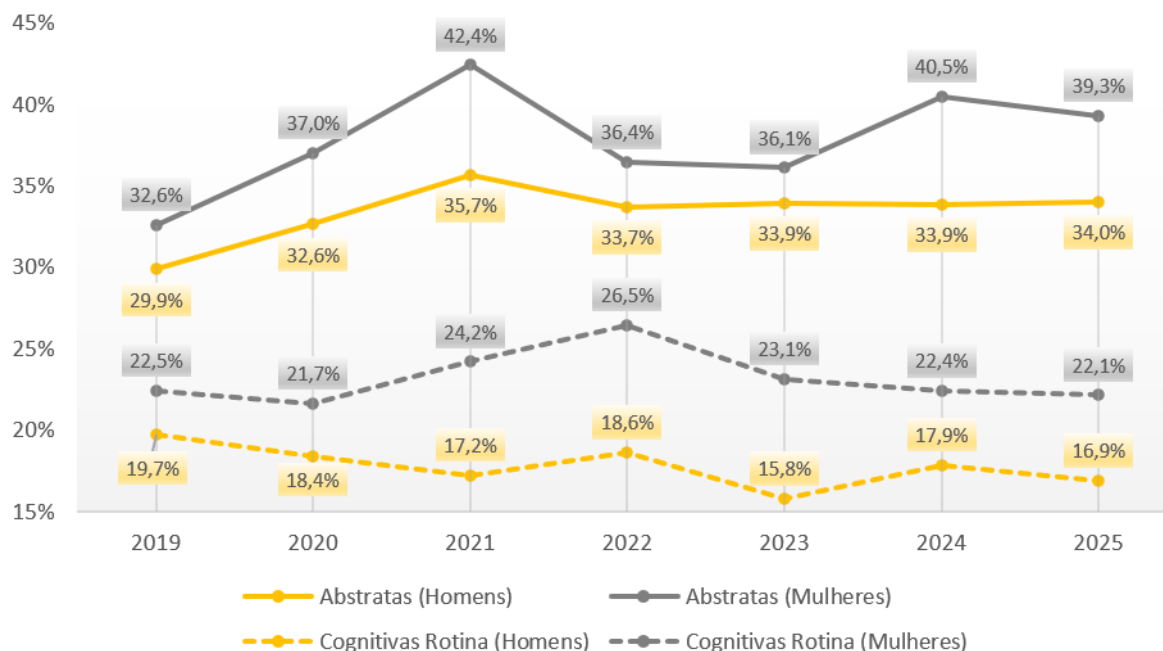
Fonte: Eurostat.

Figura 5.2 Percentagem do emprego em setores com baixa intensidade de conhecimento – Portugal vs. UE-27, 2025



Fonte: Eurostat.

Figura 5.3 Intensidade de tarefas cognitivas e abstratas do emprego jovem (25-34 anos), por sexo, 2019-2025



Nota: Classificação de tarefas de acordo com Marcolin et al. (2016).  
 Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

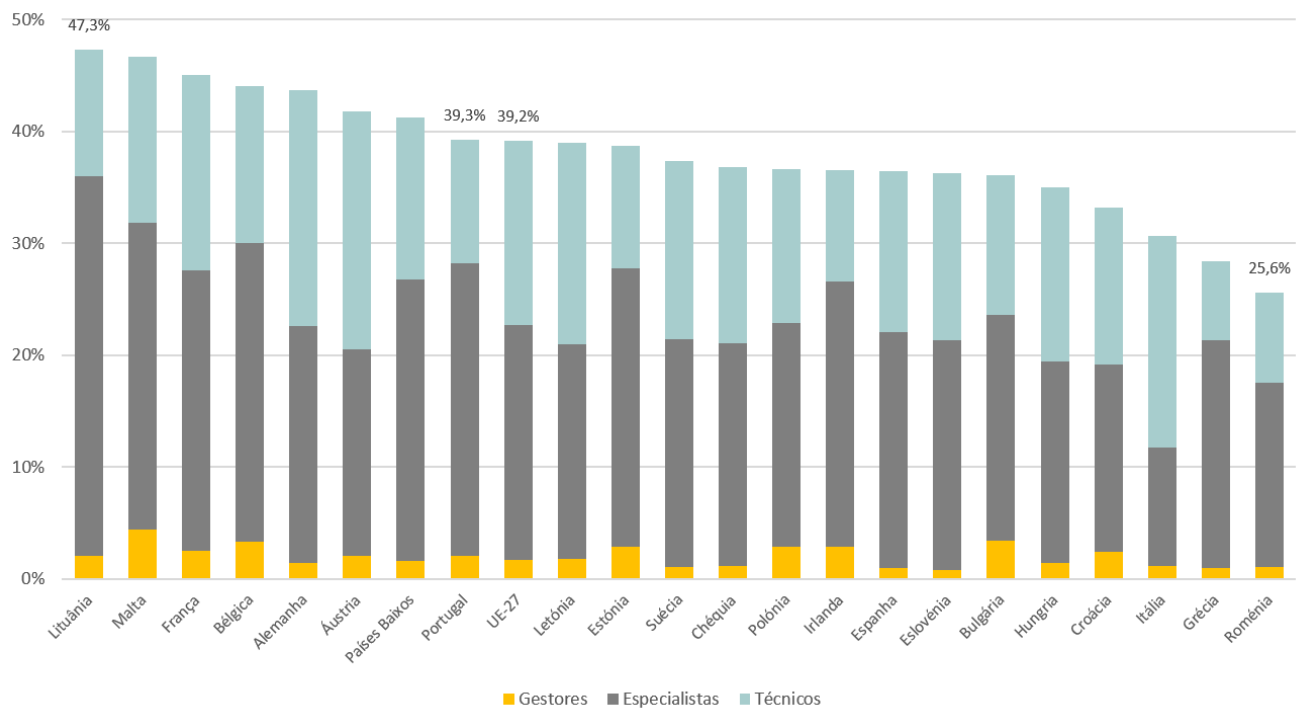
## Um mercado de trabalho com mais credenciais

A terciarização processou-se por duas vias simultâneas: os serviços avançados crescem; os serviços pessoais de menor intensidade de conhecimento mantêm peso elevado e estável. O resultado é uma economia de serviços bifurcada, com procura polarizada: forte no topo da distribuição de qualificações e persistente na base. É precisamente esta estrutura que cria a posição mais difícil para os diplomados do secundário: comprimidos entre um topo que exige cada vez mais um diploma do ensino superior e uma base protegida pelo salário mínimo independentemente do nível de qualificações.

Entre os jovens (25-34 anos), o mestrado ou doutoramento tornou-se a qualificação mais frequente em vários grupos profissionais: quadros superiores da administração pública e executivos, diretores administrativos e comerciais, especialistas das ciências e engenharia, profissionais de ensino, e especialistas em direito, ciências sociais e cultura. Este é um fenómeno sem precedente na história recente

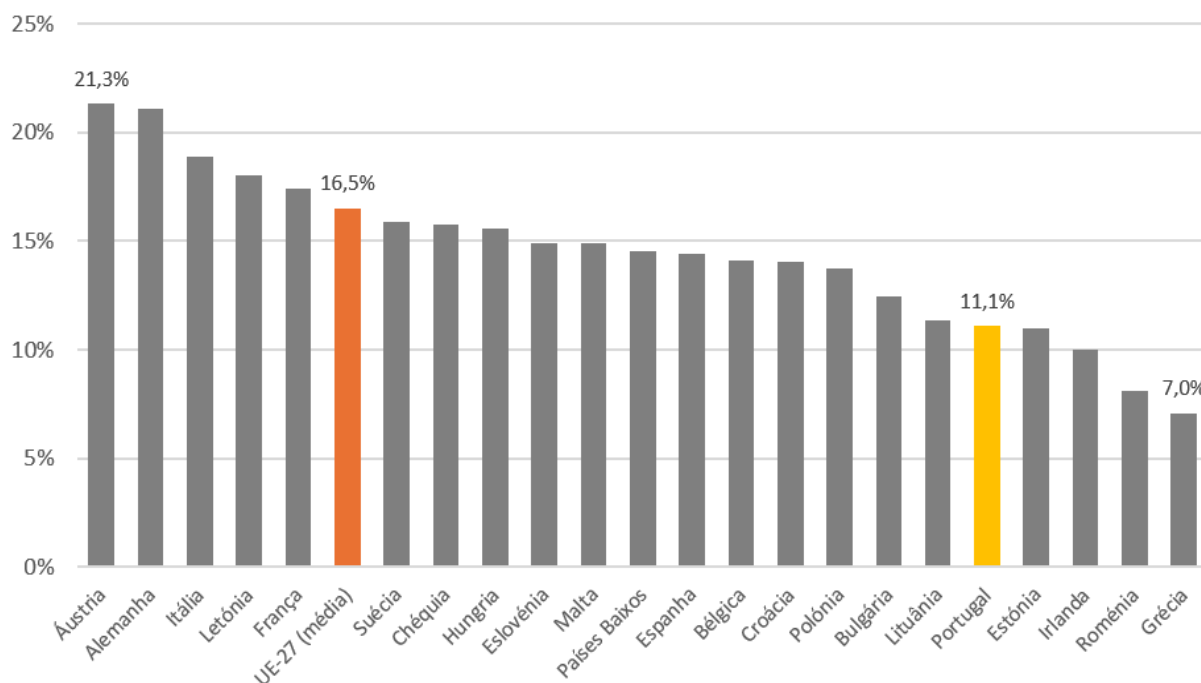
do mercado de trabalho português e reflete tanto a expansão da oferta como uma alteração real nos critérios de recrutamento por parte das organizações empregadoras. Um aspeto menos visível mas relevante é o peso relativamente baixo das profissões técnicas de nível intermédio em Portugal face aos pares europeus (Figuras 5.4 e 5.5). Esta assimetria tem várias explicações possíveis: o peso elevado do setor público no emprego qualificado; uma base de serviços que gera procura por funções de coordenação e relacionamento mais do que por funções de produção técnica; e, potencialmente, uma implantação ainda embrionária no mercado de trabalho e alguma falta de reconhecimento no tecido produtivo do valor de percursos de formação técnica avançada, seja a nível secundário (cursos profissionais), seja, no superior, ao nível dos CTeSP ou do próprio subsistema politécnico.

**Figura 5.4** Peso do emprego jovem (15-29 anos) em ocupações ISCO 1-3, por país, 2025



Fonte: Eurostat.

Figura 5.5 Peso do emprego jovem (15-29 anos) em profissões técnicas de nível intermédio (ISCO 3), por país, 2025

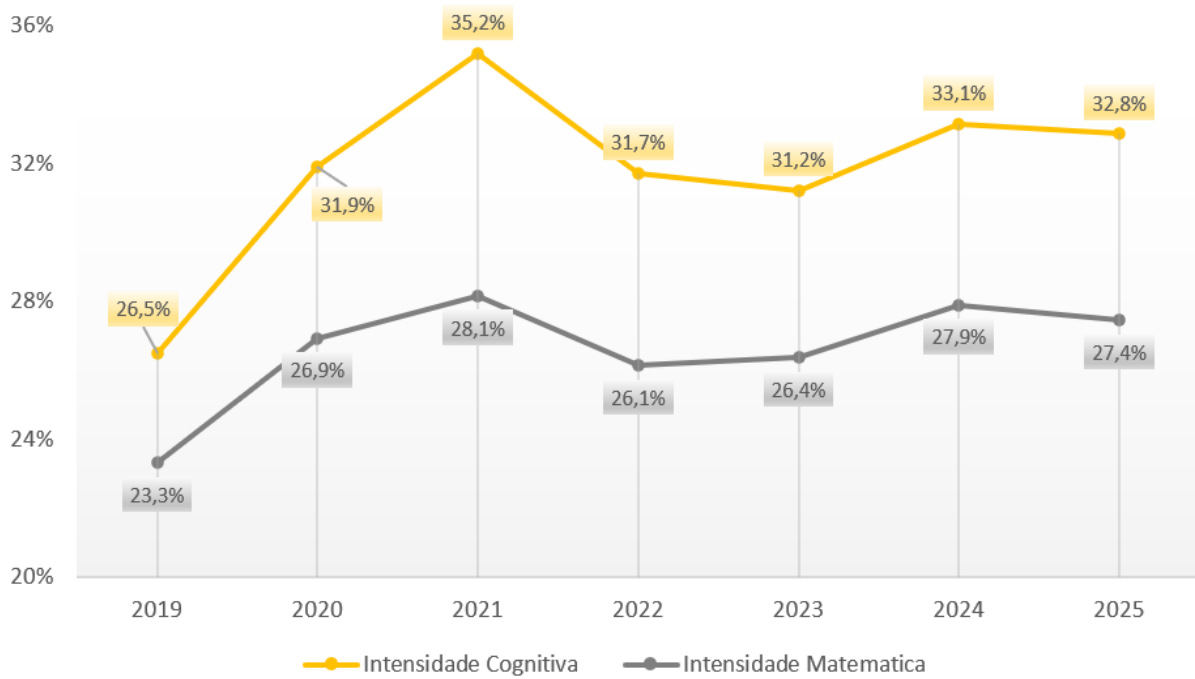


Fonte: Eurostat.

## Cada um no seu lugar? Perfis de tarefas e qualificações

Três métricas enquadram esta análise. A intensidade cognitiva mede o grau em que uma profissão exige análise de informação complexa e tomada de decisão não-rotineira. A intensidade matemática capta o grau em que a profissão requer raciocínio quantitativo. A intensidade social mede o grau de interação sustentada com terceiros: persuasão, instrução, coordenação e sensibilidade relacional. É a combinação de intensidade cognitiva com intensidade social, e a procura por competências de ordem superior, que tem sido amplamente valorizada tanto do ponto de vista da procura de trabalhadores qualificados como do prémio salarial que lhes é atribuído (Deming, 2017; Deming & Silliman, 2025). Esta é a combinação mais difícil de substituir por tecnologia e mais valorizada em ambientes produtivos complexos. A evidência para Portugal, apresentada a seguir, é amplamente consistente com este padrão, nomeadamente do ponto de vista do perfil atribuído aos mestres no emprego.

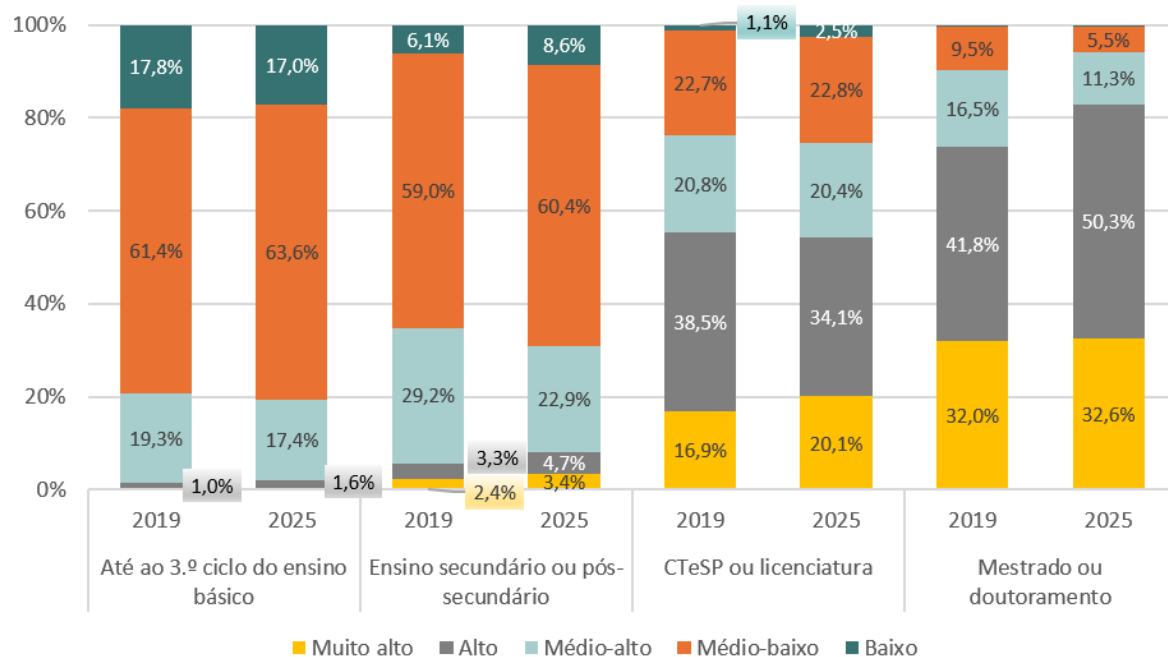
**Figura 5.6** Percentagem do emprego jovem (25-34 anos) em ocupações com intensidade alta ou muito alta por tipo de tarefa, 2019-2025



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

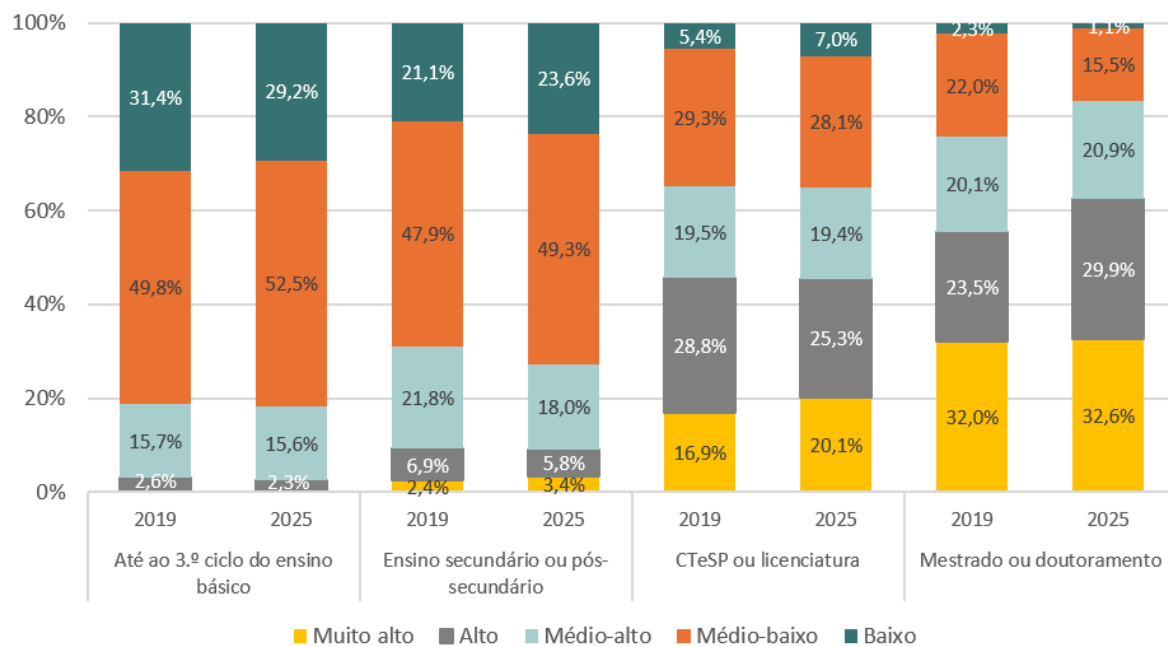
Os dados mostram um fosso crescente na intensidade cognitiva e matemática das ocupações dos jovens trabalhadores por nível de qualificação (Figuras 5.7 e 5.8). Entre os mestres e doutores, a proporção empregada em profissões de intensidade cognitiva alta ou muito alta aumentou entre 2019 e 2025, impulsionada sobretudo pelo crescimento do peso de gestores, especialistas em ciências e engenharia, profissionais de ensino e especialistas em TIC. Entre os diplomados do secundário, a tendência aponta no sentido contrário: a proporção em funções de elevada intensidade cognitiva diminuiu, enquanto cresceu a presença em ocupações de intensidade médio-baixa. Este fosso crescente na exigência matemática entre grupos de qualificação não é apenas uma diferença de credencial ou de estatuto: é uma diferença no conteúdo efetivo do trabalho realizado que interage decisivamente com as escolhas educativas feitas ao longo do percurso educativo, logo desde a transição para o ensino secundário.

**Figura 5.7** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade cognitiva e nível de escolaridade, 2019 e 2025



Nota: Só são apresentadas percentagens superiores a 1%.  
Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

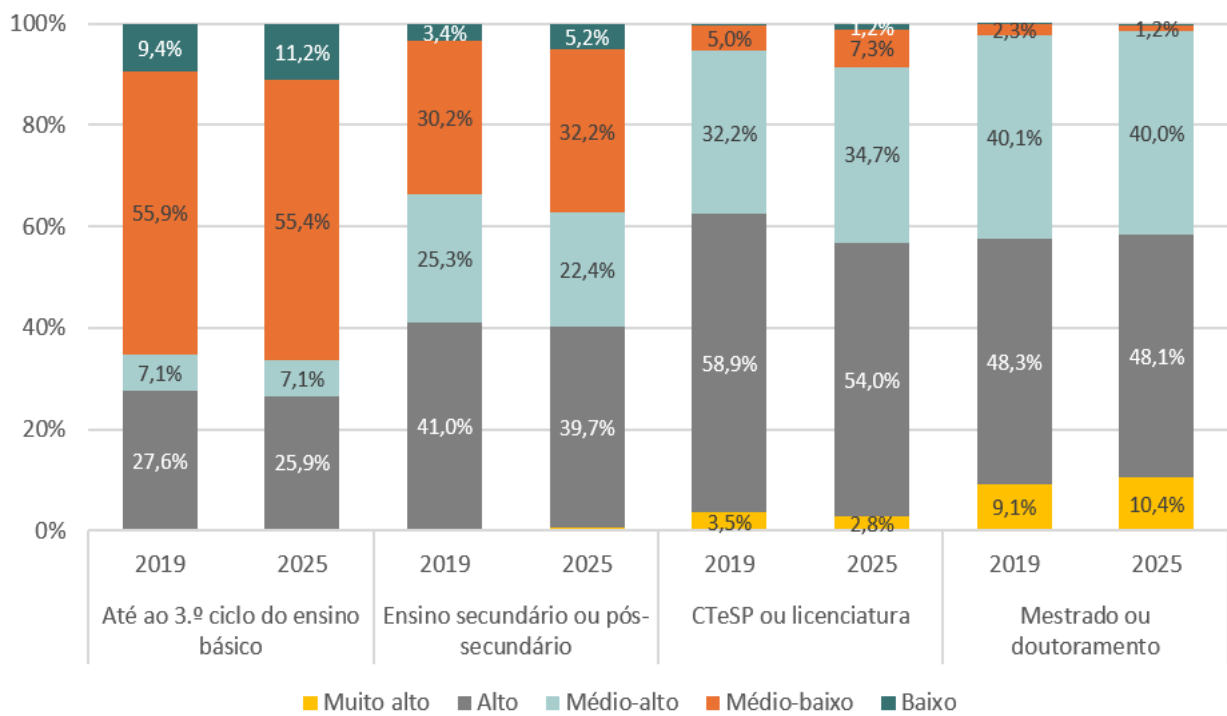
**Figura 5.8** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade matemática e nível de escolaridade, 2019 e 2025



Nota: Só são apresentadas percentagens superiores a 1%.  
Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

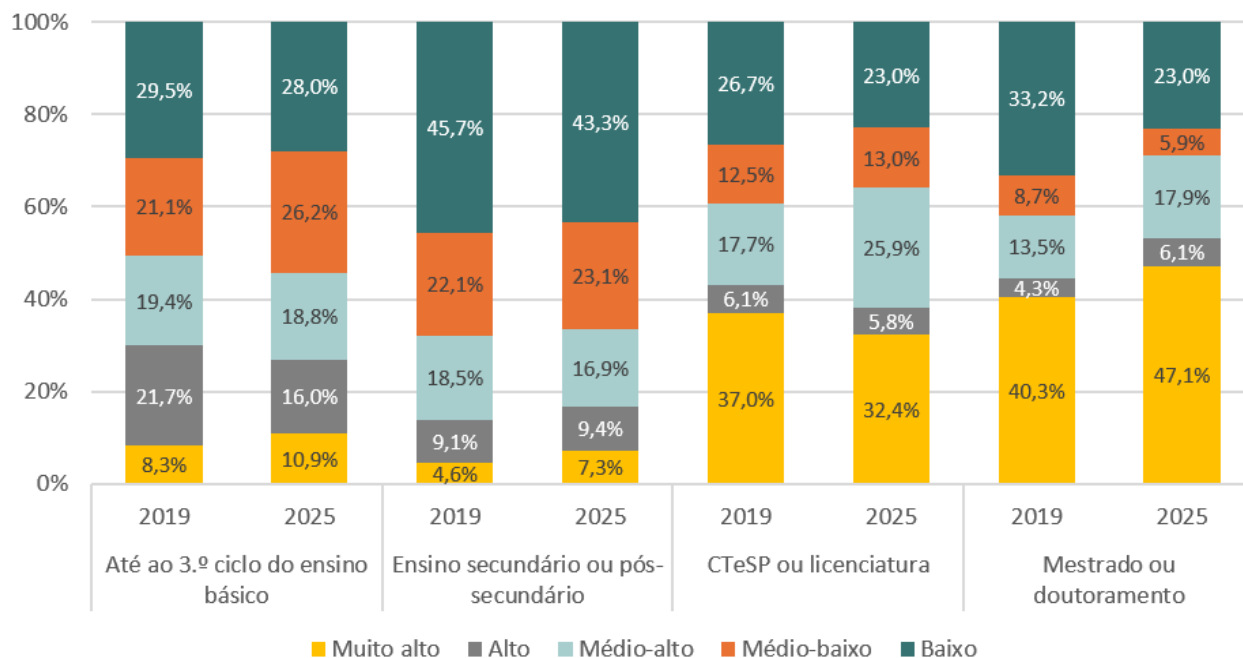
A intensidade social é estruturalmente diferente: ubíqua ao longo da distribuição de emprego (Figura 5.9). O que distingue os grupos com qualificações mais altas é a combinação de intensidade social com intensidade cognitiva elevada (Figura 5.10). Entre os jovens mestres, uma proporção crescente ocupa funções com índices altos em ambas as dimensões: gestores, especialistas em ciências e engenharia, saúde e ensino. Entre os diplomados do secundário, a concentração em funções socialmente intensas ocorre sobretudo em ocupações com baixa ou média intensidade cognitiva: cuidados pessoais, restauração e segurança.

**Figura 5.9** Intensidade social – distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de escolaridade, 2019 e 2025



Nota: Só são apresentadas percentagens superiores a 1%.  
 Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

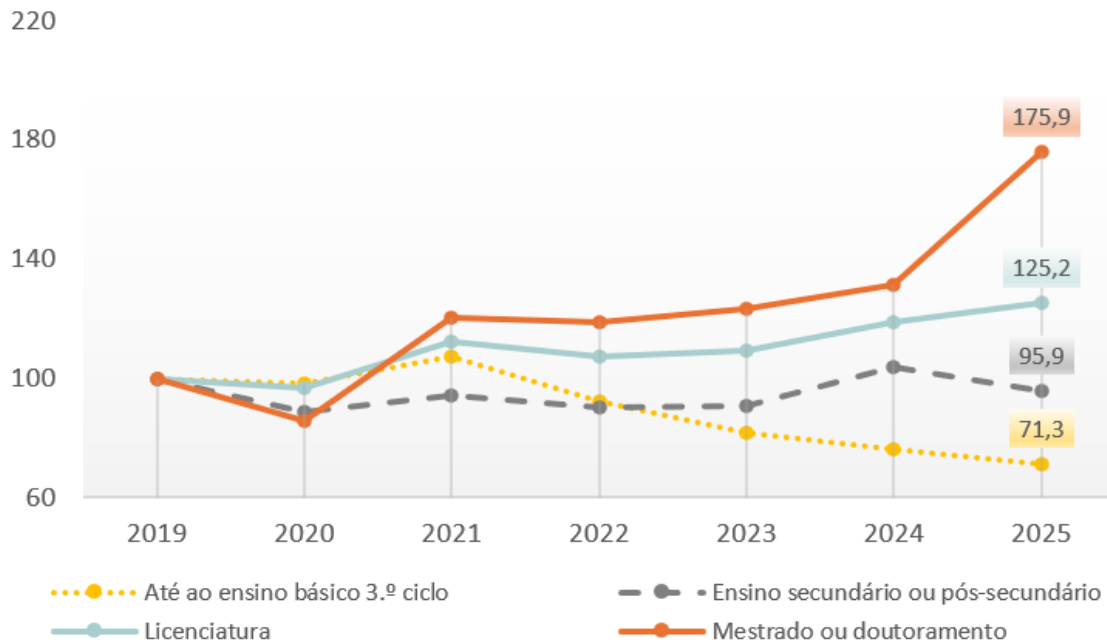
**Figura 5.10** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade cognitiva × social e nível de escolaridade, 2019 e 2025



Nota: Só são apresentadas percentagens superiores a 1%.  
 Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

A proporção de indivíduos em cargos de gestão (ISCO 1) cresceu substancialmente entre os mestres desde 2019, e continua a crescer, enquanto estagnou ou diminuiu entre licenciados e diplomados do secundário (Figura 5.11). O mestrado está a tornar-se no mercado de trabalho português não apenas um sinal de maior capacidade cognitiva mas um requisito crescentemente normalizado para aceder a funções que combinam autoridade de decisão com complexidade organizacional que, como veremos, exibem o mais forte crescimento salarial nos dados examinados.

Figura 5.11 Percentagem de empregos de gestão por nível de qualificações, 2019-2025 (2019 = 100)



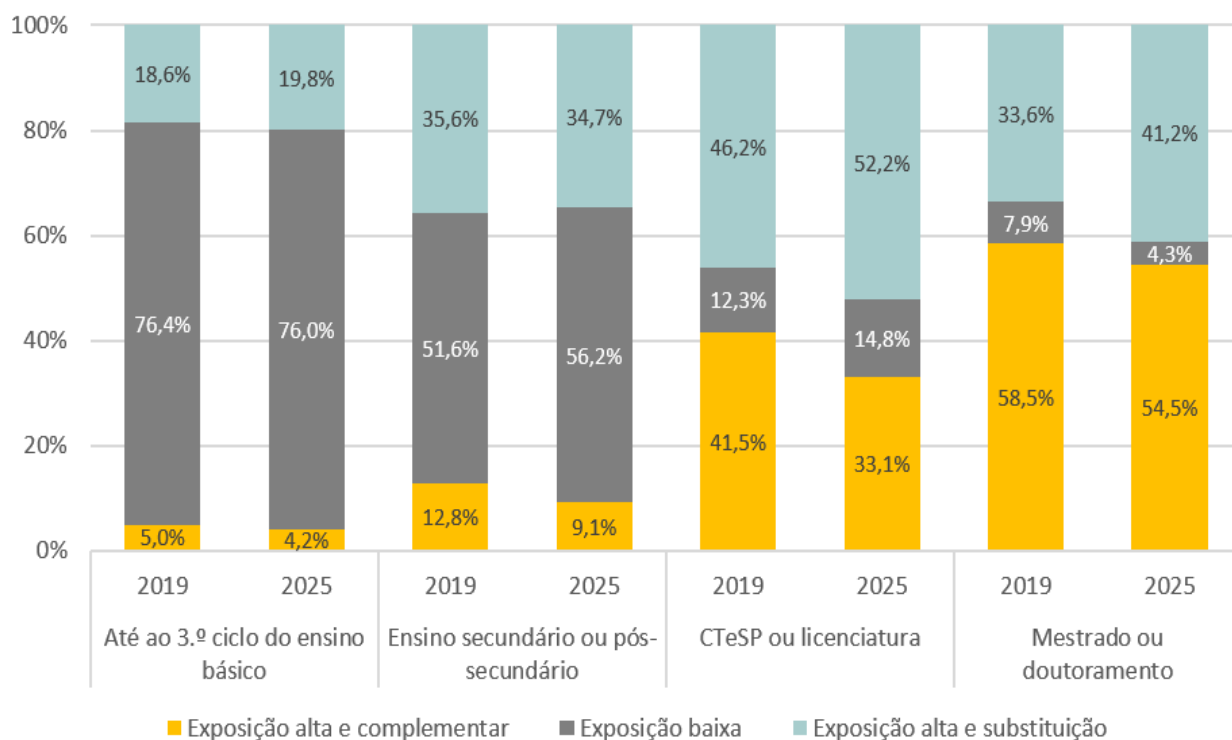
Nota: Gestores = ISCO 1. CTeSP não incluído dado o valor residual.  
 Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

## A inteligência artificial e a bifurcação dos perfis de emprego

O impacto da inteligência artificial (IA) no mercado de trabalho não se reduz a uma história de substituição dos menos qualificados. A evidência aponta para um quadro mais matizado: trabalhadores mais qualificados enfrentam exposição muito elevada mas complexa, para alguns como complemento do trabalho, para muitos outros como potencial concorrente. A exposição complementar caracteriza profissões em que a IA amplifica a capacidade humana: o sistema trata o processamento estruturado de informação, o reconhecimento de padrões e a aplicação de regras, libertando o trabalhador para se concentrar no julgamento, na complexidade relacional e na resolução de problemas não-rotineiros. A possibilidade de substituição caracteriza profissões em que a IA pode, em princípio, realizar tarefas que constituem a componente central do emprego e da razão da procura de trabalhadores para as desempenhar.

Os dados ocupacionais mostram que as profissões mais expostas se concentram entre os diplomados do superior (Figura 5.12). A natureza dessa exposição difere, porém, de forma crítica: especialistas administrativos ou legais são classificados como predominantemente substituíveis – tarefas como a produção de relatórios financeiros, a elaboração de documentos jurídicos e a reconciliação de dados estão crescentemente ao alcance das ferramentas de IA atuais –, enquanto os especialistas em ciências e engenharia e os profissionais de saúde são classificados como complementares

**Figura 5.12** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de exposição à IA e nível de escolaridade, 2019 e 2025



Nota: classificação de Pizzinelli et al. (2023).  
 Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

A resolução do debate sobre os efeitos da IA na democratização ou na concentração da tomada de decisão condicionará o futuro do emprego das novas gerações. A investigação recente demonstra compressão de desempenho em tarefas bem enquadradas pelas potencialidades atuais da IA, com benefício dos menos experientes (Brynjolfsson et al., 2025; Dell'Acqua et al., no prelo). É assim possível imaginar um cenário otimista, em que parte do poder de tomada de decisão, nomeadamente decisões com algum nível de rotina, é confiado a trabalhadores com menos experiência e com menos credenciais

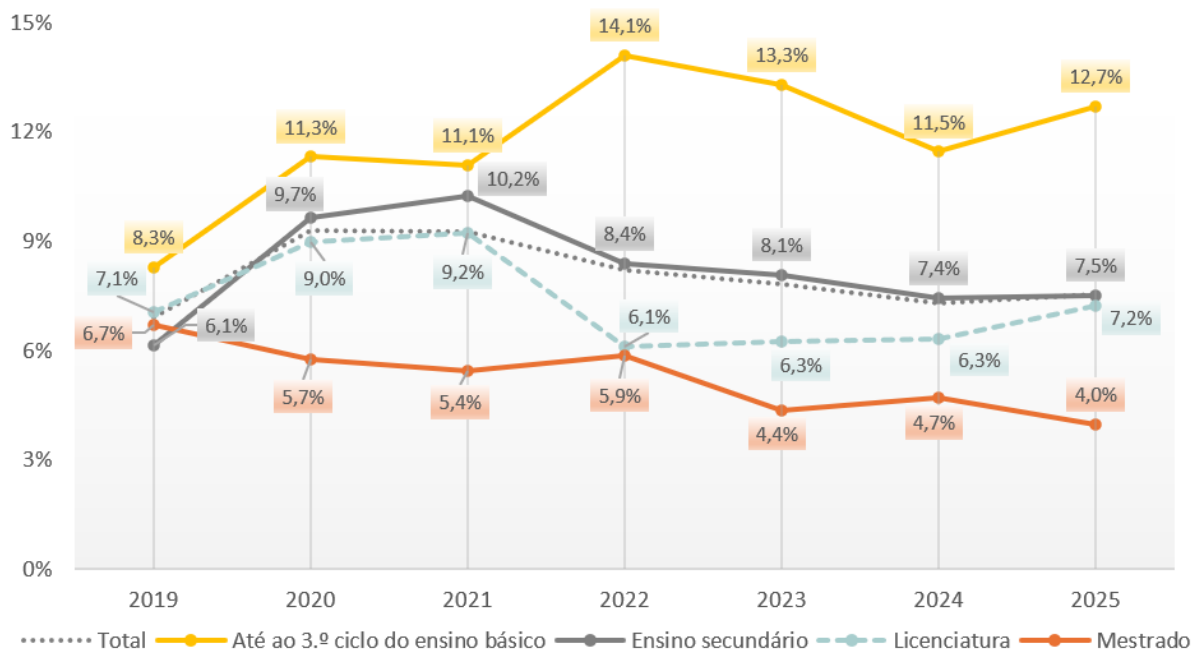
formais, alargando o acesso a trabalho de maior valor económico e melhor remuneração (Autor 2024). Alguns exemplos são normalmente utilizados neste debate: a possibilidade de desconcentrar a tomada de decisão médica, em casos pré-definidos, a equipas mais multidisciplinares, mais técnicas e menos credenciadas; ou a capacidade de aumentar a tomada de decisão sobre margens, estratégias de venda ou soluções feitas à medida em tarefas de apoio ao cliente ou de consultoria de mercado quando complementadas por IA, possibilitando um trabalho mais complexo para trabalhadores recém-contratados.

Mas a concretização desse cenário depende de escolhas institucionais explícitas sobre como as ferramentas são desenhadas, quem as utiliza e para quê, e dos próprios sistemas de credenciação profissional e dos atuais especialistas que desempenham funções mais complexas permitirem a disrupção dos seus monopólios. Na ausência dessas escolhas, a complementaridade da IA com a tomada de decisão qualificada arrisca ser reforçada. A progressiva digitalização do trabalho tem também vindo a reforçar esses monopólios de decisão e concentrado os ganhos no topo da distribuição (Autor, 2024). Não há razão para assumir que agora será diferente. Para os diplomados do secundário, as implicações são ainda mais preocupantes: os que ocupam funções administrativas e de serviços de rotina, segmento de emprego historicamente estáveis e melhor remunerados, enfrentam crescente risco de substituição, em concorrência por posições no setor de serviços pessoais, mais resistentes à automatização e menor margem de crescimento salarial.

## **Diplomas e emprego: quem fica de fora?**

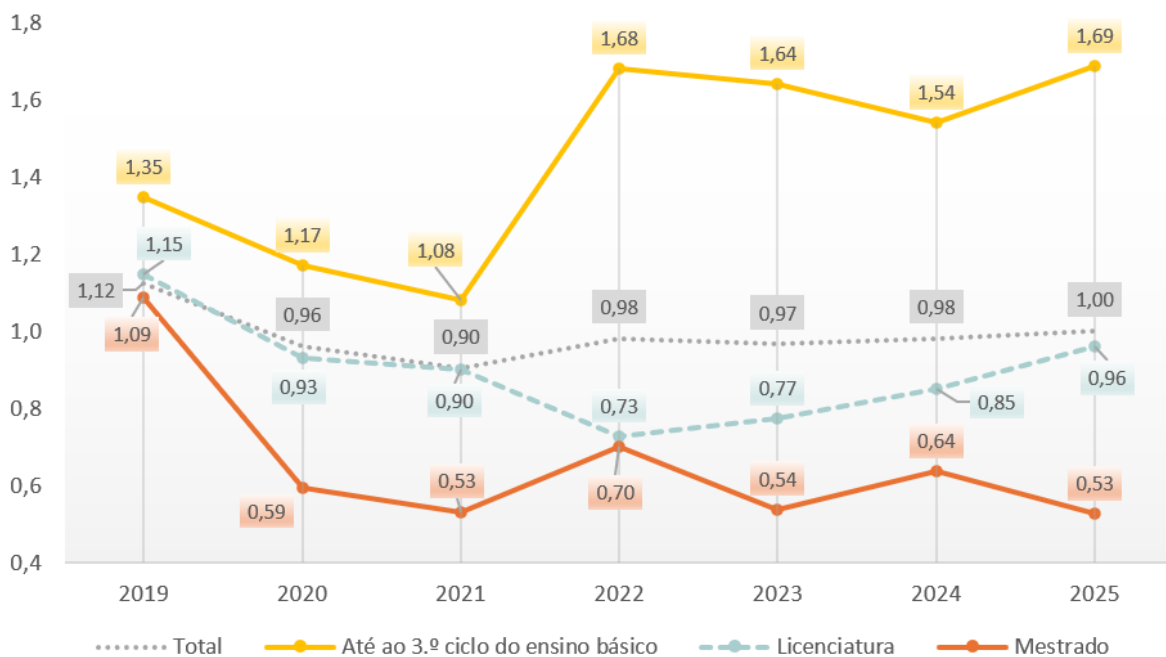
A ligação entre mais educação e maior participação no mercado de trabalho é uma das regularidades mais claras nos dados portugueses. Entre os jovens (25-34 anos), a taxa de desemprego cai de forma marcada com cada nível de qualificação (Figuras 5.13 e 5.14). O fosso entre diplomados do secundário e licenciados alargou-se após a pandemia, mas voltou a reduzir nos últimos anos. Já o fosso entre aqueles que têm o secundário e os mestres alargou-se significativamente ao longo do período analisado.

Figura 5.13 Taxa de desemprego jovem (25-34 anos) por nível de qualificação, 2019-2025



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

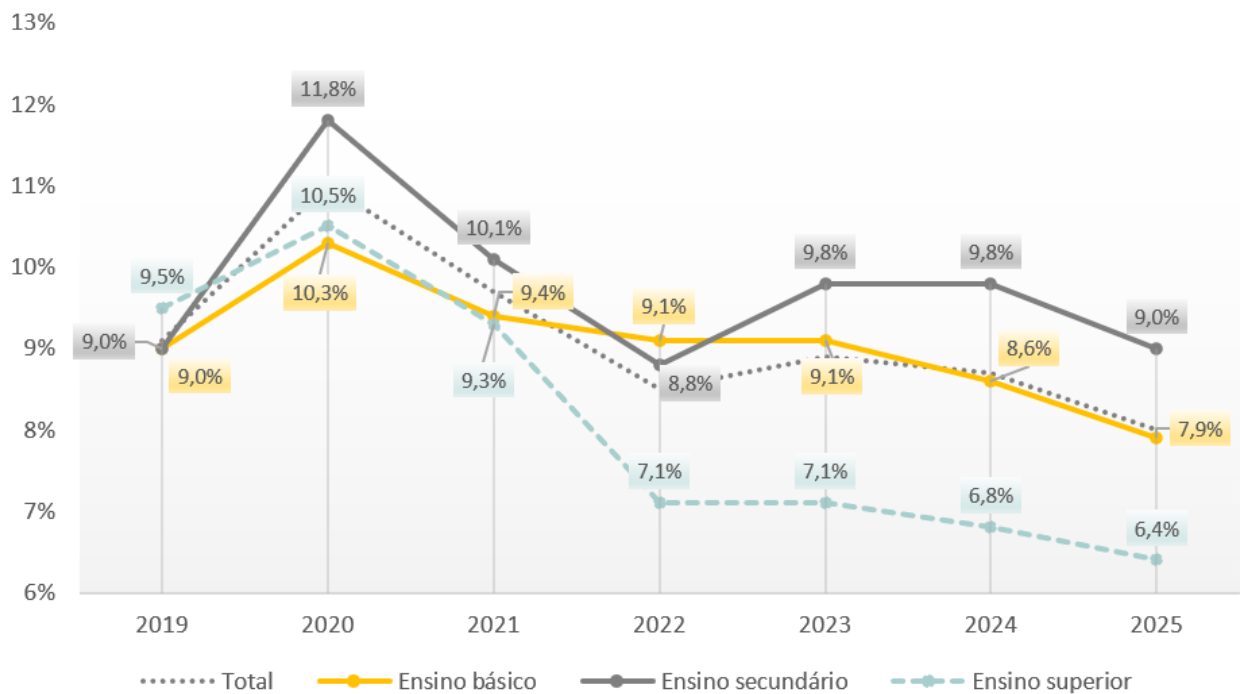
Figura 5.14 Risco relativo de desemprego jovem (25-34 anos) por nível de qualificação (ensino secundário = 1), 2019-2025



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

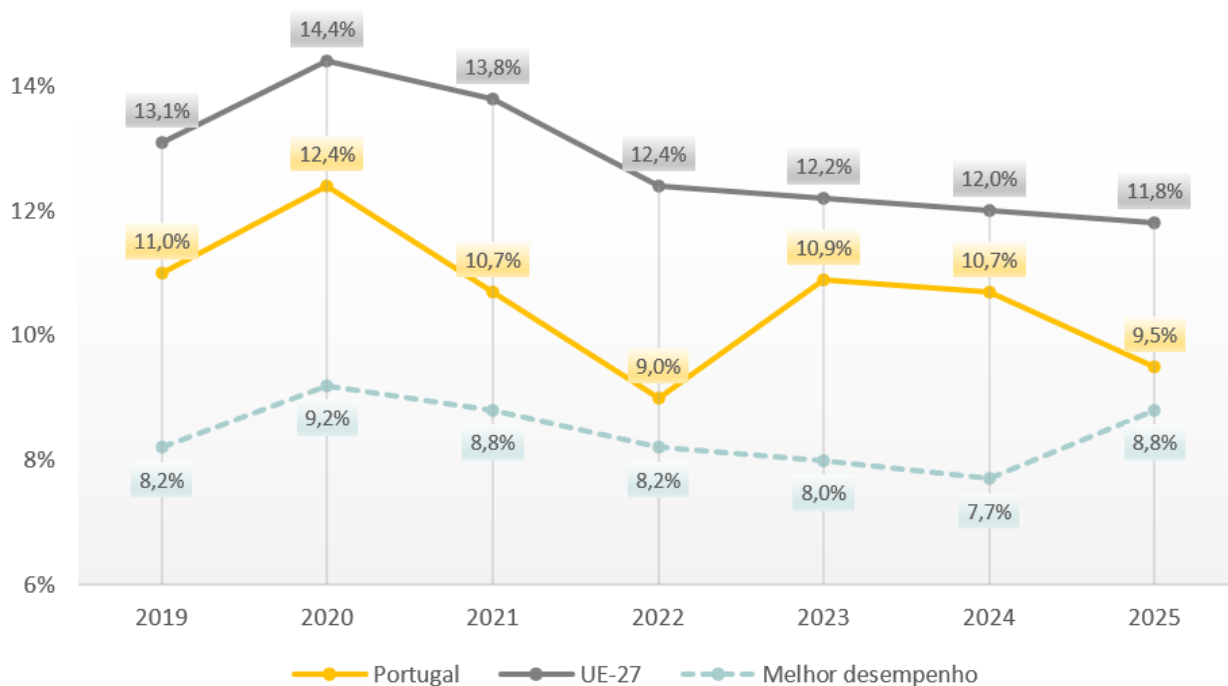
A taxa de NEET (jovens fora do emprego, educação ou formação) desceu significativamente ao longo dos últimos 5 anos (Figura 5.15). Nos anos mais recentes, porém, tornou-se visível uma clivagem estrutural: o fosso entre diplomados do secundário e do superior alargou-se, sugerindo que os benefícios da expansão económica foram distribuídos de forma desigual. Na faixa dos 18-24 anos, cerca de um em cada dez continua fora do emprego, da educação e da formação (Figura 5.16).

Figura 5.15 Evolução da proporção de jovens NEET (15-29 anos), 2019-2025



Fonte: INE, Inquérito ao Emprego. Cálculos próprios.

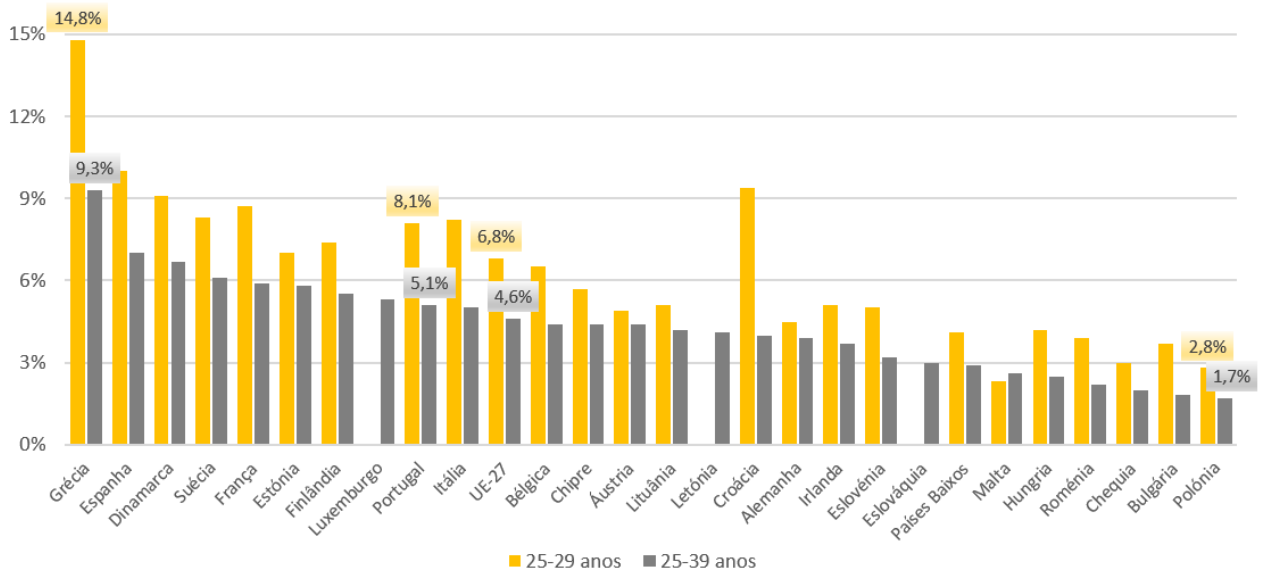
Figura 5.16 Evolução da proporção de jovens NEET (18-24 anos), Portugal e UE-27, 2019-2025



Nota: O valor “melhor desempenho” corresponde à taxa média dos cinco países com menores valores para este indicador em cada ano.  
 Fonte: EULFS. Cálculos próprios.

No interior do ensino superior, as taxas de desemprego jovem atingiram valores historicamente baixos. Em comparação europeia, porém, continuam acima da média UE: o dado mais recente (2025) posiciona Portugal entre os países com taxas de desemprego de diplomados acima da mediana europeia (Figura 5.17).

Figura 5.17 Taxa de desemprego jovem para diplomados do ensino superior, por país, 2025

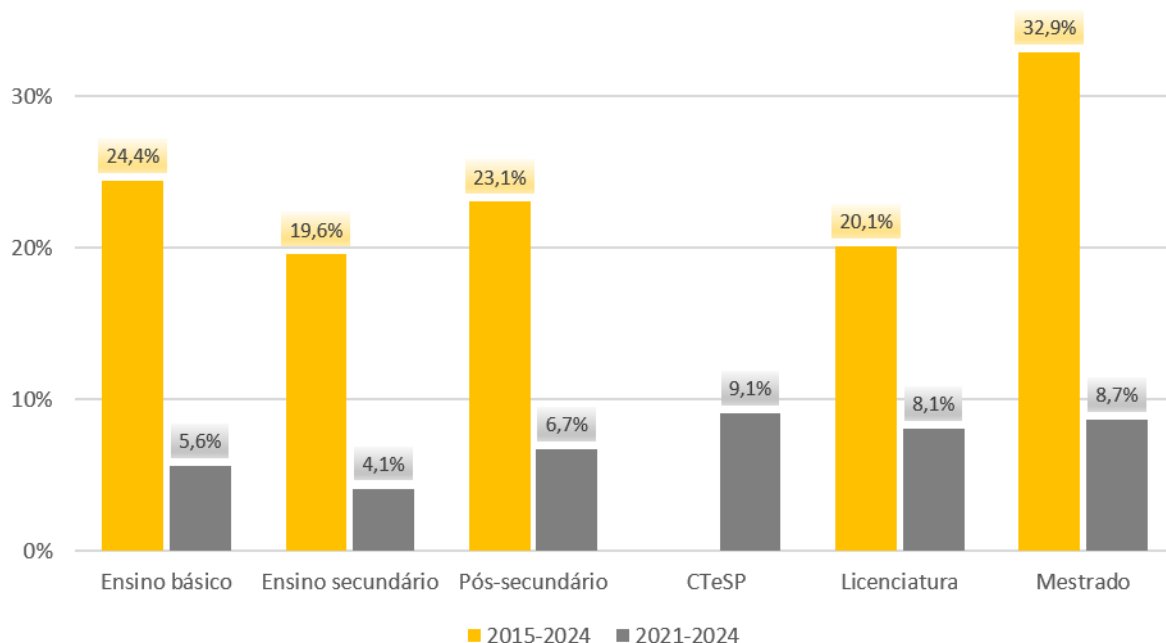


Fonte: Eurostat.

## O prémio salarial da educação

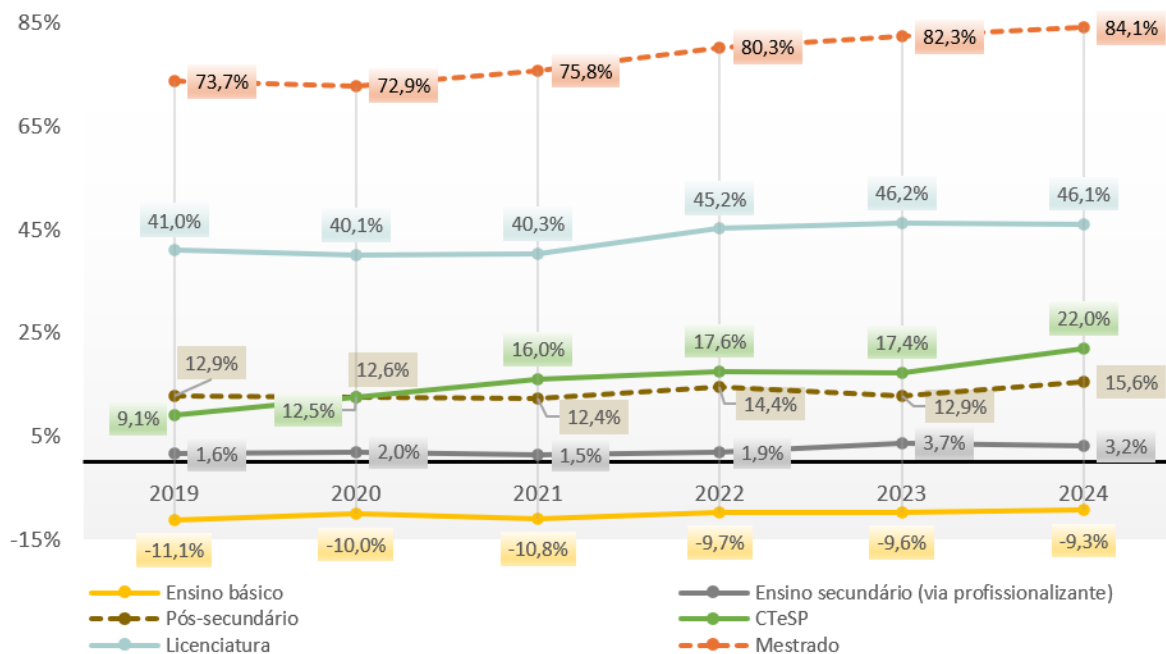
Em Portugal, a evolução dos salários por nível de educação ao longo da última década e meia conta uma história de mercado de trabalho crescentemente seletivo. A tendência mais marcada, sobretudo desde 2015, é a melhoria relativa dos mestres: os salários reais deste grupo cresceram substancialmente mais rápido do que os dos licenciados, consolidando um prémio do mestrado que não dá sinais de compressão apesar do aumento expressivo da oferta (Figura 5.18). Os prémios salariais dos CTeSP exibiram também trajetória ascendente notória nos anos mais recentes, sugerindo que esta credencial está a ganhar reconhecimento no mercado. O diploma do secundário CCH (para quem não progrediu para o superior) representa o grupo com menor valorização relativa ao longo de todo o período.

**Figura 5.18** Variação percentual do salário médio real por nível de escolaridade, jovens 25-34 anos, 2015-2024 e 2019-2024



Nota: Salário médio real a preços constantes de 2024.  
 Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

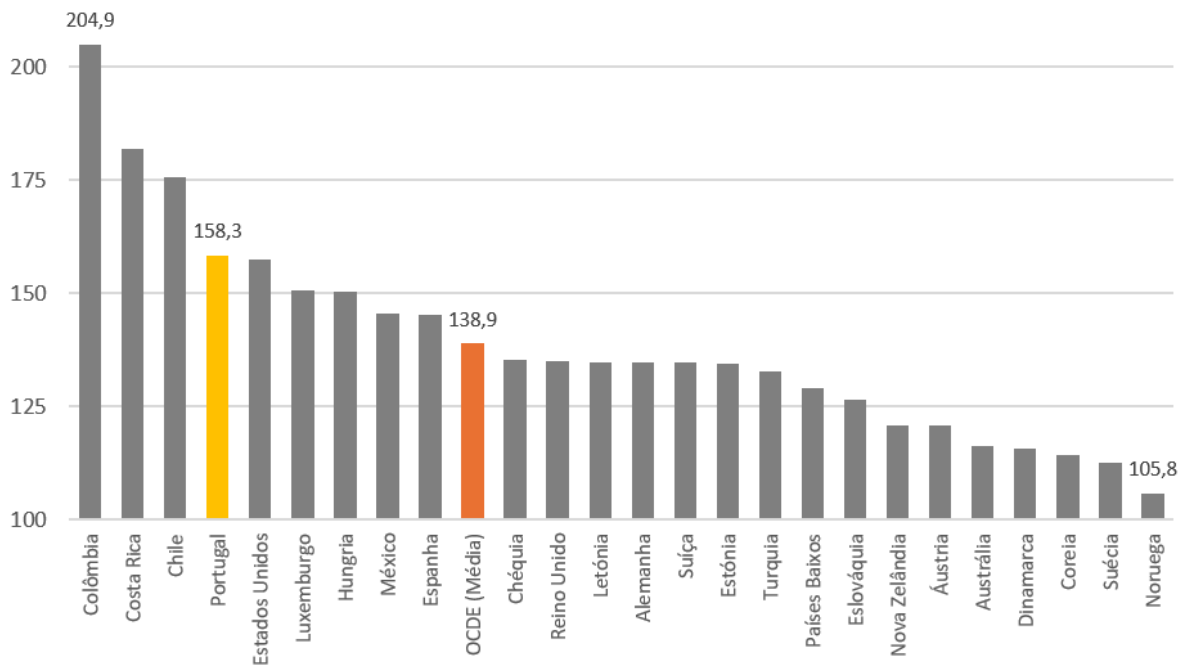
**Figura 5.19** Evolução do ganho salarial médio dos jovens trabalhadores (25-34 anos) face aos diplomados do ensino secundário por nível de escolaridade, 2019-2024



Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

O que é surpreendente, face à rápida expansão do superior, é a manutenção de prémios tão elevados. Uma comparação com a OCDE confirma que Portugal apresenta rácios de ganhos dos diplomados do superior face ao secundário entre os mais elevados da OCDE (Figura 5.20) – consistente com a interpretação de que a economia portuguesa, apesar dos progressos recentes, continua a gerar relativamente poucas posições intensivas em conhecimento, mantendo o diferencial salarial alto.

**Figura 5.20** Ganhos dos trabalhadores com ensino superior face ao ensino secundário, jovens 25-34 anos, por país (= 100 para secundário), 2023

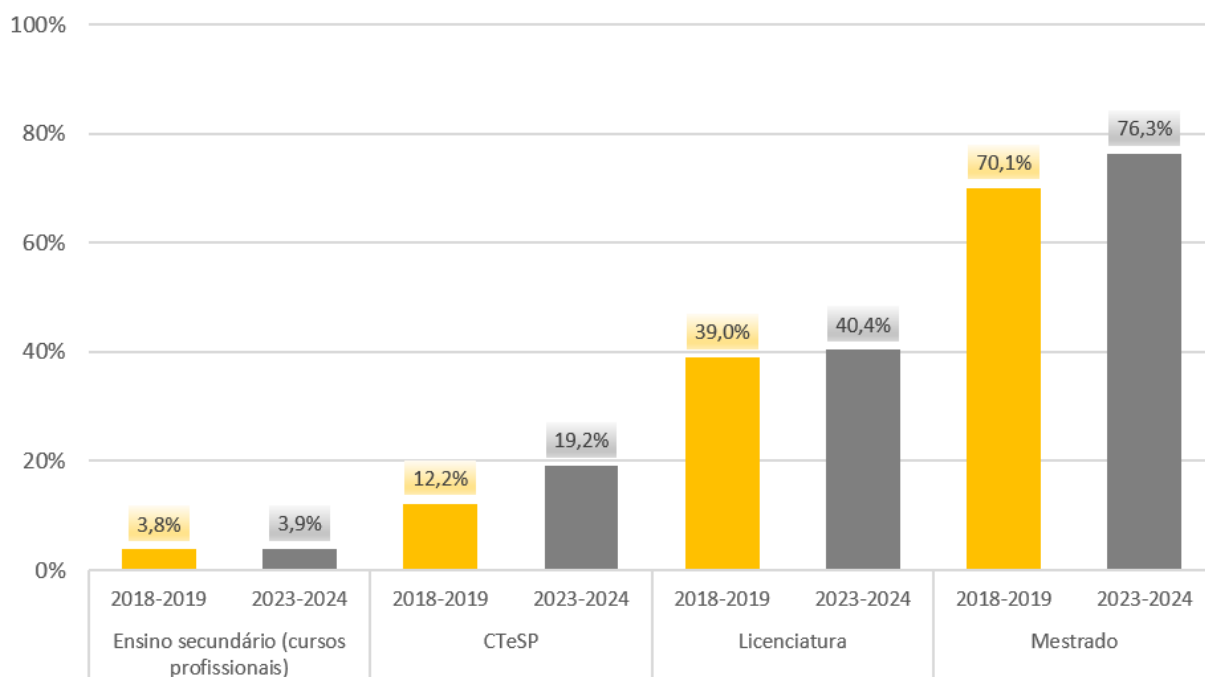


Fonte: OCDE, Education at a Glance.

### Estimativas de prémios salariais por regressão

A Figura 5.21 apresenta estimativas dos prémios salariais da educação através de modelos de regressão. A vantagem é a de controlar o efeito de diferenças entre trabalhadores na idade e anos de experiência no emprego, nos horários de trabalho ou de eventos macroeconómicos específicos associados ao ano de observação dos dados. Utilizamos como variável dependente o logaritmo do salário horário. Os coeficientes são interpretados como prémios percentuais face ao grupo diplomados do ensino secundário pela via científico-humanística (CCH). Apresentamos estimativas para 2018-2019 e 2023-2024, permitindo avaliar a evolução recente desses prémios. Os resultados confirmam: (i) aumento do prémio do mestrado face ao período anterior; (ii) o crescimento expressivo do prémio do CTeSP; (iii) um pequeno mas significativo prémio dos CP face ao CCH, concentrado no início de carreira. Os resultados confirmam desta forma a valorização bifurcada dos mestrados nas profissões mais bem pagas e a maior valorização no mercado de trabalho da via profissional.

**Figura 5.21** Prémios salariais face ao ensino secundário (CCH) por nível de escolaridade, jovens 25-34 anos, 2018-2019 e 2023-2024



Nota: Prémio percentual face a trabalhadores com ensino secundário pela via científico-humanística para dois períodos: 2018-2019 (N= 916.259;  $R^2 = 0,239$ ) e 2023-2024 (N= 1.192.296;  $R^2 = 0,269$ ). Prémio =  $\exp(\beta) - 1$ . Erros-padrão robustos. \*\*\*  $p < 0,01$ . Variável dependente: logaritmo do salário horário. Variáveis de controlo idade, idade ao quadrado e período normal de trabalho. (em horas) Apenas foram considerados na análise jovens (25-34 anos) com ensino secundário, CTeSP, licenciatura ou mestrado no período em análise. Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

O alargamento do prémio dos mestres distribuiu-se de forma desigual entre homens e mulheres. Entre os jovens homens, os ganhos no topo foram particularmente expressivos, em parte pela concentração masculina em disciplinas de alto prémio: TIC, engenharia e ciências, e alguns domínios empresariais.

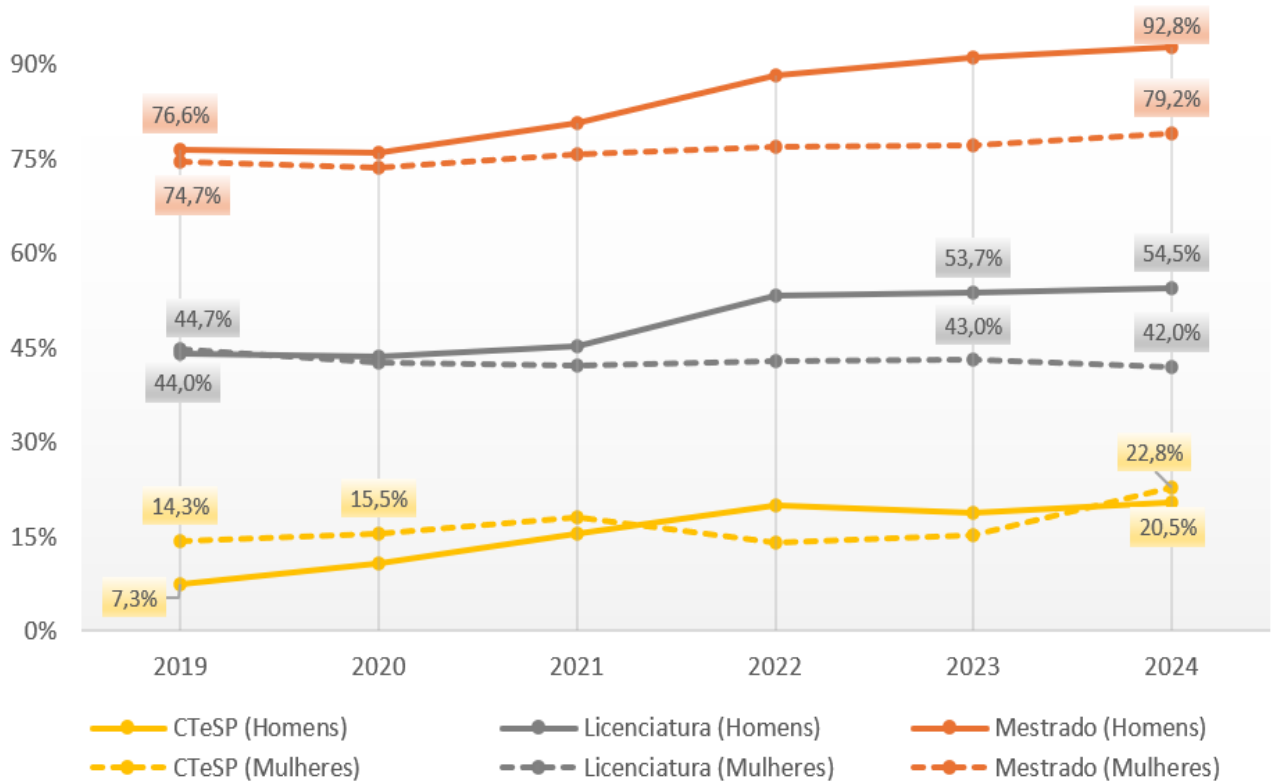
Entre as mulheres com mestrado, o prémio existe mas é mais moderado, reflexo dos níveis salariais mais baixos nos setores mais feminizados e da persistência de tetos de vidro (Figuras 5.22, 5.23 e 5.24).

Por outro lado, as diferenças salariais entre homens e mulheres com níveis de qualificações não superiores têm descido acentuadamente. Essa tendência é parcialmente explicada pelo declínio do emprego

masculino em setores industriais e da construção, mais bem remuneradas, e a expansão do setor de serviços, em grande parte mais feminizado e de menor remuneração.

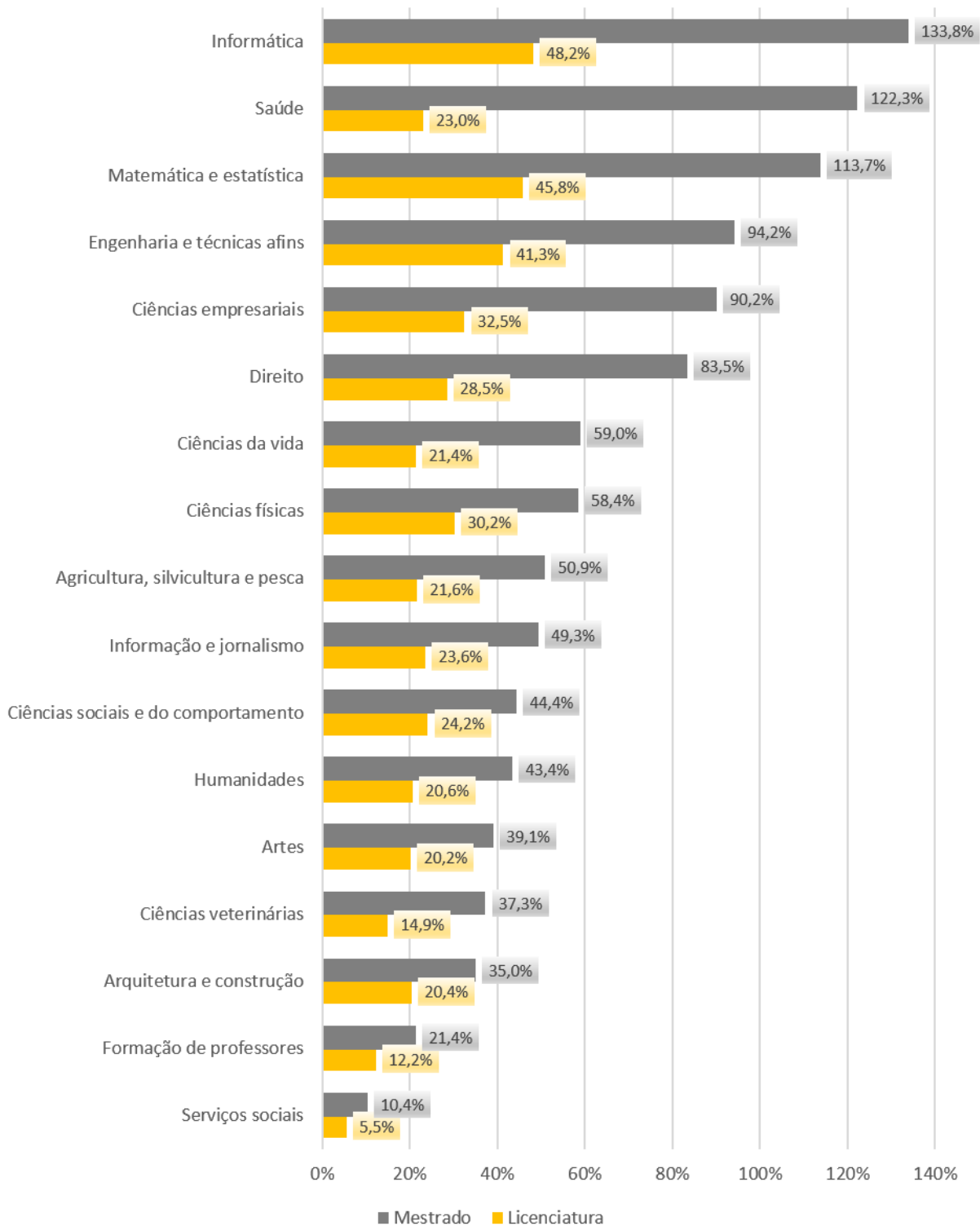
Essa é uma transformação estrutural, não cíclica da economia portuguesa que retirou aos homens com escolaridade secundária uma via de inserção que não foi integralmente substituída, reduzindo as suas expectativas profissionais.

**Figura 5.22** Evolução do ganho salarial médio dos jovens (25-34 anos) por sexo, face aos diplomados do secundário, por nível de escolaridade, 2019-2024



Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

**Figura 5.23** Ganho salarial médio dos jovens (25-34 anos) do ensino superior face ao secundário por nível de escolaridade e área de estudos, 2024

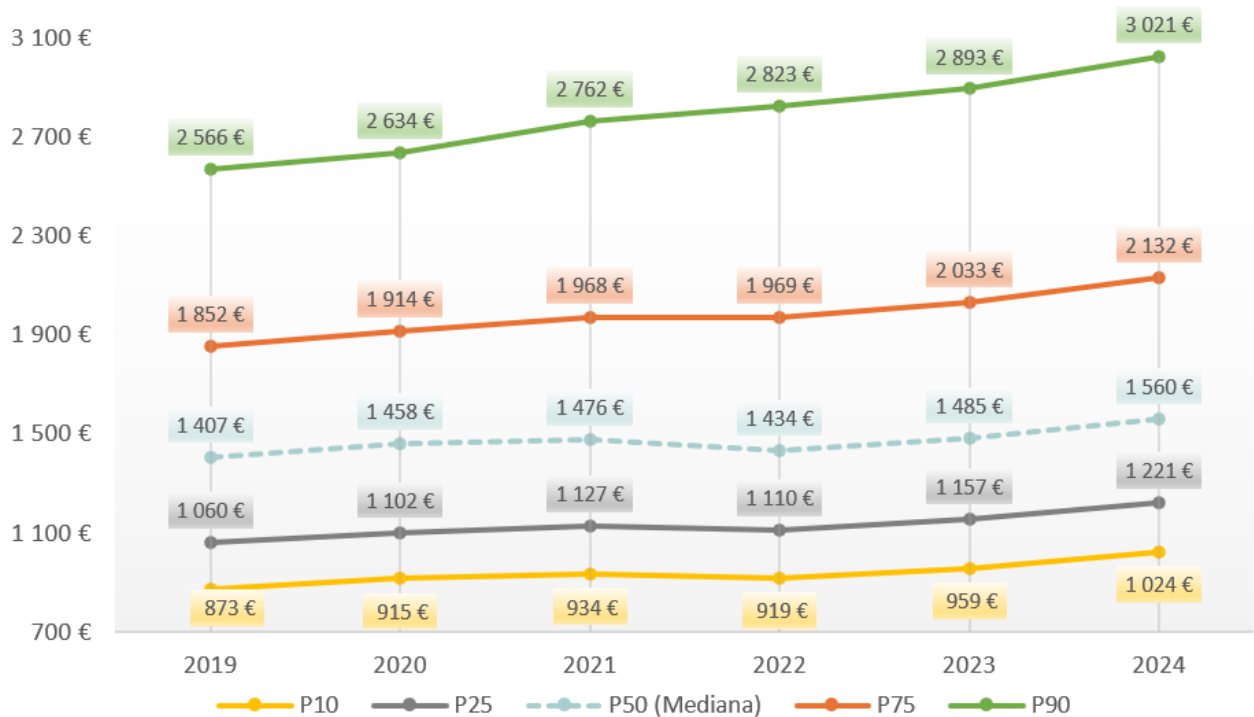


Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

## Uma economia de vencedores?

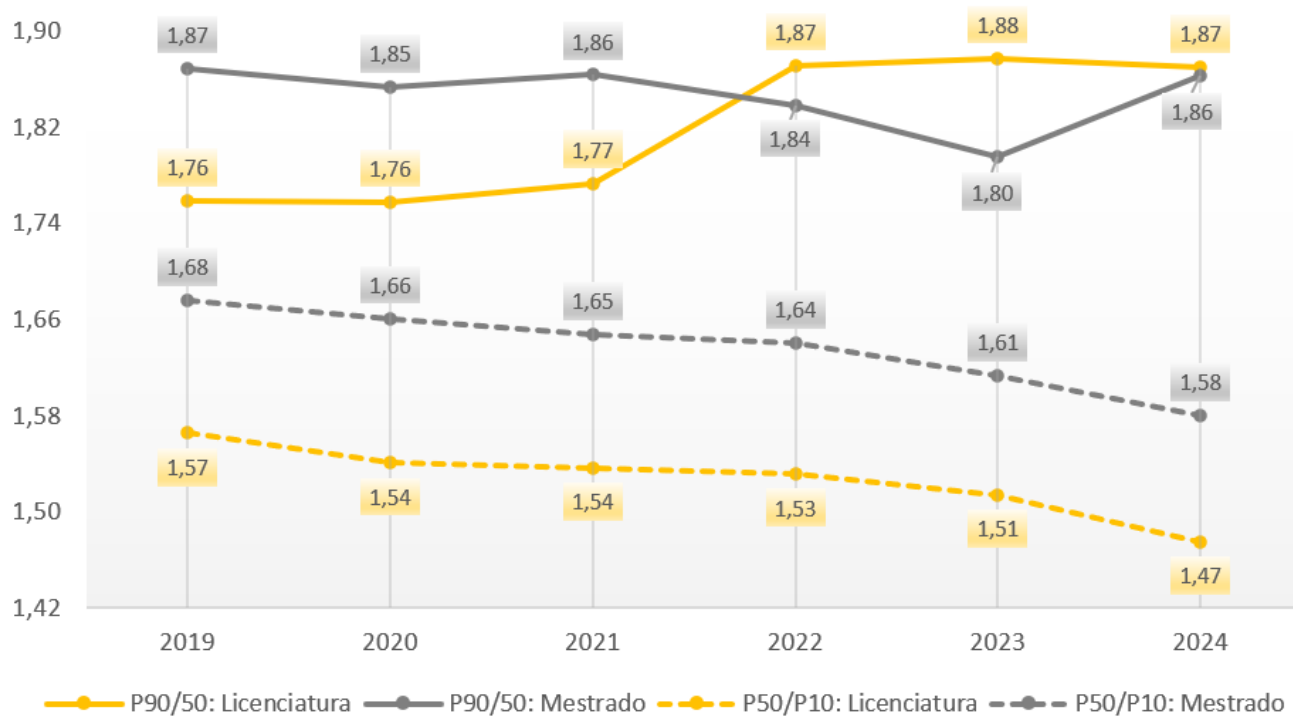
A evolução dos salários reais ao longo da distribuição dos jovens diplomados do superior entre 2019 e 2024 revela crescimento concentrado no topo (P75 e P90), enquanto a mediana cresceu de forma mais modesta. Em 2024, o rácio entre o decil superior e a mediana aproximou-se de 2:1. Este não é um padrão de melhoria abrangente: é um padrão em que um número mais reduzido de posições bem pagas gera a maior parte do crescimento salarial, enquanto uma fatia mais larga dos diplomados se agrupa perto da base da distribuição. A distinção entre licenciados e mestres é informativa: entre os licenciados, o alargamento é particularmente pronunciado, fruto de uma base mais distante destas posições de topo (Figura 5.26).

Figura 5.25 Salário médio real dos jovens com ensino superior (25-34 anos) por percentil, 2019-2024



Nota: Salário médio real a preços constantes de 2024.  
 Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

Figura 5.26 Rácios de percentis salariais para licenciados e mestres, jovens 25-34 anos, 2019-2024

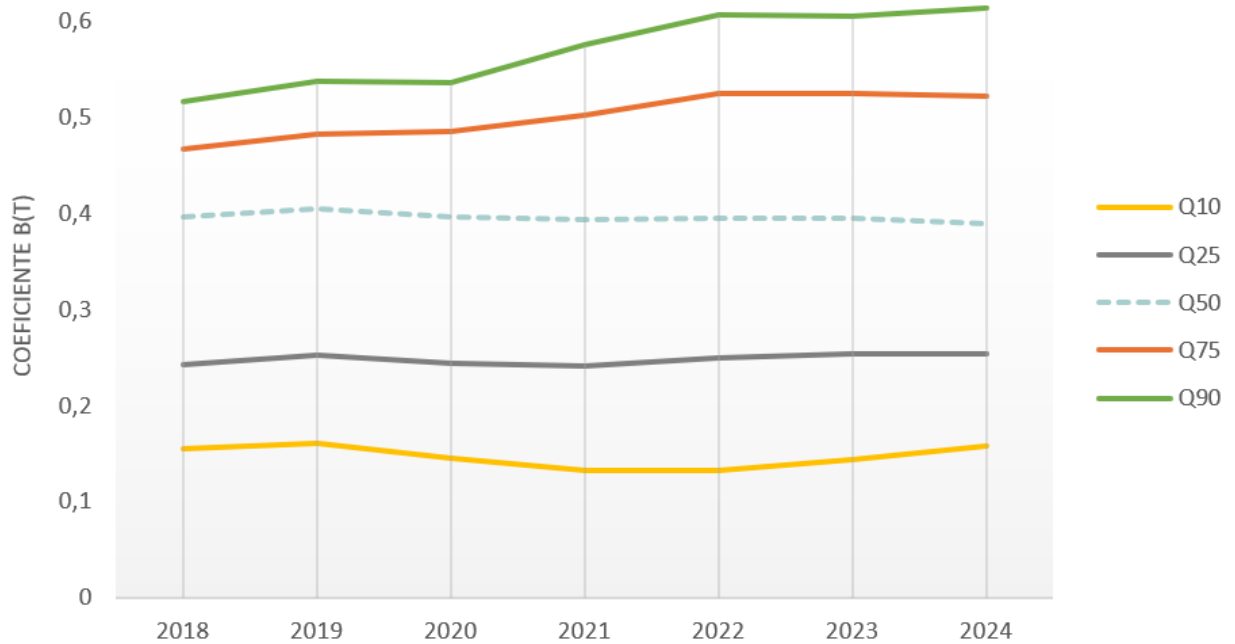


Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

### Prémios salariais ao longo da distribuição – regressão por quantis.

As estimativas por regressão que apresentamos atrás podem ser estimadas para diferentes pontos da distribuição de salários, permitindo uma forma mais rigorosa de avaliar se a amplitude de prémios se alterou durante este período. Os resultados sugerem que os prémios são substancialmente maiores no topo do que para o diplomado mediano e que esse padrão de desigualdade aumentou nos últimos anos.

Figura 5.27 Prémio do ensino superior face ao ensino secundário ao longo da distribuição salarial, jovens 25-34 anos, 2018-2024

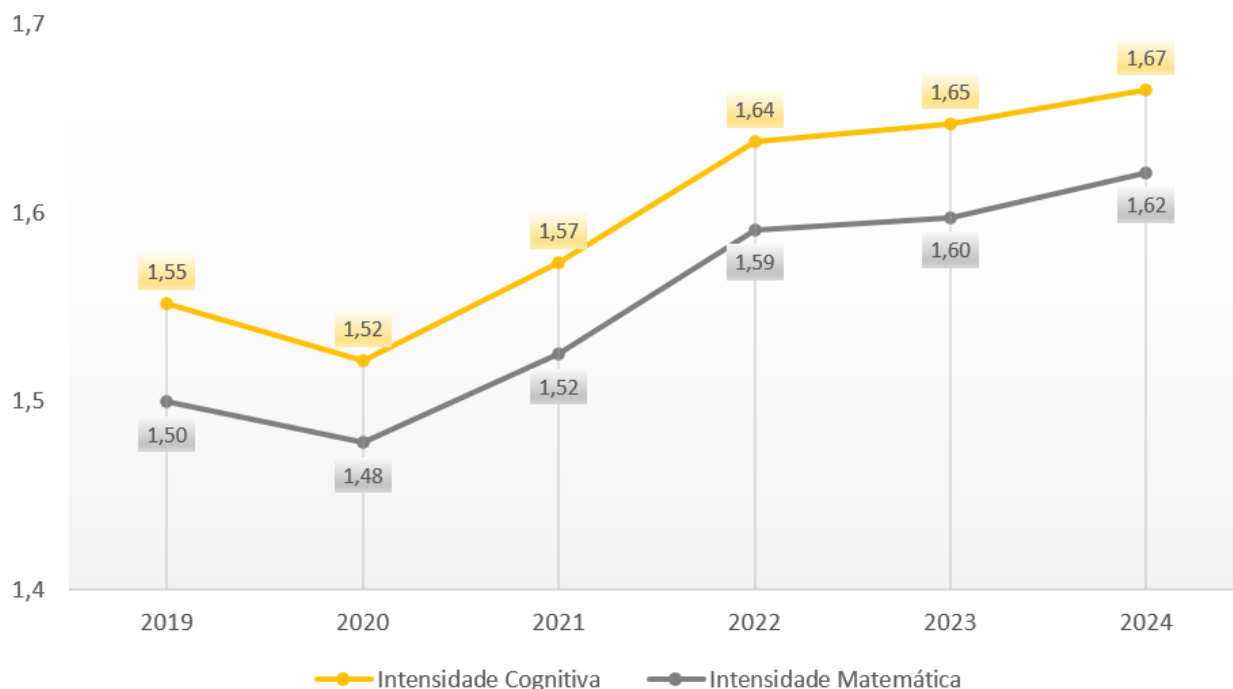


Nota: Os coeficientes representam o prémio salarial associado à posse de ensino superior (CTeSP, licenciatura, mestrado ou doutoramento) relativamente aos trabalhadores com ensino secundário, após controlo pela idade, idade ao quadrado e número de horas trabalhadas. Valores mais elevados indicam maiores retornos do ensino superior. A comparação entre quantis permite avaliar se o prémio salarial é homogéneo ao longo da distribuição dos salários.

Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

O rácio salarial entre as ocupações com maior exigência cognitiva e matemática e as de menor exigência está também em trajetória ascendente – sugerindo que o retorno económico ao trabalho cognitivo-matemático, e não apenas à credencial superior, tem vindo a aumentar (Figura 5.28). As profissões com crescimento relativo de salários mais forte combinam precisamente elevada exigência cognitiva com complementaridade à IA: julgamento complexo, coordenação não-rotineira, complexidade relacional. São também as que absorveram os jovens mais qualificados e as que apresentam menor risco de substituição tecnológica.

**Figura 5.28** Rácio salarial entre profissões de alta e baixa intensidade cognitiva e matemática, jovens 25-34 anos, 2019-2025



Nota: Os valores correspondem ao rácio do salário das profissões (cnp a dois dígitos) consideradas como tendo intensidade muito alta e das profissões com nível de intensidade baixo ou médio baixo.

Fonte: Quadros de Pessoal, GEP/MTSSS. Cálculos próprios.

## Quem vence?

A evidência reunida converge numa leitura consistente. O mercado de trabalho português recompensa cada vez mais combinações específicas de credenciais, disciplinas e trajetórias ocupacionais, fazendo-o de uma forma crescentemente seletiva. Os vencedores mais claramente identificáveis são os jovens que concluíram um mestrado em disciplinas de elevada exigência cognitiva e matemática - engenharia e ciências, saúde, gestão e tecnologia – e que desempenham tarefas que combinam autoridade de decisão com complexidade organizacional. Para este grupo, os dados mostram crescimento real dos salários, crescente presença em posições de gestão, e um perfil de exposição à IA tendente para a complementaridade. O CTeSP emerge como segundo grupo de relativa valorização: com prémios

salariais crescentes e transição mais rápida para o emprego, apesar da diversidade dos seus públicos e de retornos salariais comparativamente muito mais baixos.

Os grupos cujas expectativas parecem mais comprimidas são, em contraste, os diplomados do secundário que não progridem para licenciatura e os licenciados que não progridem para mestrado. Para o trabalhador mediano com estes níveis de qualificações, o prémio salarial relativo estagnou ou diminuiu, o perfil de tarefas deslocou-se para tarefas menos exigentes, e a exposição à IA substitutiva afeta significativamente as suas profissões. Para os homens com qualificações secundárias, especificamente, o declínio estrutural do emprego industrial, da construção e de serviços administrativos retirou uma via historicamente relevante de inserção estável, sem substituto claro. O resultado é uma economia que valoriza a educação mas que o faz de forma crescentemente seletiva: escolhe que educação recompensar e a quem. Esta dinâmica de valorização concentrada no topo da distribuição não apaga o valor médio da educação, que continua elevado em Portugal por comparação europeia. Mas altera a natureza da promessa que o sistema faz às famílias que nele investem: de uma promessa de ascensão ampla para uma competição mais intensa por um número mais limitado de lugares de vencedor. É essa tensão, entre a expansão democrática da educação e a concentração crescente dos seus benefícios, que emerge como o tema central deste relatório.

## 1.6 Conclusões principais

---

### O sucesso do sistema como ponto de partida para os seus próximos desafios

O sistema educativo português foi desde o início do milénio consistentemente apontado como um caso de sucesso no contexto europeu. Mais recentemente, e particularmente na sequência do impacto da pandemia, têm-se levantado mais dúvidas sobre a sua capacidade para continuar o seu processo de expansão garantindo, simultaneamente, a melhoria contínua das aprendizagens dos seus alunos. Apesar destas novas dúvidas e da abertura desse debate para o qual também aqui contribuímos, há várias razões para continuar a considerar o sistema educativo português como um caso de sucesso: nas últimas três décadas, praticamente universalizou o ensino obrigatório, do pré-escolar aos cursos profissionais, reduziu drasticamente as taxas de retenção e de abandono, massificou o acesso ao ensino superior e diversificou os percursos de qualificação ao longo de todo o ciclo de vida, envolvendo e mantendo públicos anteriormente marginalizados no sistema, seja pela criação dos cursos profissionais, pela sua articulação com vias de ensino de especialização pós-secundárias ou no superior ou mesmo pela sua capacidade de envolver públicos adultos em atividades de formação.

Este relatório começa por confirmar a continuação dessa trajetória de expansão do acesso à educação. O sucesso, porém, gerou também as condições para os seus próximos desafios. À medida que a educação passa a ser para todos, a questão central deixa de ser o acesso e passa a ser a qualidade e a equidade dos diferentes percursos percorridos dentro de um sistema mais diverso, que acomoda agora grupos com contextos e expectativas muito mais complexas, que acumulam pressões muitas vezes contraditórias sobre as instituições de ensino e que motivam estratégias de diferenciação competitiva promovidas pelos próprios alunos e pelas suas famílias, pelas próprias instituições e pelo desenho do próprio sistema.

## **Os jovens portugueses são hoje tão ou mais qualificados que os jovens europeus**

Para a população com menos de 35 anos, a convergência com os níveis de qualificação europeus está praticamente completa (capítulo 1.1). Em 2024, 43% dos jovens portugueses entre os 23 e os 27 anos tinham ensino superior completo, colocando Portugal nos lugares cimeiros da União Europeia. Os 50% de jovens entre os 18 e os 20 anos inscritos no ensino superior, um crescimento de 13 pontos percentuais face ao período pré-pandémico, confirmam a massificação acelerada do acesso ao primeiro ciclo. O número de alunos matriculados em mestrados e CTeSP mostrou ainda maior dinamismo ao longo deste período, continuando uma recomposição da estrutura de qualificações que coloca já Portugal como um dos países com maior proporção de mestres, quer entre os mais jovens, quer entre trabalhadores mais experientes.

## **O contraste geracional continua a ser a principal marca estrutural do sistema expondo as insuficiências do sistema de formação de adultos**

Apesar da rápida convergência dos níveis de qualificações dos jovens, o contraste com as gerações mais velhas permanece o traço mais distintivo do perfil educacional português (capítulo 1.1). Entre os 35 e os 45 anos, a proporção com ensino secundário completo fica abaixo da média europeia em mais de dez pontos percentuais; para os trabalhadores no final da vida ativa, essa diferença cresce até mais de 35 pp. Os dados do PIAAC (2023) traduzem esse contraste em competências: Portugal ocupa o penúltimo lugar nos resultados médios de literacia, numeracia e resolução de problemas entre os 31 países participantes, com 46% dos adultos entre os 25 e os 64 anos com baixa literacia. Portugal situa-se já acima da média europeia, com cerca de 17% da população adulta envolvida em 2025 em ações de educação e formação de adultos. Mas esse crescimento de participação não se parece estar a traduzir, de forma clara e mensurável, em ganhos suficientes de competências efetivas para permitir recuperar o atraso relativamente a outras economias. Esta constatação levanta dúvidas sobre a eficácia do atual modelo de formação e sobre os incentivos que o caracterizam, motivados por uma lógica de oferta de financiamento, que incentiva hoje percursos fundamentalmente de certificação em detrimento da formação substantiva de novas competências (capítulo 1.3).

## **A imigração é uma nova dimensão estrutural do sistema... e os efeitos da contração demográfica nas escolas voltará a ser mais evidente no caso de uma inversão dos fluxos de imigração.**

Os anos imediatamente após a pandemia corresponderam a um crescimento extraordinário da imigração em Portugal (capítulos 1.1 e 1.2). O *stock* de imigrantes duplicou entre 2021 e 2025 com entradas superiores a meio milhão de pessoas entre 2022 e 2023. Os dados disponíveis sugerem também que nesse fluxo há mais imigrantes e famílias relativamente jovens face a outras vagas de imigração e para um perfil de permanência no país relativamente longo. As famílias com filhos ficam e são precisamente essas que chegam às escolas. O resultado é visível na proporção de alunos de nacionalidade estrangeira no básico que triplicou entre 2018/19 e 2024/25 e que ultrapassa já os 15% nos primeiros ciclos do ensino básico. No pré-escolar e no primeiro ciclo, o forte fluxo migratório compensou os efeitos da quebra demográfica. Este padrão contrasta com o dos países do Sul da Europa, onde a quebra demográfica escolar não encontra contraponto semelhante, e torna a imigração e o seu perfil de permanência no país um elemento incontornável do planeamento do sistema a médio prazo. Uma eventual inversão dos fluxos migratórios poderia, num prazo de 5-10 anos, ter consequências significativas no encerramento de escolas, fusão de turmas e contração da rede de ensino superior de primeiro ciclo.

## **Os alunos estrangeiros são um pilar crescente do ensino superior português, mas esse processo é lusófono mais do que global**

A presença de alunos estrangeiros no ensino superior português cresceu de forma expressiva desde 2018/19 e segundo lógicas distintas consoante o nível e o subsistema. Nos CTeSP, impulsionada quase exclusivamente por estudantes CPLP, a quota de estrangeiros passou de 8% para mais de 18%; nos mestrados, atingiu quase um em cada quatro alunos em 2024/25, com crescimento mais pronunciado de estudantes europeus e globais. O setor privado é o mais internacionalizado: o privado politécnico e o privado universitário concentram as maiores quotas de estrangeiros (21,4% e 19,6%), acima dos congéneres públicos. Esta procura externa representa hoje um pilar da sustentabilidade do setor privado e um vetor de diferenciação institucional mas assente, na maioria dos subsistemas, na lusofonia e não numa internacionalização de largo espectro.

## **A diversidade de expectativas como o principal desafio do sistema**

### **O novo território da educação**

O sucesso da expansão educativa produziu um sistema mais diverso, com públicos mais heterogéneos e expectativas mais fragmentadas (capítulo 1.2). Essa heterogeneidade não se distribui de forma uniforme no território, antes justapõe e combina: o perfil tradicional de localização das famílias mais escolarizadas e com maior capital cultural e capacidade estratégica para decidir os percursos educativos dos seus filhos; a expansão dos níveis de educação de famílias de primeira geração no ensino superior mais difundidas no território; os novos padrões de implantação dos fluxos migratórios, que preenchem agora zonas que não eram tradicionalmente destinos de imigração, nomeadamente os corredores do Alto Minho, Litoral Centro, Oeste/Ribatejo, o Alentejo Litoral e uma periferia muito mais alargada sob a influência da Área Metropolitana de Lisboa, que a estende a Norte e a Sul; e geografias de exclusão e desertificação que combinam parte destes territórios, respetivamente, com áreas das periferias das cidades mais a norte e uma faixa importante do interior do país. Este novo mosaico gera sistemas dentro do sistema que enfrentam desafios de política próprios.

### **Seis perfis de expectativas**

Identificam-se, de forma simplista mas com aderência prática aos dados deste relatório, pelo menos seis perfis tipos de públicos estudiantis. O primeiro é composto por famílias com qualificações elevadas, concentradas em centros urbanos qualificados, em alguns casos residuais de nacionalidade estrangeira: a AML mais qualificada (Lisboa central, Oeiras, Cascais), a Área Metropolitana do Porto, e as cidades universitárias (Coimbra, Braga, Aveiro), com procura orientada para a via CCH, para as universidades públicas de prestígio e para percursos que incluem mestrado em corridas pelos melhores empregos. O segundo perfil agrega famílias com qualificações superiores de primeira geração, fruto da melhoria do nível de qualificações médio em Portugal, com expectativas similares para os seus filhos, um padrão de implantação urbano mais difuso no território e que enfrentam maior diversidade de contextos escolares e escolas públicas sujeitas a maior pressões de inclusão. O terceiro engloba alunos de primeira geração no ensino superior, com contextos familiares menos escolarizados e distribuídos pelo território e mais

dependentes do sucesso das estratégias de diversificação do sistema, nomeadamente de percursos de sucesso nos cursos profissionais e de perfis de transição para CTeSP ou para a via politécnica, geralmente mais curtos no ensino superior. O quarto é constituído por alunos de famílias em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, com maior presença de beneficiários de ASE, percursos de aprendizagem mais descontínuos e maior dependência da via profissional para evitar o abandono do sistema. O quinto perfil abrange os alunos de nacionalidade estrangeira no ensino obrigatório, com implantação fortemente concentrada nas novas áreas de imigração, com contextos familiares culturalmente diversos e geralmente menos escolarizados e perfis de participação mais intermitentes no sistema que criam desafios de desempenho muito localizados no território educativo. O sexto perfil é o de jovens adultos, muitas vezes com níveis de escolaridade intermédios, na sua maioria dos países lusófonos e com forte presença no subsistema politécnico e privado como porta de integração no mercado de trabalho nacional. Os CTeSP tornaram-se numa via de acesso crescentemente relevante para este grupo: a quota de estudantes CPLP neste nível passou de 6,9% para 16,2% entre 2018/19 e 2024/25.

## **Sistemas dentro do sistema: resultados diferentes para públicos diferentes**

Os resultados que apresentamos neste relatório sugerem graus de sucesso diferente do sistema educativo português para estes vários grupos. Resumimos aqui alguns resultados transversais nessa perspetiva.

### **As marcas pandémicas persistem e concentram-se em grupos mais vulneráveis... apesar de efeitos visíveis de recuperação**

A pandemia agravou as desigualdades preexistentes e, em 2024/25, essas marcas permanecem visíveis e desigualmente distribuídas. Nas provas finais do 9.º ano (capítulo 1.4), a pandemia parece ter deixado uma quebra de desempenho significativa, sobretudo a Matemática - com mais de 50% de classificações negativas no ano mais recente. Os alunos mais afetados são os de famílias com menores níveis de escolaridade, os beneficiários de ASE e os de nacionalidade estrangeira. Em Português, o impacto diferenciado por contexto socioeconómico foi também visível, mas a recuperação parece já total para a maioria dos grupos, pelo menos do ponto de vista do seu desempenho nestas provas.

Os dados parecem já demonstrar, no entanto, alguma capacidade de recuperação de aprendizagens que tem aliás sido mais nítida nos alunos com pior desempenho, potencialmente em linha com a natureza dos instrumentos de apoio à recuperação de aprendizagens que foram implementados (capítulo 1.3). A capacidade de recuperação parece também ter beneficiado especialmente escolas com pior desempenho médio. A queda mais persistente do desempenho de alunos com bons desempenhos é um sinal que deve levantar preocupação e investigação futura e os efeitos da digitalização das provas na compressão de desempenho merece, certamente, mais investigação no futuro.

### **A concentração territorial do bom e do mau desempenho acentuou-se**

A pandemia agravou a concentração geográfica do bom desempenho (capítulo 1.4) . Em 2024/25, dez concelhos – Lisboa, Porto, Braga, Coimbra, Viseu, Barcelos, Guimarães, Cascais, Oeiras e Aveiro concentravam mais de 70% do efeito de sobre-representação de alunos com bom desempenho face ao seu peso na população escolar, um valor mais elevado do que no período pré-pandémico. O padrão inverso aplica-se a vários concelhos da grande AML – Sintra, Seixal, Amadora, Loures, Almada e Barreiro –, do Sul (Alentejo, Setúbal e Algarve) e de algumas bolsas do interior Norte, que mostram agravamento de desempenho relativo mesmo após o choque pandémico. A descida do peso relativo de alunos com bom desempenho nas provas finais nestes territórios é preocupante se considerarmos que são territórios de forte densidade populacional e que concentram muitas famílias com expectativas de mobilidade social. A retenção e o abandono (capítulo 1.3) seguem o mesmo padrão territorial: o Sul e o arco Setúbal-Santarém são as áreas sistematicamente mais problemáticas no básico e no secundário, com agravamento relativo desde o início da década, acentuando a concentração do mau desempenho escolar.

### **A Matemática (e as Ciências) são eixos fundamentais de polarização e filtragem no sistema**

Em todas as dimensões analisadas, e em termos de exames nacionais, a Matemática emerge como o eixo em que as desigualdades são mais nítidas e mais persistentes. O impacto pandémico foi maior e mais duradouro do que em Português; as diferenças por nível socioeconómico, nacionalidade e tipo de escola são mais pronunciadas; e a lacuna entre escolas públicas e privadas é mais larga no final do ensino

secundário, quando avaliado pelos exames nacionais (capítulo 1.4). A Matemática A e as Ciências (Biologia, Física, Química) continuam a funcionar como um potente mecanismo de seleção na transição para o ensino superior, com efeitos particularmente diferenciados para as raparigas na escolha de percursos CTEM. O fim da obrigatoriedade da realização dos exames nacionais para conclusão do ensino secundário expôs nos dados esse padrão de seleção, que não foi entretanto revertido mesmo com a sua reintrodução recente. Este padrão de seleção através da matemática e das ciências tem implicações diretas sobre quem acede a percursos mais valorizados pelo mercado de trabalho (capítulo 1.5).

### **O sistema de cursos profissionais dá sinais de sucesso e maturidade embora ainda relativamente escondidos atrás do aumento das taxas de conclusão na via científico-humanística**

A via profissional mostra sinais de maturidade (capítulo 1.3): um em cada três alunos escolhe o profissional e mais de sete em cada dez diplomados têm percursos contínuos de aprendizagem; e um aluno que entra no profissional sem retenção anterior tem a mesma probabilidade de concluir no tempo esperado que um colega CCH. No entanto, este sucesso manteve-se ainda relativamente invisível por força da flexibilização da conclusão do ensino secundário na via científico-humanística associada ao fim dos exames obrigatórios e da muito maior presença no sistema de alunos com retenção prévia e problemas acumulados de aprendizagem, que explicam as maiores taxas de abandono deste sistema.

### **A articulação dos cursos profissionais com a oferta de cursos de especialização no sistema politécnico é estratégica para o território**

Por outro lado, apenas um em cada quatro diplomados de cursos profissionais ingressa no ensino superior no ano seguinte (capítulo 1.3). Esta articulação entre cursos profissionais, cursos CTeSP e a própria rede de politécnicos é de elevada importância estratégica para o Norte e Centro Interior, o Alentejo Interior, o Ribatejo e diversas zonas de implementação industrial e agro-industrial com elevada dependência da imigração. Tratam-se também de áreas onde a integração de novos públicos estrangeiros coloca maiores desafios ao sistema educativo. A integração de alunos de nacionalidade estrangeira deve, desse modo, constituir uma prioridade para a via profissional.

## **O fosso no acesso ao mestrado continua a crescer e o sistema público universitário torna-se cada vez mais exclusivo, propagando desigualdade**

Os últimos dados disponíveis apontam para uma probabilidade de transição imediata da licenciatura para o mestrado de 48,3% entre licenciados com pelo menos um dos pais com ensino superior, contra 37,1% entre os restantes – uma diferença de 11 p.p. em trajetória de divergência desde o primeiro Balanço da Educação (capítulo 1.3). Por subsistema, a desigualdade é ainda mais marcada: 58% no universitário público contra 25% no politécnico público. A decomposição deste fosso revela que a maior parte do seu crescimento resulta de dinâmicas de concentração das famílias com maior capital educativo em instituições com maior prestígio no e propensão de transição no subsistema público, num mecanismo que tende a auto-alimentar-se, reforçando a reputação dessas instituições como vias de acesso a melhores empregos e atraindo novos perfis semelhantes.

## **O mercado de trabalho valoriza a educação de forma crescentemente seletiva**

A evidência sobre o valor económico da educação reforça e amplifica as desigualdades identificadas no sistema educativo. A economia portuguesa recompensa de forma crescentemente seletiva diplomas, disciplinas e perfis de tarefas (capítulo 1.5).

## **O mestrado tornou-se a qualificação modal em várias profissões jovens**

Em 2025, cerca de 36% dos trabalhadores portugueses ocupavam empregos intensivos em conhecimento, 1,5 p.p. abaixo da média europeia. Entre os jovens (25-34 anos), o mestrado tornou-se já a qualificação mais frequente em vários grupos profissionais: quadros superiores da administração pública e executivos, especialistas das ciências e engenharia, profissionais de ensino e especialistas em direito e ciências sociais. O prémio do mestrado não dá sinais de compressão apesar do aumento expressivo da oferta, e Portugal apresenta rácios de ganhos dos diplomados do superior face ao secundário entre os mais elevados da OCDE, consistente com uma economia que ainda gera relativamente poucas posições intensivas em conhecimento e empregos técnicos ou de nível de qualificações intermédias para grupos

menos escolarizados (nomeadamente diplomados do ensino secundário que não transitam para o superior) (capítulo 1.5).

## **A IA redefine as fronteiras de proteção e exposição**

A inteligência artificial não afeta de forma uniforme a distribuição de qualificações. Os dados para Portugal apontam para um quadro que não poupa os mais qualificados mas que os polariza: criando pressão sobre quem processa informação e amplificando as capacidades de quem decide. Para os diplomados do secundário em funções administrativas intermédias, o risco de substituição é crescente, expondo-os a setores, os serviços pessoais, o retalho, o turismo, mais resistentes à automatização mas com menor proteção ou valorização salarial.

## **Vencedores e expectativas comprimidas: uma economia crescentemente seletiva**

Os vencedores mais claramente identificáveis são os jovens com mestrado em disciplinas de elevada exigência cognitiva e matemática – engenharia e ciências, saúde, gestão e tecnologia – que acedem a posições que combinam autoridade de decisão com complexidade organizacional. Para este grupo, os dados mostram crescimento real dos salários, crescente presença em cargos de gestão e perfil de exposição à IA tendente para a complementaridade, compatíveis com altos patamares salariais. Os CTeSP emergem como um segundo grupo de valorização relativa crescente: prémios salariais mais baixos mas em trajetória ascendente e transição mais rápida para o emprego. Os grupos cujas perspectivas parecem mais comprimidas são os diplomados do secundário que não progridem para a licenciatura e para amplos segmentos de licenciados. Para ambos, o prémio salarial relativo estagnou ou diminuiu, o perfil de tarefas deslocou-se para trabalho de menor exigência cognitiva e a exposição à IA substitutiva afeta partes significativas das suas categorias ocupacionais. A desigualdade salarial entre diplomados do ensino superior subiu acentuadamente, mesmo entre mestres (capítulo 1.5).

## **Desafios imediatos de inclusão**

### **Resolver as mazelas da pandemia na Matemática junto dos públicos mais vulneráveis**

Com mais de metade dos alunos com classificação negativa nas provas finais do 9.º ano de Matemática, e com a recuperação pós-pandemia a beneficiar de forma muito assimétrica os alunos com maior suporte familiar, uma intervenção dirigida aos grupos mais vulneráveis – alunos com menor suporte familiar, de nacionalidade estrangeira e de contextos socioeconómicos desfavorecidos – é condição necessária para evitar que o défice de competências matemáticas se converta num mecanismo de exclusão estrutural dos percursos de maior valorização no mercado de trabalho e de menor exposição à substituição tecnológica. A eficácia das medidas em curso, nomeadamente o Plano de Recuperação das Aprendizagens e o sistema de medidas seletivas e adicionais, está fundamentalmente por avaliar.

### **O PISA 2025 como teste decisivo à recuperação**

A publicação dos resultados do PISA 2025, prevista para setembro de 2026, constituirá o primeiro teste empírico robusto à transitoriedade ou persistência das quebras de 2022. Será também a primeira edição com potencial impacto mensurável dos efeitos do uso de IA no sistema de ensino e entre os alunos. A evolução da desigualdade interna de aprendizagens deverá constituir o eixo central da leitura desses resultados e o ponto de partida para uma eventual nova estratégia de combate diferenciado ao insucesso.

### **Gerir o trade-off entre exigência e acessibilidade no ensino obrigatório e no acesso ao ensino superior**

O padrão de seleção promovido pelos exames definidos como obrigatórios para a conclusão do ensino secundário e acesso ao ensino superior condicionam de forma determinante as escolhas e os percursos educativos. Um sistema menos exigente a montante amplia aparentemente o acesso e a participação mas pode também gerar maior desigualdade de trajetórias a jusante e maior desencontro entre as expectativas

dos alunos, das instituições e do próprio mercado de trabalho. As decisões a este nível podem implicar pelo menos três escolhas que merecem monitorização futura: i) se mais acesso significa também mais abandono; ii) se dilui o valor médio do diploma de ensino superior e estimula a procura de outros mecanismos de sinalização de excelência, como instituições com maior reputação (com maior margem para manter ou criar novos mecanismos de seleção) ou mestrados; iii) se promove uma deriva demasiado académica do sistema, enfraquecendo as suas vias mais profissionalizantes mas gerando desencontro crescente de expectativas entre alunos, instituições e o próprio mercado de trabalho. Neste sentido, será importante ter em atenção que acesso formal pode não significar acesso real e que os critérios de exigência devem ser influenciados mais pelos perfis de tarefas futuros desejados para os alunos mais do que pelo simples desejo de democratizar o acesso formal.

### **A concentração nas universidades de prestígio e a equidade na transição para o mestrado**

A evidência sobre o reforço da concentração de famílias com maior capital educativo nas universidades públicas de maior prestígio, combinada com a divergência crescente na probabilidade de transição para o mestrado por origem familiar, coloca questões substantivas sobre a reprodução de vantagem dentro do sistema. As decisões sobre vagas, critérios de seleção e fixação de propinas têm implicações diretas sobre este mecanismo, tornando-o mais ou menos inclusivo. O descongelamento das propinas de mestrado sem teto legal explícito cria condições para uma segmentação do mercado entre programas acessíveis aos apoios sociais e programas que funcionam fora desse sistema, cujos efeitos combinados sobre a equidade de acesso ao segundo ciclo estão por avaliar e merecem monitorização explícita (capítulo 1.2).

### **A ASE expande-se nos primeiros ciclos mas retrai-se no básico superior e no secundário: responde a novos públicos mais desfavorecidos mas esconde uma perda real de cobertura entre os alunos nacionais mais velhos e vulneráveis**

Entre 2018 e 2024, o número total de beneficiários de acção social escolar cresceu mas de forma assimétrica, aumentando a taxa de cobertura no pré-primário e primeiro ciclo mas assistindo, simultaneamente, a uma queda de quase 40.000 beneficiários dos escalões A e B da ASE nos três ciclos do básico e no secundário de Portugal Continental. A decomposição desta evolução sugere que o maior nível de escolarização das famílias explica uma parte importante dessa queda mas não toda: existe uma

quebra real de cobertura que afeta sobretudo grupos de alunos nacionais de contextos socioeconómico mais desfavorecidos associada à degradação progressiva do poder de compra dos limiares de elegibilidade por desfasamento face ao crescimento real dos salários. Simultaneamente, o sistema tem mostrado mais capacidade para abranger mais famílias de nacionalidade estrangeira que, com condições socioeconómicas mais desfavoráveis e maior presença nos primeiros ciclos, mostram taxas de cobertura ASE em crescimento, sugerindo que o sistema está a ser capaz de incluir alguns desses novos públicos.





## **PARTE 2**

**Alunos com nacionalidade estrangeira no sistema de ensino público obrigatório**

## **Introdução**

Portugal atravessa, na última década, uma transformação demográfica sem precedentes no seu sistema público de ensino. A presença crescente de alunos com nacionalidade estrangeira – que passou de uma realidade marginal para um fenómeno estruturante – coloca novas exigências ao planeamento educativo, à formação de professores e às políticas de integração escolar.

Os alunos com nacionalidade estrangeira representam uma realidade crescente nos sistemas educativos europeus, reflexo das dinâmicas migratórias que marcam o continente nas últimas décadas. Países como a Alemanha, a Suécia, a Áustria e os Países Baixos têm investido em políticas específicas de acolhimento e integração, enquanto países de imigração mais recente, como Portugal, enfrentam o duplo desafio de construir respostas institucionais à medida que a diversidade nas suas escolas se intensifica.

Esta parte do relatório analisa três dimensões essenciais dessa transformação com base nos dados da DGEEC/MEC para o período 2014-2024: o volume e o crescimento do fenómeno, a sua distribuição territorial e a diversidade de origens dos alunos com nacionalidade estrangeira matriculados nas escolas públicas portuguesas, considerando a nacionalidade declarada no início de cada ano letivo no ato da matrícula.

O presente estudo acrescenta ao conhecimento existente sobre a escolarização de alunos com nacionalidade estrangeira em Portugal três dimensões complementares que os trabalhos de referência não cobrem de forma integrada. Em primeiro lugar, enquanto Seabra et al. (2023) e Batista et al. (2025) analisam a composição social das escolas com foco na origem parental e nos contextos socioeconómicos de desempenho, este relatório centra-se na nacionalidade dos próprios alunos como unidade de análise, permitindo identificar padrões de crescimento, concentração territorial e diversificação de origem que não emergem das abordagens centradas nos progenitores. Em segundo lugar, a granularidade territorial aqui adotada – com desagregação até ao nível municipal e identificação explícita de casos extremos como Vila do Bispo, Aljezur e Odemira – vai além do que os dados publicados pela DGEEC (2025) permitem

explorar nas suas publicações síntese, revelando heterogeneidades locais com implicações diretas para o planeamento de recursos e para as políticas de integração. Em terceiro lugar, a extensão da série temporal ao período 2013-2024 e o acesso aos microdados em ambiente seguro (*safecentre*) permitem documentar, com rigor metodológico inédito, quatro fases distintas de crescimento do fenómeno – incluindo a aceleração pós-pandémica e a emergência de novas origens asiáticas praticamente inexistentes há uma década –, conferindo ao estudo uma dimensão prospetiva que os relatórios de monitorização anual não comportam.

A análise baseia-se nas bases de dados administrativas da DGEEC, trabalhadas pelos autores em ambiente seguro (*safecentre*). Os dados cobrem o período entre os anos letivos 2014/15 e 2023/24, com recurso a indicadores de matrícula por nível de ensino, município, NUTS III e nacionalidade. São apresentadas séries temporais, distribuições geográficas e tipologias de origem com o objetivo de fornecer uma leitura rigorosa e acessível a decisores, investigadores e profissionais do setor educativo.

A caracterização quantitativa do volume e da geografia da população de nacionalidade estrangeira é, contudo, apenas o primeiro passo de uma leitura analítica do fenómeno. O relatório avança ainda para três áreas de investigação complementares:

- a) Em primeiro lugar, caracteriza-se o perfil socioeconómico desta população – através da percentagem de beneficiários de Ação Social Escolar e do capital escolar das mães – e o seu desempenho escolar, medido pelas taxas de retenção e desistência, pela conclusão do 1.º ciclo no tempo esperado, pelos resultados nas provas finais do 9.º ano e pelos padrões de transição para o ensino secundário.
- b) Em segundo lugar, analisa-se o grau de segregação dos alunos estrangeiros entre escolas de um mesmo concelho, através do índice de dissimilaridade de Duncan, distinguindo o que é resultado de padrões residenciais exógenos do que é fruto de decisões institucionais e práticas de escolha escolar.
- c) Em terceiro lugar, estimam-se modelos multinível com escolas aninhadas em concelhos, que permitem identificar – controlando para fatores socioeconómicos e organizacionais – a influência da presença de alunos estrangeiros nos resultados médios das escolas, testar se essa influência depende do grau de segregação interna do concelho, e investigar a existência de pontos de inflexão a partir dos quais a desvantagem se torna marcada.

As perguntas que orientam estes capítulos analíticos são as seguintes:

- 1) controlando para o nível socioeconómico, o capital cultural familiar e a estabilidade do corpo docente, qual o efeito da percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira nos resultados médios das escolas nas provas nacionais?
- 2) o grau de dissimilaridade da distribuição dos alunos estrangeiros pelas escolas do concelho agrava esse efeito?
- 3) existe um patamar de concentração a partir do qual o impacto se torna marcadamente negativo?

Esta parte do relatório organiza-se em seis capítulos. O capítulo 2.1 documenta o volume e o peso relativo dos alunos com nacionalidade estrangeira no sistema, com uma leitura particular sobre o contributo da imigração para a sustentabilidade demográfica da população escolar e uma projeção a partir dos dados-vivos de mães estrangeiras. O capítulo 2.2 descreve a distribuição territorial, do nível NUTS III ao municipal, e introduz a análise da segregação intra-concelho. O capítulo 2.3 caracteriza a composição por nacionalidade e continente de origem, com destaque para a emergência recente de novas origens asiáticas. O capítulo 2.4 traça o perfil socioeconómico desta população, o seu capital escolar familiar e os seus indicadores de desempenho, incluindo uma análise específica sobre o fenómeno da dispensa de provas finais e as transições para o ensino secundário. O capítulo 2.5 apresenta os modelos analíticos sobre o impacto desta presença no desempenho escolar, articulando a concentração, a segregação intra-concelho e os pontos de inflexão. O capítulo 2.6 sintetiza os principais resultados e discute as implicações para as políticas educativas. Os Anexos A, B e C documentam a metodologia, a opção pela nacionalidade como critério de classificação e as variáveis utilizadas nos modelos.

## 2.1 Volume e peso relativo dos estudantes de nacionalidade estrangeira

---

A análise quantitativa constitui o ponto de partida indispensável para compreender a magnitude e a velocidade da transformação que o sistema educativo português tem vindo a experimentar na última década. Os dados revelam um fenómeno que, pela sua escala e pelo seu ritmo de crescimento, ultrapassa em muito os padrões históricos de diversidade escolar em Portugal e que coloca exigências novas ao planeamento educativo, à gestão das escolas e às políticas de integração.

Entre 2014 e 2023, o número de alunos com nacionalidade estrangeira<sup>1</sup> matriculados no ensino não superior público passou de cerca de 43.000 para mais de 164.000, o que representa uma variação acumulada de aproximadamente 283% num período de dez anos. Este crescimento não foi linear: depois de uma fase de relativa estagnação até 2016, a partir de 2017 instalou-se uma trajetória de aceleração progressiva, interrompida apenas de forma pontual pela pandemia de COVID-19 em 2019/20, e retomada com ainda maior intensidade nos anos seguintes. Em 2022 e 2023, o sistema absorveu os maiores aumentos absolutos e relativos de toda a série histórica disponível.

O impacto deste crescimento é igualmente visível na composição interna do sistema. Se em 2014 os alunos com nacionalidade estrangeira representavam cerca de 1,5% do total de matriculados, em 2023 esse valor aproxima-se dos 14% – o equivalente a cerca de um em cada sete alunos. Trata-se de uma alteração estrutural da base social do sistema, e não de uma flutuação conjuntural: a curva de crescimento é exponencial, o que significa que o fenómeno ganhou uma dinâmica própria que não tende a estabilizar de forma espontânea no curto prazo, alguns indicadores externos à educação<sup>2</sup> sugerem que os anos posteriores a esta análise podem ter sido aceleradores deste fenómeno.

---

<sup>1</sup> Esta evolução deve ser interpretada à luz da opção metodológica adotada, baseada na nacionalidade, a qual pode ser influenciada por processos de aquisição de nacionalidade ao longo do tempo – ver Anexo B.

<sup>2</sup> <https://ffms.pt/pt-pt/atualmentes/imigracao-em-portugal-uma-transformacao-demografica-e-social-em-curso>; ou <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/fec4d6a712-1760603125/relatorio-migracoes-e-asilo-2024.pdf>

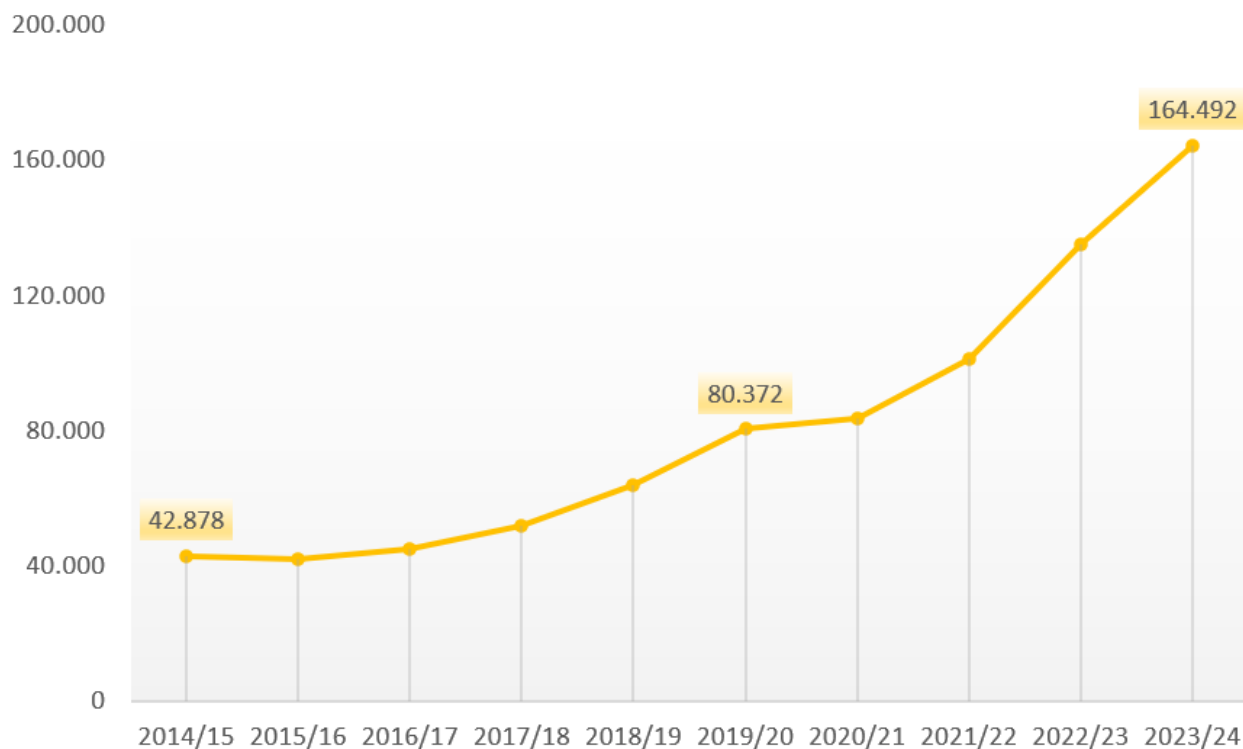
A análise por nível de ensino permite ainda revelar assimetrias internas que a leitura agregada não capta. Em 2023/24, o peso dos alunos com nacionalidade estrangeira é semelhante nos três ciclos do ensino básico – situando-se entre 14% e 16% – e atinge valores igualmente elevados no ensino secundário profissional (15,8%). Por contraste, o secundário científico-humanístico apresenta uma presença proporcionalmente menor (9,8%). Estas diferenças entre percursos escolares podem sugerir segmentação e orientação escolar diversificada que merecem um estudo mais aprofundado.

## Total de alunos com nacionalidade estrangeira

### Um crescimento expressivo e acelerado na última década

Em dez anos, o número de alunos com nacionalidade estrangeira quase quadruplicou – passou de cerca de 43.000 para perto de 165.000, um aumento que ronda os +280% no período considerado.

Figura 1.1 Evolução do número total de alunos com nacionalidade estrangeira matriculados, 2014/15 a 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Neste período, podemos identificar quatro fases distintas:

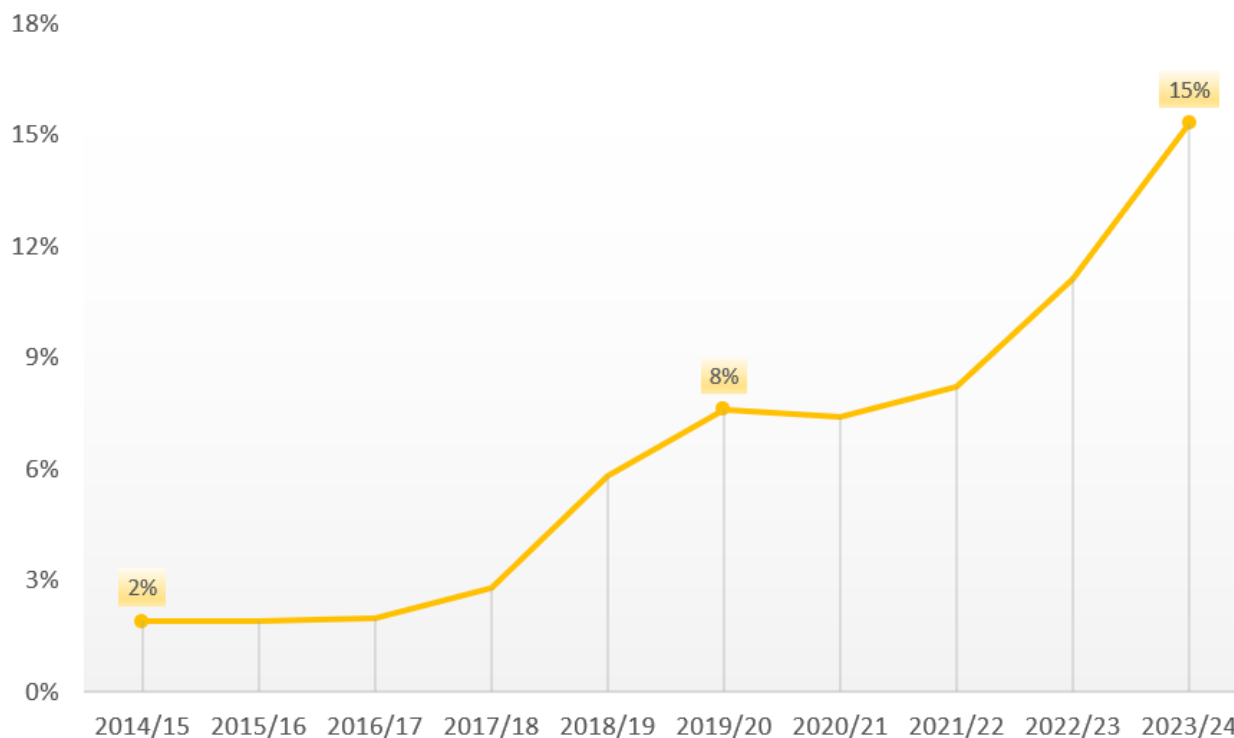
- 2014-2016 – Estagnação relativa: ligeira descida em 2015, seguida de recuperação modesta. O volume manteve-se próximo dos 42.000-45.000 alunos.
- 2017-2019 – Aceleração progressiva: crescimentos anuais entre 15% e 26%, coincidindo com o forte aumento dos fluxos migratórios para Portugal (nomeadamente de brasileiros e de cidadãos de países asiáticos).
- 2020 – Abrandamento pontual: a pandemia de COVID-19 travou temporariamente a chegada de novas famílias, reduzindo o ritmo de crescimento para apenas +4,2%.
- 2021-2023 – Retoma intensa: recuperação vigorosa com crescimentos anuais entre 21% e 34%, atingindo o valor máximo da série em 2023.

O ano de 2022 registou a maior variação absoluta (+33.921 alunos face a 2021), correspondendo também à maior taxa de crescimento anual da série (+33,5%). Não se trata de um crescimento linear, mas de uma curva com inclinação crescente, sugerindo que o fenómeno ganhou *momentum* próprio ao longo da década (DGEEC, 2025).

## Peso relativo dos alunos de nacionalidade estrangeira

A análise do peso relativo dos alunos com nacionalidade estrangeira no total de matriculados permite identificar uma transformação estrutural da base social do sistema: em menos de uma década, os alunos com nacionalidade estrangeira passaram de uma presença marginal (~2%) para representarem cerca de 15% de todos os alunos matriculados – um valor com implicações diretas na organização pedagógica, na formação de professores e nas políticas de integração escolar.

Figura 1.2 Peso relativo dos alunos com nacionalidade estrangeira no total de matriculados (%), 2014/15 a 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

A curva observada é exponencial, não linear. A inclinação da linha acelera de forma clara a partir de 2017/18 e, sobretudo, a partir de 2021. Isto significa que o fenómeno não está apenas a crescer – está a crescer cada vez mais depressa, o que distingue este indicador de uma mera tendência gradual.

Se a Figura 1.1 mostra o crescimento absoluto, a Figura 1.2 confirma que o crescimento não é apenas demográfico, ou seja, não resulta do facto de haver mais alunos no total. Pelo contrário, a fatia dos alunos com nacionalidade estrangeira está a aumentar em proporção, o que indica que esta população cresce a um ritmo muito superior ao da população escolar nativa, que tem estado a decrescer.

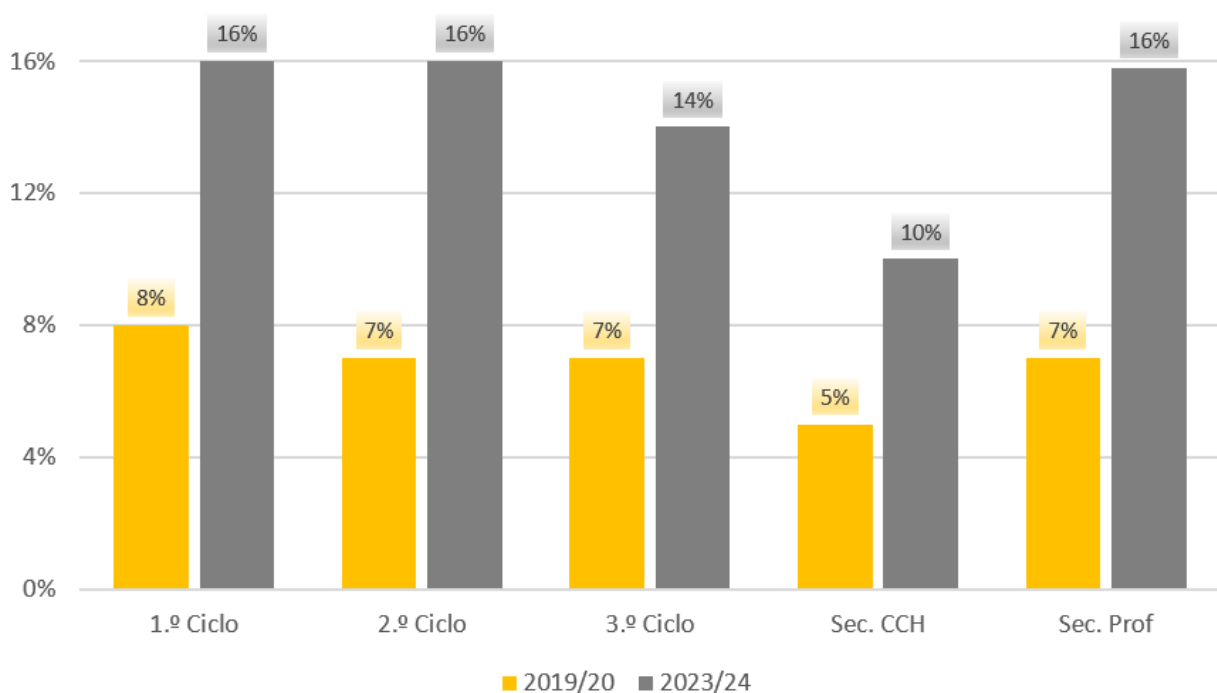
O "plateau" de 2019/20 é aqui também visível: a percentagem estagnou ligeiramente, reflexo do abrandamento pandémico já identificado. A retoma pós-2021 é, porém, notoriamente mais acentuada do que em qualquer período anterior.

O salto de 2021 para 2022 (+4 p.p.) é o mais expressivo de toda a série e merece atenção analítica particular – pode estar associado à chegada de famílias ucranianas na sequência da guerra iniciada em fevereiro de 2022, combinada com a continuação do fluxo migratório brasileiro e asiático.

## Distribuição por níveis de ensino

A análise da distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por nível de ensino mostra que o crescimento foi generalizado, mas desigual entre níveis. Todos os ciclos praticamente duplicaram o seu peso relativo em apenas quatro anos, o que é um dado de enorme magnitude para qualquer sistema educativo.

**Figura 1.3** Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por nível de ensino (%), 2019/20 e 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

## **Alunos de nacionalidade estrangeira a aumentar no ensino profissional, crescimento mais moderado nos cursos científico-humanísticos**

O ensino secundário profissional foi o que mais cresceu em termos relativos (+9 p.p., fator  $\times 2,4$ ). Em 2023/24, 16% dos alunos dos cursos profissionais tinham nacionalidade estrangeira, valor que iguala o 1.º ciclo. Isto sugere que uma parte significativa dos alunos de nacionalidade estrangeira de idades mais avançadas é canalizada para percursos vocacionais, o que pode refletir tanto escolhas familiares como eventuais mecanismos de orientação escolar que merecem atenção crítica.

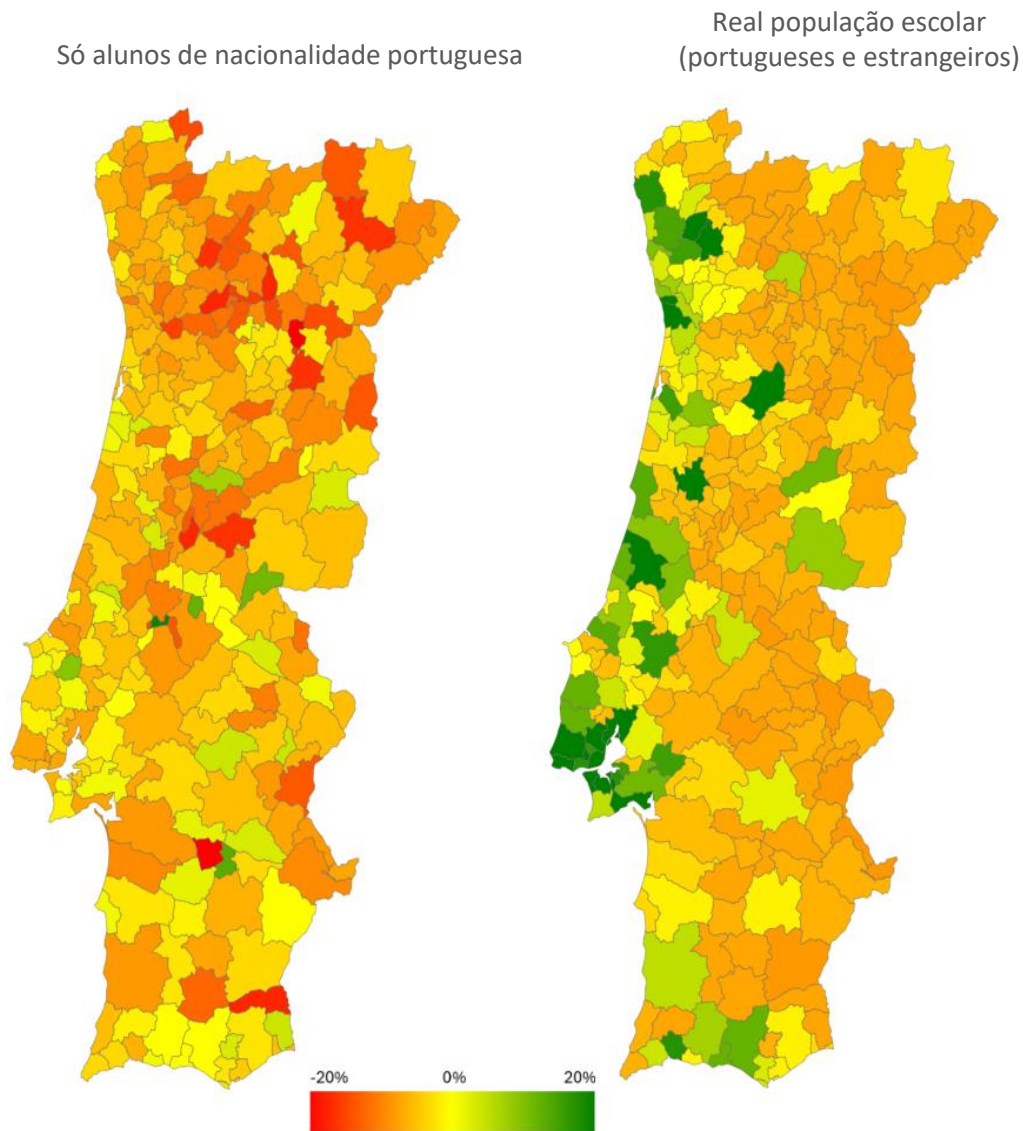
O ensino secundário de cursos científico-humanísticos regista o crescimento mais moderado (+5 p.p.) e os valores mais baixos em ambos os momentos (5%  $\rightarrow$  10%). Esta diferença face ao secundário profissional é analiticamente relevante: aponta para uma segmentação interna no secundário entre alunos nacionais e com nacionalidade estrangeira que poderá ter implicações em termos de equidade e de trajetórias pós-secundárias.

Os três ciclos do ensino básico apresentam valores notavelmente convergentes em 2023/24 (14% a 16%), o que indica uma distribuição relativamente homogénea da população estrangeira ao longo do ensino obrigatório, sem concentração num único ciclo.

## **A diferença que os alunos estrangeiros fazem no crescimento da população escolar**

É possível isolar o impacto da imigração na dinâmica recente da população escolar em Portugal, contrapondo o cenário hipotético em que se observaria apenas a evolução natural da população estudantil residente (sem entrada de alunos estrangeiros) e o cenário efetivamente verificado, que incorpora o saldo migratório real. Os mapas da Figura 1.4 concretizam este exercício.

Figura 1.4 Variação percentual do número de alunos por concelho, 2019/20 a 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

O mapa que simula a evolução da população estudantil na ausência do contributo migratório evidencia uma quebra generalizada da população escolar em praticamente todo o território nacional. Esta quebra é particularmente acentuada em vastas áreas do interior Norte e Centro – com destaque para Trás-os-Montes, Beira Interior e Alto Alentejo –, refletindo os efeitos cumulativos do envelhecimento demográfico, da quebra da natalidade e do despovoamento. Mesmo as áreas metropolitanas e o litoral,

tradicionalmente mais dinâmicos, não escapariam à tendência regressiva, embora com perdas menos pronunciadas. Sem imigração, quase nenhum concelho do país registaria crescimento da sua população estudantil.

O segundo mapa, que reflete a evolução efetivamente observada, revela uma transformação substantiva do quadro anterior. Embora persistam grandes manchas sem peso de população escolar estrangeira – sobretudo no interior Norte e Centro, onde a imigração não tem sido suficiente para compensar a quebra demográfica –, emergem agora núcleos indicativos de crescimento da população escolar estrangeira, em zonas geograficamente bem identificáveis:

- Área Metropolitana de Lisboa e Península de Setúbal, com particular intensidade na margem sul do Tejo, onde alguns concelhos registam crescimentos próximos do valor máximo da escala;
- Algarve e Alentejo Litoral, com destaque para Odemira e concelhos costeiros;
- Pontos dispersos no Norte Litoral e Área Metropolitana do Porto, incluindo alguns concelhos do Minho;
- Centros urbanos do interior que funcionam como polos atrativos regionais (por exemplo, no eixo da Beira Interior).

A comparação entre os dois cenários evidencia que a imigração tem desempenhado um papel determinante na sustentabilidade da população escolar portuguesa. Sem o contributo migratório, Portugal enfrentaria uma contração generalizada e severa do número de alunos, com consequências diretas na viabilidade da rede escolar, particularmente nos territórios de baixa densidade.

Esta constatação tem implicações de política educativa relevantes: por um lado, reforça a necessidade de respostas específicas nos territórios onde a imigração dinamiza a procura escolar (designadamente ao nível do Português Língua Não Materna, da formação docente e da capacidade de acolhimento das escolas); por outro lado, sublinha a fragilidade estrutural dos territórios do interior, onde a imigração tem sido insuficiente para travar a regressão demográfica escolar, exigindo abordagens específicas para a manutenção da oferta educativa em contextos de baixa densidade.

## Como projetamos o futuro – nados-vivos de mães estrangeiras

A análise da composição da natalidade em Portugal constitui um indicador-chave para a compreensão da dinâmica futura do sistema educativo. A evolução recente dos nados-vivos de mães de nacionalidade estrangeira – entendidos como filhos de mães nascidas fora de Portugal, residentes no país – assume particular relevância pelo seu peso crescente no total de nascimentos, pela sua acentuada concentração territorial e pelas implicações que projeta para a capacidade de resposta da rede escolar nos próximos anos.

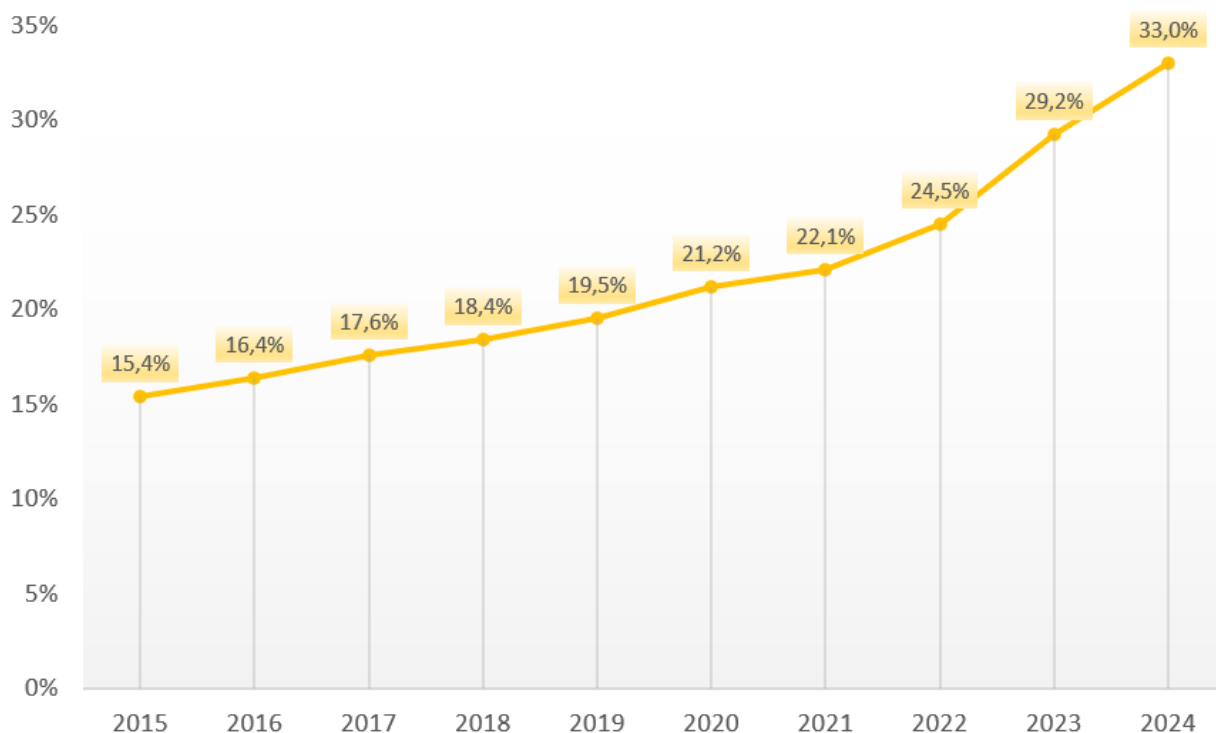
Esta secção apresenta a evolução da última década (2015-2024) com base nas *Estatísticas Vitais* e nas *Estatísticas Demográficas* publicadas pelo Instituto Nacional de Estatística, identifica os principais padrões territoriais e propõe uma projeção da entrada destas crianças no sistema de ensino, considerando estimativas plausíveis de permanência das famílias imigrantes em Portugal.

### Uma transformação estrutural na composição da natalidade portuguesa...

Entre 2015 e 2024, a proporção de nados-vivos de mães de nacionalidade estrangeira mais do que duplicou em Portugal, passando de 15,4% para 33,0% do total de nascimentos. Trata-se da maior transformação estrutural na composição da natalidade portuguesa observada nas últimas décadas. O ritmo de crescimento, embora consistente ao longo de todo o período, intensificou-se de forma marcada a partir de 2021, com a variação entre 2022 e 2023 (4,7 p.p.) a constituir o maior salto anual de toda a série.

A leitura do gráfico evidencia três fases distintas: uma fase de crescimento moderado e constante (2015-2020, +5,8 p.p. em seis anos); uma fase de aceleração intermédia (2020-2022, +3,3 p.p.); e uma fase de crescimento explosivo nos últimos dois anos (2022-2024, +8,5 p.p.), em que o fenómeno passa a representar um terço de todos os nascimentos no país.

Figura 1.5 Proporção de nados-vivos de mães de nacionalidade estrangeira, Portugal, 2015-2024

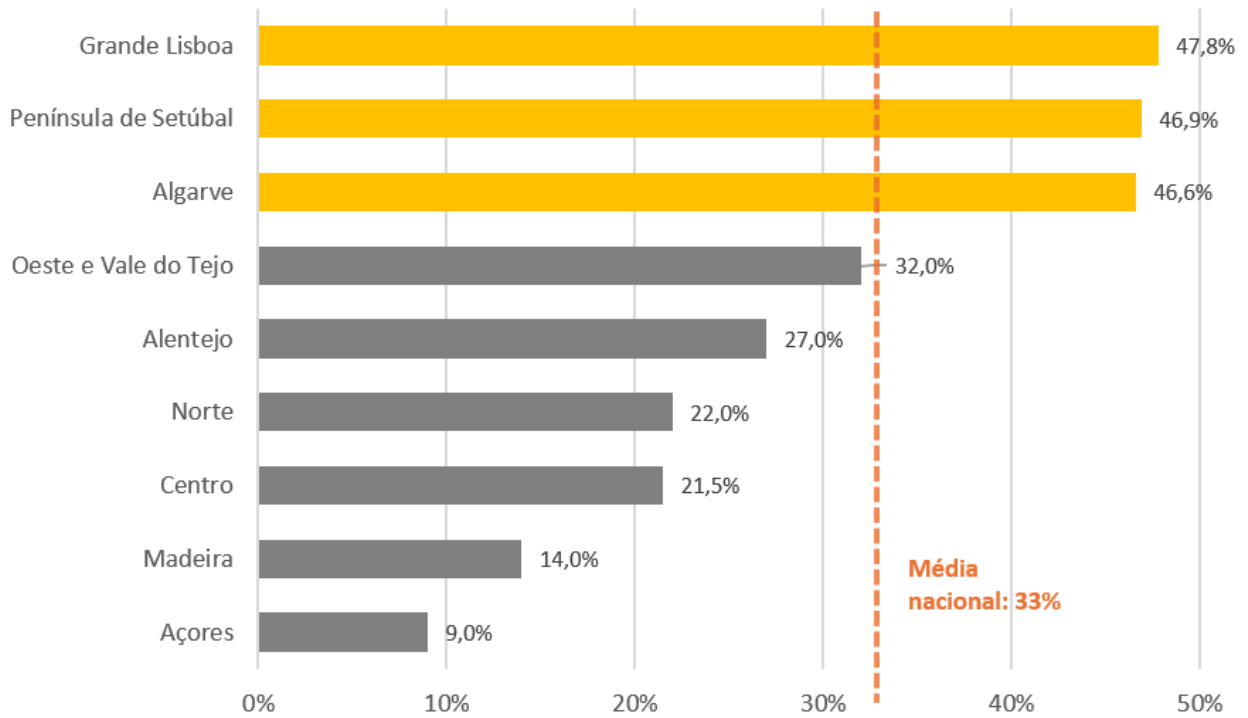


Fonte: INE, Estatísticas Vitais (2024).

A análise em valores absolutos permite isolar o papel decisivo das mães estrangeiras na sustentação dos níveis globais de natalidade. Enquanto os nados-vivos de mães portuguesas caíram de cerca de 72.300 em 2015 para 56.700 em 2024 – uma quebra de 22% em dez anos –, os nados-vivos de mães estrangeiras mais do que duplicaram em termos absolutos, passando de cerca de 13.200 para perto de 28.000. Sem este contributo, Portugal estaria hoje a registar mínimos históricos absolutos significativamente mais profundos do que aqueles que se observam.

O fenómeno é fortemente assimétrico no território nacional. Em 2024, três regiões NUTS II superaram amplamente a média nacional de 33,0%: a Grande Lisboa (47,8%), a Península de Setúbal (46,9%) e o Algarve (46,6%).

Em concelhos como Sintra, Amadora e Odivelas, a maioria absoluta dos nascimentos é já de mães de nacionalidade estrangeira – uma realidade inédita em Portugal. Em contrapartida, as regiões autónomas e o interior Norte e Centro registam valores muito inferiores, abaixo dos 22%, refletindo a fraca atratividade migratória destes territórios.

**Figura 1.6** Proporção de nados-vivos de mães de nacionalidade estrangeira, por região NUTS II, Portugal, 2024

Fonte: INE, Estatísticas Vitais (2024).

### ... com permanências das famílias estrangeiras

Qualquer projeção da entrada destes nados-vivos no sistema de ensino exige considerar a probabilidade de permanência das famílias imigrantes em Portugal até à idade de escolarização. Os dados mais recentes do Banco de Portugal (2026) apontam para um padrão de mobilidade superior nas populações estrangeiras, mas com fatores de fixação relevantes.

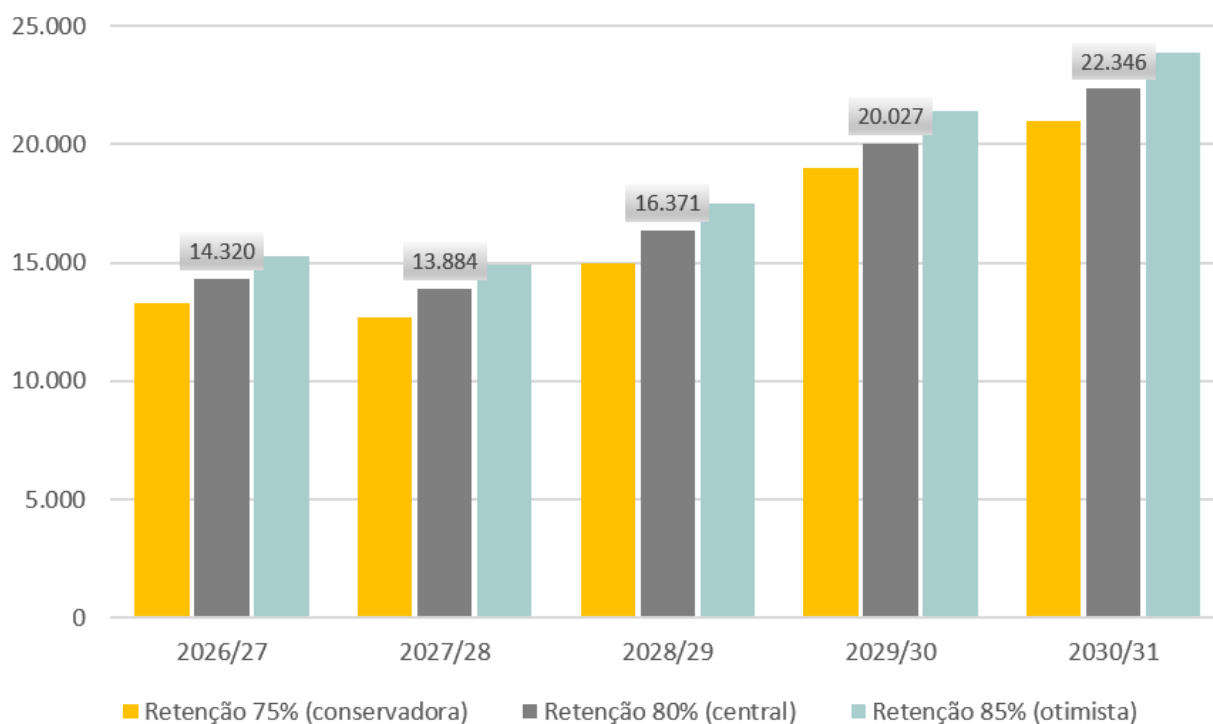
Os principais determinantes da permanência identificados na literatura recente são:

- Perspetivas de emprego – fator estruturante, sobretudo num contexto em que a população imigrante apresenta um risco 55% superior de sair dos registos da Segurança Social do que os nacionais, em busca de melhores oportunidades noutros países.
- Presença da família – a existência de filhos nascidos em Portugal funciona como ancoragem efetiva, prolongando o tempo de permanência das famílias.

- Origem nacional – os imigrantes provenientes dos países de língua portuguesa (CPLP) permanecem significativamente mais tempo no país do que os oriundos da União Europeia e Reino Unido, beneficiando da proximidade linguística e cultural e do enquadramento jurídico facilitado.
- Estabilidade do enquadramento legal – a entrada em vigor da Lei n.º 61/2025, em outubro de 2025, introduziu restrições adicionais que podem condicionar a trajetória futura de retenção, designadamente no reagrupamento familiar (agora condicionado a dois anos de residência legal prévia).

Considerando estes fatores, é razoável trabalhar com uma taxa de permanência estimada entre 70% e 85% das crianças nascidas em Portugal de mãe estrangeira até à idade de entrada no 1.º ciclo do ensino básico (6 anos). A maioria das nacionalidades com maior peso na natalidade estrangeira em Portugal – Brasil, países da CPLP africana e, mais recentemente, Índia e Nepal – apresenta padrões de fixação familiar elevados, o que justifica situar o cenário central acima dos 80%.

**Figura 1.7** Projeção da entrada anual no 1.º ciclo do ensino básico de crianças filhas de mães estrangeiras, Portugal, 2026/27-2030/31



Nota: Pressupõe taxas de retenção das famílias estrangeiras entre 75% e 85% até à entrada no 1.º ciclo do ensino básico.  
 Fonte: INE. Cálculos próprios.

Aplicando às coortes de nascimento dos anos 2020 a 2024 as taxas de retenção referidas, é possível estimar o número de crianças filhas de mães estrangeiras que entrarão no 1.º ciclo do ensino básico entre os anos letivos de 2026/27 e 2030/31. O cenário central (retenção de 80%) constitui a hipótese de trabalho mais plausível, sendo apresentados também os cenários conservador (75%) e otimista (85%) para enquadrar o intervalo de incerteza.

As projeções apontam para um crescimento muito significativo do contingente de novos alunos com este perfil ao longo da segunda metade da década:

- No ano letivo 2026/27, entrarão no 1.º ciclo do ensino básico cerca de 14.300 crianças filhas de mães estrangeiras (coorte de 2020), no cenário central.
- Esse valor mantém-se estável em 2027/28 ( $\approx 13.900$ , coorte de 2021, afetada pela quebra geral da natalidade em pleno período pandémico).
- A partir de 2028/29, a entrada cresce de forma acelerada, refletindo a expansão da natalidade estrangeira observada desde 2022: 16.400 (2028/29), 20.000 (2029/30) e 22.300 (2030/31).

Em termos cumulativos, estima-se que entre 2026 e 2031 entrem no 1.º ciclo do ensino básico entre 81.000 e 87.000 crianças filhas de mães estrangeiras, o que representa um acréscimo expressivo face à realidade atual da rede escolar.

Importa sublinhar três limitações da projeção:

- Não inclui crianças nascidas no estrangeiro que entram em Portugal por reagrupamento familiar já em idade escolar, fluxo que tem crescido nos últimos anos e que constitui acréscimo ao número aqui projetado.
- Não capta eventuais inversões da tendência migratória, designadamente decorrentes da aplicação da Lei n.º 61/2025 e do anunciado processo de revisão de cerca de 34.000 títulos de residência.
- Assume taxas de retenção uniformes ao longo das coortes, quando na prática estas podem variar consoante a composição nacional dos fluxos migratórios de cada ano.

## 2.2 Distribuição geográfica

---

A dimensão territorial é incontornável na análise da presença de alunos com nacionalidade estrangeira no sistema público de ensino em Portugal. A localização geográfica das escolas não é neutra: condiciona o perfil das suas comunidades escolares, os desafios pedagógicos e organizacionais que enfrentam e os recursos de que necessitam. Compreender onde se concentram os alunos com nacionalidade estrangeira – e onde estão praticamente ausentes – é, por isso, um passo essencial para uma leitura informada das desigualdades territoriais no acesso a uma educação inclusiva e de qualidade.

Os dados referentes ao ano letivo 2023/24 revelam um padrão geograficamente estruturado, marcado por uma assimetria persistente entre o litoral e o interior, e por dinâmicas locais muito heterogéneas que escapam a qualquer leitura simplificada. Analisada a duas escalas – NUTS III e município –, a distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira reflete as grandes tendências migratórias nacionais, mas também especificidades regionais ligadas ao mercado de trabalho, à demografia e à capacidade de fixação de populações de nacionalidade estrangeira.

As secções seguintes percorrem estas escalas de análise, identificando as zonas de maior concentração, os territórios com realidades particularmente exigentes, e as implicações que esta geografia impõe às políticas de acolhimento e integração escolar. Colocamos ainda uma lupa sobre os territórios onde a proporção de alunos com nacionalidade estrangeira e, em particular oriundos de países de língua não portuguesa, está muito acima da média nacional e representam os casos extremos desta realidade.

### Concentração a nível de NUTS III

A distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira matriculados nas escolas públicas por NUTS III evidencia uma acentuada assimetria territorial, com um gradiente claro entre o litoral sul e as regiões do

interior. As proporções variam entre aproximadamente 5% e mais de 20% do total de alunos, refletindo as dinâmicas migratórias, económicas e demográficas que caracterizam cada região (Batista, S. et al, 2025).

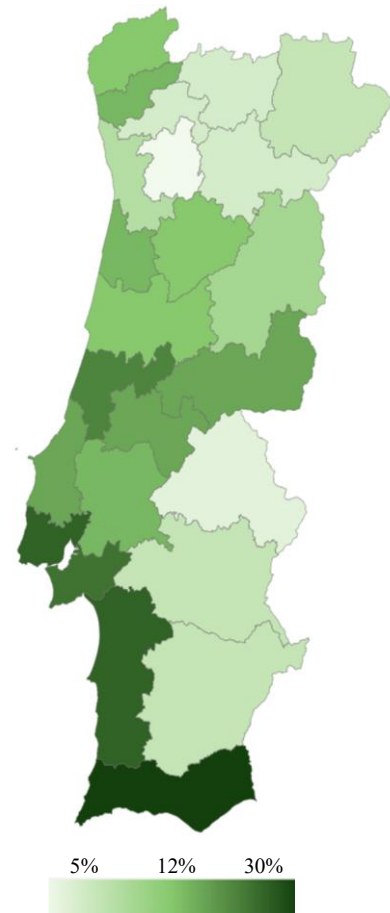
O Algarve destaca-se como a região com maior peso de alunos com nacionalidade estrangeira no sistema público de ensino, fixando-se ligeiramente acima dos 20%<sup>3</sup>. Este resultado é coerente com o perfil socioeconómico da região, marcado pela forte presença do setor turístico, pela fixação de famílias estrangeiras residentes e pela procura sustentada de mão-de-obra internacional, o que se traduz numa composição escolar particularmente diversificada.

Segue-se a Área Metropolitana de Lisboa, incluindo a Grande Lisboa e a Península de Setúbal, bem como as sub-regiões adjacentes do Oeste e do Médio Tejo, com valores situados entre os 15% e os 20%. Estas zonas concentram oportunidades de emprego e são historicamente os principais polos de atração de fluxos migratórios, o que se reflete diretamente na composição das suas comunidades escolares.

O litoral norte e centro – designadamente o Porto, Aveiro e a Região de Coimbra – apresenta valores intermédios, entre os 10% e os 15%, traduzindo um dinamismo económico relevante, ainda que inferior ao observado na faixa de Lisboa e no Algarve.

Em contraste, as regiões do interior registam as percentagens mais reduzidas de alunos com nacionalidade estrangeira. O Alentejo Central, o Baixo Alentejo e o Alto Alentejo, bem como as Terras de Trás-os-Montes e o Alto Tâmega, situam-se entre os 5% e os 10%. Este padrão acompanha as tendências estruturais de envelhecimento demográfico, baixa densidade populacional e menor capacidade

**Figura 2.1** Alunos com nacionalidade estrangeira por NUTS III (%), 2023/24, Portugal Continental



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

<sup>3</sup> A escala do mapa vai até valores superiores a 30% para permitir uma comparação mais fina com os dados a nível municipal na secção seguinte.

de atração económica, fatores que continuam a condicionar a fixação de famílias estrangeiras – e, conseqüentemente, a presença de alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas destes territórios.

Em síntese, os dados confirmam a existência de realidades educativas muito distintas no território nacional: escolas do litoral e do Sul com comunidades escolares cada vez mais multiculturais, contrastando com escolas do interior onde a presença de alunos com nacionalidade estrangeira permanece residual. Esta realidade torna-se ainda mais relevante dado que é no litoral e no Sul que existe maior carência de professores e equipamentos, colocando estas regiões com desvantagens acumuladas.

## Concentração por município

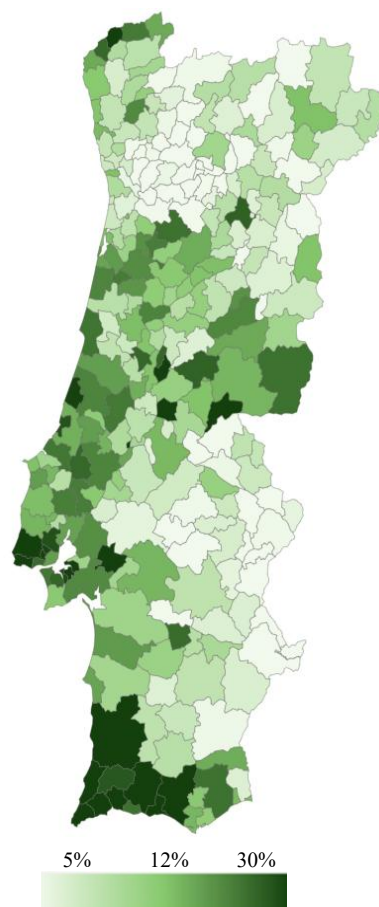
A análise por município permite-nos ter um olhar local a nível mais micro e que nos aponta para realidades ainda mais discrepantes, onde existem municípios com mais de 30% de estudantes com nacionalidade estrangeira, nomeadamente no Alentejo Litoral e alguns municípios do Algarve, no extremo sudoeste da costa atlântica.

A leitura do mapa evidencia de forma inequívoca uma assimetria litoral/interior. Os municípios com maior peso de alunos com nacionalidade estrangeira concentram-se predominantemente na faixa litoral e nas áreas metropolitanas, enquanto o interior – com algumas exceções notáveis – apresenta valores tendencialmente mais baixos (abaixo dos 10%).

Existem três zonas de alta concentração:

- Área Metropolitana de Lisboa (AML): é a zona de maior intensidade cromática de todo o mapa continental. Vários municípios da Grande Lisboa e da Península de Setúbal apresentam valores entre 20% e 30%, com alguns núcleos que sugerem

Figura 2.2 Alunos com nacionalidade estrangeira por município (%), 2023/24, de Portugal Continental



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

percentagens superiores a 25-30%. Esta concentração reflete a primazia de Lisboa como polo de atração migratória nacional.

- Algarve: a faixa sul do país destaca-se como a segunda grande zona de concentração. Vários municípios algarvios, sobretudo no barlavento e sotavento, apresentam os valores mais elevados de todo o território – com pelo menos um município a atingir ou superar os 30%. Este padrão é consistente com a elevada presença de população estrangeira residente na região, associada ao turismo, à construção e à agricultura intensiva.
- Eixo litoral Centro-Norte (Cascais-Sintra-Oeiras/corredor do Tejo): embora menos intensa do que na AML, a presença de municípios com valores entre 15% e 25% é visível ao longo do litoral centro e em algumas cidades médias do Norte litoral.

As regiões do interior Norte e Centro apresentam maioritariamente tons verdes (5%-10%), indicando uma presença de alunos com nacionalidade estrangeira ainda relativamente contida. Existem, no entanto, algumas exceções localizadas – municípios isolados com coloração mais intensa como é o caso de Vila Velha de Ródão ou Pedrogão Grande – que poderão corresponder a contextos de imigração laboral específica (agricultura intensiva, agroindústria) ou a efeitos de escala em municípios com população escolar total muito reduzida.

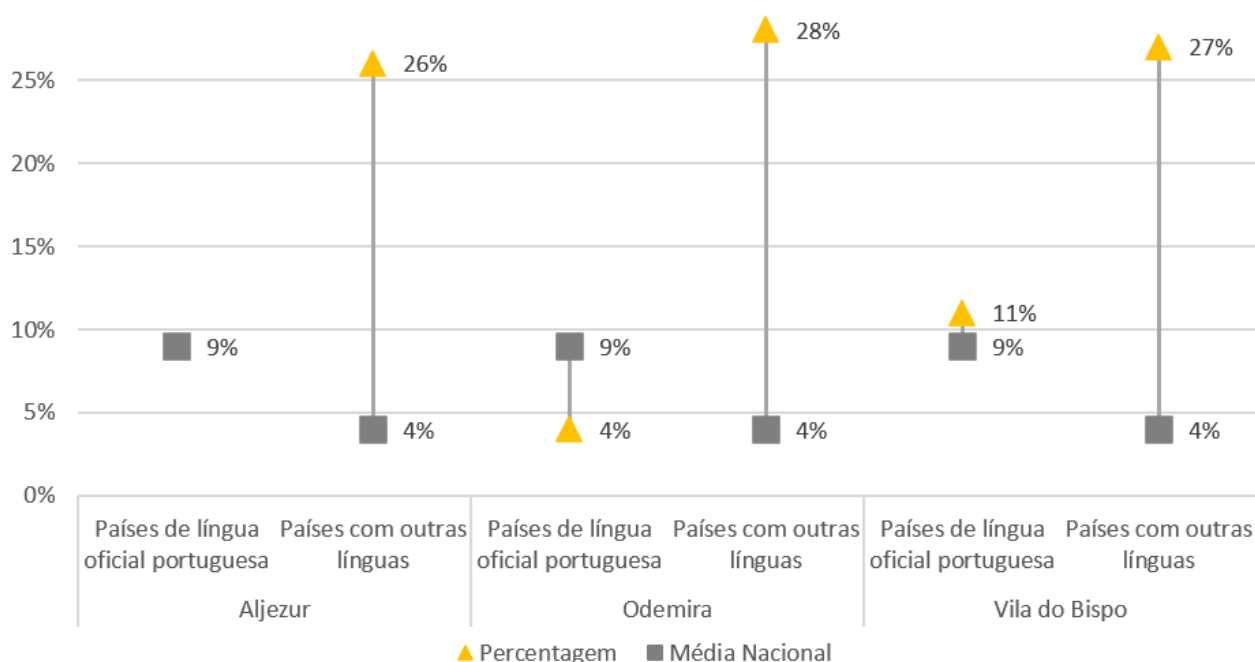
O Alentejo apresenta um padrão heterogéneo: coexistem municípios com valores baixos (interior profundo) e municípios com valores médios-altos (10%-20%), particularmente no Alentejo Litoral e em zonas de agricultura intensiva como o Baixo Alentejo, onde a presença de trabalhadores imigrantes e respetivas famílias tem crescido significativamente nos últimos anos.

### **Em três zonas geográficas do país, 30% da população escolar é estrangeira**

Merecem destaque alguns territórios cuja população escolar é composta por mais de 30% de alunos com nacionalidade estrangeira, que são apenas três e todos na mesma zona geográfica, a região do Alentejo Litoral e o seu prolongamento para o Algarve – Vila do Bispo (38%) Aljezur (35%) e Odemira (32%). Vale a pena destacar que estes valores subiram muito rapidamente – em 2014 tanto Aljezur como Odemira tinham cerca de 10% de estudantes com nacionalidade estrangeira, mas Vila do Bispo já tinha 25%, resultando que, em apenas uma década, todos os estes territórios tiveram um acréscimo entre 13 e 25 p.p. de estudantes com nacionalidade estrangeira.

Fazendo a ponte para a dimensão que é abordada na próxima secção (composição de origem) – verifica-se que a origem da população escolar de alunos com nacionalidade estrangeira é maioritariamente proveniente de países não falantes de língua portuguesa, contrariando o padrão nacional – a média nacional para estudantes oriundos de países falantes de outras línguas situa-se nos 4% e nestes concelhos esta tipologia é sempre superior a 25% da população escolar.

Figura 2.3 Distância à média nacional na composição da população escolar estrangeira (%), 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

A constatação de uma elevada proporção de estudantes com nacionalidade estrangeira, principalmente provenientes de países de língua não portuguesa, alguns com padrões alfabéticos muito distintos, exige que estes territórios sejam excecionalmente apoiados pois necessitam de oferecer serviços especializados e corpos docentes e não docentes capazes de apoiar na língua e cultura, fazer face a necessidades socioeconómicas novas e desafiantes. São também zonas onde existe maior carência de professores (Flores, 2024) e onde as Câmaras Municipais (responsáveis pela gestão e contratação de pessoal não

docente) tendem a ter menos recursos para apoiar as escolas (Martins, 2022). Esta realidade conduzirá também a uma necessidade de reajustamento de cartas educativas e de planos estratégicos de educação.

### Assiste-se a uma concentração de alunos não falantes de língua portuguesa, com destaque para o concelho de Odemira

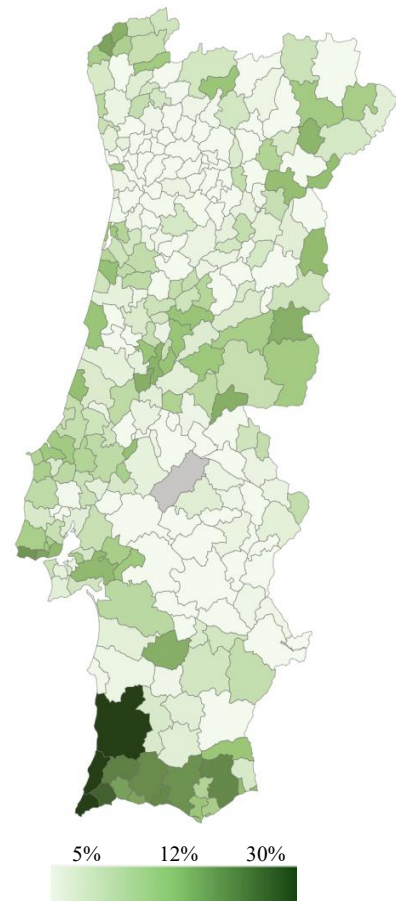
A chegada às escolas de alunos provenientes de países não falante de língua portuguesa<sup>4</sup> é um fenómeno crescente e a sua distribuição não é uniforme no território.

A leitura territorial revela um padrão de distribuição manifestamente assimétrico, com fortes contrastes entre o litoral e o interior, e entre o Sul e o Norte do país.

A leitura territorial revela um padrão de distribuição manifestamente assimétrico, com fortes contrastes entre o litoral e o interior, e entre o Sul e o Norte do país.

A concentração mais expressiva regista-se no Algarve e no Alentejo Litoral, onde se observam os tons mais escuros do mapa, sinalizando os concelhos com maiores percentagens de alunos não falantes de português. Destaca-se em particular o concelho de Odemira (28,2%), que se aproxima do valor máximo da escala, refletindo a forte presença de comunidades migrantes associadas, sobretudo, à agricultura intensiva. Esta tendência prolonga-se ao longo da costa algarvia (Aljezur, Vila do Bispo, Lagos, Albufeira, Loulé, Tavira)

**Figura 2.4** Distribuição territorial da % de estudantes provenientes de países não falantes de Português, Portugal Continental



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

<sup>4</sup> Foi criada uma variável de alunos estrangeiros não falantes de língua portuguesa que reúne todos cuja nacionalidade não pertence ao espaço PALOP, Brasil e Timor Leste.

e estende-se aos concelhos do Baixo Alentejo, traduzindo a importância dos fluxos migratórios ligados ao turismo e à agricultura.

Na Área Metropolitana de Lisboa e na faixa litoral oeste observa-se também uma concentração relevante, ainda que menos intensa, nos concelhos da margem sul do Tejo, da Grande Lisboa e da região de Setúbal. Esta presença está associada à diversidade socioeconómica destes territórios e à atratividade da capital para populações estrangeiras.

Em contrapartida, o interior Norte e Centro do país apresenta revela percentagens reduzidas de alunos não falantes de português. Esta tendência é particularmente evidente nas regiões de Trás-os-Montes, Beira Interior e zonas raianas, territórios marcados pelo despovoamento e por menor atratividade migratória, resultante de menor atratividade económica.

Verifica-se ainda alguma heterogeneidade no Norte Litoral e Área Metropolitana do Porto, com valores intermédios distribuídos de forma mais dispersa, e pontos de maior intensidade em concelhos como Braga, Porto e arredores.

A distribuição espacial sugere uma forte correlação entre a presença de alunos não falantes de português e os territórios de maior dinâmica económica ligada ao turismo, à agricultura intensiva e aos polos urbanos.

Esta realidade coloca desafios diferenciados ao sistema educativo, exigindo respostas pedagógicas adaptadas, com particular reforço nos concelhos do Algarve, Alentejo Litoral e Área Metropolitana de Lisboa, onde a integração linguística assume maior peso na ação escolar.

## **Segregação territorial: Índice de Dissimilaridade**

O Índice de Dissimilaridade (D) é a medida de segregação territorial mais utilizada na literatura internacional (Massey & Denton (1988); Seabra et al. (2023); OCDE (2019))<sup>5</sup>. Mede a proporção de alunos com nacionalidade estrangeira que teria de mudar de escola para que a sua distribuição fosse proporcional à da população escolar total do concelho, isto é compara cada escola com a média do concelho. De notar que este índice foi calculado apenas para os concelhos com mais de 10% de imigração

---

<sup>5</sup> Fórmula:  $D = 0.5 \times \sum |x_i/X - t_i/T|$ , onde  $x_i$  é o número de alunos estrangeiros na unidade  $i$ ,  $X$  o total nacional,  $t_i$  a população escolar da unidade  $i$  e  $T$  o total.

e 5 escolas, por forma a evitar enviesamentos de pequenos números. Um estudo anterior (Almeida, S. e Catela Nunes, L., et al, 2018) já havia calculado este indicador, mas numa época em que a percentagem de estrangeiros nas escolas era muito baixa, sendo por tal difícil estabelecer comparações diretas.

Os valores variam entre 0 (distribuição uniforme) e 1 (segregação total). Valores acima de 0,30 são geralmente considerados elevados – com a leitura clara de 30% dos alunos teriam de mudar de escola para que o concelho tivesse uma distribuição uniforme.

Calcula-se o D ao nível municipal para 2023/24<sup>6</sup>, de forma a:

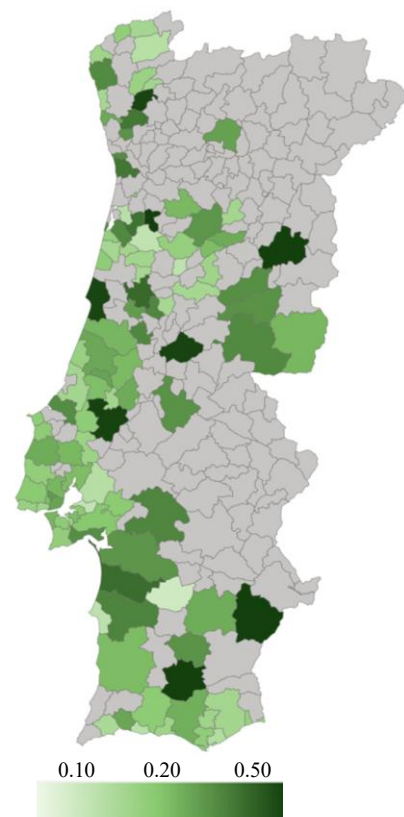
- a) identificar quais os municípios ou NUTS III com maior grau de segregação;
- b) tentar compreender se existem regiões onde seja possível encontrar bolsas de dissimilaridade ou se estas se distribuem pelo território.

O mapa da Figura 2.5 apresenta a distribuição espacial do índice de dissimilaridade pelos 108 concelhos analisados. A leitura conjunta com os valores médios de presença estrangeira permite identificar três padrões.

### Encontramos concelhos com presença estrangeira elevada e distribuição relativamente equilibrada

Um conjunto significativo de concelhos do Algarve (Lagos, Albufeira, Loulé, Portimão, Lagoa, Olhão) e do Alentejo Litoral (Odemira, Sines), bem como concelhos da segunda coroa metropolitana de Lisboa (Amadora, Sintra, Seixal, Barreiro, Almada, Cascais, Loures), apresenta médias concelhias elevadas – entre 20% e 33% – combinadas com índices de

**Figura 2.5** Índice de dissimilaridade na distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira dentro de cada concelho, 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

<sup>6</sup> Calcula-se apenas um ponto no tempo sem comparação de um década dado que em 2014 a proporção de estudantes de nacionalidade estrangeira era muito baixa no território, não sendo possível manter as mesmas condições de cálculo: o concelho ter mais de 5 escolas e pelo menos 10% de estudantes de outras nacionalidades. O índice é calculado para as escolas do ensino básico e secundário do ensino público, sendo que a unidade é a escola e não o agrupamento a que pertencem.

dissimilaridade moderados (0,20-0,28). Nestes territórios, o desafio educativo configura-se sobretudo como um problema de escala e de adequação de recursos pedagógicos, não de redistribuição entre escolas.

### **Alguns concelhos apresentam uma segregação acentuada.**

Os índices mais elevados concentram-se em centros urbanos de média e grande dimensão da faixa litoral centro e norte: Braga ( $D=0,39$ ), Figueira da Foz (0,39), Santarém (0,40), Coimbra (0,35), Aveiro (0,32), Porto (0,32), Caldas da Rainha (0,32), Covilhã (0,31), Setúbal (0,31), Castelo Branco (0,32) e Viseu (0,30). Estes concelhos apresentam presença estrangeira moderada (15-20%) mas configurações internas marcadamente assimétricas: escolas com 0% de alunos estrangeiros coexistem com escolas onde estes representam mais de 50% do corpo discente. No caso de Braga, a escola com maior concentração atinge 66% de alunos estrangeiros, enquanto outras unidades da mesma rede não registam qualquer aluno estrangeiro matriculado. Este padrão é tipicamente associado à articulação entre segregação residencial, geometria das áreas pedagógicas e práticas de escolha escolar por parte das famílias com maior capital económico e cultural.

### **Outros concelhos têm presença estrangeira moderada e uma distribuição muito equilibrada**

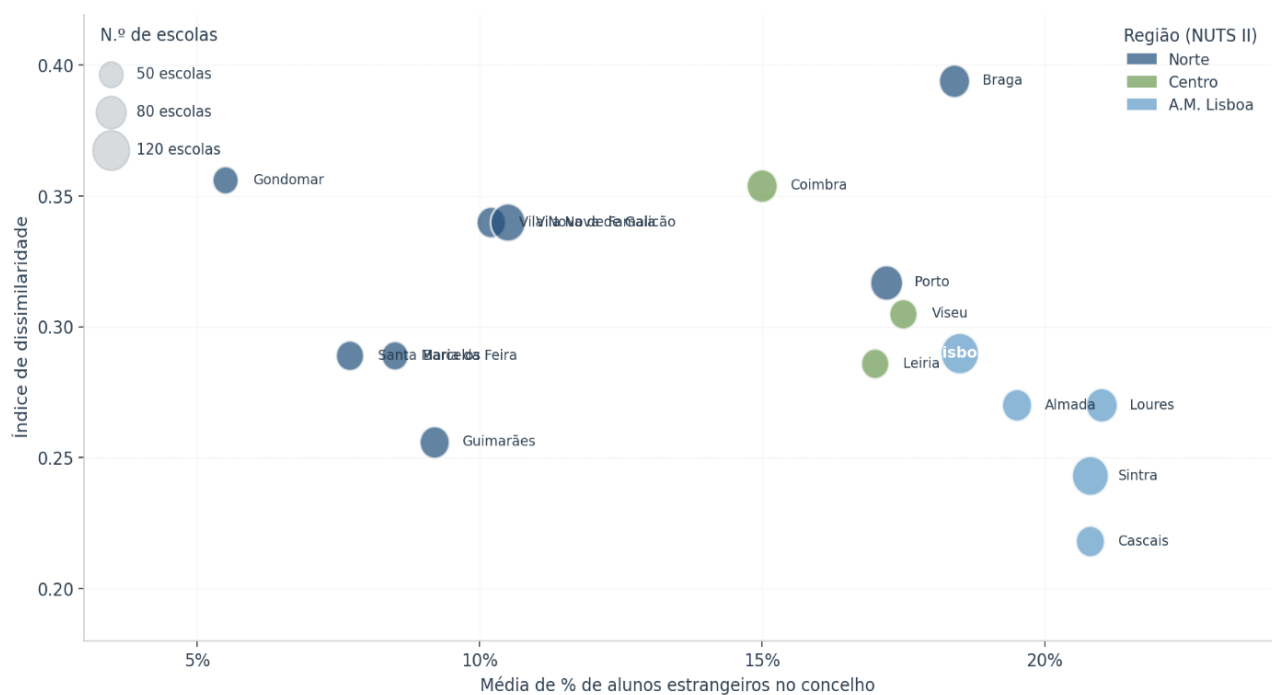
Um terceiro grupo, menos numeroso mas analiticamente relevante, é constituído por concelhos com presença estrangeira entre 10% e 19% e índices de dissimilaridade abaixo de 0,17: Águeda ( $D=0,14$ ), Sines (0,15), Alcochete (0,14), Estarreja (0,16), Benavente (0,16), Lagoa (0,16), Santa Comba Dão (0,15), Ferreira do Alentejo (0,12). Nestes concelhos, todas as escolas se situam dentro de uma banda estreita em torno da média concelhia. As características que sustentam estas distribuições – dimensão da rede, configuração territorial, critérios de matrícula, dinâmicas residenciais – constituem objeto pertinente para investigação futura.

A análise concelhia do índice de dissimilaridade mostra que a segregação escolar dos alunos estrangeiros em Portugal não está correlacionada de forma linear com a sua presença numérica. Os concelhos com maior proporção de estrangeiros não são os mais segregados, e vários concelhos com presença

numericamente moderada apresentam configurações internas fortemente assimétricas. A segregação é um fenómeno predominantemente urbano e da faixa litoral, mais associado à organização das redes escolares e às escolhas das famílias do que ao volume da imigração em cada território.

Vale a pena colocar uma lupa analítica nos concelhos de maior dimensão para compreender em detalhe como se comportam neste indicador. Os concelhos com mais de 50 escolas (16 concelhos) têm um comportamento de segregação tendencialmente média alta (entre 0,2 e 0,4), mas claramente não existe uma correlação entre uma grande proporção de alunos de nacionalidade estrangeira e a sua condensação em algumas escolas.

**Figura 2.6** Alunos estrangeiros no concelho por índice de dissimilaridade (%), concelhos com mais de 50 escolas, 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

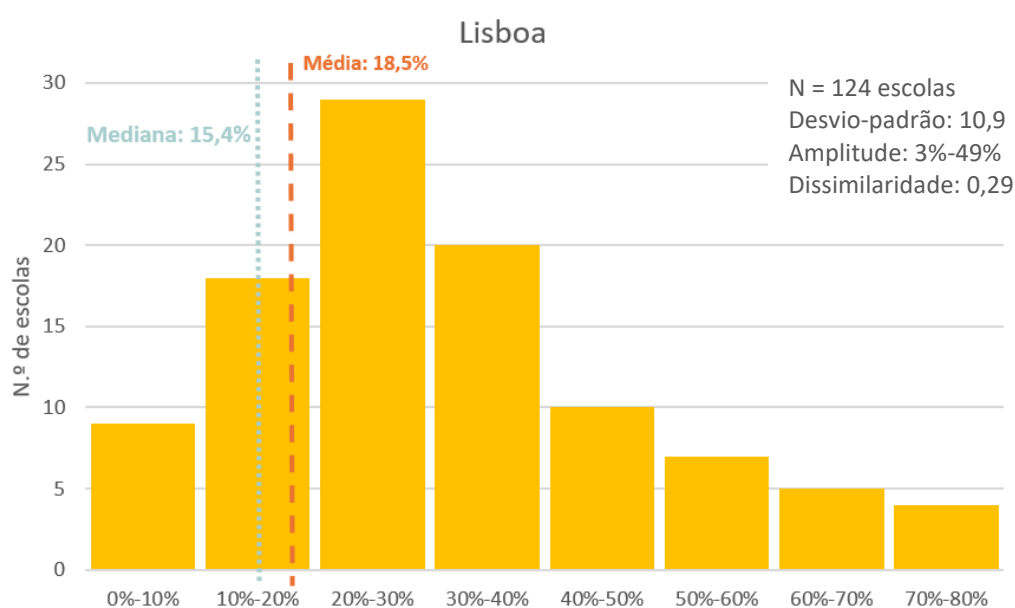
Cascais (20,6% de média) e Sintra (20,9%) têm índices relativamente baixos (0,22 e 0,24), enquanto Braga, com 18,4%, tem o índice mais alto do conjunto (0,39). Isto reforça o argumento: a segregação é uma característica da organização da rede, não da intensidade da imigração.

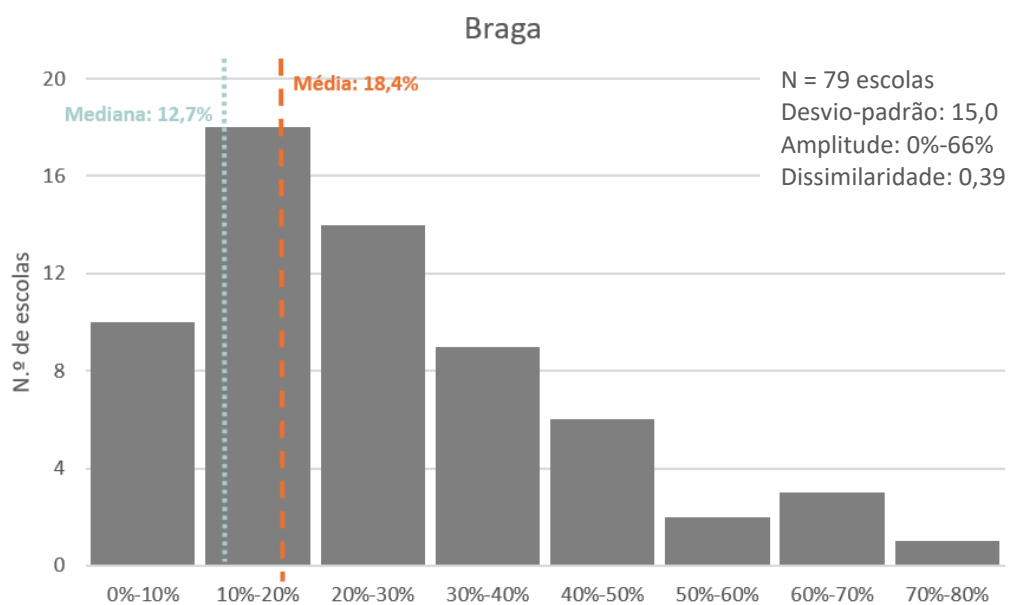
Há uma clivagem clara entre os concelhos do Porto e Braga *vs.* os da AML sul/Lisboa. Braga, Gaia, Famalicão, Porto e Coimbra concentram-se no topo do índice (0,30-0,40); Sintra, Cascais, Almada, Loures, Lisboa situam-se em valores mais baixos de dissimilaridade (0,22-0,29) apesar de terem médias de estrangeiros maiores. A AML, com a sua história mais longa de imigração e redes escolares mais consolidadas para receber estrangeiros, parece ter desenvolvido distribuições mais equilibradas do que os centros urbanos do Norte e Centro, onde a imigração é mais recente.

Gondomar é o caso atípico: com apenas 5,5% de média, tem  $D=0,36$  – quase tão alto como Braga. É típico de concelhos onde a presença estrangeira é incipiente e tende a concentrar-se nas escolas que historicamente as receberam, antes de a distribuição se "diluir" pela rede. Pode ser um indicador antecipatório do tipo de segregação que poderá emergir noutros concelhos do Grande Porto se a chegada de estrangeiros se intensificar sem políticas ativas de distribuição.

Lisboa e Braga apresentam médias praticamente idênticas de presença estrangeira nas suas escolas regulares – 18,5% e 18,4% respetivamente – mas configurações internas radicalmente diferentes. Em Lisboa, a distribuição é razoavelmente simétrica em torno da média, contida no intervalo 3%-49%, com a mediana próxima da média (15,4%). Em Braga, a mesma média resulta de uma distribuição fortemente assimétrica: mais de metade das escolas tem menos de 13% de alunos estrangeiros, mas uma cauda direita estende-se até aos 66%, com várias escolas em bandas que, em Lisboa, estão vazias. O desvio-padrão é 38% mais elevado em Braga (15,0 contra 10,9) e o índice de dissimilaridade é também substancialmente superior (0,39 contra 0,29).

**Figura 2.7** Distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira pelas escolas dos concelhos de Lisboa e Braga, 2023/24





Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

## 2.3

### Composição por nacionalidade de origem

---

Nas escolas Portuguesas existiam, em 2023/24, mais de 164 mil alunos com nacionalidade estrangeira, mas com uma grande concentração em estudantes provenientes do Brasil e PALOP, num total de 68% de todos os alunos com nacionalidade estrangeira<sup>7</sup>.

A análise da origem dos alunos com nacionalidade estrangeira matriculados nas escolas públicas portuguesas revela uma composição simultaneamente coerente com a história migratória do país e reveladora de transformações recentes nos fluxos de imigração.

#### Top 12 nacionalidades representadas

##### Dominância da lusofonia, com o Brasil em destaque

O Brasil destaca-se de forma absolutamente dominante, sendo responsável por quase metade de todos os alunos com nacionalidade estrangeira – 47% do total. Esta proporção, de dimensão excecional, reflete o crescimento acelerado da imigração brasileira em Portugal na última década, fruto de uma combinação de fatores que inclui a proximidade linguística e cultural, a facilidade de acesso ao mercado de trabalho e as redes migratórias já consolidadas (AIMA, 2024). A presença brasileira nas escolas portuguesas deixou de ser um fenómeno relevante para se tornar estruturante da diversidade do sistema.

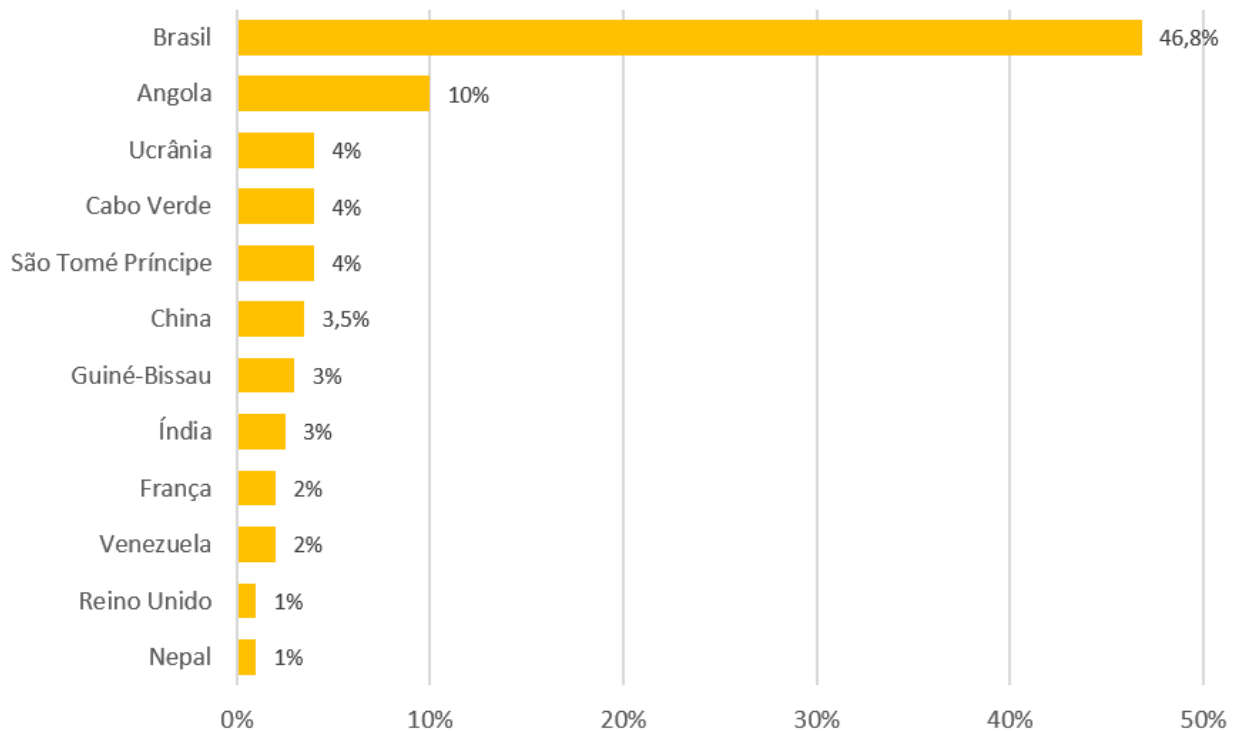
Em segundo lugar surge Angola, com 10%, um valor muito inferior ao do Brasil, mas ainda assim expressivo, e consonante com os laços históricos entre os dois países e com a presença de uma comunidade angolana de longa data em Portugal. A juntar a Angola, outros três países africanos de língua

---

<sup>7</sup> Moçambique e Timor-Leste não se encontram listados no gráfico por não estarem entre os 12 países de topo, sendo que representam cerca de 1% dos alunos nacionalidade Estrangeira e foram adicionado ao total dos países listados, que é de 67%.

oficial portuguesa figuram entre os doze mais representados: Cabo Verde (4%), São Tomé e Príncipe (4%) e Guiné-Bissau (3,5%).

**Figura 3.1** Top 12 nacionalidades com maior representação entre a população estrangeira (%), 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

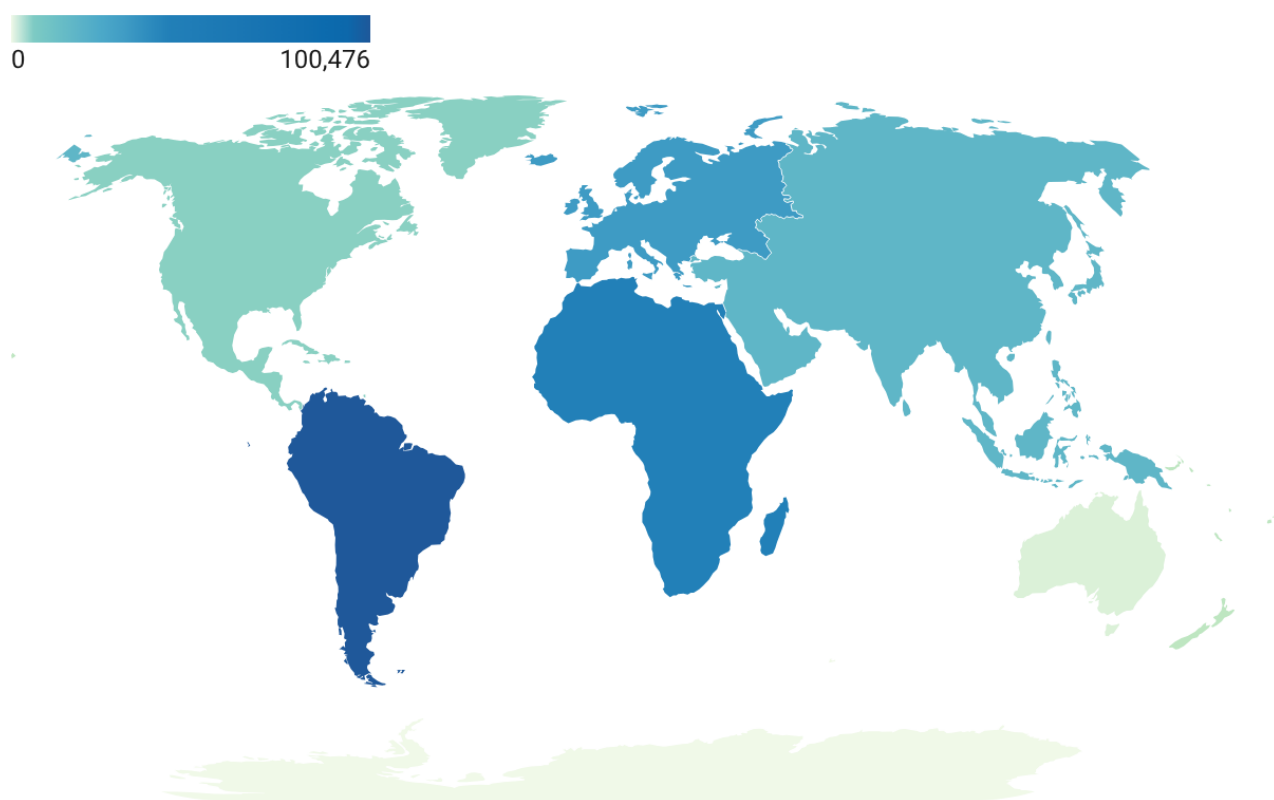
Esta dominância da lusofonia tem implicações pedagógicas relevantes: a língua de escolarização não constitui, para a maioria destes alunos, uma barreira de acesso imediata, ainda que as diferenças de vocabulário, registo e contexto cultural possam exigir atenção pedagógica específica (AIMA, 2024).

O restante do top 12 é composto por países que refletem vagas migratórias mais recentes ou com motivações distintas. A Ucrânia (4%) surge em destaque, num contexto de deslocamento forçado associado à guerra iniciada em 2022, que trouxe para Portugal um número significativo de famílias com crianças em idade escolar. A China (3,5%) e a Índia (3%) representam fluxos de imigração laboral e empresarial em crescimento. A França (2%) e o Reino Unido (1%) correspondem sobretudo a filhos de portugueses emigrantes que regressaram, ou a cidadãos europeus residentes em Portugal. A Venezuela (2%) e o Nepal (1%) completam o quadro, expressando a crescente diversificação geográfica da imigração em Portugal.

## Agrupamento por continente de origem

A leitura do mapa mundial de proveniência dos estudantes com nacionalidade estrangeira por continente, referente ao ano letivo 2023/24, permite situar a diversidade das escolas públicas portuguesas numa perspetiva global e identificar os grandes eixos geográficos que estruturam a imigração escolar em Portugal.

**Figura 3.2** Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por continente de origem, 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

A América do Sul surge como o continente de origem mais expressivo. Este resultado é, em larga medida, explicado pelo peso dominante do Brasil – analisado em detalhe na secção anterior –, mas reflete também a presença de alunos provenientes de outros países sul-americanos, como a Venezuela, igualmente visível no top 12 de origens. A profundidade histórica, cultural e linguística dos laços entre Portugal e a América

do Sul confere a este eixo migratório uma estabilidade e uma dimensão que dificilmente serão revertidas no curto prazo.

África aparece como o segundo continente de origem mais representado, com uma intensidade cromática igualmente elevada. Este resultado é coerente com os laços pós-coloniais que ligam Portugal a vários países africanos – em particular os cinco países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique) – e com a presença histórica de comunidades africanas em Portugal. O continente africano representa, assim, uma fonte de diversidade escolar simultaneamente enraizada e em crescimento, dado o dinamismo demográfico de vários países de origem.

A Europa apresenta uma tonalidade intermédia, traduzindo uma presença expressiva mas menos concentrada. Esta proveniência inclui tanto cidadãos de outros Estados-membros da União Europeia residentes em Portugal – frequentemente associados à mobilidade laboral qualificada ou a contextos de retorno de emigrantes portugueses – como, mais recentemente, um número expressivo de alunos ucranianos deslocados pelo conflito armado, que introduziram uma dimensão de urgência humanitária na resposta educativa do país.

A Ásia ocupa uma posição intermédia no mapa, com uma tonalidade que reflete uma presença crescente, mas ainda claramente minoritária. Os principais contribuintes são a China, a Índia e o Nepal – países cujos fluxos migratórios para Portugal têm registado crescimento nos últimos anos, associados tanto a dinâmicas laborais como a estratégias de mobilidade internacional.

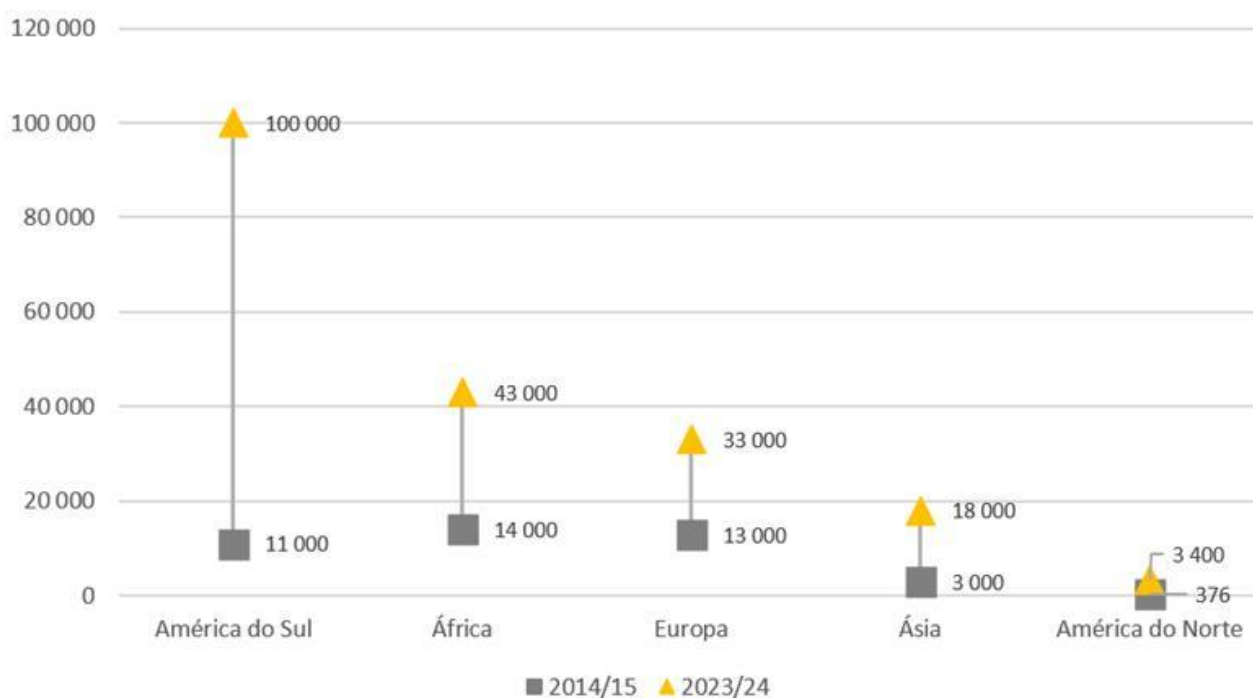
A América do Norte e a Oceânia apresentam os valores mais reduzidos, com tonalidades muito claras no mapa, sugerindo uma contribuição marginal para o total de alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas públicas portuguesas.

Em conjunto, esta leitura por continente confirma que a diversidade escolar em Portugal tem raízes geográficas bem definidas – predominantemente sul-americanas e africanas –, mas que o seu perfil se encontra em progressiva complexificação, com a entrada de novas origens asiáticas e europeias que colocam desafios pedagógicos e organizacionais distintos dos historicamente conhecidos.

## Evolução da posição do país de origem

Entre 2014/15 e 2023/24, a presença de alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas públicas portuguesas cresceu de forma generalizada em todos os continentes de origem, mas com ritmos e dimensões muito diferenciados que importa distinguir.

Figura 3.3 Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por continente de origem, 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

### A América do Sul é a origem dominante...

A América do Sul tornou-se a origem dominante sendo a que regista o maior crescimento em termos absolutos: de cerca de 11 mil alunos em 2015 para mais de 100 mil em 2023/24, um aumento de quase 90 mil alunos numa década. Este crescimento, impulsionado sobretudo pelo Brasil, traduz uma

transformação estrutural na composição das escolas portuguesas – a América do Sul deixou de ser uma origem relevante para se tornar largamente maioritária.

A África é a segunda origem mais representada, tendo crescido de cerca de 14.000 para 43.000 alunos. Apesar do crescimento expressivo, a sua posição relativa no conjunto recuou – em 2015 era o continente com mais alunos com nacionalidade estrangeira, em 2023/24 é claramente ultrapassada pela América do Sul. Este facto não traduz uma diminuição da imigração africana, mas sim um ritmo de crescimento inferior ao verificado noutras origens.

A Europa apresenta uma trajetória de crescimento sólido, de 13.000 para cerca de 33.000 alunos, em parte explicada pela chegada de alunos ucranianos deslocados pelo conflito armado iniciado em 2022. Trata-se de um fluxo com características distintas dos restantes – de natureza humanitária e potencialmente reversível – o que introduz uma dimensão de incerteza na interpretação desta tendência.

### **... mas a imigração da Ásia é a que regista maior taxa de crescimento.**

A Ásia é o continente que regista a maior taxa de crescimento relativo, passando de cerca de 3.000 para 18.000 alunos – um aumento superior a 500%. Esta variação deve, contudo, ser lida com cautela: parte da sua expressão percentual decorre do efeito de base reduzida em 2015, quando a presença asiática nas escolas portuguesas era ainda incipiente. Ainda assim, a trajetória é inequivocamente ascendente e aponta para uma diversificação geográfica crescente da imigração escolar, com a Índia, a China e o Nepal como principais países de origem.

A América do Norte mantém uma presença modesta ao longo de todo o período, crescendo de 376 para cerca de 3.400 alunos – um crescimento proporcionalmente significativo, mas que em termos absolutos representa ainda uma parcela marginal do total.

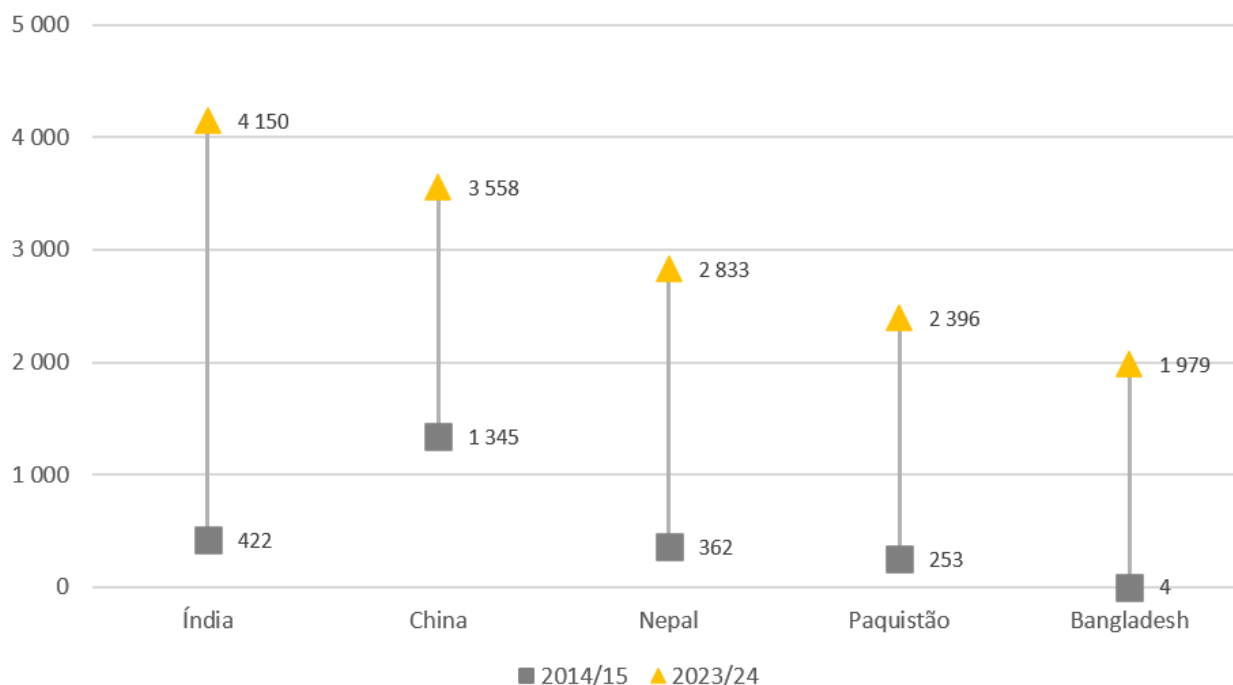
A análise dos cinco países asiáticos mais representados nas escolas públicas portuguesas em 2023/24 revela um padrão comum de crescimento acelerado, mas com perfis de partida e ritmos de expansão muito distintos entre si.

A Índia emerge como o principal país de origem asiática em 2023/24, com 4.150 alunos, tendo partido de 422 em 2014/15. Este crescimento – de quase dez vezes em menos de uma década – acompanha a tendência mais ampla de forte expansão da comunidade indiana em Portugal, associada a fluxos laborais

e ao crescimento de comunidades já estabelecidas que atraem familiares. A Índia inverteu assim a sua posição relativa face à China, que em 2015 era o principal país asiático de origem.

A China mantém uma presença relevante e em crescimento, de 1.345 para 3.558 alunos, sendo o único dos cinco países que já tinha uma massa alargada em 2015. O seu crescimento, embora expressivo em termos absolutos, é proporcionalmente mais moderado do que o dos restantes – reflexo de uma comunidade mais consolidada e com menor volatilidade nos fluxos de entrada.

Figura 3.4 Top 5 dos países asiáticos com presença nas escolas portuguesas, 2015 e 2023



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

O Nepal e o Paquistão apresentam trajetórias muito semelhantes entre si: ambos partiam de valores baixos em 2015 (362 e 253 alunos, respetivamente) e atingiram em 2023/24 posições próximas (2.833 e 2.396 alunos). Este crescimento paralelo sugere dinâmicas migratórias comparáveis, provavelmente associadas a redes comunitárias em expansão e à procura de oportunidades laborais em setores como a restauração, a construção e o comércio.

O caso mais singular é o do Bangladesh, que em 2014/15 tinha menos de 4 alunos registados nas escolas públicas portuguesas e em 2023/24 atinge 1.979 – uma presença que era praticamente inexistente e que se tornou, em menos de uma década, a quinta maior origem asiática. Esta trajetória, mais do que qualquer outra, ilustra o fenómeno da emergência de novas comunidades de nacionalidade estrangeira em Portugal: fluxos que não existiam, ou eram residuais, e que cresceram de forma muito rápida, colocando desafios imediatos de acolhimento e integração às escolas que os recebem.

Em conjunto, estes cinco países representam a face mais visível de uma transformação profunda na diversidade asiática das escolas portuguesas – uma diversidade que era quase inexistente em 2014/15 e que em 2023/24 já conta com quase 15.000 alunos só neste grupo de países, exigindo respostas pedagógicas e de mediação cultural que o sistema de ensino ainda está a aprender a construir.

## 2.4

### Perfil socioeconómico e desempenho escolar dos alunos estrangeiros

---

Neste capítulo pretende-se caracterizar a população de alunos estrangeiros em comparação com a de alunos de nacionalidade portuguesa, em três dimensões articuladas:

- 1) condições socioeconómicas e de capital escolar familiar;
- 2) resultados de aprendizagem (provas e exames nacionais).

O capítulo descreve, mas não estima ainda relações causais, o que ficará para o capítulo 2.5.

#### **Variável socioeconómica: beneficiários de Ação Social Escolar**

A Apoio Social Escolar (ASE) constitui o único proxy administrativo robusto da condição socioeconómica do agregado familiar disponível para o universo de alunos do ensino público. O objetivo é caracterizar representação dos alunos estrangeiros com ASE, comparando-os com os alunos portugueses, e detetar variação por nacionalidade e por origem linguística.

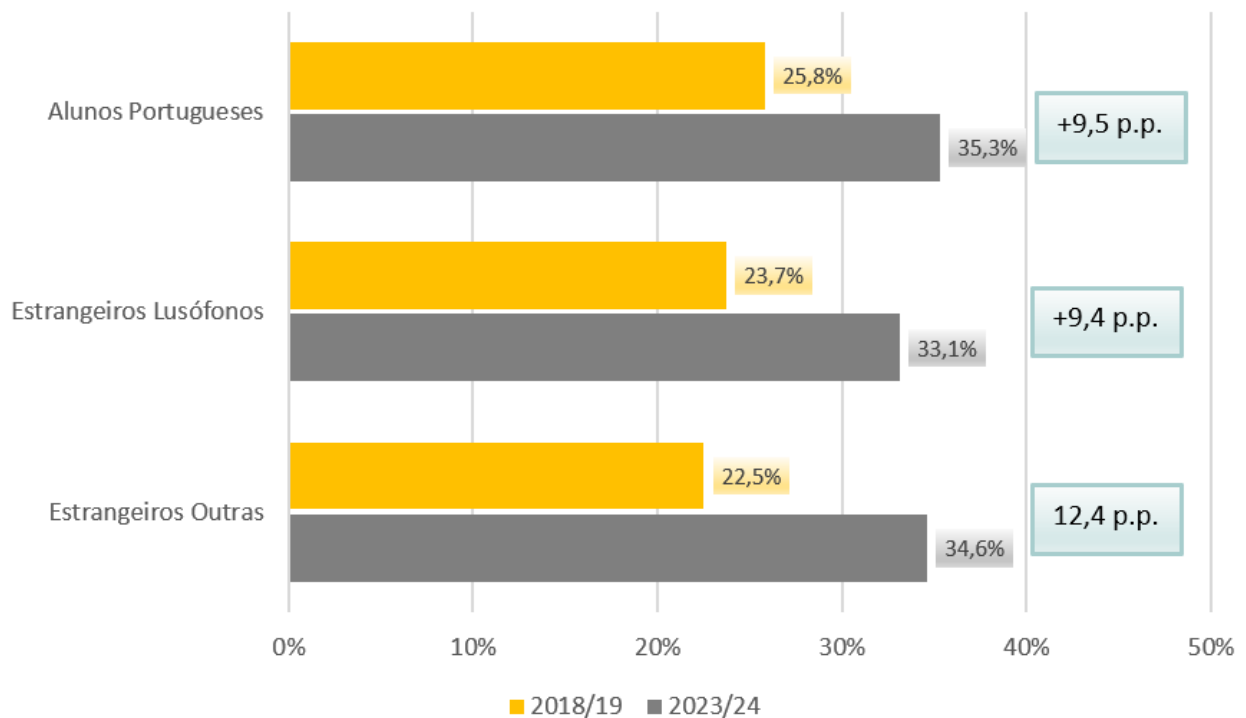
#### **Assiste-se a uma convergência ascendente em todos os grupos...**

Entre 2018 e 2023, as percentagens de alunos beneficiários de ASE cresceram nos três grupos considerados, sinalizando um agravamento generalizado das condições socioeconómicas das famílias com filhos em idade escolar. Os alunos portugueses passaram de aproximadamente 26% em 2018 para cerca de 35% em 2023; os estrangeiros lusófonos de cerca de 24% para 33%; e os estrangeiros de outras nacionalidades de cerca de 22% para 35%.

**... com um crescimento mais acentuado nos alunos estrangeiros.**

Apesar de partirem de níveis inferiores aos dos alunos portugueses em 2018, os dois grupos de alunos estrangeiros – em particular o subgrupo "outras nacionalidades" – registaram uma trajetória de crescimento mais íngreme, convergindo (e mesmo igualando, em 2023) os valores dos alunos portugueses. Esta evolução sugere que a população imigrante mais recente tende a integrar-se em estratos socioeconómicos mais frágeis, ou pelo menos a apresentar perfis económicos elegíveis para apoio escolar em maior proporção.

**Figura 4.1** Percentagem de alunos com ASE segundo nacionalidade portuguesa ou outra (falante ou não de língua portuguesa), 2018/19 e 2023/24



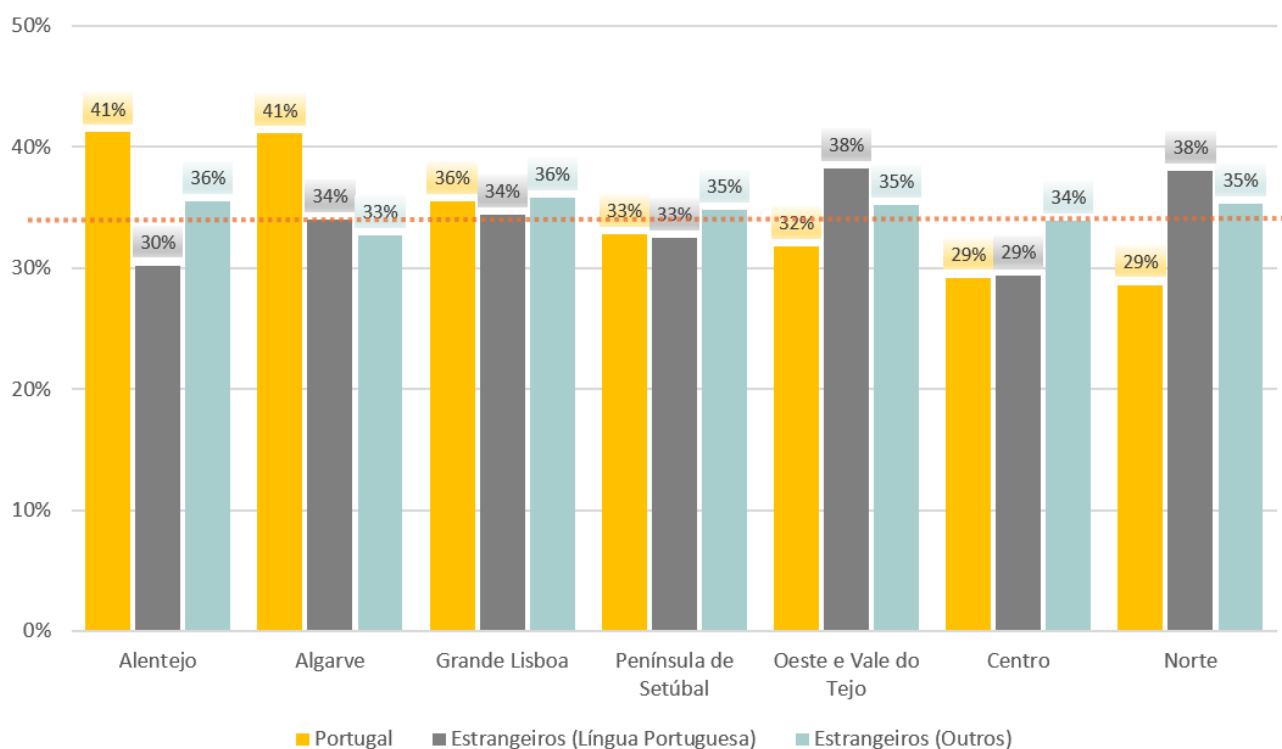
Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

**Assiste-se a pouca variação territorial dos alunos estrangeiros não-lusófonos, o que não acontece com alunos estrangeiros oriundos de países de língua portuguesa**

O gráfico da Figura 4.2 apresenta a distribuição da percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar (ASE) por região NUTS II em 2023/24, desagregada em três grupos: alunos de nacionalidade portuguesa, alunos estrangeiros oriundos de países de língua portuguesa e alunos estrangeiros de outras nacionalidades.

A barra dos alunos estrangeiros não-lusófonos é a que apresenta menor variação territorial, situando-se em todas as regiões num intervalo estreito entre 30% e 36%. Esta relativa homogeneidade sugere que a vulnerabilidade socioeconómica deste grupo é estrutural e pouco dependente do território de fixação – provavelmente associada a perfis migratórios laborais recentes (Sul da Ásia, América Latina) que partem de condições económicas semelhantes em qualquer ponto do país.

Figura 4.2 Percentagem de alunos com ASE por NUTS II e origem por língua no país de nacionalidade, 2023/24



Nota: Linha horizontal corresponde à média nacional (34%).

Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Os alunos estrangeiros oriundos de países de língua portuguesa apresentam, pelo contrário, um comportamento muito mais irregular, oscilando entre o mínimo do Norte (28,8%) e o máximo do Alentejo (41,2%) – uma amplitude superior a 12 pontos percentuais. Esta variabilidade reflete a heterogeneidade interna deste grupo, que congrega comunidades com trajetórias migratórias muito distintas (brasileira, cabo-verdiana, angolana, são-tomense, guineense), com perfis socioeconómicos diferenciados e padrões de fixação territorial específicos.

Alentejo e Algarve destacam-se por apresentar os valores mais elevados de beneficiários de ASE entre os alunos lusófonos (41,2% no Alentejo e 34,3% no Algarve) e também entre os alunos portugueses (35,0% e 41,1%, respetivamente). Esta convergência sublinha o perfil socioeconómico fragilizado destes territórios, com forte presença de atividades agrícolas e turísticas marcadas por baixos salários e precariedade laboral, traços partilhados tanto pelas populações autóctones como pelas comunidades imigrantes que aí se fixam, em particular as oriundas dos PALOP.

Nas regiões Oeste e Vale do Tejo e Península de Setúbal observa-se uma situação atípica: os alunos lusófonos apresentam percentagens de beneficiários de ASE mais elevadas (38,2% no Oeste e Vale do Tejo, 34,8% na Península de Setúbal) do que os alunos portugueses (31,8% e 32,8%, respetivamente). Esta inversão sugere a existência de bolsas de vulnerabilidade socioeconómica particularmente intensas nas comunidades lusófonas destes territórios, designadamente nas áreas industriais e periurbanas onde se concentram historicamente comunidades africanas em situação de maior precariedade.

A análise regional confirma que a vulnerabilidade socioeconómica do universo escolar tem geografias distintas consoante o grupo considerado. Enquanto os alunos estrangeiros não-lusófonos apresentam um perfil de vulnerabilidade relativamente homogéneo no território, refletindo o seu estatuto de imigração recente, os alunos lusófonos seguem uma geografia mais marcada pelos contextos territoriais específicos das suas comunidades, com particular intensidade no Alentejo, no Algarve e nos cinturões industriais e periurbanos da Área Metropolitana de Lisboa. Para os alunos portugueses, o Alentejo, o Algarve e o Norte aparecem como os territórios de maior incidência de ASE, traduzindo dinâmicas estruturais de empobrecimento que ultrapassam a questão migratória.

Estes padrões reforçam a necessidade de respostas educativas territorialmente diferenciadas, capazes de articular o apoio social escolar com programas específicos de inclusão linguística e cultural nos territórios onde as comunidades lusófonas apresentam maior vulnerabilidade, e de reforço da resposta estrutural à pobreza nas regiões do interior e do Sul, independentemente da nacionalidade dos alunos.

## Capital escolar parental: habilitações das mães

O objetivo desta secção é caracterizar o capital escolar das famílias dos alunos estrangeiros, em comparação com as dos alunos portugueses, recorrendo às habilitações declaradas da mãe<sup>8</sup>. Esta variável é particularmente relevante porque a literatura sobre desempenho escolar identifica o capital escolar parental como preditor mais robusto do que o rendimento.

Note-se, contudo, que a variável relativa à escolaridade das mães apresenta uma proporção elevada de observações sem informação, pelo que os resultados aqui apresentados devem ser interpretados com cautela, em particular a extrapolação das conclusões para o conjunto da população escolar, dada a possibilidade de enviesamento da amostra observada. A escolaridade da mãe é desconhecida em cerca de 31% dos alunos a nível nacional e em aproximadamente 19% dos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino públicos, percentagens que não são negligenciáveis e que podem influenciar os resultados apresentados. Acresce que a dimensão de cada um destes grupos é bastante díspar (ver capítulo 2.2, Figura 3.1), o que requererá uma ponderação do peso de cada grupo na população para se estabelecerem comparações precisas.

O gráfico da Figura 4.3 apresenta a evolução, entre 2018 e 2023, da escolaridade média das mães dos alunos do sistema educativo português, medida através de uma variável categórica construída em equivalência aos níveis da Classificação Internacional Tipo da Educação (ISCED), em que 1 corresponde ao 1.º ciclo do ensino básico (ISCED 1), 2 aos 2.º/3.º ciclos (ISCED 2), 3 ao ensino secundário (ISCED 3), 4 ao pós-secundário não superior (ISCED 4), 5 ao ensino superior de curta duração (ISCED 5) e 6 a licenciaturas e níveis superiores (ISCED 6+).

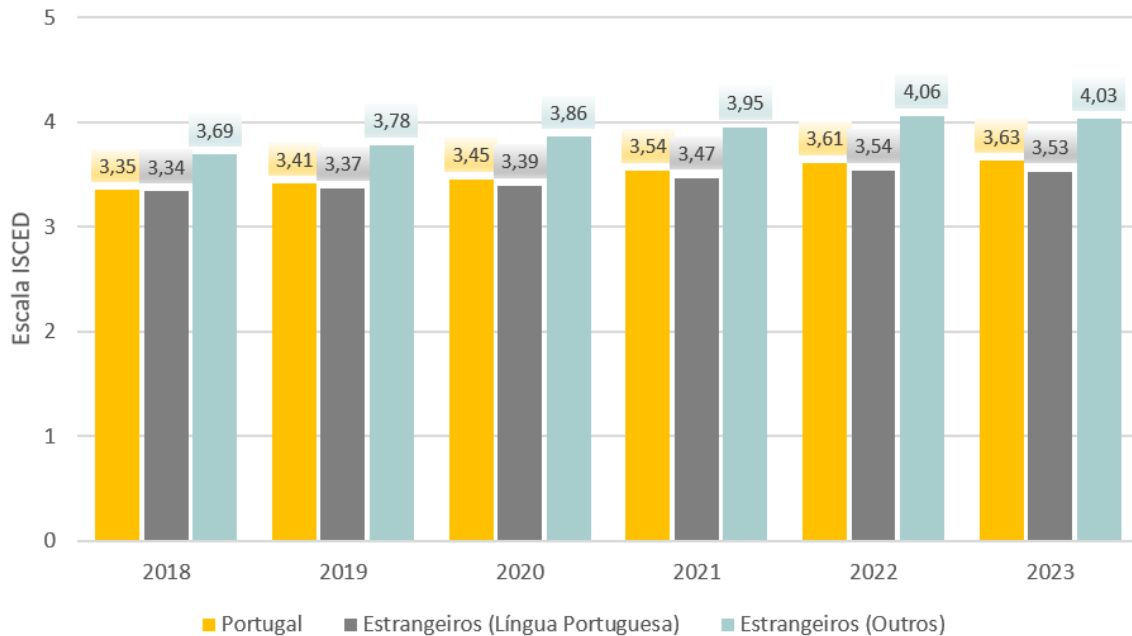
Em todo o período analisado, as mães oriundas de países estrangeiros não-lusófonos apresentam, em média, níveis de escolaridade superiores aos dos restantes grupos. Em 2023, este grupo apresenta uma escolaridade média de 4,03 – correspondente ao nível ISCED 4 (pós-secundário não superior) – contravalores de 3,63 e 3,53 nos grupos português e lusófono, respetivamente, situando-os na transição entre o ensino secundário e o pós-secundário. Esta diferença, equivalente a cerca de meio nível ISCED, é um traço estrutural da imigração não-lusófona em Portugal, frequentemente associada a perfis migratórios mais qualificados (técnicos especializados, profissionais de saúde, quadros de empresas multinacionais, entre outros). O Observatório das Migrações (Catarina Reis de Oliveira, Indicadores de

---

<sup>8</sup> Optou-se por utilizar apenas as mães para diminuir a quantidade de valores omissos.

Integração de Imigrantes 2023) já tinha reportado que em média os imigrantes são mais qualificados do que a população nativa.

**Figura 4.3** Evolução da escolaridade média das mães por nacionalidade, 2018-2023



Nota: 1 = 1.º Ciclo; 2 = 2.º ou 3.º Ciclo; 3 = Ensino secundário; 4 = Pós-secundário; 5 = Superior (curto); 6 = Licenciatura ou superior. Salienta-se que a variável relativa à escolaridade das mães apresenta uma proporção elevada de observações sem informação, além de que a dimensão de cada um destes grupos é bastante díspar. Recomenda-se, por isso, cautela na apreciação dos dados.

Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Os três grupos registaram aumentos da escolaridade média entre 2018 e 2023, embora a ritmos distintos: as mães estrangeiras não-lusófonas cresceram 0,34 pontos (de 3,69 para 4,03), as mães portuguesas 0,28 pontos (de 3,35 para 3,63) e as mães lusófonas apenas 0,19 pontos (de 3,34 para 3,53). Esta tendência ascendente reflete a melhoria geracional da escolarização em Portugal e, no caso das imigrantes, a chegada progressiva de fluxos com perfis cada vez mais qualificados.

Em 2018, mães portuguesas e lusófonas apresentavam praticamente o mesmo nível de escolaridade (3,35 e 3,34). Ao longo do período, as portuguesas afastam-se gradualmente, terminando em 2023 com uma diferença de 0,10 pontos a seu favor (3,63 *vs.* 3,53). Este afastamento sugere que os fluxos lusófonos mais recentes – particularmente os brasileiros, mas também os africanos – incluem proporções relevantes de mães com escolaridade abaixo do ensino secundário completo.

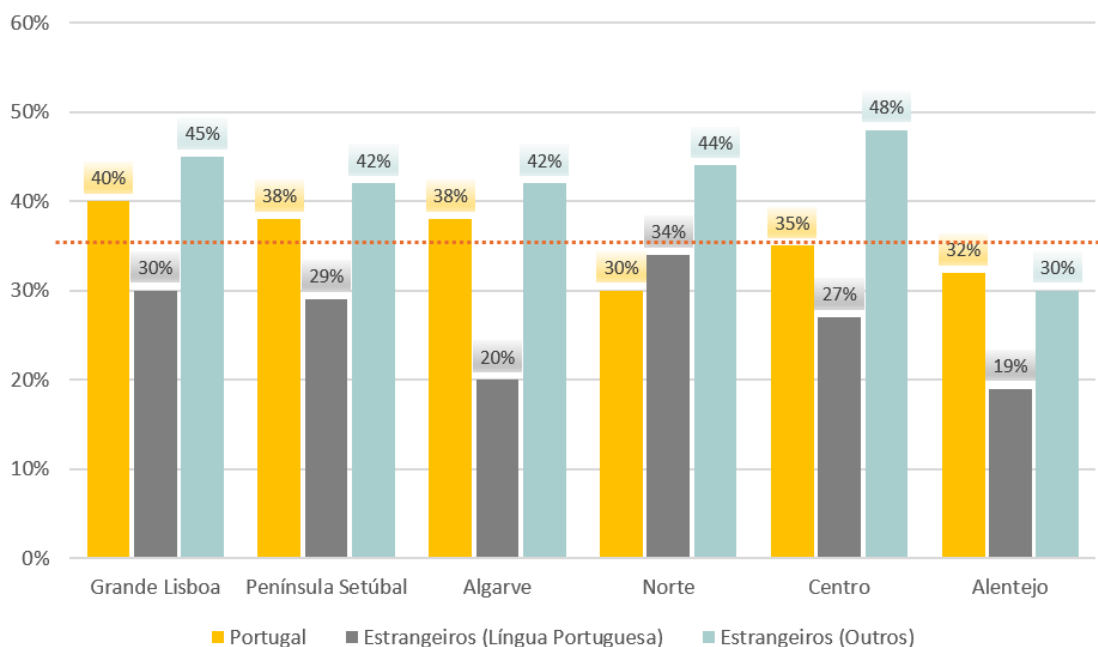
Observa-se uma inversão da tendência em 2023. Pela primeira vez na série, todos os três grupos registam uma ligeira queda da escolaridade média face ao pico de 2022 (mais acentuada nas mães lusófonas: -0,08 pontos). Esta inflexão coincide com a fase de maior expansão dos fluxos migratórios (designadamente

brasileiros e do Sul da Ásia), sugerindo que a chegada acelerada de novos contingentes terá incorporado perfis socioeducativos mais heterogéneos, puxando ligeiramente para baixo a média do conjunto. A análise evidencia um quadro de dupla diferenciação interna entre as mães imigrantes: as oriundas de países não-lusófonos apresentam um perfil escolar nitidamente superior ao da média nacional, enquanto as lusófonas se posicionam ligeiramente abaixo das mães portuguesas.

Esta heterogeneidade tem implicações relevantes para a leitura do desempenho escolar dos respetivos filhos: o "efeito imigrante" sobre os resultados académicos não é unidirecional, devendo ser interpretado em articulação com o nível de escolaridade familiar – variável reconhecidamente determinante do sucesso educativo dos alunos. As respostas pedagógicas a desenvolver devem, portanto, distinguir-se em função destes perfis: para os filhos de mães lusófonas com escolaridade baixa, o reforço do apoio académico estrutural é prioritário; para os filhos de mães estrangeiras altamente qualificadas, o desafio é sobretudo

O gráfico da Figura 4.4 apresenta a proporção de mães com habilitações ao nível do ensino superior (ISCED 6 ou superior, correspondente a licenciatura, mestrado ou doutoramento), desagregada por região NUTS II e por três grupos de origem linguística: mães portuguesas, mães estrangeiras oriundas de países de língua oficial portuguesa e mães estrangeiras de outras nacionalidades.

Figura 4.4 Percentagem de mães com ensino superior, por região NUTS II e origem linguística, 2023/24



Nota: Linha horizontal corresponde à média nacional (35%). Salienta-se que a variável relativa à escolaridade das mães apresenta uma proporção elevada de observações sem informação, além de que a dimensão de cada um destes grupos é bastante díspar. Recomenda-se, por isso, cautela na apreciação dos dados.

Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Em todas as regiões NUTS II, exceto no Alentejo, as mães estrangeiras oriundas de países não-lusófonos apresentam a maior proporção de habilitações superiores, com valores entre 42% e 48%. Este padrão confirma o perfil estruturalmente mais qualificado deste grupo migratório, frequentemente associado a fluxos laborais especializados.

As mães de nacionalidade portuguesa apresentam proporções de habilitações superiores entre 30% (Norte) e 40% (Grande Lisboa), reproduzindo o gradiente regional do capital escolar em Portugal, com maior concentração de qualificações nos centros urbanos e académicos (Grande Lisboa, Centro) e valores progressivamente inferiores no interior, no Sul e no Norte interior.

Observa-se uma maior vulnerabilidade das mães lusófonas no Sul. As mães oriundas de países de língua portuguesa apresentam, na generalidade das regiões, os níveis mais baixos de habilitações superiores, com particular destaque para o Algarve (20%) e o Alentejo (19%) – valores cerca de metade dos observados nas mães portuguesas das mesmas regiões. Esta diferença reflete o perfil migratório destes territórios, marcado por fluxos lusófonos associados a atividades de baixa qualificação (agricultura intensiva, turismo, construção civil).

No Norte verifica-se um padrão atípico: as mães estrangeiras lusófonas apresentam uma proporção de licenciadas (34%) superior à das mães portuguesas (30%). Esta inversão sugere a presença, nesta região, de comunidades lusófonas mais qualificadas – possivelmente associadas a movimentos académicos (estudantes brasileiros do ensino superior que se fixaram), a profissionais qualificados, ou ainda a estratégias migratórias familiares mais seletivas em territórios de menor atratividade económica imediata.

O Alentejo destaca-se por ser a única região onde as mães estrangeiras não-lusófonas (30%) apresentam proporções de licenciadas inferiores à média do grupo, e também inferiores às mães portuguesas da região (32%). Conjugado com a baixa qualificação das mães lusófonas (19%), esta região apresenta o perfil de qualificação familiar mais frágil do país, qualquer que seja a origem linguística considerada – coerente com a estrutura económica dominada pela agricultura intensiva e o trabalho sazonal pouco qualificado.

A análise regional confirma o paradoxo estrutural da imigração em Portugal: as mães estrangeiras não-lusófonas constituem o grupo mais qualificado do universo escolar (acima das mães portuguesas em todas as regiões), enquanto as mães lusófonas se posicionam, em geral, como o grupo menos qualificado, com vulnerabilidade particular nas regiões do Sul agrícola e turístico.

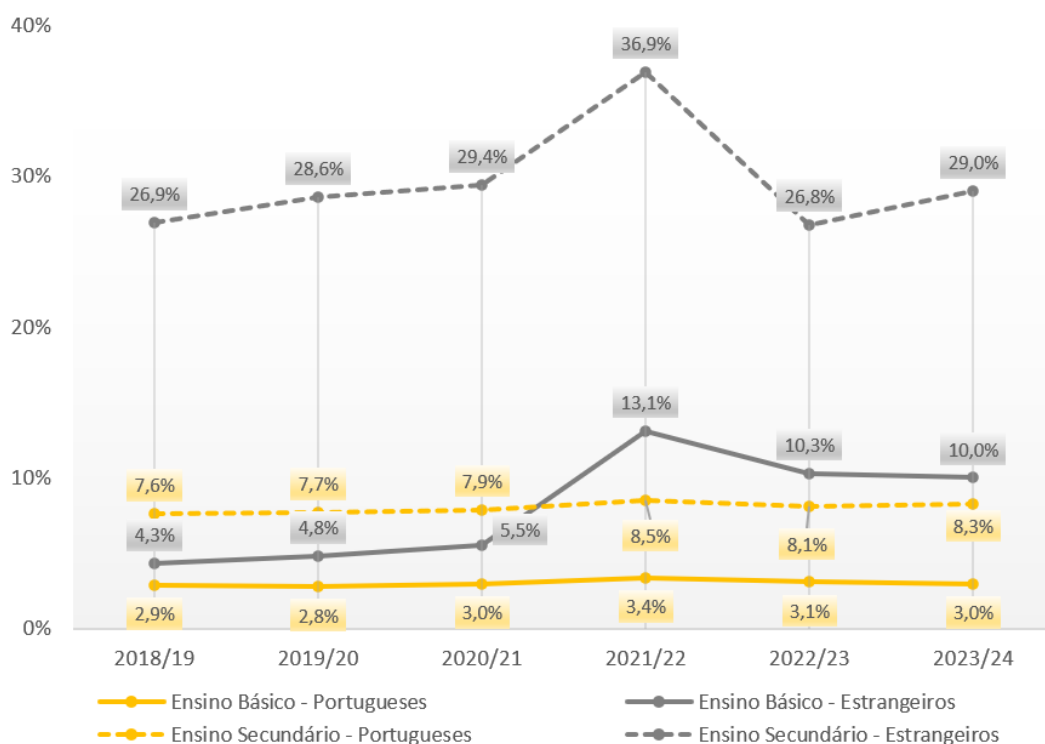
Este perfil dual da imigração – qualificada e não-qualificada – coexiste no mesmo país e exige respostas educativas diferenciadas: para os filhos de mães estrangeiras altamente qualificadas, prioridade ao acolhimento linguístico e à integração sociocultural; para os filhos de mães lusófonas com baixa escolaridade, reforço do apoio escolar estruturado, mediação pedagógica e ações de combate ao insucesso escolar de origem socioeconómica.

A geografia destas necessidades é, ela própria, diferenciada – sublinhando que as políticas educativas territorialmente cegas tendem a falhar tanto em territórios de elevada qualificação migratória como naqueles onde se concentra a vulnerabilidade.

## Taxas de retenção e desistência

Pretende-se comparar as taxas de retenção e desistência (abandono escolar precoce) entre alunos portugueses e estrangeiros, ao longo dos ciclos de ensino, identificando os anos de escolaridade e as transições mais críticas.

Figura 4.5 Evolução da taxa de retenção e desistência por nacionalidade



Fonte: DGEEC.

## Os alunos estrangeiros têm elevada taxa de retenção nos ensinos básico e secundário

Os gráficos apresentam a evolução das taxas de retenção e desistência no ensino básico e secundário em Portugal, entre os anos letivos de 2018/19 e 2023/24, comparando alunos portugueses e alunos estrangeiros. A área sombreada entre as duas curvas, em cada painel, evidencia visualmente a magnitude do diferencial – leitura que se afigura particularmente relevante para compreender a desigualdade estrutural de oportunidades educativas no sistema escolar português.

Em todo o período analisado, e em ambos os níveis de ensino, a taxa de retenção dos alunos estrangeiros é entre três a cinco vezes superior à dos alunos portugueses. No ensino básico, esta diferença oscila entre os 7 e os 10 pontos percentuais; no ensino secundário, situa-se entre os 18 e os 29 pontos percentuais. Trata-se de um diferencial sistemático, que não se dilui com a passagem do tempo.

A curva dos alunos portugueses mantém-se notavelmente estável ao longo dos seis anos analisados, oscilando entre 2,7% e 3,4% no ensino básico e entre 7,6% e 8,5% no ensino secundário. Esta estabilidade traduz a consolidação das políticas de combate ao insucesso escolar para a população escolar nacional, mas também revela o limite das respostas adotadas, que não têm conseguido reduzir o insucesso entre os alunos de nacionalidade estrangeira.

O ano letivo de 2021/22 destaca-se de forma evidente em ambos os painéis, com um agravamento marcado da retenção dos alunos estrangeiros: 13,1% no básico (máximo da série) e 36,9% no secundário (máximo absoluto, com um diferencial de 29,3 pontos percentuais face aos portugueses). Este pico resulta provavelmente da conjugação de dois fatores: por um lado, os efeitos diferidos da pandemia de COVID-19, que afetaram desproporcionalmente as populações mais vulneráveis; por outro, o início de um crescimento muito acelerado dos fluxos migratórios para Portugal, sem que o sistema educativo dispusesse de capacidade de resposta adequada.

Comparando os dois painéis, o agravamento da retenção entre o ensino básico e o ensino secundário é muito mais expressivo para os alunos estrangeiros do que para os portugueses. Em 2023/24, a retenção dos estrangeiros passa de 10,0% no básico para 29,0% no secundário – quase triplica. Nos portugueses, essa progressão é mais moderada (de 3,0% para 8,3%). Esta rutura sinaliza o ensino secundário como momento crítico de exclusão escolar dos alunos com origem estrangeira, particularmente vulneráveis às exigências curriculares acrescidas, à pressão dos exames nacionais e às escolhas vocacionais precoces.

Após o pico de 2021/22, observa-se uma melhoria nos dois anos seguintes, com a retenção dos alunos estrangeiros a descer para 10,3% (básico) e 26,8% (secundário) em 2022/23, e a estabilizar em 10,0% e 29,0% em 2023/24. Esta evolução positiva refletirá, provavelmente, o reforço gradual de medidas específicas de apoio. Todavia, os níveis de 2023/24 continuam acima dos registados em 2018/19 no ensino secundário, e o diferencial mantém-se em torno dos 20 pontos percentuais – bem longe da convergência que seria expectável num sistema educativo verdadeiramente inclusivo.

A leitura conjugada dos dois painéis permite concluir que a desigualdade nos resultados escolares entre alunos portugueses e estrangeiros é um problema estrutural do sistema educativo português, persistente ao longo do tempo e particularmente agudo no ensino secundário. O agravamento observado em 2021/22 demonstrou a vulnerabilidade do sistema perante choques externos (pandemia, aceleração migratória), e a melhoria parcial dos anos subsequentes, embora positiva, não permitiu reverter o diferencial estrutural.

A persistência de uma taxa de retenção dos alunos estrangeiros próxima dos 30% no ensino secundário sinaliza a necessidade de respostas integradas que combinem reforço linguístico, apoio académico estruturado, mediação intercultural e medidas de combate à segregação escolar – particularmente nos territórios e escolas onde se concentra a população imigrante com maior vulnerabilidade socioeducativa.

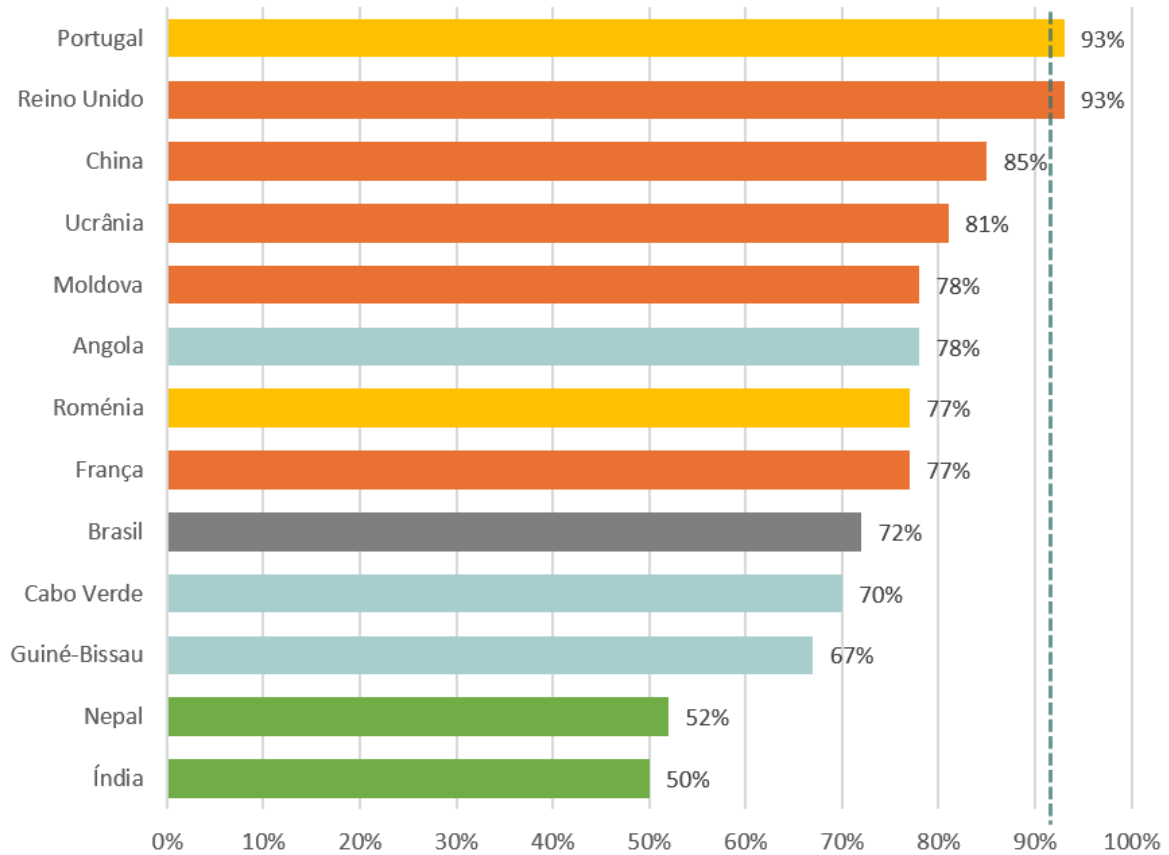
### **Como a origem nacional e o perfil sociocultural e linguístico associado a cada nacionalidade condiciona os resultados escolares?**

O gráfico da Figura 4.6 apresenta a taxa de conclusão do 1.º ciclo do ensino básico no tempo esperado (quatro anos, sem retenções) para os alunos das principais nacionalidades presentes nas escolas portuguesas em 2022/23<sup>9</sup>. Foram considerados apenas os países com pelo menos 100 alunos matriculados, critério que garante representatividade estatística, mas exclui nacionalidades emergentes em Portugal cujo fluxo migratório é ainda demasiado recente para atingir esse limiar, designadamente Paquistão e Bangladesh, presentes mas não reportados.

---

<sup>9</sup> Estes dados foram trabalhados a partir do relatório publicado pela DGEEC que ainda não disponibilizou informação mais recente.

Figura 4.6 Conclusão no tempo esperado no 1.º ciclo do ensino básico, por nacionalidade, 2022/23



Nota: Linha vertical corresponde à taxa média nacional (91%). As cores segmentam os países de acordo com a tipologia seguinte: Portugal, Brasil, PALOP (África lusófona), Sul da Ásia e Outros países estrangeiros.  
Fonte: DGEEC.

A análise revela um quadro de profunda heterogeneidade interna ao grupo dos alunos estrangeiros, com diferenciais de desempenho que chegam a alcançar 43 pontos percentuais entre os alunos com maior e menor sucesso. Esta heterogeneidade desmonta a leitura simplista que trataria os "alunos estrangeiros" como bloco homogéneo, evidenciando que a origem nacional – e, sobretudo, o perfil sociocultural e linguístico associado a cada nacionalidade – é determinante para os resultados escolares.

Os alunos britânicos apresentam taxas de conclusão exatamente iguais às dos alunos portugueses (93%), sugerindo que se trata maioritariamente de filhos de famílias com perfis socioeconómicos e culturais favoráveis (residentes estrangeiros qualificados, descendentes de luso-britânicos, filhos de imigrantes de regresso), que beneficiam de capital escolar familiar elevado.

Os alunos da China (85%), Ucrânia (81%), Moldova (78%) e Roménia (77%) apresentam taxas de conclusão consistentemente acima dos 75%, embora abaixo dos portugueses em 8 a 16 pontos percentuais. Estes valores são reveladores de comunidades migrantes com forte valorização cultural da escolaridade, redes familiares de apoio à aprendizagem e, no caso ucraniano em particular, estatutos de proteção temporária que facilitam a integração escolar. O caso chinês confirma o padrão internacionalmente conhecido de elevado investimento familiar na educação.

Os alunos com nacionalidade francesa apresentam taxas surpreendentemente abaixo do esperado para uma comunidade europeia residente em Portugal. Este valor poderá refletir, por um lado, a forte presença de filhos de imigrantes lusodescendentes regressados de França – que regressam a Portugal já em idade escolar, com domínio variável da língua portuguesa escrita – e, por outro lado, a chegada recente de famílias francesas que frequentam, num primeiro momento, a escola pública portuguesa antes de se realocarem para escolas internacionais.

Os alunos dos países de língua oficial portuguesa apresentam taxas que se distribuem ao longo de um intervalo de 11 pontos percentuais: Angola (78%), Brasil (72%), Cabo Verde (70%) e Guiné-Bissau (67%). Apesar da partilha linguística com Portugal – que, em tese, deveria favorecer a integração escolar –, estes alunos apresentam diferenciais de 15 a 26 pontos percentuais face aos portugueses. Esta realidade aparentemente contraintuitiva é hoje amplamente reconhecida: a partilha do código linguístico não garante competência académica no português europeu escrito, sendo as variantes brasileira e africanas suficientemente distintas para gerar dificuldades curriculares relevantes nos primeiros anos. A estas acresce a frequência de perfis socioeconómicos mais frágeis e o capital escolar familiar tendencialmente mais baixo.

O dado mais marcante do gráfico diz respeito aos alunos da Índia (50%) e do Nepal (52%), que registam taxas de conclusão no tempo esperado próximas dos 50%, ou seja, apenas metade dos alunos consegue terminar o 1.º CEB em quatro anos sem retenções. Trata-se de diferenciais de 41 a 43 pontos percentuais face aos alunos portugueses – os piores resultados de todo o quadro analítico. Esta realidade reflete uma combinação particularmente desfavorável de fatores: a chegada frequente já em idade escolar, com domínio nulo ou muito limitado da língua portuguesa; a ausência de afinidade linguística ou cultural com o português; a inserção em comunidades migrantes ainda em consolidação, sem redes consolidadas de apoio à integração escolar; e, frequentemente, a inserção em contextos socioeconómicos vulneráveis associados a atividades laborais de baixa qualificação (agricultura intensiva no Alentejo, construção civil, comércio retalhista nas áreas metropolitanas).

A análise revela três conclusões com forte impacto para a definição de políticas educativas.

Em primeiro lugar, a partilha do português não é, por si só, fator suficiente de integração escolar. Os alunos brasileiros e dos PALOP, apesar de chegarem a Portugal com algum domínio da língua portuguesa, apresentam diferenciais de retenção comparáveis aos dos seus pares de origens não-lusófonas. Esta constatação põe em causa a tradição da política educativa portuguesa que tem assumido que os alunos lusófonos não necessitam de apoio linguístico específico, e justifica uma reapreciação da oferta de Português Língua Não Materna alargada também a estes alunos.

Em segundo lugar, o desafio do Sul da Ásia é estruturalmente distinto e exige respostas específicas e urgentes. Os alunos da Índia e do Nepal, e provavelmente do Paquistão e Bangladesh – comunidades em forte crescimento, mas ainda abaixo dos limiares estatísticos – exigem respostas educativas robustas que incluam acolhimento linguístico intensivo, mediação intercultural, articulação com as comunidades locais de origem e formação docente específica. O facto de estes alunos apresentarem taxas próximas dos 50% no 1.º CEB indica que metade está, à partida, em risco severo de exclusão escolar progressiva ao longo do percurso educativo.

Em terceiro lugar, a concentração territorial deste fenómeno reforça a necessidade de respostas regionalmente diferenciadas. Como vimos noutros gráficos do relatório, as comunidades do Sul da Ásia concentram-se sobretudo no Alentejo Litoral (Odemira, em particular), no Algarve e em algumas áreas da AML, territórios onde a oferta educativa e de apoios complementares se tem mostrado historicamente menos robusta do que nas áreas metropolitanas centrais. A coincidência entre territórios de elevada concentração migratória recente e território de fragilidade dos serviços educativos cria um risco real de exclusão escolar geograficamente concentrada, que exige reforço urgente da capacidade de resposta.

## Exames Nacionais do 9.º ano

O número total de alunos inscritos nos exames nacionais de 9.º ano manteve-se aproximadamente estável (cerca de 87 mil em 2018/19 e 91 mil em 2023/24), mas a composição por nacionalidade alterou-se profundamente: o número de alunos portugueses inscritos diminuiu (de 82.566 para 78.797, -4,6%), ao passo que o número de alunos estrangeiros quase triplicou, de 4.371 para 12.194, um aumento de 2,8 vezes.

Tabela 4.1. Participação nos exames nacionais de Português e Matemática, 2018/19 e 2023/24

<b>Exame de Português</b>	<b>Inscritos 2018/19</b>	<b>Inscritos 2023/24</b>	<b>Não foram a exame 2018/19</b>	<b>Não foram a exame 2023/24</b>	<b>% não exame 23/24</b>
Alunos portugueses	82.566	78.797	10.493	8845	11.2%
Alunos Estrangeiros (Países Lusófonos)	2.949	8.837	2.694	7.412	83.9%
Alunos Estrangeiros (outras línguas)	1.422	3.357	1.170	2.961	88.2%

<b>Exame de Matemática</b>	<b>Inscritos 2018/19</b>	<b>Inscritos 2023/24</b>	<b>Não foram a exame 2018/19</b>	<b>Não foram a exame 2023/24</b>	<b>% não exame 23/24</b>
Alunos portugueses	82.566	78.797	10.052	8.530	10.8%
Alunos Estrangeiros (Países Lusófonos)	2.949	8.837	2.681	7.300	82.6%
Alunos Estrangeiros (outras línguas)	1.422	3.357	1.136	2.630	78.3%

Fonte: Júri Nacional de Exames através de DGEEC. Cálculos próprios.

A leitura do quadro evidencia três padrões centrais. Primeiro, a taxa de não realização do exame entre alunos portugueses é relativamente baixa e diminuiu entre os dois anos letivos (de 12,7% para 11,2% no caso do exame de Português). Segundo, a taxa de não realização entre alunos estrangeiros é dramaticamente superior – situa-se acima dos 80% em ambos os grupos de estrangeiros e em ambos os anos letivos. Terceiro, o número absoluto de alunos estrangeiros que não realiza as provas multiplicou-se: para o exame de Português, o universo de estrangeiros que ficaram fora do exame passou de 3.864 (2018/19) para 10.373 (2023/24), um aumento de 2,7 vezes.

Esta diferença abismal entre alunos nacionais e estrangeiros não corresponde a uma situação exclusivamente de desigualdade de tratamento, resulta em parte do regime jurídico de avaliação externa do ensino básico, que prevê dispensa ou substituição da prova final para alunos estrangeiros que se encontram em processo de aprendizagem do português como Língua Não Materna (PLNM), no entanto a percentagem de alunos a frequentar esta disciplina é muito inferior ao número de alunos que não fazem o exame. Esta justificação parece não explicar o exame da matemática que está situado nos mesmos níveis de não comparência.

As provas finais do 9.º ano de Português e de Matemática são, em regra, obrigatórias para todos os alunos do ensino básico geral. A não realização das provas finais de ciclo (ou de apenas uma das suas componentes, quando aplicável) implica a retenção do aluno no 9.º ano de escolaridade, salvo nas situações em que haja dispensa prevista no regulamento. O facto de alguns alunos terem notas internas que conduzem à retenção pode explicar parte deste fenómeno, nomeadamente para alunos provenientes de alguns países da Ásia.

Estão também dispensados alunos que tenham ingressado no sistema no ano da prova, ou cuja sua proficiência linguística seja considerada abaixo de B2. Esta decisão cabe ao diretor da escola mediante parecer do Conselho Pedagógico.

Os dados não permitem identificar com precisão a proporção de alunos do 9.º ano que ingressou no sistema educativo português em 2023/24, porque a variável "ano de ingresso" não está registada.

Nos 10.373 alunos que não fizeram o exame regular de Português, encontram-se incluídos os 1.800 que fizeram as provas de PLNM (93, 94 ou 95).

Com todas estas nuances devemos concluir que a aplicação prática do regulamento de dispensa pode ser mais generosa do que a sua letra estrita, abrangendo alunos que entraram no sistema 1-2 anos antes mas estão ainda em níveis de aprendizagem da língua muito baixos (A1/A2).

### **A realização da prova final de Português pelos alunos estrangeiros em 2023/24 foi muito reduzida**

O quadro seguinte identifica os 15 concelhos com o maior número absoluto de alunos estrangeiros que, em 2023/24, não realizaram a prova final de Português. Como esperado, a lista é dominada por municípios da Área Metropolitana de Lisboa.

**Tabela 4.2** Lista dos 15 concelhos com o maior número absoluto de alunos estrangeiros que não realizaram a prova final de Português, 2023/24

#	Município	NUTS II	Inscritos estrangeiros	Não foram a exame de Português	% não exame
1	Sintra	A.M. Lisboa	831	728	87.6%
2	Lisboa	A.M. Lisboa	735	662	90.1%
3	Loures	A.M. Lisboa	411	371	90.3%
4	Amadora	A.M. Lisboa	391	342	87.5%
5	Almada	A.M. Lisboa	388	340	87.6%
6	Odivelas	A.M. Lisboa	374	337	90.1%
7	Seixal	A.M. Lisboa	375	328	87.5%
8	Braga	Norte	370	316	85.4%
9	Cascais	A.M. Lisboa	317	275	86.8%
10	Setúbal	A.M. Lisboa	251	218	86.9%
11	Vila Franca de Xira	A.M. Lisboa	234	195	83.3%
12	Vila Nova de Gaia	Norte	233	191	82.0%
13	Barreiro	A.M. Lisboa	211	184	87.2%
14	Oeiras	A.M. Lisboa	211	179	84.8%
15	Porto	Norte	217	177	81.6%

Nota: % calculada sobre o total de alunos estrangeiros inscritos no município.  
 Fonte: Júri Nacional de Exames através de DGEEC. Cálculos próprios.

Sintra, Lisboa, Loures, Amadora, Almada, Odivelas e Seixal são, isoladamente, os sete concelhos com mais alunos estrangeiros fora da prova final de Português. Em todos eles a proporção de não realização é muito elevada (entre 86% e 90%), o que indica que estamos perante populações escolares em que a esmagadora maioria dos alunos estrangeiros se encontra ainda numa fase intermédia de aprendizagem do português.

O quadro seguinte mostra os concelhos onde a proporção de alunos estrangeiros que não realizaram a prova de Português é mais elevada, considerando apenas concelhos com pelo menos 20 alunos estrangeiros inscritos no 9.º ano, de modo a evitar percentagens enganadoras em concelhos de muito reduzida dimensão.

**Tabela 4.3** Lista dos 15 concelhos onde a proporção de alunos estrangeiros que não realizaram a prova de Português foi mais elevada, 2023/24

#	Município	NUTS II	Inscritos estrangeiros	Não foram a exame	% não exame
1	Alcochete	A.M. Lisboa	22	22	100.0%
2	Odemira	Alentejo	67	67	100.0%
3	Lagoa	Algarve	42	40	95.2%
4	Salvaterra de Magos	Alentejo	20	19	95.0%
5	Torres Vedras	Centro	84	79	94.0%
6	Lourinhã	Centro	28	26	92.9%
7	Nazaré	Centro	26	24	92.3%
8	Benavente	Alentejo	63	58	92.1%
9	Tondela	Centro	25	23	92.0%
10	Albufeira	Algarve	168	154	91.7%
11	Cartaxo	Alentejo	22	20	90.9%
12	Grândola	Alentejo	22	20	90.9%
13	Tavira	Algarve	44	40	90.9%
14	Vila Real de Santo António	Algarve	32	29	90.6%
15	Miranda do Corvo	Centro	21	19	90.5%

Nota: apenas concelhos com  $\geq 20$  alunos estrangeiros inscritos no 9.º ano em 2023/24.

Fonte: Júri Nacional de Exames através de DGEEC. Cálculos próprios.

Alcochete e Odemira aparecem com 100% de não realização da prova entre os alunos estrangeiros, sendo o caso de Odemira particularmente notável: o concelho tem 67 alunos estrangeiros inscritos no 9.º ano (numa população escolar de 189 alunos, ou seja, mais de 35% do total), todos dispensados do exame. Odemira é, aliás, o único concelho de Portugal Continental em que os alunos estrangeiros representam mais de 30% dos inscritos no 9.º ano, uma característica que tem vindo a ser amplamente documentada e que está associada à dinâmica migratória ligada à agricultura intensiva no Alentejo Litoral.

Vários concelhos do Oeste e do Médio Tejo (Torres Vedras, Lourinhã, Nazaré, Tondela, Ourém), do Algarve (Lagoa, Albufeira, Tavira, Lagos, Vila Real de Santo António) e da Lezíria do Tejo (Salvaterra de Magos, Benavente, Cartaxo) apresentam também taxas iguais ou superiores a 90%, evidenciando que o fenómeno extravasa largamente a região de Lisboa.

## Sintra é o concelho com maior crescimento da população escolar estrangeira no 9.º ano entre 2018/19 e 2023/24

A análise comparada dos dois anos letivos permite identificar os concelhos onde a presença de alunos estrangeiros no 9.º ano mais cresceu em termos absolutos, indicador relevante para dimensionar as necessidades de apoio educativo nos próximos anos.

**Tabela 4.4.** Lista dos 15 concelhos onde a presença de alunos estrangeiros no 9.º ano mais cresceu em termos absolutos, 2018/19 *vs.* 2023/24

#	Município	NUTS II	Est. 2018/19	Est. 2023/24	×	Não exame PT 23/24
1	Sintra	A.M. Lisboa	420	831	<b>2.0×</b>	728
2	Lisboa	A.M. Lisboa	391	735	<b>1.9×</b>	662
3	Braga	Norte	112	370	<b>3.3×</b>	316
4	Seixal	A.M. Lisboa	118	375	<b>3.2×</b>	328
5	Almada	A.M. Lisboa	155	388	<b>2.5×</b>	340
6	Loures	A.M. Lisboa	191	411	<b>2.1×</b>	371
7	Amadora	A.M. Lisboa	186	391	<b>2.1×</b>	342
8	Odivelas	A.M. Lisboa	186	374	<b>2.0×</b>	337
9	Setúbal	A.M. Lisboa	74	251	<b>3.4×</b>	218
10	Vila Franca de Xira	A.M. Lisboa	73	234	<b>3.2×</b>	195
11	Vila Nova de Gaia	Norte	72	233	<b>3.2×</b>	191
12	Barreiro	A.M. Lisboa	52	211	<b>4.1×</b>	184
13	Porto	Norte	69	217	<b>3.1×</b>	177
14	Leiria	Centro	63	207	<b>3.3×</b>	167
15	Viseu	Centro	26	149	<b>5.6×</b>	116

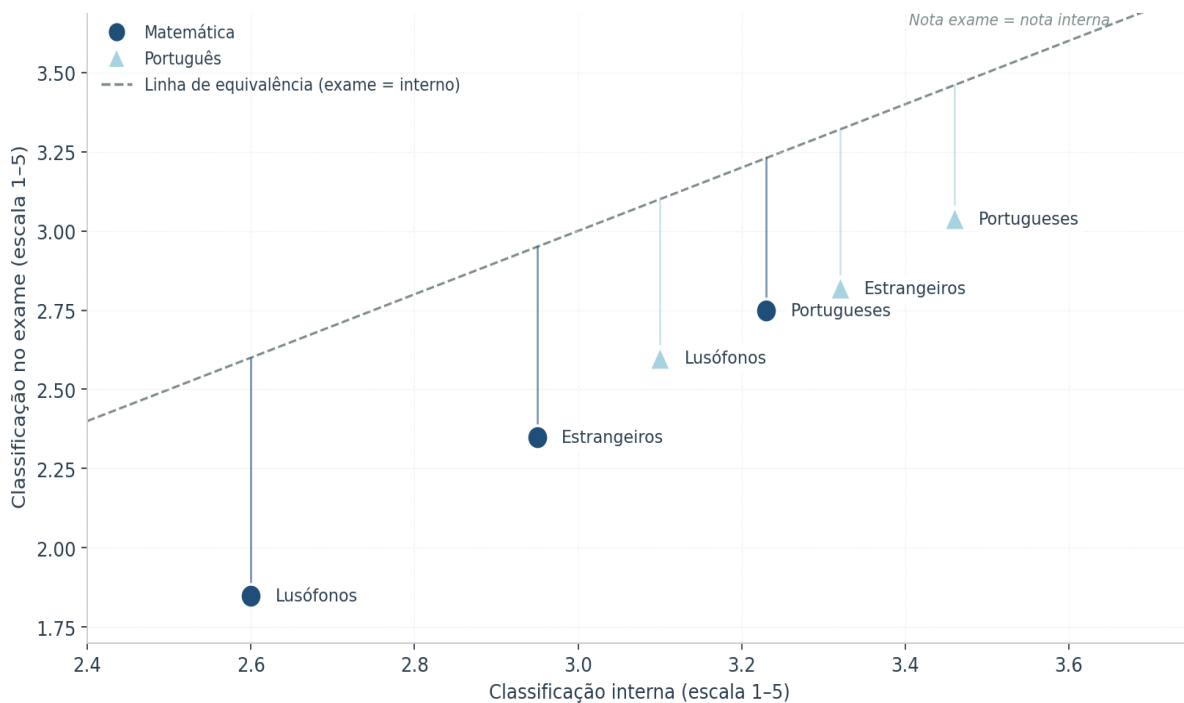
Nota: A coluna "×" indica o crescimento multiplicativo entre os dois anos letivos.  
Fonte: Júri Nacional de Exames através de DGEEC. Cálculos próprios.

O maior aumento absoluto registou-se em Sintra (+411 alunos estrangeiros no 9.º ano entre 2018/19 e 2023/24) e em Lisboa (+344). Contudo, em termos relativos, destacam-se Viseu (5,6 vezes mais alunos estrangeiros), Barreiro (4,1×), Setúbal (3,4×), Vila Nova de Gaia (3,2×), Braga (3,3×) e Leiria (3,3×). Este crescimento confirma o alargamento territorial do fenómeno migratório, que deixou de estar exclusivamente concentrado nas áreas metropolitanas para se distribuir por capitais de distrito intermédias e pelo interior.

**Todos os grupos têm classificações de exame inferiores às classificações internas, mas a quebra é maior nos alunos lusófonos.**

Foram analisadas também os resultados as classificações obtidas nos exames nacionais e comparadas com as classificações internas.

Figura 4.7 Notas internas vs. notas de exame nas provas finais do 9.º ano, 2023/24



Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Todos os grupos têm classificações de exame inferiores às classificações internas. Nenhum ponto fica acima ou sobre a linha de equivalência. Isto é coerente com o padrão geral do sistema português, em que a avaliação interna tende a ser mais generosa do que a externa – não é um fenómeno específico dos alunos estrangeiros.

Contudo, a quebra entre a classificação interna e a classificação de exame é maior nos alunos estrangeiros e ainda maior nos lusófonos. A Matemática, a diferença é particularmente reveladora: 0,48 valores nos portugueses, 0,61 nos estrangeiros (média) e 0,75 nos lusófonos. Em Português, portugueses e estrangeiros não-lusófonos têm quebras semelhantes (0,40 e 0,50), mas os lusófonos voltam a ter uma quebra maior (0,50 com partida de uma nota interna já mais baixa). Ou seja, a escola tende a sobrestimar mais a competência destes grupos do que o exame valida.

O caso dos lusófonos a Matemática é o mais agudo. Têm a nota interna mais baixa de todos os grupos (2,60) e ainda assim caem para 1,85 no exame – o único valor abaixo de 2. Isto contraria a intuição comum de que os lusófonos teriam menos dificuldade que outros estrangeiros (por terem o português como língua materna). A Matemática mostra que a barreira linguística não é a única em jogo: há provavelmente também questões de currículo prévio, percurso escolar fragmentado pela migração e tempo de adaptação que afetam o desempenho.

Uma nota importante: estes valores aplicam-se *apenas aos alunos que efetivamente realizaram as provas finais*. Como já vimos antes, 81% dos alunos estrangeiros não fizeram nem Matemática nem Português em 2023/24. Os resultados acima referem-se, portanto, aos cerca de 19% de estrangeiros que realizaram a prova final – provavelmente os de proficiência mais alta (B2/C1). Mesmo este subconjunto seletivo fica abaixo dos portugueses no exame, o que reforça que o desafio da integração escolar persiste.

## A transição para o ensino secundário

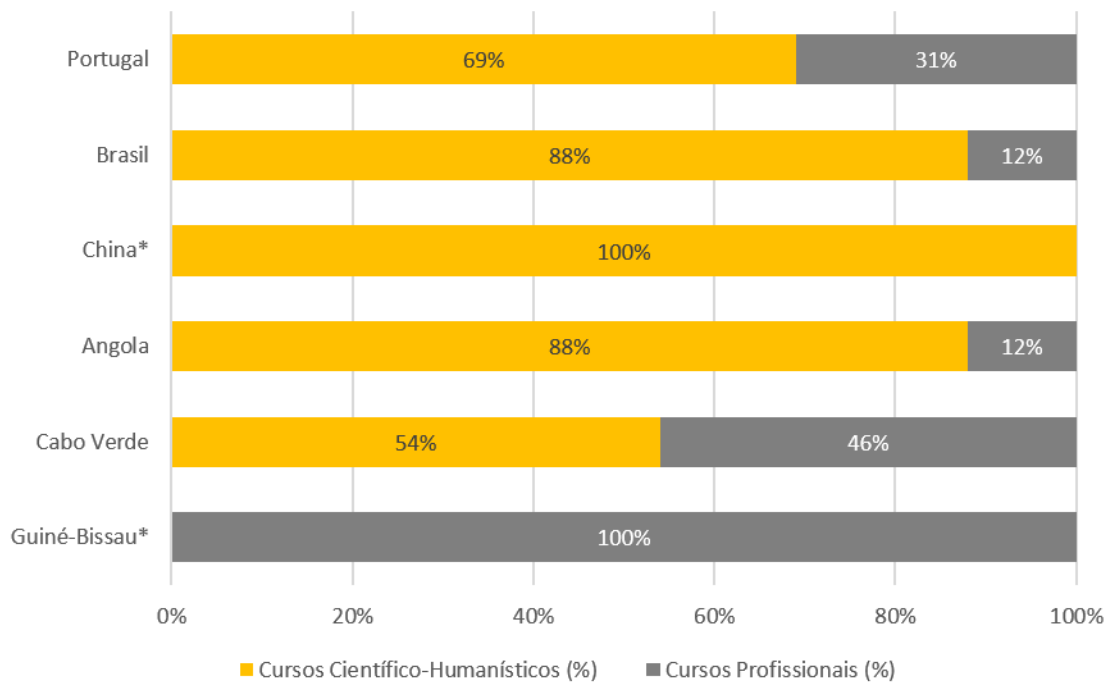
A análise das transições entre o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário constitui um momento crítico para avaliar a equidade do sistema educativo português. A escolha entre a via dos cursos científico-humanísticos (CCH), orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior, e a via dos cursos profissionais (CP), de dupla certificação, condiciona de forma substantiva as trajetórias subsequentes dos alunos.

Apresenta-se a distribuição dos alunos por estas duas vias do secundário, desagregada por nacionalidade, com base no relatório da DGEEC Situação Final dos Alunos do Ensino Secundário 2023/24 (Março 2026), referente à coorte que ingressou no ensino secundário em 2021/22 em Portugal continental donde os alunos estão no 12.º ano em 2023/24, salvo se tiverem tido retenções. O indicador apresentado corresponde à distribuição percentual dos alunos entre CCH e CP no momento de ingresso no ensino secundário.

Os dados restringem-se a alunos com pelo menos 100 matriculados na via em causa<sup>10</sup>, motivo pelo qual a China surge sem amostra suficiente em CP e a Guiné-Bissau sem amostra suficiente em CCH. Estas ausências não significam zero alunos nessa via, apenas que o número absoluto é demasiado baixo para poder ser desagregado.

Verifica-se que cerca de 1/3 dos estudantes de nacionalidade portuguesa optam por vias profissionais ao passo que de entre os estudantes estrangeiros apenas na comunidade Cabo-Verdiana essa proporção é maior.

**Figura 4.8** Distribuição dos alunos por via do ensino secundário, por nacionalidade (coorte em 2021/22), Portugal Continental



Fonte: DGEEC.

<sup>10</sup> Por este motivo não é possível fazer uma análise mais detalhada. O número de alunos matriculados no 10.º ano – CP + CCH é de cerca de 100.000 alunos. Se decomposermos por nacionalidade facilmente compreendermos que a dispersão pelos diversos anos, faz com que os grupos mais pequenos não atinjam os 100 nesta divisão. De referir que estes dados reportam a alunos entrados em 2021/22 antes do grande crescimento de alunos de nacionalidade estrangeira. Valerá a pena acompanhar este indicador daqui a dois ou três anos para captar as opções dos alunos estrangeiros que chegaram a Portugal ainda no terceiro ciclo do ensino básico.

À primeira vista, o gráfico parece indicar que os alunos brasileiros e angolanos escolhem cursos científico-humanísticos com maior frequência do que os portugueses (88% *vs.* 69%). Esta leitura é tecnicamente correta, mas pode ser enganadora. O que se observa é a distribuição dos alunos que efetivamente chegaram ao ensino secundário em CCH ou CP, e este é precisamente o ponto crítico: os alunos estrangeiros que conseguem ingressar no secundário regular constituem um grupo já fortemente selecionado, aqueles que ultrapassaram com sucesso as barreiras do ensino básico. Os que ficaram pelo caminho – através de retenções, canalização para CEF, PIEF, percursos curriculares alternativos, ou abandono – saíram da população em análise. A leitura é, portanto, condicional à conclusão do 9.º ano em via regular.

A canalização quase exclusiva para CCH (sem amostra suficiente em CP, o que indica número residual de alunos nesta via) é um padrão muito robusto na literatura sociológica portuguesa. Os trabalhos de Teresa Seabra, em colaboração com Sofia Gaspar e Helena Carvalho, sobre o desempenho escolar de estudantes chineses em Portugal, documentam consistentemente esta orientação.

Quase metade dos alunos cabo-verdianos no secundário regular está em cursos profissionais (46%) – mais do dobro da proporção brasileira ou angolana. Esta canalização desproporcional para os CP é consistente com a literatura: o trabalho de Teresa Seabra, em particular o livro *Adaptação e Adversidade* (ICS-UL, 2010), documenta há mais de uma década que a comunidade cabo-verdiana enfrenta as desvantagens escolares mais persistentes, e que parte importante dos seus jovens é canalizada para vias profissionalizantes.

Os 31% de portugueses em cursos profissionais constituem uma proporção elevada em termos absolutos, mas refletem dois fenómenos distintos. Por um lado, os CP têm sido, em Portugal, uma via crescentemente legitimada e procurada por alunos nacionais com perfis específicos, em particular ligados à formação técnica e à entrada precoce no mercado de trabalho. Por outro, os filtros prévios – retenções no 3.º CEB, canalização via CEF ou PIEF, abandono antes do secundário – operam de forma diferente nas várias comunidades estrangeiras, retirando da população que ingressa em CCH ou CP precisamente os alunos que teriam maior probabilidade de ir para a via profissional.

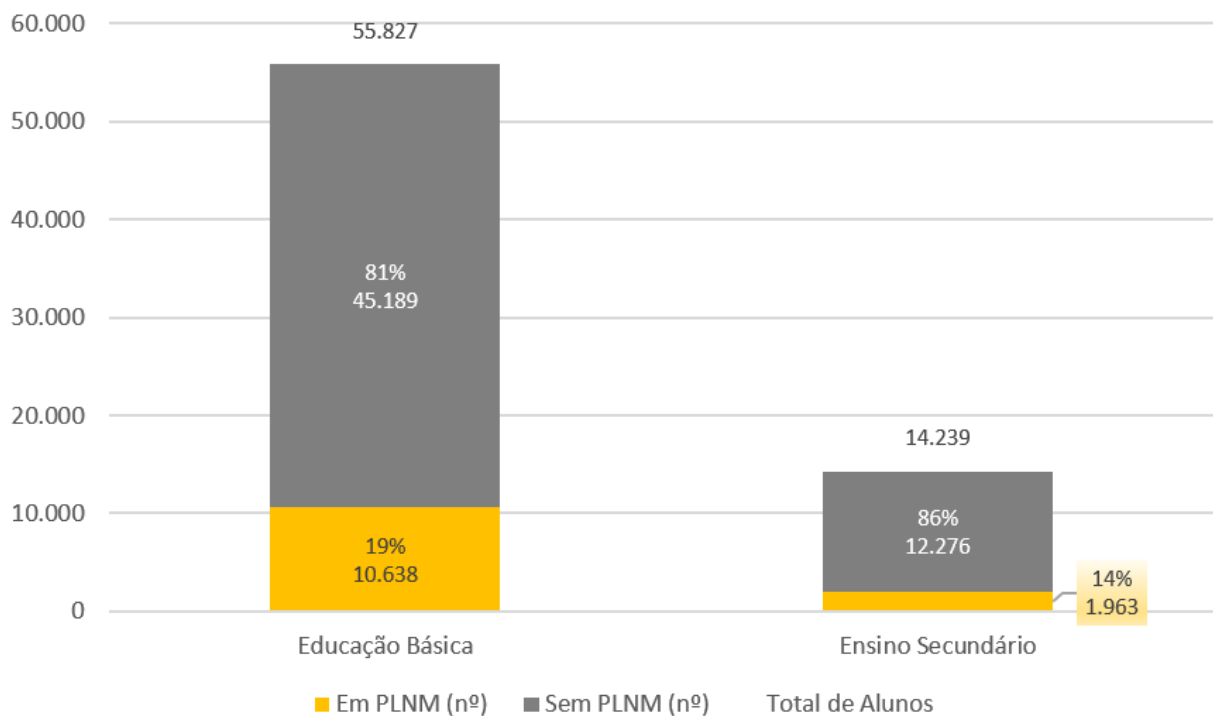
Estas transições merecem um estudo mais aprofundado e detalhado, especialmente para dados mais recentes. Dada a novidade da composição de alunos com nacionalidade estrangeira, não é ainda possível verificar de forma factual os percursos destas comunidades, acompanhando os alunos que chegam mais jovens, e verificando se acabam por seguir vias distintas dos alunos de nacionalidade portuguesa.

## Alunos abrangidos por Português Língua Não Materna

Nesta secção caracteriza-se os alunos abrangidos pelo programa de Português Língua Não Materna (PLNM): volume, evolução, distribuição geográfica.

O contexto da disciplina de PLNM tem de ser lido em paralelo com o crescimento muito rápido da população escolar de origem estrangeira. Entre os anos letivos de 2018/19 e de 2023/24, o número de alunos com nacionalidade estrangeira aumentou 160%, e representa atualmente mais de 15% do total de alunos.

**Figura 4.9** Cobertura de PLNM entre os alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português, 2023/24



Fonte: DGEEC.

Cerca de metade dos alunos estrangeiros entrou no sistema educativo português nos últimos dois anos letivos. Há alunos de mais de 180 nacionalidades e cerca de 28% provêm de países não lusófonos.

Há uma discrepância estrutural entre a procura potencial e a frequência efetiva da disciplina, que mostra claramente que em 2023/24 as escolas não tiveram capacidade de resposta linguística:

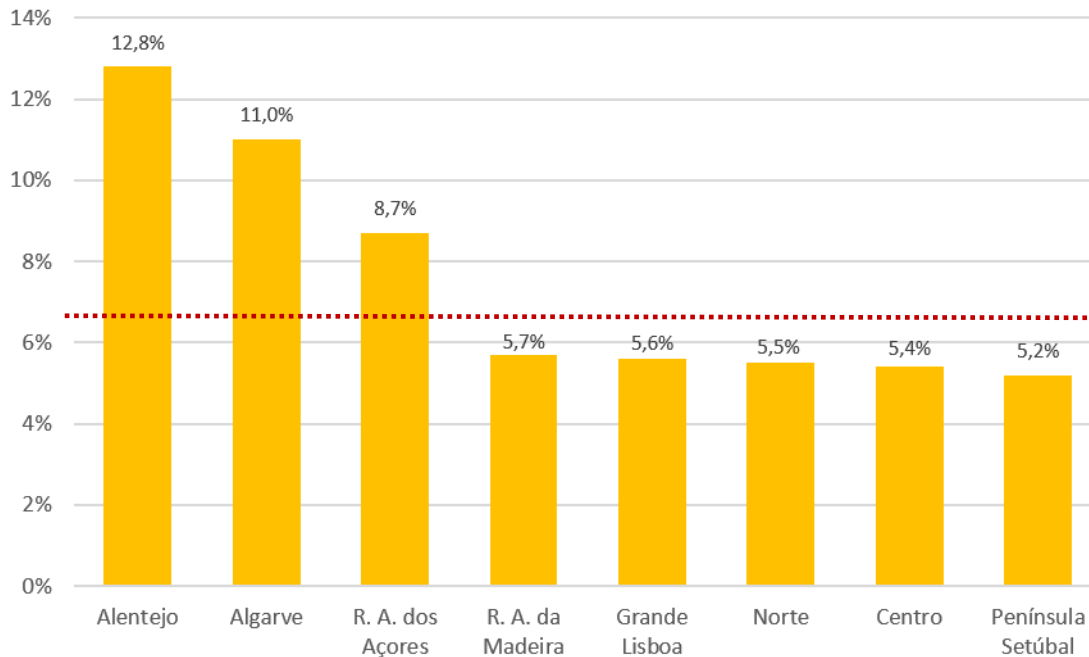
- Entre os 55.827 estrangeiros cuja língua materna não é o português inscritos na educação básica, apenas 10.638 estiveram matriculados em PLNM (19,1%); no secundário, dos 14.239, apenas 1.963 frequentaram a disciplina (13,8%).

Os dados sistematizados pelo Observatório Nacional de Luta Contra a Pobreza da EAPN Portugal a partir da base de dados Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira (DGEEC, 2024), referentes ao ano letivo 2022/23, permitem caracterizar com maior detalhe o universo da disciplina de PLNM:

- Dos matriculados em PLNM, 78% eram filhos de pais estrangeiros, 18% filhos de pais portugueses e 4% sem informação sobre o estatuto dos pais.
- Apesar de PLNM ser uma disciplina concebida para alunos recém-chegados a Portugal, 3.095 dos alunos que a frequentaram em 2022/23 tinham nacionalidade portuguesa. O CNE confirma esta leitura no Estado da Educação 2024, ao verificar que «o grupo mais numeroso de alunos em PLNM, tanto no ensino básico como no secundário, é composto por estudantes de nacionalidade portuguesa», muito provavelmente filhos de migrantes que já são cidadãos nacionais, mas que não têm o português como língua materna ou que estudaram anteriormente noutro sistema educativo, significando que o número real de estudantes estrangeiros a frequentar é ainda mais diminuto.

A nível regional de NUTS II há desequilíbrios da oferta face à procura com regiões de muita pressão migrante a terem relativamente pouca oferta linguística. Estes dados incluem os alunos de nacionalidade brasileira, que não qualificam para PLNM.

Figura 4.10 Cobertura de PLNM face à população escolar estrangeira por NUTS II, 2022/23



Nota: A linha horizontal corresponde à média nacional (6,3%)  
 Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

Os dados revelam um padrão de assimetria geográfica contraintuitivo, com implicações relevantes para a política educativa:

- Existe uma assimetria invertida entre procura potencial e oferta efetiva. As regiões que concentram maior volume absoluto e percentual de alunos filhos de pais estrangeiros – Grande Lisboa (68.625 alunos; 24% da comunidade escolar), Norte (34.728; 9,1%) e Península de Setúbal (19.337; 22%) – apresentam, paradoxalmente, os rácios mais baixos de cobertura de PLNM: 5,6%, 5,5% e 5,2%, respetivamente, todos abaixo da média nacional (6,3%).
- O Alentejo (12,8%) e o Algarve (11,0%) destacam-se com rácios próximos do dobro da média nacional. No caso do Algarve, este resultado é coerente com o reconhecimento institucional precoce da especificidade migratória da região e com uma resposta organizada das escolas; no Alentejo, o valor é em parte explicado pelo pequeno volume absoluto da população escolar estrangeira (5.280 alunos), que torna a oferta de turmas de PLNM proporcionalmente mais visível.

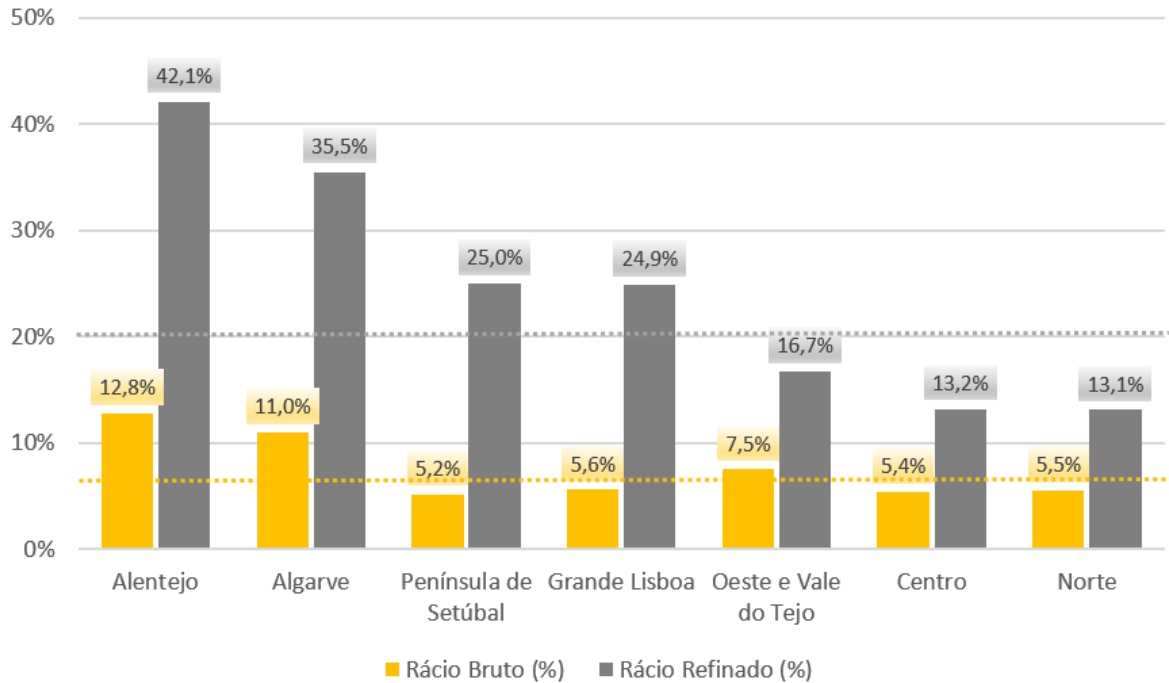
- Apesar de a Grande Lisboa absorver o maior volume absoluto de alunos da disciplina (3.829), a cobertura relativa é uma das mais baixas do país, o que pode refletir a maior presença de alunos brasileiros (não elegíveis para PLNM) ou, em alternativa, dificuldades acrescidas na resposta organizativa nas escolas com maior diversidade.
- A região Norte tem o segundo maior contingente de alunos filhos de pais estrangeiros, mas regista uma cobertura de apenas 5,5%. A região Centro segue padrão semelhante (5,4%). Estes valores indiciam um défice de oferta provavelmente associado à dispersão geográfica dos alunos por agrupamentos com pequeno volume – a regra dos 10 alunos para abertura de turma de PLNM, identificada pelo CNE e pela APP, terá aqui maior impacto restritivo.

Ao refinarmos os dados e quando retiramos os alunos que não qualificam para esta disciplina, as assimetrias mudam um pouco de figura, dado que a pressão da nacionalidade brasileira diverge de região para região (Figura 4.11). O rácio bruto e refinado conta uma história distinta e complementar, embora a ordem de cobertura dos territórios se mantenha muito idêntica:

- A Grande Lisboa salta de 5,6% para 24,9%, o que reflete o forte peso brasileiro
- A Península de Setúbal salta de 5,2% para 25,0% (*idem*)
- Norte e Centro permanecem como os mais críticos (13,1% e 13,2%), confirmando a hipótese da dispersão e da restrição do limiar mínimo
- Alentejo (42,1%) e Algarve (35,5%) mantêm-se como regiões com cobertura proporcionalmente elevada

Ainda assim fica bem claro que a oferta está globalmente abaixo do necessário e que um esforço de oferta deve ser implementado. Um olhar sobre os professores de PLNM seria muito crucial, mas como esta valência não tem um grupo de recrutamento próprio a sua contabilização é muito volátil. A disciplina é atribuída a docentes de outros grupos. As ações de formação contínua para PLNM relevam, para efeitos de progressão na carreira, em professores dos grupos 200 (Português e Estudos Sociais/História do 2.º ciclo), 210 (Português e Inglês), 220 (Português e Inglês) e 300 (Português do 3.º ciclo e secundário). No 1.º ciclo, a disciplina pode ser lecionada pelos professores titulares de turma do grupo 110, com formação adequada.

**Figura 4.11** Comparação dos rácios de cobertura PLNM por NUTS II; indicador bruto vs. indicador refinado por elegibilidade linguística, 2022/23



Nota: As linhas horizontais correspondem à média nacional do rácio refinado (linha cinzenta) e do rácio bruto (linha amarela).  
Fonte: DGEEC.

Desta forma, não há dados objetivos sobre a capacidade de resposta a esta necessidade. Se conjugarmos com a falta de professores para o currículo universal em muitos dos grupos de recrutamento referidos, será facilmente compreensível que o sistema não tem folga para acomodar esta necessidade adicional, pelo menos a ter de ser cumprida pelos recursos existentes, sem a integração de outros perfis de lecionação.

## 2.5

# Modelos de análise: a influência dos alunos estrangeiros no sistema

---

Neste capítulo examina-se em que medida a composição étnico-linguística dos estabelecimentos de ensino básico e secundário portugueses se associa ao desempenho dos alunos nos exames nacionais de Matemática e Português. A análise centra-se nos dados do ano letivo 2023/24 e adota uma abordagem multinível, reconhecendo que as escolas se encontram aninhadas em concelhos e que parte da variação no desempenho pode resultar de características concelhias não observadas (mercado de trabalho local, oferta cultural, redes de apoio social, dimensão dos fluxos migratórios).

As questões de investigação são as seguintes:

- 1) Controlando para fatores socioeconómicos e organizacionais, qual o efeito da percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira no desempenho médio das escolas?
- 2) A dissimilaridade da distribuição de alunos por diversas escolas agrava os impactos do modelo simples?
- 3) Existe algum ponto de inflexão onde a presença de alunos estrangeiros seja benéfico até certo ponto e depois dê origem a uma quebra?

Realizaram-se duas análises distintas<sup>11</sup>, a primeira para todas as escolas com oferta de 9.º ano e a segunda para as escolas sediadas em concelhos com mais de 10% de alunos de nacionalidade estrangeira e também com mais de 5 escolas, por forma a analisar o impacto do índice de dissimilaridade (D) analisado acima.

Foi estimado, para cada variável dependente, um modelo linear multinível de dois níveis com interceção aleatória ao nível do concelho<sup>12</sup>. A especificação assume que os estabelecimentos partilham um efeito

---

<sup>11</sup> No Anexo C encontra a descrição das variáveis.

<sup>12</sup> Random-intercept model.

não observado comum ao concelho onde se inserem, sendo que a amostra é composta por 962 estabelecimentos distribuídos por 277 concelhos do continente.

Procedeu-se em duas etapas. Primeiro, foi estimado um modelo nulo (sem preditores) para quantificar o coeficiente de correlação intraclasse, que indica a proporção de variância no desempenho atribuível ao nível do concelho. Seguidamente, foi estimado o modelo completo com todos os preditores como efeitos fixos<sup>13</sup>. A comparação entre o modelo completo e o modelo nulo foi efetuada através do teste de razão de verosimilhanças (LR), e o R<sup>2</sup> que quantifica a redução proporcional de variância em cada nível.

**Tabela 5.1** Modelos multinível com interceção aleatória de concelho

<b>Efeitos fixos</b>	<b>Coef. (EP)</b>	<b>Coef. (EP)</b>
Constante	47.969*** (0.366)	57.354*** (0.166)
% alunos estrangeiros (língua PT)	-0.316*** (0.041)	-0.136*** (0.020)
% alunos estrangeiros (outras línguas)	-0.238** (0.078)	-0.065† (0.038)
% ASE	-0.053** (0.019)	-0.049*** (0.010)
% mães com ensino superior	0.381*** (0.024)	0.150*** (0.012)
% docentes do quadro	0.168*** (0.034)	0.085*** (0.017)
% TEIP	-0.015* (0.007)	-0.003 (0.003)
<b>Efeitos aleatórios</b>		
Variância concelho ( $\tau^2$ )	14.893	2.405
Variância residual escola ( $\sigma^2$ )	47.049	12.078
ICC (modelo nulo)	12.8%	8.3%
R <sup>2</sup> nível-1	52.6%	45.8%
<b>Ajustamento</b>		
Teste LR (vs modelo nulo)	$\chi^2(6) = 643.57; p < 0,001$	$\chi^2(6) = 531.08; p < 0,001$
N (escolas)	962	962
N (concelhos)	277	277

Nota: Coeficientes não estandardizados com erros-padrão entre parênteses. Covariáveis centradas na média. Significância: \*\*\* p < 0,001; \*\* p < 0,01; \* p < 0,05; † p < 0,10. Estimação: statsmodels.mixedlm (REML para efeitos fixos; ML para teste LR).

Fonte: DGEEC. Cálculos próprios.

<sup>13</sup> O modelo nulo revela um ICC de 12,8% em Matemática e 8,3% em Português. Por outras palavras, cerca de uma em cada oito unidades de variância no desempenho em Matemática (e cerca de uma em doze em Português) é atribuível a diferenças entre concelhos, e não entre escolas dentro do mesmo concelho. Este valor é suficiente para justificar a opção pela estrutura multinível: ignorar este aninhamento conduziria a erros-padrão subestimados e a inflação do erro de tipo I.

O efeito da percentagem de alunos estrangeiros de língua portuguesa é negativo e estatisticamente significativo nas duas disciplinas: cada aumento de 1 ponto percentual associa-se a uma redução média de 0,32 pontos em Matemática ( $p < 0,001$ ) e de 0,14 pontos em Português ( $p < 0,001$ ). Para uma diferença de 10 p.p. entre escolas (por exemplo, comparar uma escola com 3% e outra com 13% de alunos estrangeiros de língua PT), o diferencial esperado de desempenho é de aproximadamente 3 pontos em Matemática e 1,4 pontos em Português.

Para os alunos estrangeiros de outras línguas, o efeito é igualmente negativo em Matemática (-0,24 pontos por p.p.,  $p = 0,002$ ), mas não atinge significância estatística em Português ( $\beta = -0,065$ ;  $p = 0,088$ ). Como já foi observado, este grupo de alunos tende a estar mais perto dos alunos portugueses na sua aprendizagem, sendo que a sua massificação é um fenómeno muito recente que pode ainda não mostrar os seus impactos. Estudos longitudinais serão necessários para confirmar estas relações.

Os preditores de controlo comportam-se da forma esperada e teoricamente coerente. A percentagem de mães com ensino superior é, em ambos os modelos, o mais forte preditor positivo do desempenho (Matemática: +0,38 pontos por p.p.; Português: +0,15 pontos por p.p.;  $p < 0,001$ ), confirmando o papel central do capital cultural familiar. A percentagem de docentes do quadro associa-se também positivamente ao desempenho, o que aponta para um efeito relevante da estabilidade do corpo docente. A percentagem de ASE tem efeito negativo e significativo, traduzindo a desvantagem associada a contextos socioeconómicos mais fragilizados. A condição TEIP, depois de controlados os outros fatores, tem efeito residual: marginalmente negativo em Matemática ( $p \approx 0,03$ ) e não significativo em Português.

O modelo completo explica 52,6% da variância residual ao nível da escola em Matemática e 45,8% em Português. Ao nível do concelho, a variância residual aumenta ligeiramente face ao modelo nulo, fenómeno conhecido na literatura sobre modelos multinível: a inclusão de preditores correlacionados entre níveis pode reabsorver para o nível superior variância que antes estava partilhada. Substantivamente, o resultado indica que as covariáveis utilizadas captam sobretudo diferenças entre escolas e não tanto diferenças sistemáticas entre concelhos.

Os resultados apontam para a existência de uma associação negativa entre a presença de alunos estrangeiros e o desempenho médio das escolas em exames nacionais, mesmo depois de controlar para a composição socioeconómica e cultural e para a estabilidade do corpo docente. A magnitude do efeito é, contudo, moderada e claramente menor do que a do capital cultural familiar. A heterogeneidade dentro do grupo de alunos de nacionalidade estrangeira – e a sua intersecção com o nível socioeconómico – é mais determinante do que a sua condição de estrangeiros *per se*.

Importa também notar a diferença entre disciplinas. O coeficiente mais robusto em Matemática que em Português pode parecer contraintuitivo. Mas o exame de Matemática, sendo formalmente independente da língua, tende a revelar de forma mais transparente desvantagens cumulativas de capital cultural e de trajetória escolar, que afetam de forma especial os alunos de origem estrangeira.

Prolonga-se a análise multinível anterior incorporando uma dimensão crítica: o grau de segregação dos alunos estrangeiros entre as escolas de um mesmo concelho. A concentração média de estrangeiros num concelho – variável já presente no modelo base – diz quantos estrangeiros há, mas nada diz sobre como esses alunos estão distribuídos pelas escolas. Dois concelhos com 20% de estrangeiros podem ter realidades muito diferentes: num deles, esses alunos estão repartidos uniformemente entre todas as escolas; noutro, concentram-se numa ou duas, criando um efeito de gueto escolar ao lado de escolas praticamente sem presença estrangeira. Nesta amostra passámos a trabalhar com 585 escolas dispersas por 108 concelhos.

Esta distinção é teoricamente central. A segregação entre concelhos é largamente resultado de padrões residenciais e de mercado de trabalho – fenómenos exógenos ao sistema educativo. Mas pode também ser produto de decisões institucionais: regras de matrícula, gestão da oferta educativa, comportamento de fuga das famílias com mais capital cultural. É, portanto, sobre esta dimensão intra-concelhia que o sistema educativo tem margem real de intervenção. Operacionalizamo-la através do índice de dissimilaridade de Duncan (D).

Foram estimados três modelos sucessivos sobre cada variável dependente (Matemática e Português) na amostra relevante:

- 1) Modelo base: idêntico ao modelo do trabalho principal, mas restringido à amostra relevante. Permite verificar se os coeficientes do modelo base se mantêm estáveis nesta subamostra mais homogénea.
- 2) Modelo com D: acrescenta o índice de dissimilaridade centrado na média ( $D_c$ ) como efeito fixo. Testa se a segregação intra-concelho tem um efeito direto sobre o desempenho médio das escolas.
- 3) Modelo com  $D \times \% \text{ estrangeiros total}$ : acrescenta o termo de interação. Testa se o efeito da segregação depende do nível de concentração – hipótese teoricamente central, dado que a mesma D pode ter implicações muito diferentes consoante a magnitude do grupo estrangeiro.

Tabela 5.2 Modelos multinível na amostra relevante (n = 585 escolas, 108 concelhos).

Efeitos fixos	Mat. Base	Mat. +D	Mat. +D×conc.	Port. Base	Port. +D	Port. +D×conc.
Constante	48.051***	48.013***	47.881***	57.241***	57.245***	57.206***
% estr. (PT)	-0.320***	-0.320***	-0.303***	-0.119***	-0.119***	-0.115***
% estr. (outras)	-0.227**	-0.227**	-0.211*	-0.030	-0.030	-0.024
% ASE	-0.041†	-0.041†	-0.042†	-0.039**	-0.039**	-0.039**
% mães E.S.	0.428***	0.428***	0.431***	0.167***	0.167***	0.168***
% doc. quadro	0.092*	0.092*	0.102*	0.060**	0.060**	0.063**
% TEIP	-0.007	-0.007	-0.006	-0.007	-0.007	-0.007
Índice D	–	-3.539	-9.497	–	0.544	-1.066
D × % estr. total	–	–	-1.707**	–	–	-0.493
LR vs anterior, $gl=1$	–	$\chi^2=0,22$ ; $p=0,64$	$\chi^2=6,78$ ; $p=0,009$	–	$\chi^2=0,03$ ; $p=0,87$	$\chi^2=2,28$ ; $p=0,13$

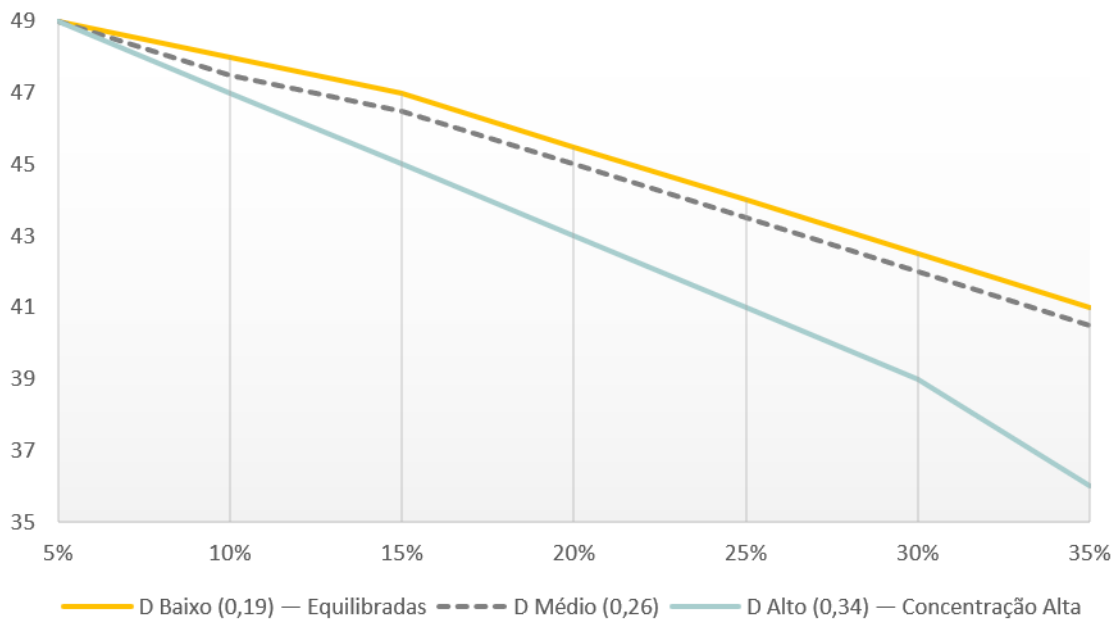
Nota: Cada célula reporta o coeficiente centrado seguido da significância estatística. Significância: \*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; †  $p < 0,10$ . "D × conc." refere-se ao termo de interação entre o índice de dissimilaridade e a% de alunos estrangeiros total. A última linha reporta o teste de razão de verosimilhanças contra o modelo imediatamente anterior.

Nos modelos com D como único termo novo, o seu coeficiente não atinge significância estatística em qualquer das disciplinas (Matemática:  $\beta = -3,54$ ;  $p = 0,64$ ; Português:  $\beta = +0,54$ ;  $p = 0,87$ ). A interpretação é direta: o nível de segregação intra-concelho, considerado isoladamente, não tem efeito mensurável sobre o desempenho médio das escolas. Este resultado é, em si, importante: refuta uma versão simplista da tese de segregação, segundo a qual qualquer concelho com escolas etnicamente segregadas teria desempenho global pior.

O termo de interação muda completamente o quadro analítico em Matemática. O coeficiente da interação  $D \times \% \text{ estrangeiros total}$  é negativo e significativo ( $\beta = -1,707$ ;  $p = 0,009$ ), com o teste LR a confirmar que a inclusão deste termo melhora o modelo de forma estatisticamente significativa ( $\chi^2(1) = 6,78$ ;  $p = 0,009$ ). Em Português, o coeficiente tem o mesmo sinal, mas não atinge significância ( $\beta = -0,493$ ;  $p = 0,13$ ).

Substantivamente, o sinal negativo da interação significa o seguinte: à medida que a percentagem de estrangeiros num concelho aumenta, o efeito penalizador da segregação intra-concelhia também aumenta. Por outras palavras, ter as escolas distribuídas de forma desigual importa pouco em concelhos com baixa presença estrangeira, mas torna-se cada vez mais penalizador em concelhos onde a presença estrangeira é elevada.

**Figura 5.1** Pontos esperados em Matemática em função da % de alunos estrangeiros no concelho, para três níveis de dissimilaridade: P10 (concelhos equilibrados), mediana e P90 (concelhos altamente segregados)



A leitura da figura é clara. Em concelhos com baixa concentração de estrangeiros (~10%), os três cenários praticamente convergem – a segregação interna é praticamente irrelevante. Mas à medida que a concentração aumenta, as três linhas divergem fortemente: em concelhos com 25-30% de estrangeiros, uma escola situada num concelho altamente segregado ( $D = 0,34$ , P90) tem cerca de 13 pontos a menos em Matemática face a uma escola situada num concelho equilibrado ( $D = 0,19$ , P10) onde a perda é de apenas 4 pontos, tudo o resto igual.

Mesmo na amostra mais restringida, e em todos os três modelos, os coeficientes das variáveis principais mantêm-se notavelmente estáveis e na direção esperada. O efeito da presença de alunos estrangeiros de língua portuguesa permanece negativo e significativo (-0,30 a -0,32 pontos por p.p. em Matemática; -0,12 em Português), tal como o efeito do capital cultural familiar (+0,43 em Matemática; +0,17 em Português). Esta estabilidade é uma forma indireta de validação: o achado da interação não vem à custa da deterioração das estimativas dos restantes parâmetros.

Existirá uma faixa virtuosa de presença estrangeira na qual a diversidade cultural é estimulante (ou pelo menos neutra) e, a partir de certa concentração, surge um regime em que o efeito se torna pernicioso (sobrecarga das estruturas escolares, segregação de facto, défice agudo de PLNМ)?

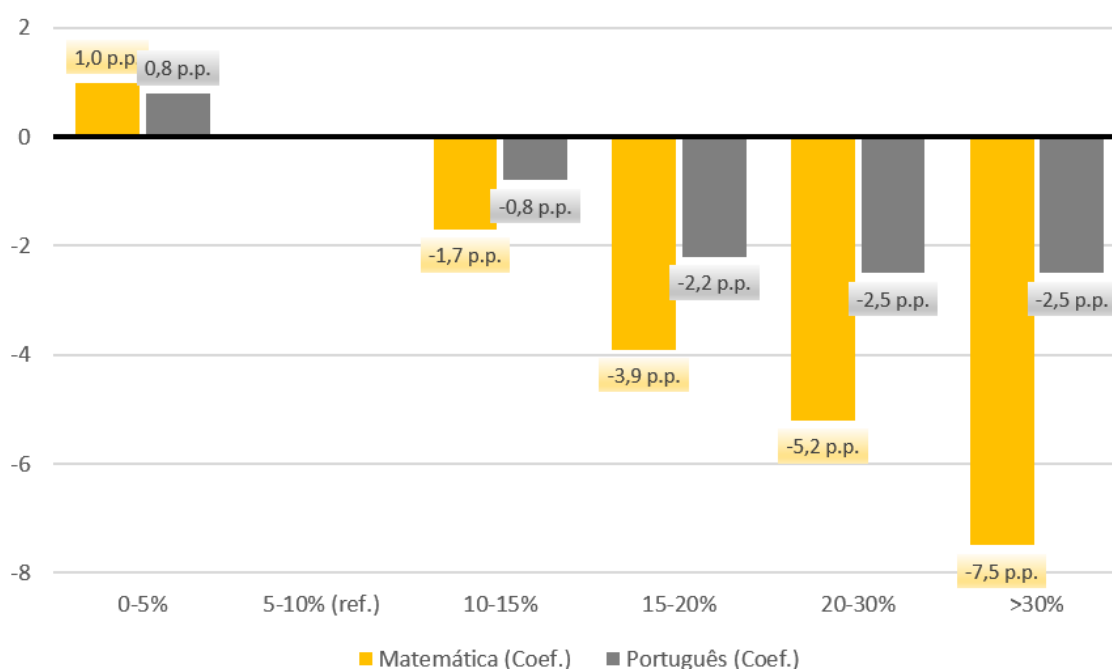
A estratégia analítica concretizou-se por criar uma variável em escalões e estimar um modelo com dummies, tomando como referência o escalão 5-10.

Antes de interpretar os resultados, importa caracterizar a distribuição: na amostra de 962 estabelecimentos, a percentagem total de alunos estrangeiros varia entre 0% e 52,9%. A mediana é 10,2%; o P25 é 6,2% e o P75 é 16,8%. Ou seja, metade das escolas tem entre 6% e 17% de alunos estrangeiros. Escolas com mais de 30% de estrangeiros são 63 e escolas com mais de 20% são 168.

A leitura descritiva dos dados por escalão é já reveladora. As médias de Matemática mantêm-se estáveis (e até ligeiramente superiores) nos escalões 0-5% e 5-10%, e decaem progressivamente a partir daí, com uma queda especialmente acentuada nas escolas com mais de 30% de estrangeiros. Em Português a tendência é semelhante, mas atenuada. Importa também notar que o escalão 0-5% apresenta a maior percentagem média de ASE (46,3%) – são frequentemente escolas de meio rural, sem dinâmica migratória – e que o escalão > 30% também tem ASE elevado (44,5%) mas com perfil totalmente distinto (escolas urbanas com forte presença imigrante).

A análise não-paramétrica por escalões oferece uma leitura clara e está representada na Figura 5.2, onde os resultados são controlados pelas covariáveis no modelo multinível, com o escalão 5-10% como referência.

**Figura 5.2** Diferença de pontos face ao escalão 5-10% (categoria de referência), após controlar para ASE, mães com ensino superior, docentes do quadro e TEIP. Barras de erro: IC a 95%



A Figura 5.2 é o resultado central desta extensão. Dois achados emergem:

1. Os escalões 0-5%; 5-10% e 10-15% são praticamente equivalentes em desempenho – a diferença de +2,0 pontos em Matemática<sup>14</sup> e -1,7 respetivamente. Não se encontra propriamente um efeito virtuoso de um certo número de estudantes estrangeiros – mas de alguma forma o efeito parece ser neutro até 15% de alunos de outras nacionalidades.
2. Aparece um segundo limiar entre os 15% e os 20%, com aceleração marcada do efeito negativo (passa para -3,9 pts em Matemática e -2,2 em Português), e em Matemática o efeito continua a acelerar nos escalões superiores até atingir -7,5 pontos nas escolas com mais de 30% de estrangeiros.

Em Português, é digno de nota que o efeito estabiliza a partir dos 15%: os coeficientes dos escalões 15-20%, 20-30% e > 30% são estatisticamente indistinguíveis entre si (todos em torno de -2,5 pts face à referência). Isto contrasta vivamente com Matemática, onde a curva continua a descer.

A hipótese de pontos de inflexão é parcialmente confirmada, mas não no sentido virtuoso originalmente formulado. Os dados não apoiam a tese de que algum grau de diversidade é positivo – uma escola sem alunos estrangeiros tem desempenho equivalente, ou mesmo superior, a uma escola com 5-10% de estrangeiros. O que os dados apoiam, com nitidez, é a existência de um patamar crítico em torno dos 15%, acima do qual a desvantagem se acentua de forma marcada (em Matemática) ou estabiliza num plateau negativo (em Português). Esta evidência é relevante para a política pública: sugere que a distribuição equitativa de alunos estrangeiros entre escolas (evitando concentrações acima dos 15-20%) pode ter mais impacto agregado do que medidas pedagógicas pontuais.

As implicações são diretas e contrastam com as conclusões habituais do debate público sobre alunos de nacionalidade estrangeira. Em vez de questões focadas no número de estrangeiros em cada escola, os modelos apontam para a importância de gerir a sua distribuição. Três linhas de orientação emergem com clareza:

---

<sup>14</sup> Em Português os resultados são similares, apenas de dimensão mais reduzida.

- Distribuição equitativa: políticas de admissão e gestão de oferta que evitem a formação de escolas "refúgio" com proporções muito acima da média concelhia tendem a produzir melhores resultados agregados, mesmo em concelhos com alta presença imigrante.
- Reforço diferenciado em concelhos críticos: nos concelhos com alta concentração e alta dissimilaridade simultaneamente, os recursos de apoio (PLNM, mediação, tutoria) devem ser proporcionalmente reforçados nas escolas mais afetadas.
- Monitorização territorial: o índice D ao nível concelhio é uma ferramenta diagnóstica útil.
- Concelhos como Lagos (alta presença, baixa segregação) podem servir como casos de estudo positivos; concelhos como Braga, Coimbra ou Vila Nova de Gaia (alta segregação relativa apesar de baixa-média concentração) podem beneficiar de atenção específica antes que a concentração cresça.

## 2.6 Síntese e considerações finais

---

### Principais resultados

#### Volume e crescimento

Entre 2014 e 2023, o número de alunos com nacionalidade estrangeira nas escolas públicas portuguesas cresceu na ordem dos 283% em dez anos. Esta trajetória não é linear: a partir de 2017 instala-se uma aceleração progressiva que, após o abrandamento causado pela pandemia de 2020, retoma com maior intensidade. Em 2023/24, cerca de um em cada sete alunos do sistema é de nacionalidade estrangeira. A análise da composição da natalidade – em que 33% dos nados-vivos em 2024 são filhos de mães de naturalidade estrangeira – projeta uma manutenção desta dinâmica nos próximos anos, com a entrada esperada de cerca de 14.000 a 22.000 crianças por ano no 1.º ciclo entre 2026/27 e 2030/31, no cenário central.

#### Concentração geográfica e segregação intra concelho

A distribuição territorial é marcadamente assimétrica. O Algarve, a Área Metropolitana de Lisboa e a Península de Setúbal concentram as maiores proporções de alunos com nacionalidade estrangeira, com vários municípios a ultrapassar os 30% do total de matriculados. Em contraste, as regiões do interior mantêm uma presença muito mais reduzida. Três municípios do Alentejo Litoral – Vila do Bispo, Aljezur e Odemira – configuram casos extremos, com uma maioria de alunos com nacionalidade estrangeira provenientes de países não lusófonos, muito acima da média nacional.

A análise da segregação intra concelho, operacionalizada pelo índice de dissimilaridade de Duncan, revela um padrão analiticamente relevante: a segregação escolar não está correlacionada de forma linear com a

presença numérica de alunos estrangeiros. Os concelhos com maior proporção de alunos estrangeiros não são, em regra, os mais segregados. Vários concelhos do Algarve e da segunda coroa metropolitana de Lisboa apresentam presença elevada com distribuição equilibrada ( $D$  entre 0,20 e 0,28); pelo contrário, centros urbanos de média e grande dimensão da faixa litoral centro e norte – Braga ( $D = 0,39$ ), Figueira da Foz (0,39), Santarém (0,40), Coimbra (0,35) – apresentam configurações internas marcadamente assimétricas, com escolas sem qualquer aluno estrangeiro a coexistir com outras onde estes ultrapassam 50% do corpo discente. A segregação é, assim, um fenómeno predominantemente urbano e da faixa litoral, mais associado à organização das redes escolares e às escolhas das famílias do que ao volume da imigração em cada território.

## **Diversidade de origens**

O Brasil domina de forma absolutamente expressiva, representando 47% de todos os alunos com nacionalidade estrangeira. Os PALOP – em especial Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – constituem a segunda grande componente. Em paralelo, emergem com crescimento muito acelerado origens asiáticas (Índia, Nepal, Bangladesh, Paquistão) e europeias (Ucrânia), que diversificam o perfil linguístico e cultural da população escolar e colocam novos desafios pedagógicos. O caso do Bangladesh é particularmente ilustrativo: passou de uma presença residual em 2014/15 para mais de 1.900 alunos em 2023/24.

## **Perfil socioeconómico e capital escolar familiar**

A caracterização socioeconómica revela um quadro de dupla diferenciação interna à população imigrante. Por um lado, a percentagem de alunos beneficiários de Ação Social Escolar convergiu nos três grupos analisados (portugueses, estrangeiros lusófonos e estrangeiros de outras nacionalidades), atingindo valores próximos dos 33-35% em 2023/24, sinalizando que a imigração mais recente tende a integrar-se em estratos socioeconómicos mais fragilizados. Por outro lado, o capital escolar das mães revela um padrão estrutural diferente: as mães estrangeiras não-lusófonas apresentam, em todas as regiões à exceção do Alentejo, proporções de habilitação superior mais elevadas do que as mães portuguesas (entre 42% e 48%); as mães lusófonas posicionam-se, em geral, como o grupo menos qualificado, com particular

vulnerabilidade no Algarve (20%) e no Alentejo (19%)<sup>15</sup>. Esta heterogeneidade interna – que coloca lado a lado fluxos migratórios qualificados e fluxos associados a atividades laborais de baixa qualificação – exige respostas educativas diferenciadas, e desmonta qualquer leitura simplista do grupo "alunos estrangeiros" como bloco homogêneo.

## Retenção, exames e transições

As taxas de retenção dos alunos estrangeiros são, em todo o período analisado, três a cinco vezes superiores às dos alunos portugueses, com particular agudeza no ensino secundário (29% contra 8,3% em 2023/24). O diferencial é estrutural e persistente, e o agravamento observado em 2021/22 (36,9% no secundário) ilustra a vulnerabilidade do sistema perante choques externos. A análise da conclusão do 1.º ciclo no tempo esperado revela uma heterogeneidade interna que chega a alcançar 43 pontos percentuais entre nacionalidades: os alunos britânicos atingem 93% (paridade com Portugal), os chineses e ucranianos 78-85%, enquanto os indianos e nepaleses ficam-se pelos 50-52% – uma situação que sinaliza risco severo de exclusão escolar progressiva.

Particularmente significativo é o fenómeno da dispensa de provas finais do 9.º ano: em 2023/24, mais de 80% dos alunos estrangeiros não realizaram os exames de Português e de Matemática. Este valor – em parte explicado pelo regime jurídico de PLNM, mas com aplicação prática provavelmente mais alargada do que a letra estrita da regulamentação prevê – não pode ser lido como simples mecanismo de proteção: ao retirar do sistema de avaliação externa quase a totalidade desta população, perde-se também a capacidade de monitorizar de forma rigorosa o seu progresso académico e de identificar as escolas e contextos onde a integração efetiva está a falhar.

No que respeita às transições para o ensino secundário, os alunos brasileiros e angolanos que chegam ao secundário regular ingressam predominantemente em cursos científico-humanísticos (88%), enquanto os cabo-verdianos são canalizados para cursos profissionais numa proporção desproporcionalmente elevada (46%). Esta leitura é, contudo, condicional à chegada ao secundário em via regular, pelo que esconde o

---

<sup>15</sup> Recorde-se, sobre este tema, o alerta feito no capítulo 2.4: a variável relativa à escolaridade das mães apresenta uma proporção elevada de observações sem informação, pelo que os resultados apresentados devem ser interpretados com cautela, em particular a extrapolação das conclusões para o conjunto da população escolar, dada a possibilidade de enviesamento da amostra observada. A escolaridade da mãe é desconhecida em cerca de 31% dos alunos a nível nacional e em aproximadamente 19% dos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino públicos, percentagens que não são negligenciáveis e que podem influenciar os resultados apresentados. Acresce que a dimensão de cada um destes grupos é bastante díspar (ver capítulo 2.2, Figura 3.1), o que requererá uma ponderação do peso de cada grupo na população para se estabelecerem comparações precisas.

efeito dos filtros prévios – retenção, abandono, percursos alternativos – que operam de forma diferenciada por nacionalidade.

A oferta de Português Língua Não Materna apresenta uma cobertura claramente insuficiente face à dimensão atual do fenómeno. Em 2023/24, apenas 19% dos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português frequentaram a disciplina; no secundário, esse valor desceu para 14%. Há também uma assimetria geográfica contraintuitiva: as regiões com maior volume absoluto de alunos potencialmente elegíveis – Grande Lisboa e Península de Setúbal – apresentam os rácios de cobertura mais baixos, num indício claro de que a resposta organizativa não acompanhou o ritmo de chegada de novos contingentes.

### **Modelos analíticos: o impacto no desempenho escolar**

Os modelos multinível, estimados sobre 962 estabelecimentos com exames nacionais distribuídos por 277 concelhos, confirmam a existência de uma associação negativa entre a presença de alunos estrangeiros e o desempenho médio das escolas, mesmo depois de controlar para a composição socioeconómica, o capital cultural familiar e a estabilidade do corpo docente. Cada aumento de 1 ponto percentual na percentagem de alunos estrangeiros lusófonos associa-se a uma redução média de 0,32 pontos em Matemática ( $p < 0,001$ ) e de 0,14 pontos em Português ( $p < 0,001$ ). A magnitude é, contudo, moderada e claramente inferior à do capital cultural familiar (escolaridade superior das mães), confirmando que a desvantagem associada à origem estrangeira é, em larga medida, mediada pelo nível socioeconómico – e não um efeito autónomo da nacionalidade.

Quando se restringe a análise aos 108 concelhos com presença estrangeira igual ou superior a 10% e mais de 5 estabelecimentos, emerge um achado central: a interação entre o índice de dissimilaridade e a percentagem de estrangeiros no concelho é negativa e estatisticamente significativa em Matemática ( $\beta = -1,71$ ;  $p = 0,009$ ). Isto significa que a dissimilaridade só importa quando há muitos estrangeiros: em concelhos com 10% de estrangeiros, o nível de segregação interna é praticamente irrelevante; mas em concelhos com 25-30% de estrangeiros, uma escola situada num concelho altamente segregado (D no P90) regista cerca de 13 pontos a menos em Matemática face a uma escola num concelho equilibrado (D no P10), o equivalente a aproximadamente um desvio-padrão da variável.

A análise por escalões de concentração de alunos estrangeiros confirma a existência de um patamar crítico em torno dos 15%, acima do qual a desvantagem se acentua marcadamente em Matemática (até -7,5 pontos no escalão > 30%) ou estabiliza num plateau negativo de cerca de -2,5 pontos em Português.

Em conjunto, estes três achados – o efeito moderado e estável da presença estrangeira, o papel amplificador da segregação Intra concelho em contextos de alta concentração, e a existência de um patamar crítico de 15% – deslocam o foco da discussão. O debate público centra-se com frequência no número de alunos estrangeiros que uma escola pode absorver; os modelos sugerem que a questão analiticamente mais relevante é a forma como esses alunos estão distribuídos entre as escolas de um mesmo território. A primeira variável é largamente exógena ao sistema educativo, dependendo de padrões residenciais e do mercado de trabalho; a segunda é, em larga medida, matéria de política pública, articulada com as regras de matrícula, a configuração das áreas pedagógicas e a gestão da oferta educativa local.

## Implicações para as políticas educativas

Os resultados desta análise apontam para quatro áreas prioritárias de intervenção política.

1. o planeamento de recursos escolares deverá incorporar de forma sistemática a variável da diversidade linguística e cultural. A escala e a velocidade do crescimento documentadas exigem que esta variável deixe de ser tratada como fator residual e passe a integrar os modelos de afetação de recursos humanos, de gestão curricular e de organização pedagógica – em particular nos territórios de maior concentração, onde a pressão sobre as escolas é já hoje estrutural e não conjuntural.
2. a formação inicial e contínua de professores necessita de ser reforçada em competências de educação intercultural e de ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM). A presença crescente de alunos oriundos de contextos linguísticos muito diversificados – com destaque para as origens asiáticas em acelerado crescimento – coloca exigências pedagógicas que os perfis de formação docente atualmente disponíveis não estão, em geral, preparados para responder. A inexistência de um grupo de recrutamento específico para PLNM e a dependência dos professores dos grupos de Português para esta valência adicional constituem fragilidades estruturais que importa endereçar.

3. a distribuição dos alunos estrangeiros entre as escolas de um mesmo concelho deve emergir como dimensão própria da política educativa. Os modelos mostram que, em concelhos com presença estrangeira elevada, configurações internas altamente segregadas penalizam o desempenho em Matemática em magnitudes que se aproximam de um desvio-padrão da variável dependente. Políticas de admissão, geometria das áreas pedagógicas, gestão da oferta educativa e instrumentos de combate à evasão de famílias com maior capital cultural são todas alavancas que podem mitigar este efeito. O patamar dos 15% identificado nos modelos pode servir como referência operacional: acima desse limite, a probabilidade de impacto negativo sobre o desempenho médio cresce de forma marcada, justificando reforço explícito dos recursos pedagógicos e de mediação. O índice de dissimilaridade, calculado para os concelhos com mais de 10% de presença estrangeira e mais de cinco escolas, pode constituir uma ferramenta operacional de monitorização e diagnóstico territorial, identificando concelhos como Lagos, Olhão ou Sines como casos positivos a estudar e concelhos como Braga, Coimbra ou Vila Nova de Gaia como exigindo atenção específica antes que a concentração média cresça.
4. As políticas de integração escolar devem ser sensíveis às especificidades territoriais. Os desafios de um município do Alentejo Litoral ou do Algarve onde mais de 30% dos alunos são de nacionalidade estrangeira, com forte predominância de não lusófonos, são qualitativamente distintos dos de um agrupamento urbano com maioria brasileira ou dos PALOP. Uma política nacional uniforme arrisca ser simultaneamente insuficiente nos territórios de maior pressão e desajustada nos de composição mais homogénea. De realçar a importância de atualizar as cartas educativas para apoiar melhor a decisão a nível local.

Importa reconhecer que Portugal não parte do zero. Existem já instrumentos de política relevantes: o Plano Aprender Mais Agora (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90-A/2024), que prevê a contratação de mediadores culturais e a atualização do PLNM; o regime simplificado de posicionamento escolar instituído pelo Decreto-Lei n.º 7/2025; e o quadro normativo de educação inclusiva estabelecido pelos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018.

Acresce ainda a necessidade de reforçar a resposta ao nível do ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), cuja carga horária se revela, em muitos casos, insuficiente face ao perfil dos alunos atualmente integrados no sistema. Em particular, a crescente presença de alunos sem domínio da língua de escolarização – e, em alguns casos, sem familiaridade com o alfabeto latino – coloca desafios que

ultrapassam o modelo de apoio linguístico atualmente previsto. A cobertura efetiva de PLNM, que atinge apenas 19% dos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português e 14% no secundário, mostra que o défice de resposta é hoje muito superior ao previsto pelos quadros normativos em vigor.

A questão da dispensa de provas finais do 9.º ano para mais de 80% dos alunos estrangeiros merece também reflexão específica. Embora o regime jurídico de PLNM justifique parte deste valor, a sua extensão prática parece ultrapassar a letra estrita da regulamentação. Esta opção tem um custo de informação relevante: ao retirar do sistema de avaliação externa quase a totalidade da população estrangeira no 9.º ano, perde-se a capacidade de monitorizar com rigor o seu progresso académico, de identificar diferenciais de competência por nacionalidade e por percurso, e de avaliar a eficácia das medidas de integração escolar. Uma reapreciação do regime de dispensa, articulada com instrumentos alternativos de avaliação adaptada, permitiria reconciliar a proteção dos alunos em fase de aprendizagem do português com a necessidade de visibilidade estatística do seu percurso.

No entanto, a implementação destas medidas tem sido gradual e a dimensão do fenómeno – documentada neste relatório de forma inequívoca – revelou-se muito superior ao que os recursos disponibilizados permitem absorver. Os dados aqui apresentados podem constituir um contributo para repensar a cobertura, o financiamento e, sobretudo, a territorialização destes instrumentos, orientando-os com maior precisão para os contextos onde a necessidade é mais aguda e mais urgente.

## **Limitações e agenda de investigação futura**

A análise aqui apresentada tem como principal limitação o facto de se basear exclusivamente em dados de matrícula, que captam a presença, mas não as trajetórias individuais dos alunos com nacionalidade estrangeira. Note-se que está também condicionada pela opção metodológica de considerar apenas a nacionalidade como variável de classificação, com as implicações discutidas no Anexo B.

Os modelos analíticos apresentados no capítulo 2.5 apresentam, eles próprios, três limitações específicas que importa explicitar. Os modelos são correlacionais: as associações documentadas não estabelecem causalidade, podendo refletir fatores não observados (designadamente padrões residenciais socioeconómicos não captados pelo ASE médio escolar). A análise restringe-se a estabelecimentos com exames nacionais do 3.º ciclo, introduzindo seletividade de amostra; os impactos da presença estrangeira

nos primeiros ciclos do ensino básico – onde a integração linguística e cultural se joga de forma mais decisiva – ficam, por esta via, fora do alcance dos modelos.

A análise dos resultados nos exames está, por outro lado, condicionada pelo fenómeno da dispensa, que reduz a população observada aos cerca de 19% de alunos estrangeiros que efetivamente realizaram as provas em 2023/24 – provavelmente os de proficiência mais elevada. Os modelos do capítulo 2.5 incidem sobre médias escolares e não diretamente sobre alunos individuais, pelo que a influência da presença estrangeira no desempenho deve ser lida como efeito ao nível agregado da escola, não como inferência sobre o desempenho de cada aluno em concreto.

A nível de futura investigação, parece-nos muito oportuno:

- *Um olhar mais qualitativo* que permitisse analisar as práticas e modos de lidar com este fenómeno (Cunha, 2024), assim como uma análise em profundidade ao nível de agrupamento de escolas e das escolas não agrupadas, por forma a identificar práticas de organização escolar e adaptação curricular;
- *Um levantamento de políticas e programas internacionais* que tem sido aplicado noutros países (OECD, 2023), constituindo também uma interessante linha de investigação por permitir compreender que possibilidades existem para enfrentar os desafios proporcionados pelo aumento da população estrangeira, que podem ir além do que tem sido feito em Portugal;
- *Um estudo de coorte longitudinal* que acompanhe os alunos chegados a Portugal em diferentes momentos da escolaridade e meça o tempo de adaptação linguística e académica, bem como os pontos críticos de evasão. Esta abordagem permitiria responder a perguntas que os dados transversais não conseguem endereçar: quanto tempo demora a convergência académica entre alunos estrangeiros e nacionais? Em que ciclos esta convergência se concretiza, se acontece? Qual o efeito da idade de entrada no sistema?
- *Uma análise específica das dinâmicas que sustentam padrões equilibrados de distribuição* – em concelhos como Lagos, Olhão, Sines ou Águeda – identificando as características da rede escolar, dos critérios de matrícula e da articulação institucional local que tornam possível absorver presença estrangeira elevada sem produzir segregação intra-concelho.

Os dados e os modelos apresentados neste relatório fornecem, em síntese, uma fotografia de uma transformação estrutural que o sistema educativo português está ainda a aprender a interpretar. A solidez das respostas que vier a construir nos próximos anos dependerá, em larga medida, da qualidade e da territorialização da informação que esteja disponível para orientar essas respostas – e da capacidade de articular instrumentos pedagógicos, organizativos e de política pública num quadro coerente, atento às heterogeneidades internas desta nova realidade escolar.





## **PARTE 3**

**A evolução recente da procura de ensino superior**

## Introdução

Em 2025, o número de candidatos à 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA) caiu quase 9.600 face ao ano anterior, uma redução de 16,4%, sem paralelo na última década. Em simultâneo, as vagas oferecidas pelo sistema aumentaram ligeiramente. O resultado foi uma inversão da relação entre candidatos e vagas, com o número total de candidatos ao longo das três fases a ficar, pela primeira vez em dez anos, abaixo do número de vagas. A taxa de ocupação no final das três fases caiu de 96% para 89%, e na 1.ª fase ficou abaixo de 80%, o valor mais baixo desse período.

	2024	2025	Varição 2024-2025
Candidatos na 1.ª fase do CNA	58.317	48.730	-9.587
Candidatos no total das 3 fases	63.468	54.494	-8.974
Vagas	54.666	55.292	626
Taxa de ocupação no final das 3 fases do CNA	96%	89%	-7 p.p.

Nota: O CNA 2024 corresponde ao último ano do regime excecional de conclusão do ensino secundário, introduzido durante a pandemia. A taxa de ocupação no final do CNA é o quociente entre as vagas ocupadas no total das 3 fases (vagas iniciais – vagas sobranes na 3.ª fase) e as vagas iniciais.

Fonte: IES, Concurso Nacional de Acesso (CNA) 2019, 2024 e 2025. Cálculos próprios.

Esta quebra ganhou visibilidade mediática porque ocorreu num momento em que o país mantém objetivos ambiciosos de qualificação da população jovem e adulta, e porque coincidiu com alterações relevantes nas regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior.<sup>1</sup>

A questão central é saber em que medida esta quebra pode ser lida como um ajustamento conjuntural no fim do regime excecional da pandemia, como o efeito de alterações nas condições exigidas para o acesso,

<sup>1</sup> Estas alterações foram já objeto de análise pela Secretaria de Estado do Ensino Superior (GSEES, 2026).

concretizadas em 2025, ou como o sinal de uma tendência estrutural de médio e longo prazo na relação entre o ensino secundário, as regras de acesso e a oferta do ensino superior. Estas três leituras não são mutuamente exclusivas e podem coexistir, mas têm implicações distintas para a resposta de política pública, já que cada mecanismo opera num ponto distinto do percurso dos estudantes desde o ensino secundário até ao ensino superior.

A montante, a demografia e a conclusão do ensino secundário definem o universo potencial de candidatos (coortes mais pequenas, menos diplomados, regras de conclusão mais exigentes), enquanto as regras de acesso determinam quem, dentro desse universo, cumpre os requisitos formais de candidatura. A jusante, o comportamento dos candidatos elegíveis (isto é, a propensão a candidatar-se e a estratégia de candidatura) interage com a oferta disponível, que pode estar desalinhada com as preferências e a distribuição territorial da procura.

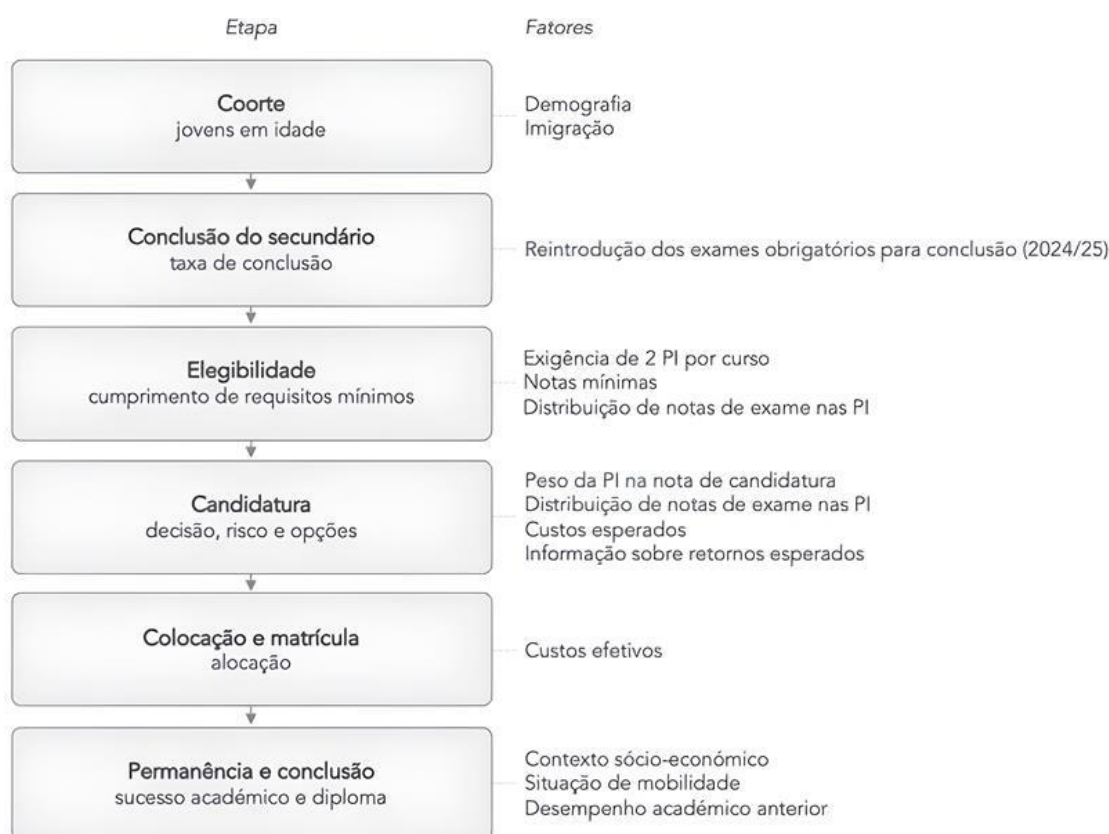
Esta leitura não pode ser dissociada das alterações recentes nas regras, que afetam alunos e cursos de maneiras distintas. Uma alteração relevante é o fim, em 2024/25, do regime excecional de conclusão do ensino secundário que vigorou entre 2019/20 e 2023/24. Os finalistas de 2024/25 dos cursos científico-humanísticos passaram a ter de realizar três exames nacionais para concluir o ensino secundário, o que afeta diretamente o universo de elegíveis ao CNA 2025.

Simultaneamente, alteraram-se as regras de acesso ao ensino superior via CNA, com destaque para dois ajustamentos de naturezas diferentes. Por um lado, o peso das provas de ingresso na nota de candidatura passou a ser nunca inferior ao da classificação final do ensino secundário, o que resulta num peso de 50% para os cursos sem pré-requisitos, que são a esmagadora maioria. Esta alteração influencia a nota de candidatura de todos os candidatos. Por outro lado, cada curso passou a exigir pelo menos duas provas de ingresso, em vez de uma, o que se traduziu numa exposição diferente entre cursos. Em 2026, esta segunda regra foi parcialmente revertida, tornando novamente possível exigir apenas uma prova.

Estas mudanças nas regras afetam sobretudo o CNA que, sendo a principal via de acesso ao ensino superior público, não esgota o sistema. O ingresso também pode ocorrer via concursos especiais (p. ex., maiores de 23 anos, diplomados de vias profissionalizantes, estudantes internacionais) e regimes especiais. Uma quebra no CNA pode, por isso, corresponder tanto a uma redução efetiva da procura quanto a uma recomposição entre vias.

O percurso entre o ensino secundário e a obtenção de um diploma superior está organizado numa sucessão de etapas, cada uma condicionada por um mecanismo distinto. A demografia das coortes em idade de transição condiciona a população em idade de se inscrever no ensino secundário; as regras de

conclusão do ensino secundário condicionam o número de diplomados; as regras de acesso ao ensino superior condicionam quem, entre estes, é elegível para se candidatar; e o comportamento dos candidatos, as suas classificações e as vagas determinam o número de colocações. Para além disso, para que o alargamento do acesso contribua para as metas nacionais e europeias de qualificação, os estudantes têm de permanecer, progredir e concluir.



Esta sequência de etapas expõe uma tensão central do sistema: regras de acesso mais exigentes podem melhorar a informação utilizada na afetação e no ajustamento entre estudantes e cursos, mas também podem reduzir o universo de estudantes elegíveis, desencorajar candidatos indecisos e afetar de forma desigual estudantes com menor preparação académica, meios económicos ou acesso a informação. Inversamente, regras mais flexíveis podem alargar a participação, mas exigem atenção acrescida ao sucesso académico, à progressão e ao abandono.

A quebra observada em 2025 pode resultar de mecanismos que operam em qualquer uma destas etapas. A análise parte da pergunta mais imediata, qual foi a dimensão da quebra (capítulo 3.1) e, em seguida,

identifica onde se concentrou, por áreas, instituições e regiões (capítulo 3.2). Os capítulos 3.3 e 3.4 isolam dois canais a montante do CNA, nomeadamente a passagem da demografia e da conclusão do ensino secundário à candidatura (capítulo 3.3), e a reação dos candidatos elegíveis à alteração das condições exigidas para acesso (capítulo 3.4). O capítulo 3.5 desloca o foco para o percurso no ensino superior e discute a tensão entre acesso e sucesso, enquanto o capítulo 3.6 apresenta uma leitura integrada da contribuição dos diferentes fatores. O capítulo 3.7 apresenta algumas recomendações e separa aquilo que já se sabe do que continua por confirmar e que só a informação dos próximos anos permitirá esclarecer.

## 3.1 A dimensão da quebra

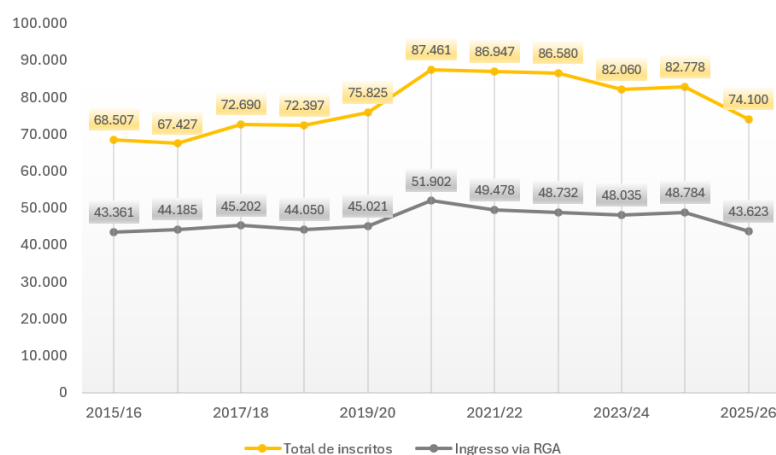
Em 2025, a procura de ensino superior sofreu uma redução sem paralelo na última década. A quebra é visível, em simultâneo, no número de candidatos via CNA, na pressão da procura e na ocupação das vagas. Entre os colocados, o número dos que entraram em 1.ª opção na 1.ª fase mantém-se estável, enquanto o total de colocados diminui.

### Uma parte importante da quebra no número de novos alunos vem do CNA

Em 2025/26, o número total de novos inscritos no 1.º ano de licenciatura e mestrado integrado caiu 8.678 alunos face a 2024/25 (-10,5%).<sup>2</sup> A quebra entre os que ingressaram via Regime Geral de Acesso (RGA) foi de 5.161 alunos (-10,6%), pelo que cerca de 60% da redução total se concentra nesta via de acesso (Figura 1.1).

Uma vez que o RGA é composto quase integralmente pelo CNA, acrescido

**Figura 1.1** Evolução do número de alunos inscritos no 1.º ano, 1.ª vez em licenciaturas e mestrados integrados por forma de ingresso, 2015/16-2025/26



Nota: São considerados os inscritos em cursos de licenciatura, mestrado integrado e preparatórios de licenciatura e de mestrado integrado, em instituições públicas de ensino superior, excluída a Universidade Aberta. RGA inclui o CNA e o concurso local, mas este último tem um peso reduzido nas vagas, concentradas num conjunto restrito de cursos, sobretudo nas artes performativas. Os dados de 2025/2026 são provisórios, com data de 28 de maio de 2026, e estão sujeitos a alterações.

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

<sup>2</sup> Números provisórios.

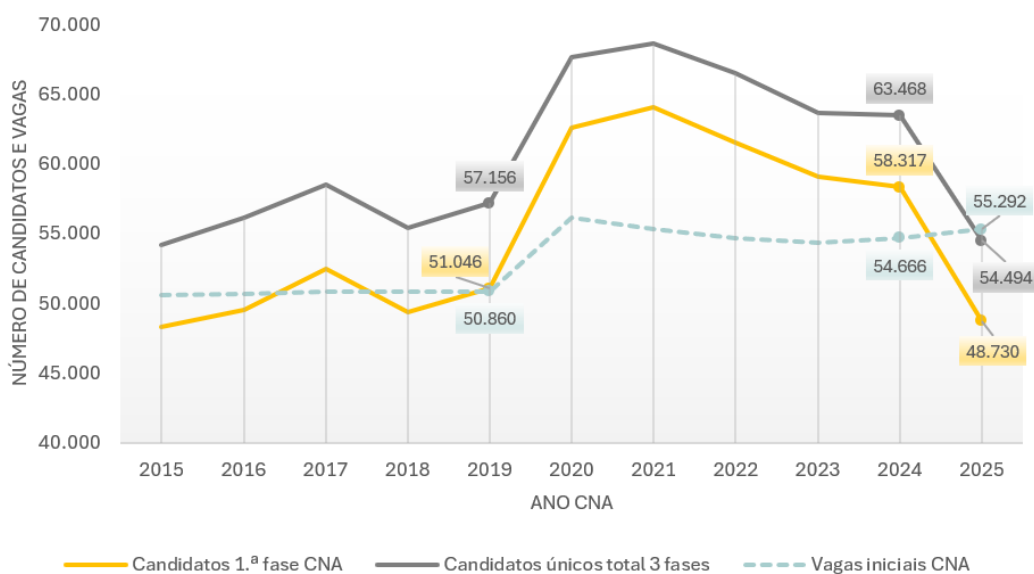
apenas de um pequeno número de inscritos por concurso local, a quebra nesta via traduz, essencialmente, uma quebra no CNA, o que justifica que a análise restante se concentre neste concurso.

## Pela primeira vez em dez anos, os candidatos únicos nas três fases ficaram abaixo das vagas

Ao longo dos últimos dez anos, a curva dos candidatos únicos no total das três fases esteve sempre acima da curva das vagas. A oferta oscilou entre 50.555 e 56.121 vagas, e a procura na 1.ª fase variou entre 48.279 e 64.018 candidatos, com o pico a coincidir com o período de regras excecionais para a conclusão do ensino secundário na sequência da pandemia de COVID-19.

Em 2025 essa configuração inverteu-se. A oferta cresceu ligeiramente (+1,1% de vagas), em linha com a expansão moderada observada nos anos anteriores. Os candidatos na 1.ª fase caíram para 48.730, abaixo dos 51.046 registados em 2019, último ano antes do regime excecional de conclusão do ensino secundário da pandemia, apesar do aumento de 4.432 vagas entre 2019 e 2025. Esta dupla constatação sugere que a quebra não foi apenas a normalização do pico pandémico, mas também uma combinação da expansão da oferta com procura abaixo do nível pré-pandemia (Figura 1.2).

**Figura 1.2** Número de candidatos na 1.ª fase e no total das 3 fases do CNA e vagas, 2015-2025

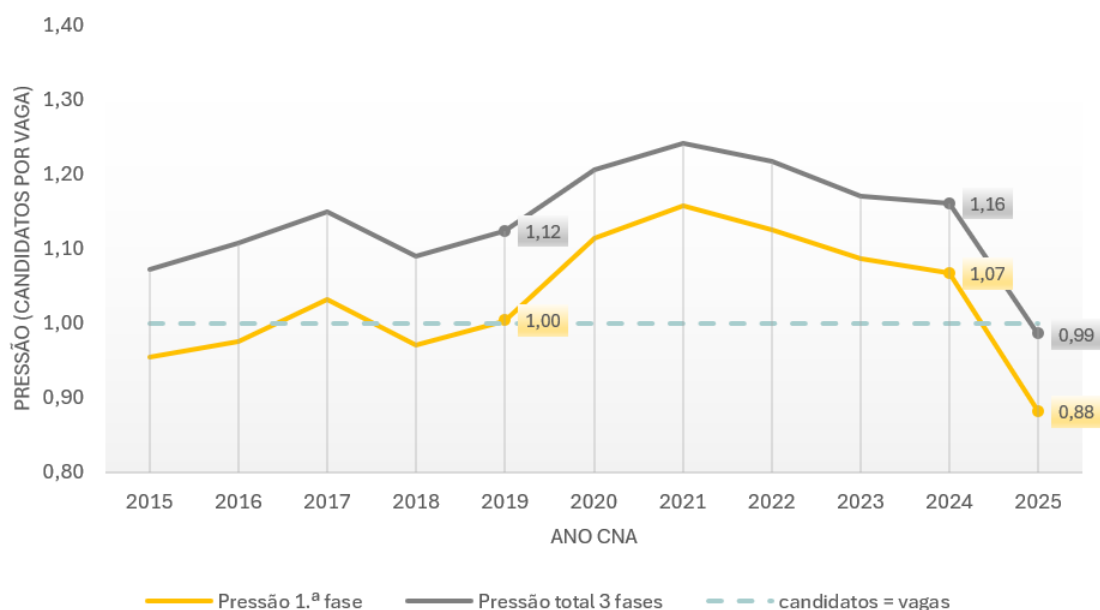


Nota: Candidatos únicos no total das 3 fases do CNA é inferior à soma dos candidatos nas três fases do CNA, pois o mesmo candidato pode candidatar-se em mais do que uma fase.

Fonte: IES, CNA 2015-2025.

A pressão da procura (i.e., o número de candidatos por vaga) traduz esta inversão num único indicador. Situava-se em 1,07 na 1.ª fase do CNA 2024 e encontrava-se em descida desde o pico de 2021. Em 2025, caiu para 0,88 candidatos por vaga, o valor mais baixo da série. Mesmo considerando os candidatos únicos no conjunto das três fases, pela primeira vez nos últimos 10 anos, o sistema deixou de ter candidatos suficientes para preencher as vagas oferecidas (Figura 1.3).

**Figura 1.3** Pressão da procura na 1.ª fase e no total das 3 fases do CNA, 2015-2025



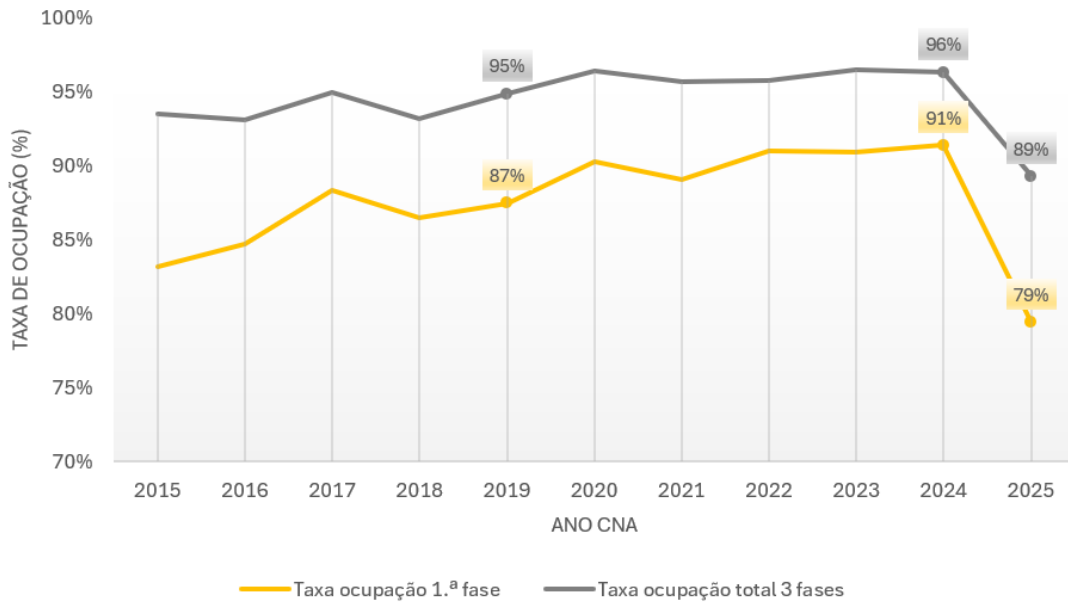
Nota: A pressão da procura é o quociente entre o número de candidatos únicos no conjunto das 3 fases e o de vagas. Linha de referência: candidatos = vagas.

Fonte: IES, CNA 2015-2025

## Os colocados caíram para mínimos da última década, mas a 1.ª opção manteve-se

Com menos candidatos do que vagas, a taxa de ocupação caiu. A queda observada em 2025 foi a maior dos últimos dez anos e estende-se ao conjunto das três fases. Nos 10 anos anteriores a 2025, o concurso encerrava sempre com 93% ou mais das vagas preenchidas; na 1.ª fase de 2025, a taxa de ocupação caiu para 79% e, no total das três fases, para 89%, 7 p.p. abaixo do ano anterior e o valor mais baixo deste período (Figura 1.4).

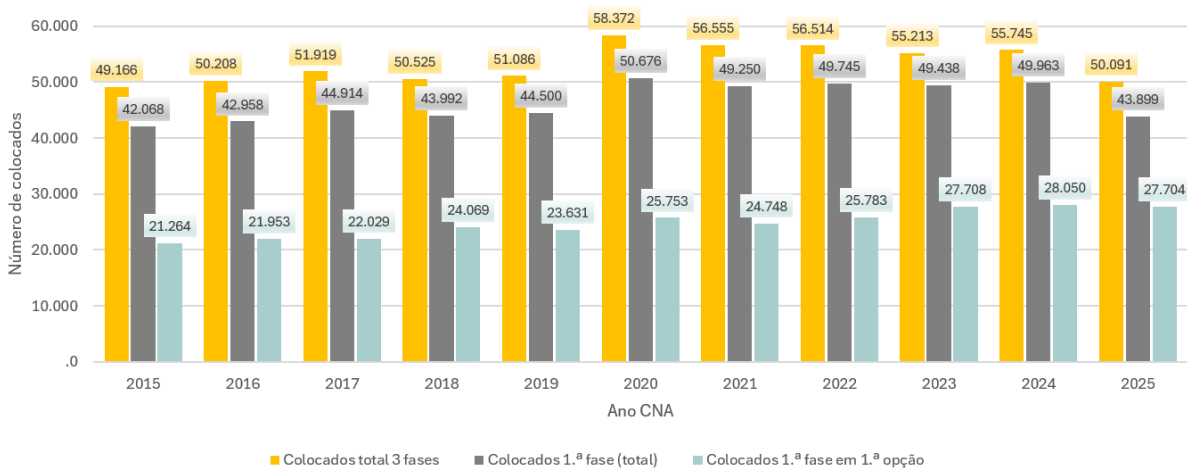
Figura 1.4 Taxa de ocupação na 1.ª fase e no final das 3 fases do CNA, 2015-2025



Nota: A taxa de ocupação na 1.ª fase é o quociente entre o n.º de estudantes colocados na 1.ª fase e o n.º de vagas colocadas a concurso, multiplicado por 100. A taxa de ocupação no final das 3 fases é o quociente entre o número de vagas ocupadas e o número inicial de vagas, multiplicado por 100. O número de vagas ocupadas é calculado pela diferença entre o número inicial de vagas e o de vagas sobranes na 3.ª fase do concurso. Fonte: IES, CNA 2015-2025.

Em 2025, o número de colocados na 1.ª fase do CNA caiu para 43.899, um valor próximo do registado em 2018. A queda estendeu-se ao conjunto das três fases: 50.091 colocados, abaixo de qualquer ano desde 2016. Face ao CNA 2019, último ano pré-pandemia, perderam-se quase mil colocados no total das três fases, o que sugere que a redução de 2025 pode não ser apenas uma recuperação tardia dos efeitos da pandemia. Apesar disso, o número de colocados em 1.ª opção na 1.ª fase mantém-se praticamente estável face a 2024 (Figura 1.5).

Figura 1.5 Colocados, 1.ª fase do CNA e global, 2015-2025



Nota: Para o cálculo do total das 3 fases, foram considerados colocados únicos. Quando o mesmo aluno foi colocado em mais de uma fase, é considerado apenas uma vez neste cálculo. Fonte: IES, CNA 2015-2025.

## 3.2 Quem foi mais afetado: áreas, instituições e regiões mais expostas

A quebra agregada esconde duas dinâmicas distintas. Numa parte do sistema, o ano de 2025 acentua fragilidades acumuladas ao longo da década anterior, nomeadamente em áreas, instituições e regiões em que a oferta já excedia a procura antes do choque. Noutra parte, a quebra é sobretudo conjuntural e a colocação efetiva absorve grande parte da redução no número de candidatos. Separar as duas dinâmicas requer olhar para três indicadores: a intensidade da quebra em 2025 mostra onde o choque é maior; a pressão da procura acumulada ao longo da década anterior permite perceber se essa exposição da procura é nova ou persistente; a medida em que a redução de candidatos se traduziu em quebra de colocações indica se o choque ficou contido na candidatura ou se se transmitiu também à colocação.

Para distinguir o que, em cada grupo, decorre da quebra geral do sistema e o que reflete uma dinâmica própria, recorreu-se a uma decomposição *shift-share*. Esta decomposição separa a variação de cada grupo em duas parcelas: a tendência nacional, ou seja, a quebra que o grupo teria registado se tivesse acompanhado a variação média do país, e o desvio próprio da área, subsistema ou região, que mede quanto perdeu a mais (desvio negativo) ou a menos (desvio positivo) do que essa tendência fazia prever (ver Anexo D.1 para detalhes metodológicos).

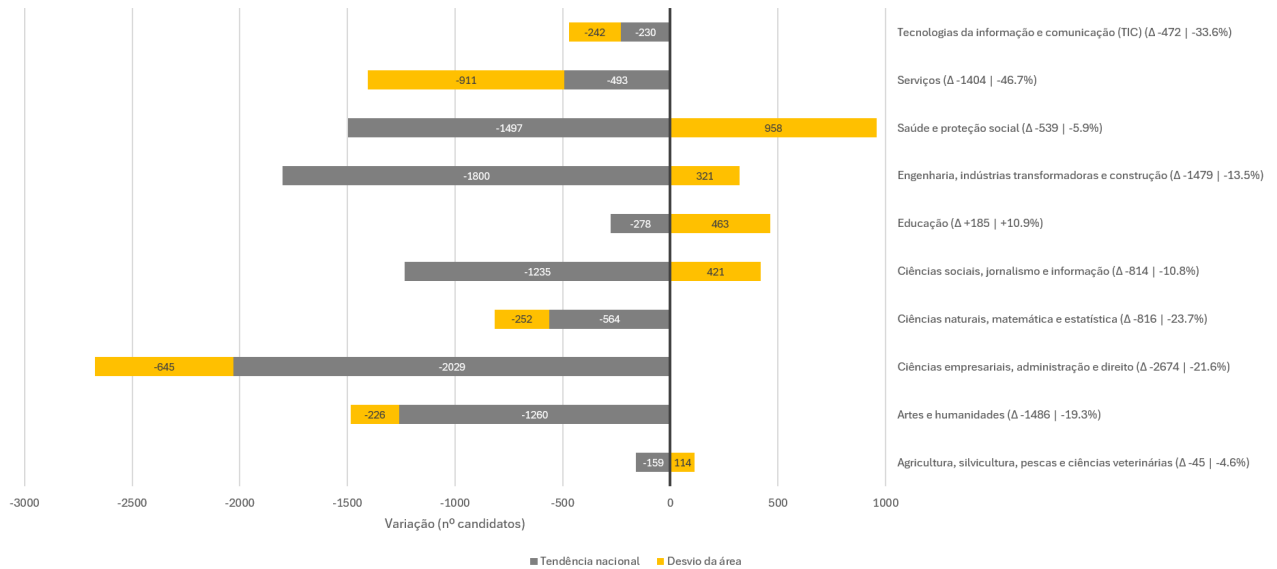
A análise parte da 1.<sup>a</sup> opção da 1.<sup>a</sup> fase do CNA, a que concentra a maior parte dos candidatos e é a única em que todas as vagas estão disponíveis. Restringir à 1.<sup>a</sup> opção permite identificar a área, a instituição e a região onde cada candidato preferiria efetivamente ingressar, constituindo, por isso, o indicador que melhor aproxima a verdadeira preferência dos estudantes, antes de qualquer ajustamento estratégico face à oferta ou às classificações.

### **Heterogeneidade entre áreas: quem perde candidatos, quem perde colocados e quem inverte a tendência**

A quebra de 2025 não atingiu todas as áreas de educação e formação da mesma forma. A quebra agregada no número de candidatos na 1.<sup>a</sup> opção da 1.<sup>a</sup> fase esconde uma redistribuição significativa da procura

entre as áreas científicas. Se todas fossem igualmente afetadas, cada uma perderia candidatos na proporção da quebra média do sistema (a tendência nacional, de aproximadamente -16,4%), mas não foi isso que se observou.

**Figura 2.1** Decomposição *shift-share* do número de candidatos por área CNAEF da sua 1.ª opção, 2024-2025



Nota: As barras cinzentas representam a tendência nacional (a quebra esperada se a área acompanhasse a variação média do sistema) e as barras amarelas representam o desvio da área face a essa tendência; a soma das duas é igual à variação observada na área. Os valores das variações absoluta e relativa encontram-se, entre parênteses, junto à designação da área. Foram excluídos os cursos com área desconhecida. Fonte: IES, CNA 2024-2025.

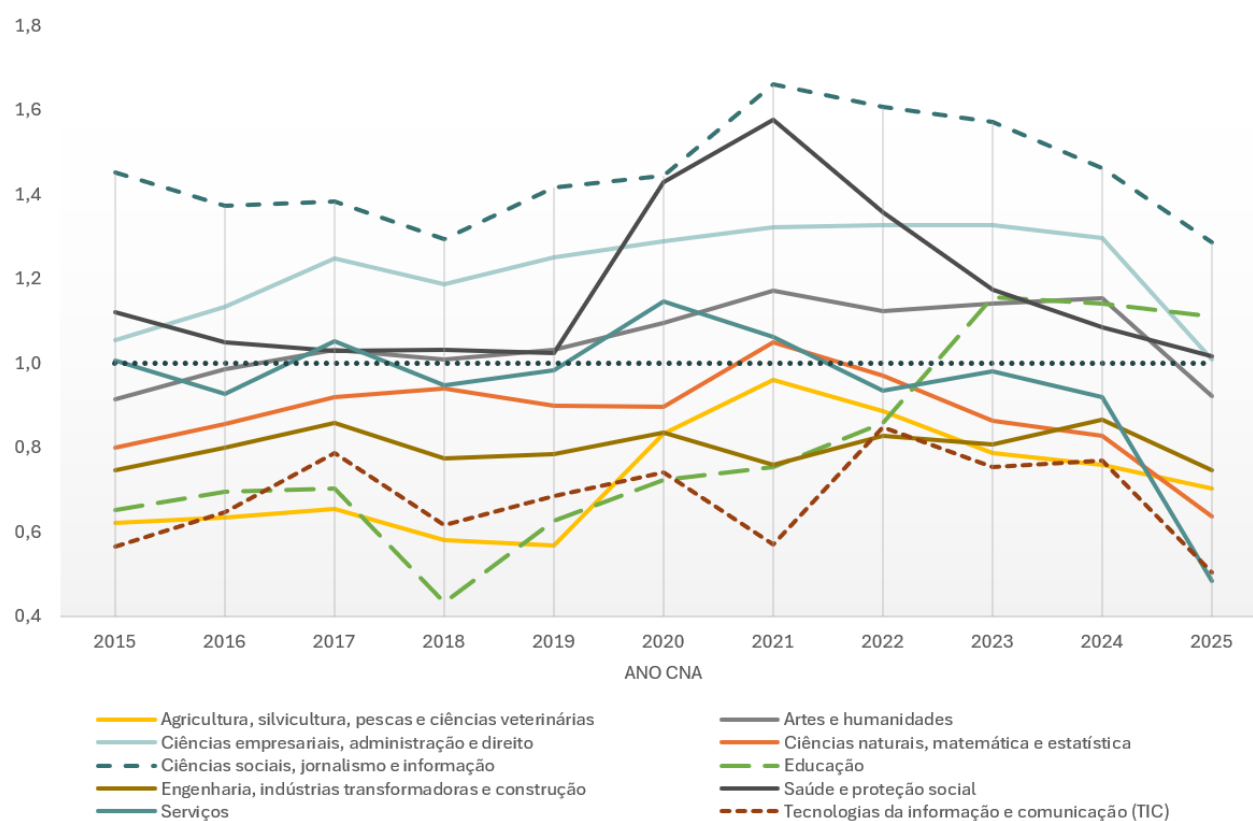
Algumas áreas revelaram uma procura relativamente resiliente. Educação é o caso mais saliente, tendo sido a única área a ganhar candidatos na 1.ª fase num ano em que o sistema como um todo perdeu quase um sexto da procura. As áreas da Saúde e Proteção Social, de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, e de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção contam-se entre as que apresentaram perdas relativamente moderadas (Figura 2.1). Nestes casos, houve uma quebra, mas significativamente menor do que a esperada para a dimensão de cada uma destas áreas no sistema.

Contudo, esta resiliência assume significados distintos. A área das Ciências Sociais, Jornalismo e Informação manteve, desde 2015, uma pressão da procura claramente acima da unidade, o que a torna uma das áreas mais competitivas do sistema (Figura 2.2). Educação destacou-se pela inversão recente da tendência: depois de quase toda a década com procura insuficiente para preencher as vagas disponíveis, passou a apresentar pressão da procura acima da unidade desde o CNA 2023.

A área da Saúde e Proteção Social apresenta um padrão diferente. Com candidatos a exceder as vagas disponíveis ao longo de toda a década, em 2025 essa margem diminuiu até quase à paridade (1,01 candidatos por vaga), razão pela qual, ao contrário de áreas com mais excedente, a quebra de candidatos (-5,9%) também se refletiu, e em maior grau, numa redução de colocados na 1.ª fase (-8,1%) (Figura 2.3).

Outro padrão é o de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, que, apesar de continuar a atrair um número elevado de candidatos em termos absolutos, a pressão da procura na 1.ª fase manteve-se abaixo da unidade ao longo de praticamente toda a década.

Figura 2.2 Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por área CNAEF



Nota: A pressão da procura na 1.ª fase é o quociente entre o número de candidatos que, na 1.ª fase, escolheram, em 1.ª opção, um curso de uma dada área CNAEF e o número de vagas dessa CNAEF. Linha de referência: candidatos = vagas. Foram excluídos os cursos com área desconhecida.

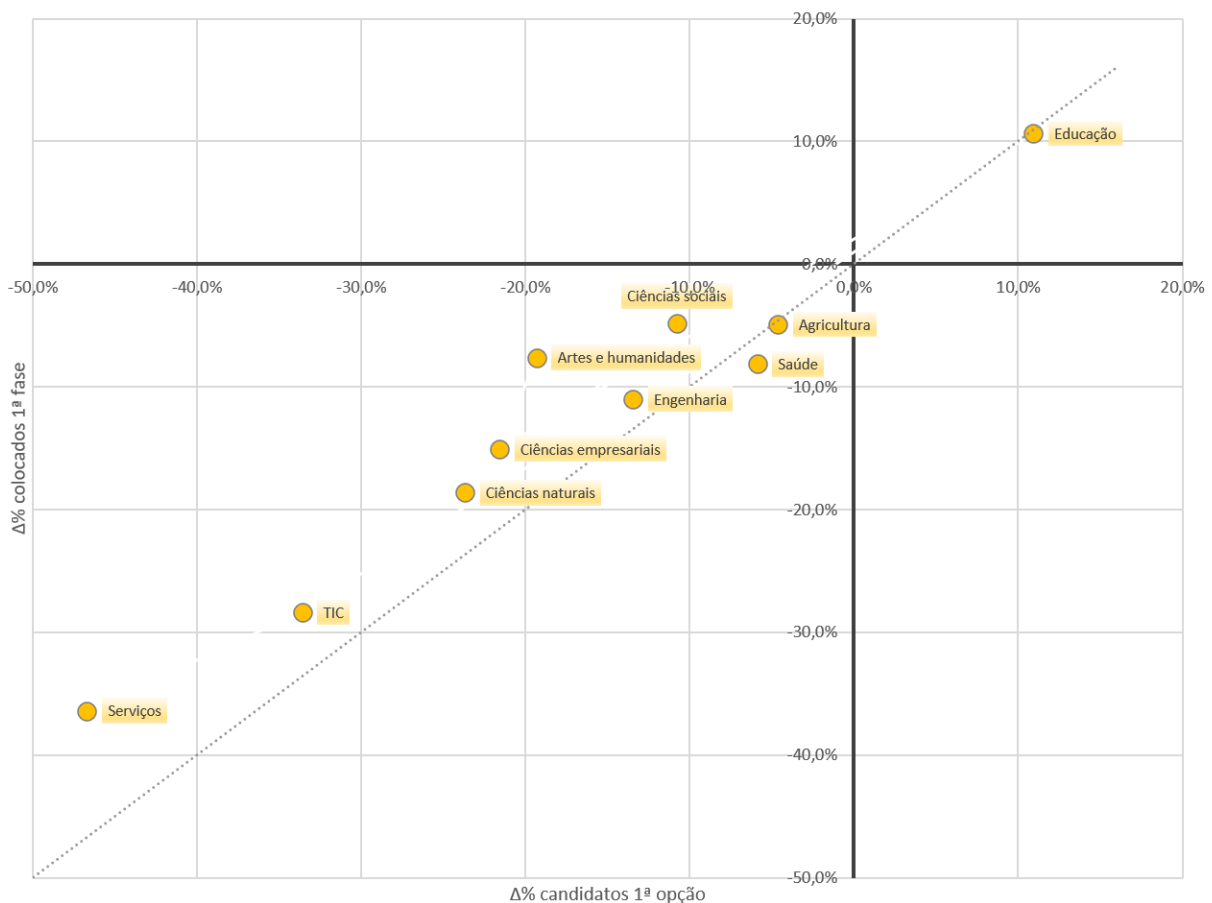
Fonte: IES, CNA 2015-2025.

A evolução da pressão da procura ao longo da última década reforça a ideia de que a quebra de 2025 não teve o mesmo significado em todas as áreas. Em algumas áreas, como as Tecnologias de Informação e Comunicação, a quebra de 2025 acentua fragilidades já visíveis antes da pandemia (uma pressão da

procura abaixo da unidade, que em 2025 recuou para cerca de 0,50). Em Educação, a inversão de tendência iniciada em 2023 prolongou-se em contracorrente do sistema.

A quebra de candidatos não se traduziu, contudo, numa quebra equivalente de colocados em todas as áreas. Confrontadas as duas variações por área CNAEF, a maioria das áreas situa-se acima da reta de igualdade, o que indica que a colocação resistiu melhor do que a candidatura da 1.ª fase (Figura 2.3). Nas áreas com maior pressão da procura, o excedente de candidatos em relação às vagas funcionou como amortecedor, como nas Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, onde a quebra de candidatos (-10,8%) se traduziu numa menor redução de colocados (-4,8%). Educação é a única área a situar-se simultaneamente no quadrante positivo de ambos os eixos, com ganho de candidatos e de colocados em 2025.

**Figura 2.3** Variação de candidatos vs. variação de colocados por área CNAEF, 1.ª fase do CNA, 2024-2025



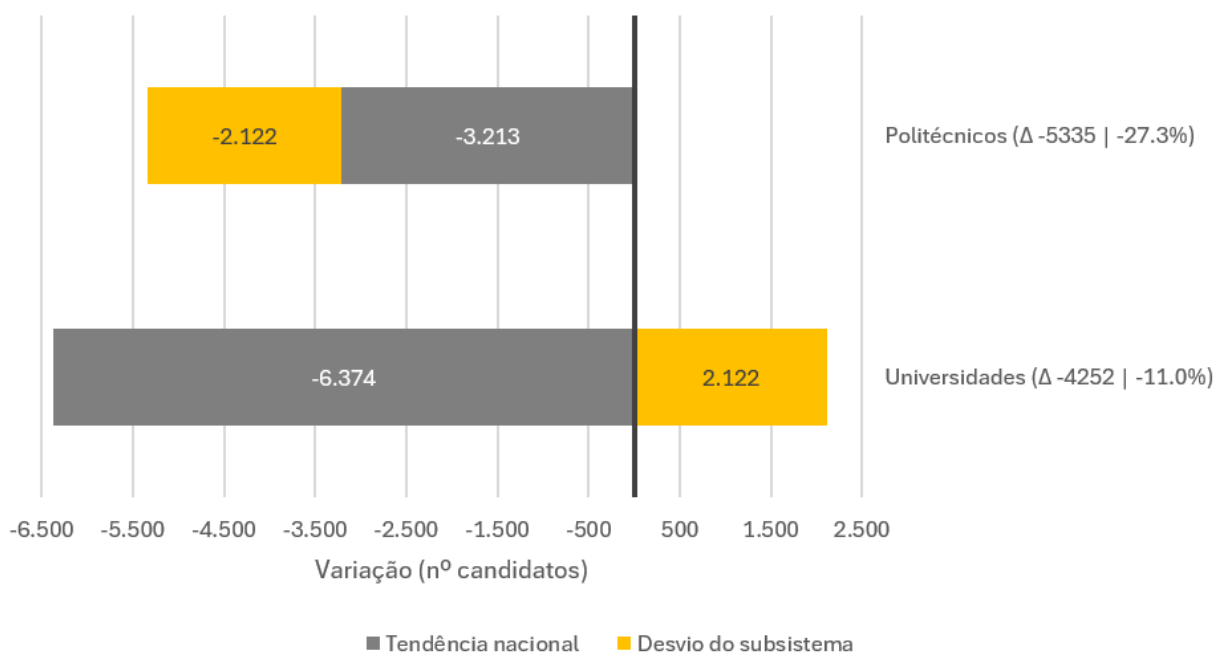
Nota: No eixo horizontal, a variação (%) de candidatos em 1.ª opção na 1.ª fase entre 2024 e 2025; no eixo vertical, a variação (%) de colocados na 1.ª fase no mesmo período. A reta cinzenta representa a igualdade ( $y = x$ ): os pontos acima da reta correspondem a áreas em que a colocação resistiu melhor do que a candidatura. Excluiu-se a categoria Área desconhecida. As designações das áreas estão abreviadas; a nomenclatura CNAEF completa consta no Anexo D.2.

Fonte: IES, CNA 1.ª fase (2024 e 2025).

## A quebra agravou diferenças persistentes entre os subsistemas universitário e politécnico

A quebra de 2025 também não foi homogênea entre os subsistemas. Em termos absolutos, o subsistema politécnico perdeu 5.335 candidatos na 1.ª opção da 1.ª fase e o universitário 4.252. Em termos relativos, porém, a quebra foi muito mais acentuada no politécnico (-27%) do que no universitário (-11%). A decomposição *shift-share* (Figura 2.4) confirma esta assimetria: face à quebra média do sistema (-16,4%), o subsistema politécnico perdeu 2.122 candidatos a mais do que seria esperado pelo seu peso relativo, que são os candidatos que o universitário perdeu menos, do que a tendência faria prever.

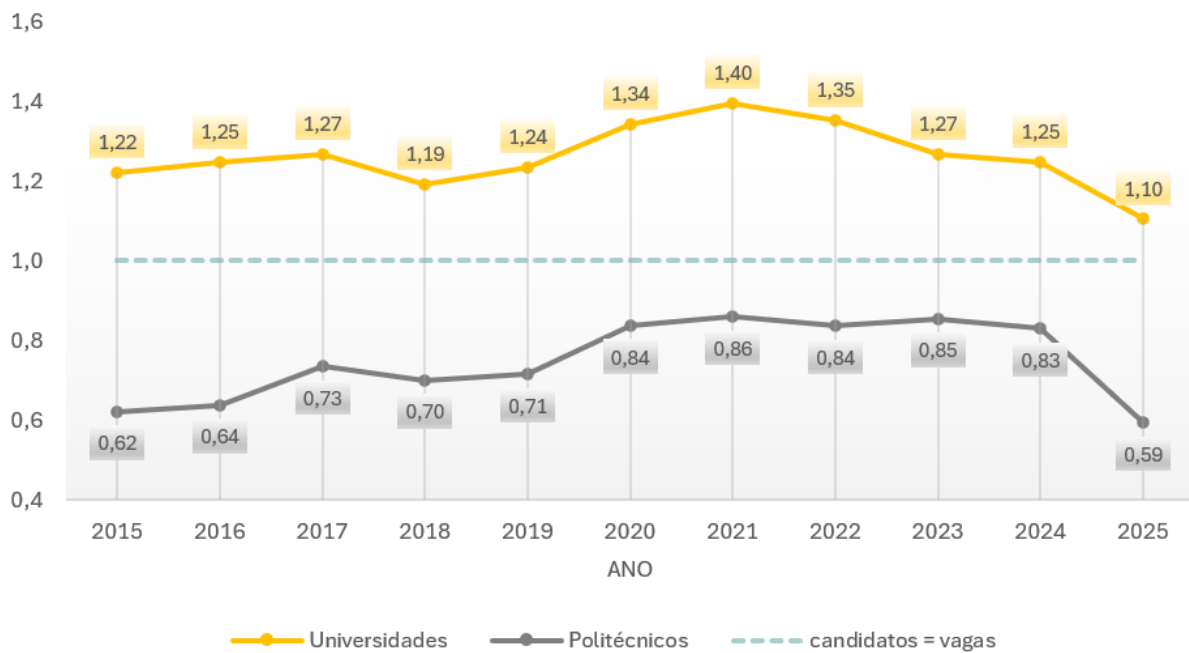
**Figura 2.4** Decomposição *shift-share* do número de candidatos na 1.ª fase por subsistema da sua 1.ª opção, 2024-2025



Nota: As barras cinzentas representam a tendência nacional (a quebra esperada se o subsistema acompanhasse a variação média do sistema) e as barras amarelas representam o desvio do subsistema face a essa tendência; a soma das duas é igual à variação observada no subsistema. Os valores das variações absoluta e relativa encontram-se, entre parênteses, junto à designação do subsistema.  
 Fonte: IES, CNA 2024-2025.

Estas diferenças refletem evoluções diferentes da pressão da procura entre os subsistemas universitário e politécnico. O subsistema universitário manteve, na última década, níveis relativamente mais elevados de candidatos por vaga, mesmo após a quebra observada em 2025 (Figura 2.5). Pelo contrário, o subsistema politécnico apresentou uma pressão da procura estruturalmente mais baixa (sistematicamente abaixo da unidade) e tornou-se mais vulnerável à redução recente do número de candidatos.

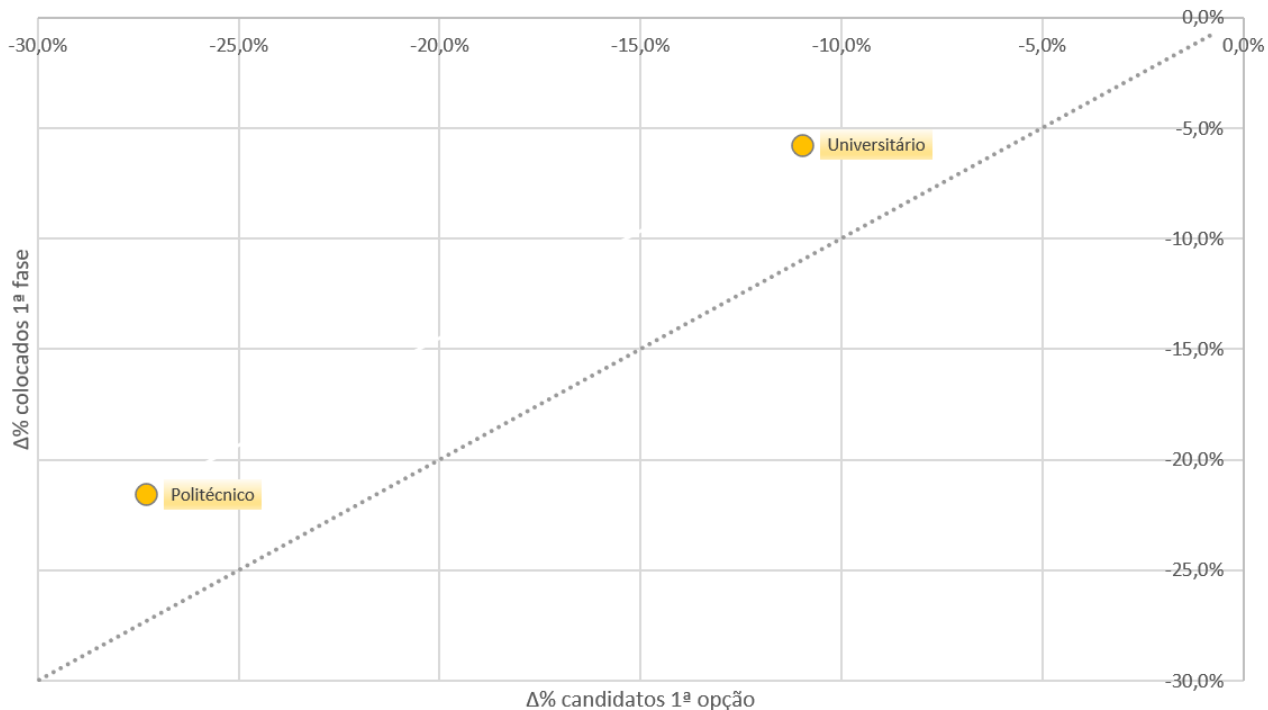
Figura 2.5 Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por subsistema



Nota: A pressão da procura é o quociente entre o número de candidatos que, na 1.ª fase, escolheram, em 1.ª opção, um curso de um dado subsistema e o número de vagas desse subsistema. Linha de referência: pressão = 1 (candidatos iguais às vagas).  
 Fonte: IES, CNA 2015-2025.

O excedente de candidatos relativamente às vagas em cada subsistema determina quanto da quebra se traduz em vagas por preencher. No subsistema politécnico, onde os candidatos já não excediam as vagas, a quebra de 2025 transformou-se em vagas sobrantes e em queda das taxas de ocupação; no universitário, onde a procura se situava acima da oferta, a quebra foi absorvida sobretudo por esse excedente, sem se traduzir, em igual medida, em menos colocados (-5,7% de colocados na 1.ª fase, contra -21,6% no politécnico) (Figura 2.6). Importa notar que a quebra de 2025 não criou esta assimetria entre subsistemas, agravou-a.

Figura 2.6 Variação de candidatos *m.* variação de colocados por subsistema, 1.ª fase do CNA, 2024-2025



Nota: No eixo horizontal, a variação (%) de candidatos em 1.ª opção na 1.ª fase entre 2024 e 2025; no eixo vertical, a variação (%) de colocados na 1.ª fase no mesmo período. A reta cinzenta representa a igualdade ( $y = x$ ): os pontos acima dela correspondem a subsistemas em que a colocação resistiu melhor do que a candidatura.

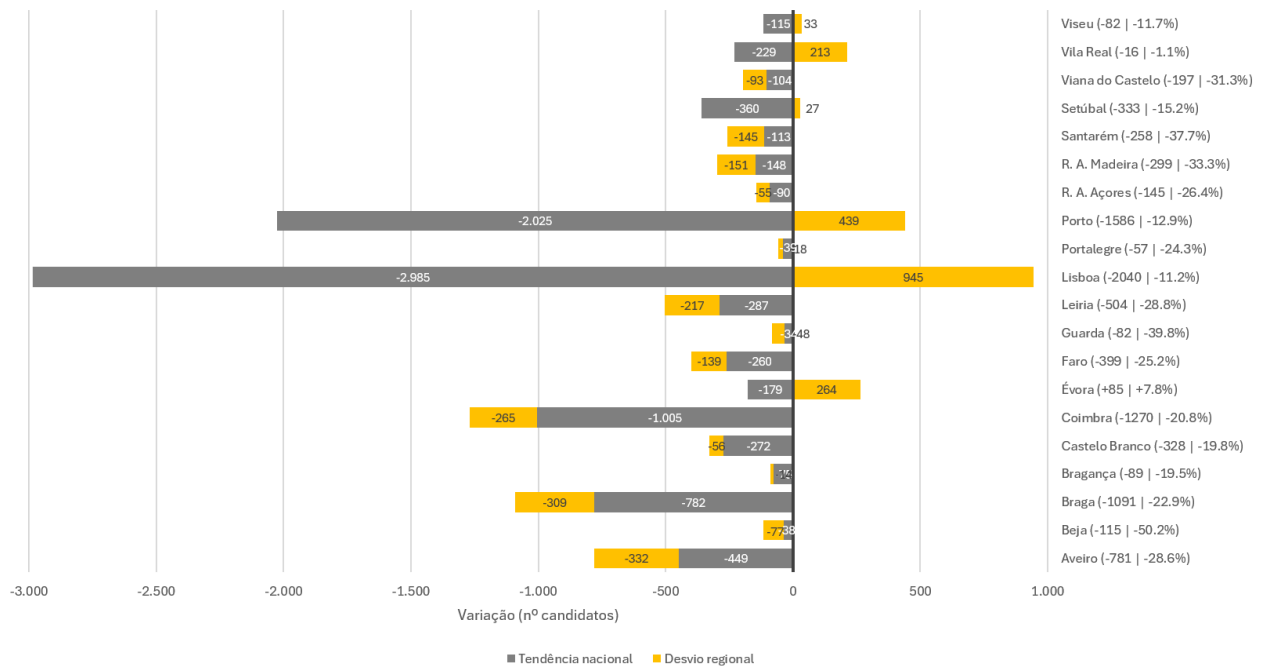
Fonte: IES, CNA 1.ª fase (2024 e 2025).

## A quebra reforça diferenças territoriais persistentes

A quebra de 2025 também teve uma dimensão territorial relevante. Decomposta pelos distritos e regiões autónomas onde se localiza a instituição da 1.ª opção de cada candidato, a redução nacional repartiu-se de forma desigual pelo território (Figura 2.7). Em termos absolutos, concentrou-se nos distritos de maior dimensão, com Lisboa (-2.040), Porto (-1.586), Coimbra (-1.270) e Braga (-1.091) a explicarem, em conjunto, cerca de 62% da quebra total. Em termos relativos, porém, as quedas mais acentuadas ocorreram em distritos de menor dimensão, como Beja (-50,2%), Guarda (-39,8%) e Santarém (-37,7%), todas muito acima da média nacional de -16,4%.

A decomposição *shift-share* separa, nesta variação, a parte comum a todo o sistema (a tendência nacional) da dinâmica própria de cada território (o desvio): é em Aveiro, Braga, Coimbra e Leiria que o desvio negativo é maior, ou seja, onde se perderam mais candidatos do que essa tendência faria prever, ao passo que Lisboa, Porto, Vila Real e, sobretudo, Évora (a única região a ganhar candidatos, +7,8%) apresentam desvios positivos, tendo resistido melhor do que o sistema no seu conjunto.

**Figura 2.7** Decomposição *shift-share* do número de candidatos na 1.ª fase por distrito/região autónoma da 1.ª opção, 2024-2025

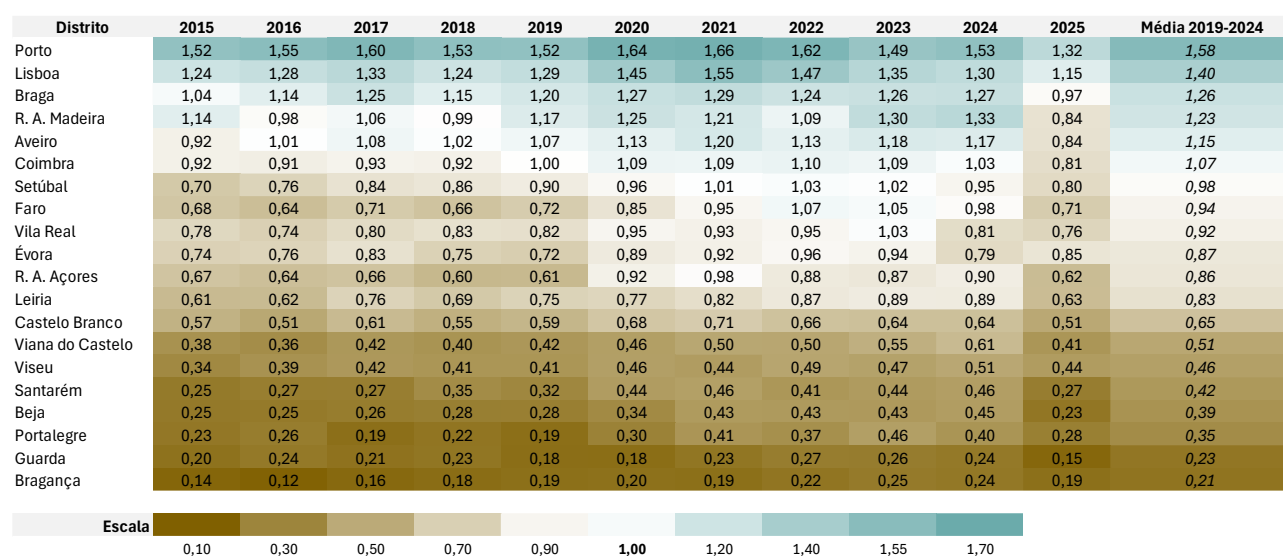


Nota: As barras cinzentas representam a tendência nacional (a quebra esperada se o distrito acompanhasse a variação média do sistema) e as barras amarelas representam o desvio do distrito face a essa tendência; a soma das duas é igual à variação observada no distrito. Os valores das variações absoluta e relativa encontram-se, entre parênteses, junto à designação do distrito.  
 Fonte: IES, CNA 2024-2025.

Esta heterogeneidade conjuntural assenta, contudo, numa assimetria mais antiga. Ao longo da última década, as regiões portuguesas têm apresentado níveis de procura muito distintos, coexistindo alguns distritos, como o Porto e Lisboa, com excedentes persistentes de candidatos sobre vagas, outros, como Bragança, Guarda e Portalegre, sistematicamente em défice, mesmo nos anos de maior expansão da procura (Figura 2.8). Nas regiões onde a pressão da procura permaneceu sistematicamente abaixo da unidade, a quebra de 2025 aproximou os distritos de mínimos históricos de candidatos por vaga,

atingindo em Beja e Guarda os valores mais baixos de todo o período. Naquelas que mantiveram uma posição forte ao longo da década, o choque foi absorvido sem alterar o ordenamento territorial do sistema, ainda que vários distritos antes acima da paridade, como Braga, Aveiro e Coimbra, tenham descido, pela primeira vez em anos, abaixo de um candidato por vaga.

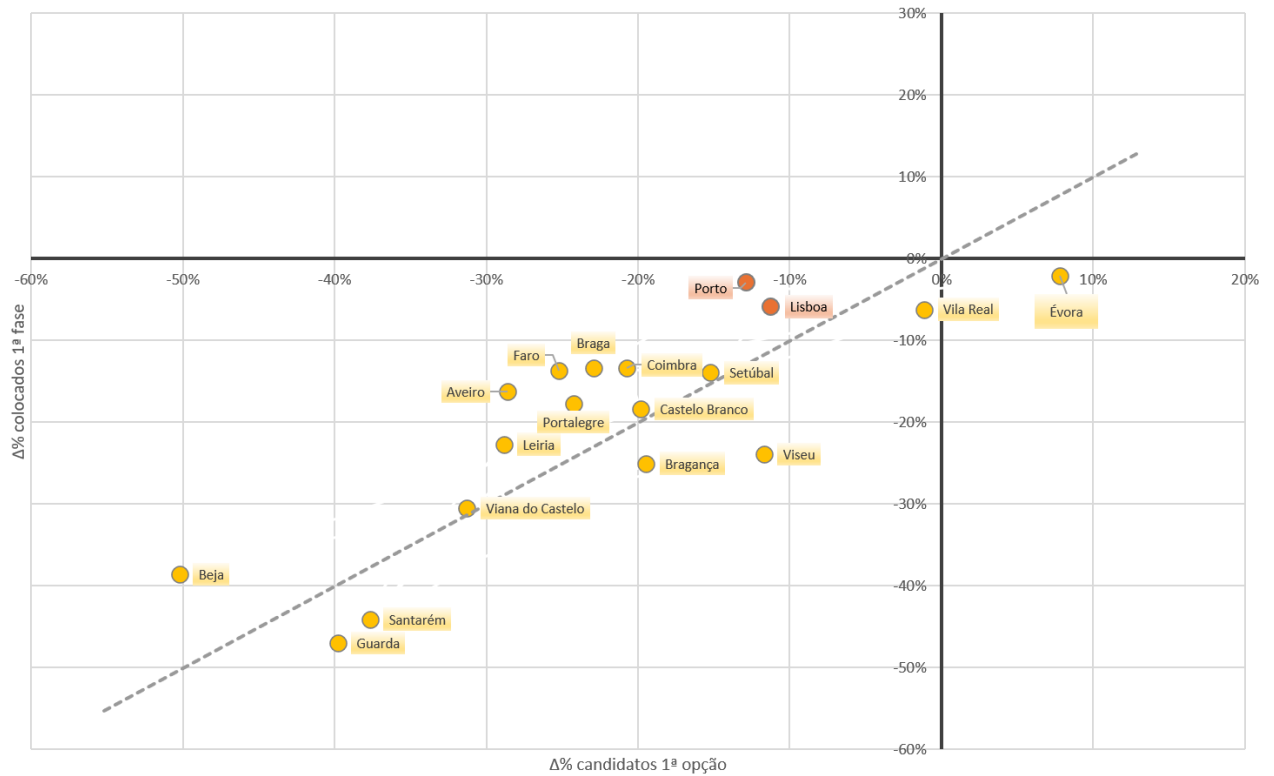
Figura 2.8 Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por distrito de localização da instituição de ensino superior da 1.ª opção



Nota: A pressão da procura é o quociente entre o número de candidatos que, na 1.ª fase, escolheram, em 1.ª opção, um curso de uma IES localizada num dado distrito e o número de vagas das instituições desse distrito.  
 Fonte: IES, CNA 2015-2025.

Confrontando a quebra de candidatos com a quebra de colocados por distrito e região autónoma (Figura 2.9), Lisboa e Porto, que concentram cerca de metade do sistema, situam-se claramente acima da reta de igualdade: perderam candidatos, mas a queda de colocados foi substancialmente menor. Este amortecimento é menos visível nos distritos em que o excedente de candidatos relativamente às vagas já era reduzido ou inexistente; nesses, a quebra de candidatos reflete-se quase integralmente nos colocados e, em alguns casos, os colocados caem mais do que os candidatos (como em Bragança, Viseu, Guarda ou Santarém).

Figura 2.9 Variação de candidatos vs variação de colocados por distrito/região autónoma, 1.ª fase do CNA, 2024-2025



Nota: No eixo horizontal, a variação (%) de candidatos em 1.ª opção na 1.ª fase entre 2024 e 2025; no eixo vertical, a variação (%) de colocados na 1.ª fase no mesmo período. A reta cinzenta representa a igualdade ( $y = x$ ): os pontos acima dela correspondem a distritos em que a colocação resistiu melhor do que a candidatura. Lisboa e Porto realçados a vermelho.  
 Fonte: IES, CNA 1.ª fase (2024 e 2025).

## 3.3

### De onde vem a quebra: do ensino secundário à candidatura ao superior

---

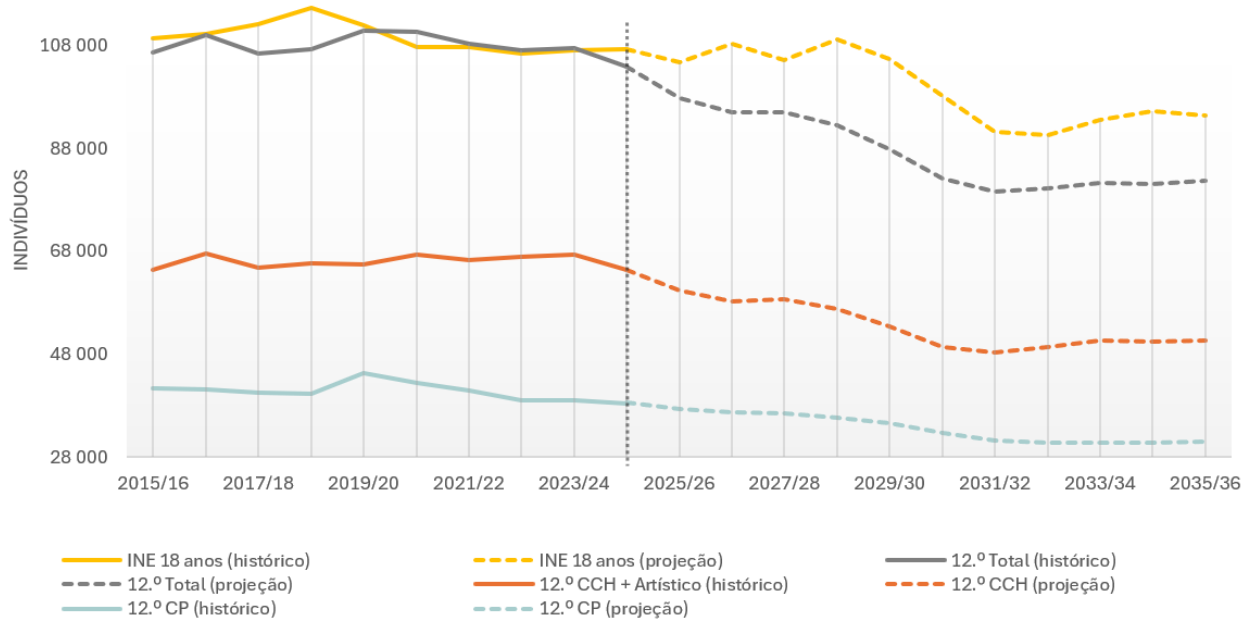
A quebra no número de candidatos ao CNA não ocorre apenas no momento da candidatura, mas ao longo de um percurso que parte da inscrição no ensino secundário, passa pela sua conclusão, depende das regras de elegibilidade para o acesso ao ensino superior e termina na decisão individual de candidatura. Cada etapa funciona como um filtro que, dependendo da demografia e das regras em vigor, deixa passar mais ou menos alunos para a etapa seguinte; a quebra de 2025 resulta do efeito acumulado destes filtros ao longo de todo o percurso.

#### A demografia reduz a base potencial de recrutamento

A base potencial de recrutamento do ensino superior apresenta uma tendência decrescente nos anos anteriores à quebra observada em 2024/25. Tanto a população residente com 17 anos (idade típica de frequência do 12.º ano) como o número de inscritos no ensino secundário apresentam tendências decrescentes que as projeções do INE (2026) e da Comissão RJIES (2023) preveem prolongar-se na próxima década. Esta pressão estrutural é relevante num sistema em que o acesso ao ensino superior continua fortemente dependente das transições imediatas após o ensino secundário.

Importa também identificar onde se concentra a quebra mais recente na base potencial, desagregando o último ano disponível por tipo de curso (Tabela 3.1). Quando considerados os cursos científico-humanísticos (CCH), artísticos especializados (CAE), com planos próprios (CPP) e cursos profissionais (CP), a comparação entre 2023/24 e 2024/25 mostra uma quebra de 2.720 alunos inscritos no 12.º ano. Esta está concentrada nos cursos científico-humanísticos, de onde sai a grande maioria dos candidatos daquele concurso; os restantes cursos registaram variações positivas mas pequenas em valor absoluto.

Figura 3.1 Evolução observada e projeção da base potencial de recrutamento do ensino superior



Nota: A figura mostra a população residente com 17 anos (INE) e os inscritos no 12.º ano (DGEEC); a partir de 2025, todas as séries são projeções (INE, cenário central; DGES, 2023). Detalhe metodológico no Anexo D.3.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas da Educação (2015/16-2024/25); Comissão RJIES (2023); INE (2026).

Tabela 3.1 Inscritos no 12.º ano por tipo de curso, Portugal, 2023/24 e 2024/25

Tipo de curso	2023/24	2024/25	Variação absoluta	Variação relativa
Cursos Científico-Humanísticos	66.450	63.533	-2.917	-4,4%
Cursos Artísticos Especializados	919	928	+9	+1,0%
Cursos de Planos Próprios	1.032	1.110	+78	+7,6%
Cursos Profissionais	33.304	33.414	+110	+0,3%
<b>Total</b>	<b>101.705</b>	<b>98.985</b>	<b>-2.720</b>	

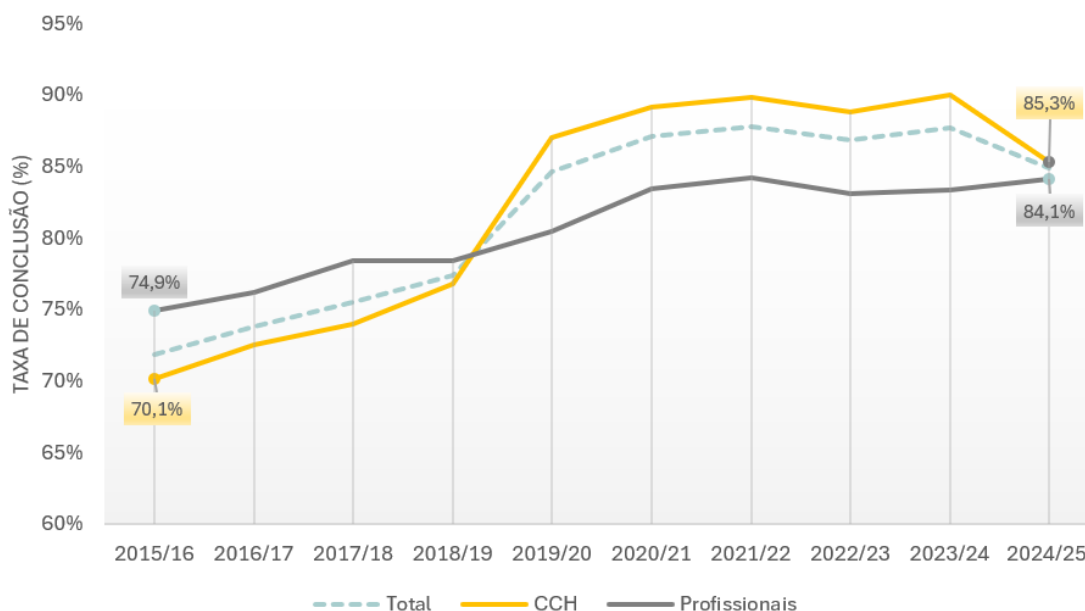
Nota: Os números apresentados para o ano 2024/25 são provisórios e sujeitos a atualização. Cada valor resulta da soma do valor provisório para o continente, fornecido pela DGEEC em 28 de maio, e do valor para as Regiões Autónomas, retirado dos dados preliminares das Estatísticas da Educação 2024/25 disponíveis no site da DGEEC, com data anterior.  
 Fonte: DGEEC, Estatísticas da Educação (2023/24 e 2024/25 preliminares).

## A conclusão do ensino secundário voltou a depender dos exames nacionais

Antes da pandemia, a conclusão do ensino secundário nos cursos científico-humanísticos (CCH) exigia aprovação em quatro exames nacionais. Este requisito foi suspenso para os alunos que terminaram o ensino secundário entre 2019/20 e 2023/24, para os quais passaram a contar apenas como provas de ingresso no ensino superior, sem efeito na conclusão do ensino secundário. Para os diplomados do ensino secundário em 2024/25, a conclusão dos CCH voltou a exigir aprovação em exames nacionais, agora em três disciplinas.

Os dados provisórios para 2024/25 indicam uma quebra da taxa de conclusão do secundário para alunos de CCH de quase 5 p.p. face a 2023/24 (de 90% para 85,1%), recuando face ao período excecional, mas mantendo-se acima dos níveis pré-pandemia.<sup>3</sup> Esta queda na taxa de conclusão dos CCH é particularmente relevante, por se tratar dos cursos com a mais elevada taxa de transição para o ensino superior; pode estar associada à reintrodução da obrigatoriedade de exames, mas também a oscilações no seu grau de dificuldade e na respetiva distribuição das classificações (GSEES, 2026).

Figura 3.2 Taxa de conclusão do ensino secundário por tipo de curso



Nota: A taxa de conclusão para 2024/25 foi calculada com base em dados provisórios disponibilizados pela DGEEC em 28 de maio de 2026, para o continente. Assumiu-se que a taxa de conclusão dos alunos das regiões autónomas é semelhante à dos alunos do continente. Fonte: DGEEC, Estatísticas da Educação (2015/16-2024/25 provisórios).

<sup>3</sup> A taxa de conclusão para 2024/25 foi calculada com base em dados provisórios para 2024/2025 disponibilizados pela DGEEC em 28 maio de 2026, para o continente. Assumiu-se que a taxa de conclusão dos alunos das regiões autónomas é semelhante à dos alunos do continente.

## Uma decomposição preliminar da quebra

Partindo da ideia de que a quebra de 2025 não tem uma causa única, mas resulta de filtros sucessivos ao longo do percurso que vai da inscrição no ensino secundário até à candidatura ao ensino superior, este exercício procura quantificar em que medida cada filtro contribuiu para a redução da procura. A decomposição reparte a quebra no número de candidatos únicos no conjunto das três fases do CNA e é apresentada para dois universos: (i) o conjunto dos principais cursos do ensino secundário (cursos científico-humanísticos, artísticos especializados, planos próprios e profissionais), que concentram a quase totalidade dos candidatos ao ensino superior (painel A) e (ii) o subgrupo dos cursos científico-humanísticos (painel B). É precisamente no contraste entre os dois universos que se localiza a origem de parte da quebra. Importa sublinhar que se trata de uma identidade contabilística que reparte uma variação observada por etapas, não podendo ser estabelecida qualquer relação de causalidade. Esta decomposição indica *onde* a quebra ocorre ao longo do processo e não por que aconteceu.

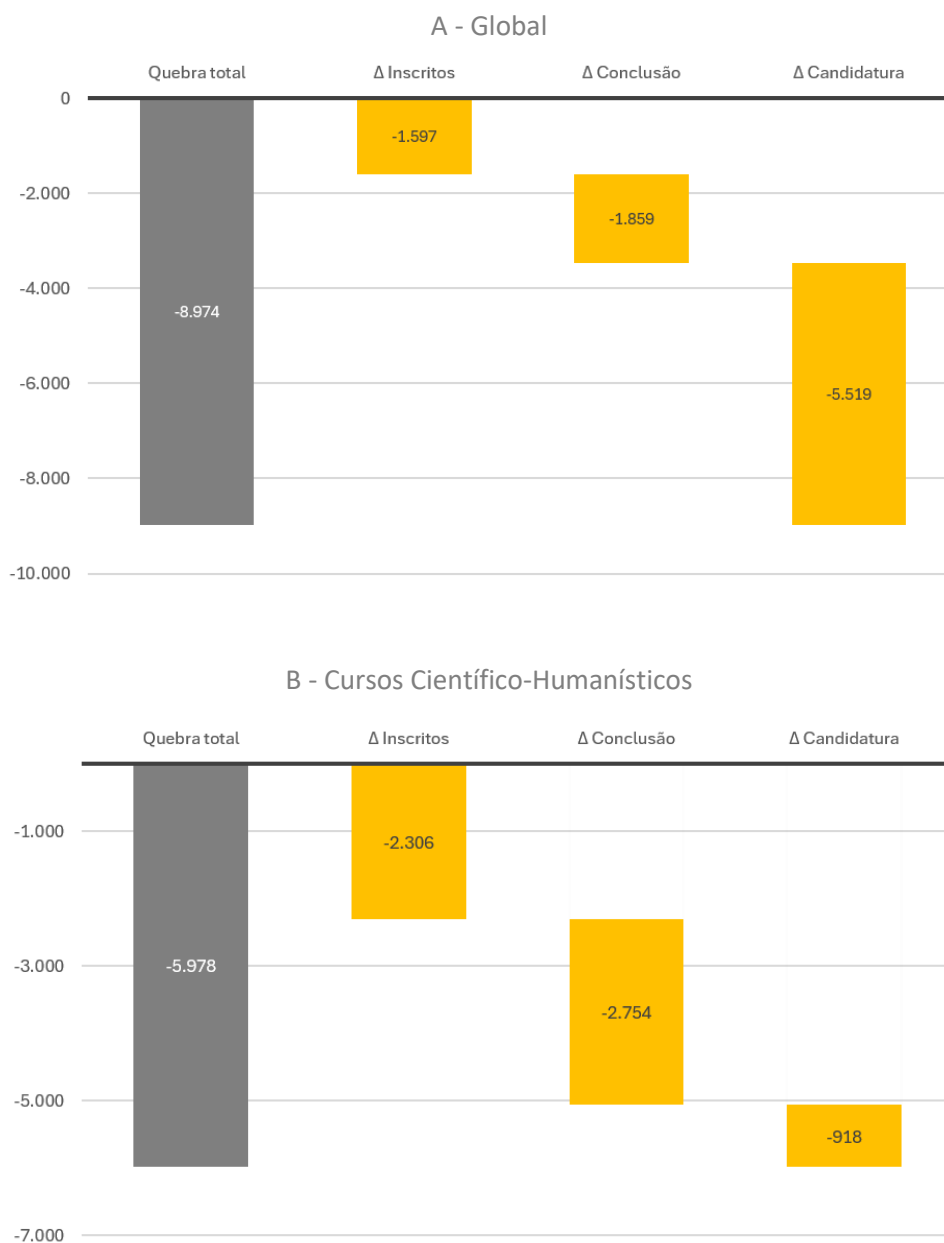
A Figura 3.3 distribui essa quebra por três etapas sucessivas do processo de acesso (a dimensão da coorte, a conclusão do secundário e a decisão de concorrer) e atribui a cada uma a parcela da variação correspondente. As três etapas pressionaram a procura na mesma direção, mas com pesos diferentes: a coorte mais pequena e a quebra na conclusão do ensino secundário contribuíram para a redução, embora tenha sido a etapa da decisão de concorrer ao ensino superior a que mais pesou. No agregado do ensino secundário (painel A), dos -8.974 candidatos, a coorte mais pequena e a queda na conclusão explicam cerca de 39%, mas é a taxa de candidatura que responde pela maior parte, com -5.519 candidatos, cerca de 61% de toda a quebra.

O painel B mostra que este padrão não se repete em todos os grupos de estudantes. Entre os alunos dos cursos científico-humanísticos, que constituem a via tipicamente orientada para o ensino superior, a ordem inverte-se. A quebra de -5.978 vem quase toda da coorte e da conclusão, enquanto a decisão de candidatar-se contribuiu pouco para a diminuição (-918, pouco mais de um sétimo da quebra). Isto significa que quem seguia este trajeto continuou a concorrer.

Em valor absoluto, a maior parte da quebra de candidatos vem dos CCH (cerca de dois terços; -5.978 dos -8.974 globais). É, no entanto, fora dos CCH que se concentra a quebra atribuível à decisão de candidatura e onde a quebra foi proporcionalmente mais acentuada. Para estes alunos, a explicação mais plausível reside na natureza do seu percurso. Os alunos das vias profissionalizantes não estão orientados para os exames nacionais nem estes lhes são exigidos para a conclusão do ensino secundário, pelo que candidatar-se ao CNA sempre implicou um esforço adicional de preparação para provas que o seu

percurso não contempla. Até 2024, esse esforço podia resumir-se a uma prova; em 2025, passou a exigir pelo menos duas. O aumento do custo de concorrer é uma explicação possível para esta redução, mas os dados disponíveis não permitem isolá-la de outras possíveis causas.

Figura 3.3 Decomposição preliminar da quebra



Nota: Decomposição de Shapley da variação no número de candidatos (únicos, três fases), segundo a identidade  $\text{Candidatos} = \text{Inscritos} \times 12.^\circ \times \text{Taxa de conclusão} \times \text{Taxa de candidatura}$ ; as parcelas somam exatamente a variação total. Ver Anexo D.4 para detalhes sobre o método de decomposição utilizado. No painel (A), o universo inclui os cursos científico-humanísticos, profissionais, artísticos especializados e de planos próprios; os cursos de aprendizagem ficam de fora. No painel (B), o universo é o dos CCH. Os diplomados do ensino secundário de 2024/25 foram estimados com base no valor provisório das Estatísticas da Educação da DGEEC para Portugal continental e assumindo a mesma taxa de conclusão do ensino secundário nas regiões autónomas.

Fonte: DGEEC Estatísticas da Educação 2023/24 - 2024/25; IES, CNA (2024 e 2025).

## 3.4

### Alteração das regras de acesso: exposição diferenciada e quebra da procura

---

A passagem da conclusão do ensino secundário à candidatura é onde a quebra mais se concentra. Cerca de 61% da redução do número de candidatos ocorre nesta etapa e concentra-se nos percursos não-CCH.

Em 2025 ocorreram várias alterações nas regras de conclusão do ensino secundário e de acesso ao ensino superior que podem influenciar esta passagem. São disso exemplos a exigência de pelo menos duas provas de ingresso com classificação positiva, o aumento do peso mínimo das provas de ingresso na nota de candidatura e a reposição dos exames nacionais obrigatórios para a conclusão dos cursos científico-humanísticos. Esta última alteração incide diretamente sobre a classificação de candidatura dos alunos dos CCH. Os exames passaram a ter um peso de 25% da classificação da respetiva disciplina, que entra no cálculo da classificação final do ensino secundário e que, por sua vez, assume um peso importante na nota de candidatura ao ensino superior.<sup>4</sup> Devido à indisponibilidade de informação adequada ao nível do aluno, esta alteração não foi analisada explicitamente.

Estas alterações não atingiram todos os cursos da mesma forma, sendo a configuração anterior dos elencos de provas de ingresso exigidas por cada curso e a fórmula de cálculo da nota de candidatura fatores determinantes da intensidade da exposição às alterações, que, por seu turno, pode justificar parte da heterogeneidade da quebra da procura observada nos cursos.

### Os cursos tiveram níveis diferentes de exposição à exigência de duas provas de ingresso

A exigência de duas provas de ingresso no CNA 2025 não representou o mesmo choque para todos os cursos. Para os cursos que, em 2024, permitiam o acesso com uma única prova, a nova regra alterou

---

<sup>4</sup> A fórmula de cálculo da classificação final do ensino secundário foi também alterada, passando a ser uma média ponderada das classificações finais de cada disciplina, com a atribuição de pesos proporcionais à sua duração (anual, bienal, trienal).

diretamente as condições mínimas de elegibilidade, mas com diferenças entre cursos devidas ao tipo e aos elencos de provas de ingresso então exigidos. Pelo contrário, os cursos que já exigiam duas ou mais provas não sofreram, nesta dimensão, uma alteração substantiva.

Para captar esta diferença, cada curso foi classificado segundo a estrutura dos seus elencos de provas de ingresso em 2024, tendo-se distinguido quatro situações. No primeiro grupo (G1) estão os cursos com um único elenco de uma prova. Neste caso, a exposição à nova regra foi total e rígida, por existir uma única forma de ingresso, assente numa só prova, sem possibilidade de substituição. No segundo (G2) estão os cursos com vários elencos, todos de uma prova. A exposição destes foi igualmente total, mas com alguma flexibilidade, já que o candidato podia escolher entre vários elencos de uma prova. No terceiro (G3) estão os cursos com elencos mistos, que combinavam alternativas de uma prova e de duas ou mais provas. Nestes cursos, a exposição foi parcial, tendo as opções de uma só prova deixado de ser admissíveis com a nova regra. O quarto grupo (G4) reúne os cursos cujos elencos já exigiam duas ou mais provas e que, por isso, não foram diretamente expostos à alteração do número mínimo de provas.

**Tabela 4.1** Exposição dos pares estabelecimento-curso à exigência mínima de duas provas de ingresso

Grupo	Estrutura de elencos 2024	Interpretação	N.º cursos-IES	Percentagem
G1	1 elenco, 1 prova	Exposição total e rígida	47	4,3%
G2	Vários elencos, todos de 1 prova	Exposição total e flexível	548	50,1%
G3	Elencos mistos: 1 prova e 2+ provas	Exposição parcial	227	20,7%
G4	Todos os elencos com 2+ provas	Sem exposição direta	272	24,9%
Total			1.094	100,0%

Nota: A unidade de observação é o par estabelecimento-curso, designado por curso. O universo corresponde aos cursos do ensino superior público presentes simultaneamente nos CNA 2024 e 2025, com informação sobre os elencos de provas de ingresso. A classificação foi feita com base na estrutura dos elencos de 2024, antes da entrada em vigor da exigência mínima de duas provas de ingresso.

Fonte: IES, Condições de acesso por par curso estabelecimento.

Em 2024, três em cada quatro cursos do ensino público permitiam o acesso através de pelo menos um elenco de uma prova. Dentro deste conjunto, a situação mais comum era a dos cursos com vários elencos alternativos, todos de uma única prova que representam metade do total. Estes cursos não dependiam

de uma única prova de ingresso, mas continuavam a permitir que o candidato satisfizesse a condição mínima de elegibilidade com apenas uma prova positiva. Em sentido oposto, um em cada quatro cursos já exigia elencos de duas ou mais provas em 2024. Para estes cursos, a nova regra não alterou diretamente o número mínimo de provas necessário para a candidatura. A comparação entre estes grupos é, por isso, útil para distinguir cursos diretamente expostos à alteração regulatória de cursos que já cumpriam a exigência introduzida em 2025/26.

**Tabela 4.2** Exposição dos pares estabelecimento-curso à exigência mínima de duas provas de ingresso por área CNAEF

Área CNAEF	G1	G2	G3	G4	Total
Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias	5,9%	2,9%	52,9%	38,2%	100,0%
Artes e Humanidades	5,0%	84,9%	4,4%	5,7%	100,0%
Ciências Empresariais, Administração e Direito	0,6%	84,5%	13,1%	1,8%	100,0%
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	6,8%	40,8%	24,3%	28,2%	100,0%
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	2,2%	76,3%	17,2%	4,3%	100,0%
Educação	0,0%	32,4%	2,9%	64,7%	100,0%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	4,9%	16,2%	13,8%	65,2%	100,0%
Saúde e Proteção Social	3,6%	21,0%	54,3%	21,0%	100,0%
Serviços	0,0%	96,1%	1,3%	2,6%	100,0%
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	24,4%	7,3%	68,3%	0,0%	100,0%
<b>Total</b>	<b>4,3%</b>	<b>50,1%</b>	<b>20,7%</b>	<b>24,9%</b>	<b>100,0%</b>

Nota: O universo corresponde aos pares do ensino superior público presentes simultaneamente nos CNA 2024 e 2025, com informação sobre os elencos de provas de ingresso. A classificação foi feita com base na estrutura dos elencos de 2024, antes da entrada em vigor da exigência de pelo menos duas provas de ingresso.

Fonte: IES, Condições de acesso por par curso estabelecimento.

A exposição à nova regra distribuiu-se de forma desigual entre áreas. Em Serviços, Artes e Humanidades, Ciências Empresariais, Administração e Direito e Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, mais de três quartos dos cursos integravam o grupo de exposição total e flexível (G2: acesso possível com uma única

prova), pelo que foram as áreas mais expostas à exigência de duas provas. No extremo oposto, em Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção e em Educação, a maioria dos cursos já exigia duas ou mais provas em 2024 (G4), o que os expõe menos à alteração. As Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam um perfil específico, com a maioria dos cursos em exposição apenas parcial (G3). Esta concentração não deve ser dissociada das especificidades de determinadas áreas de estudo. Importa lembrar, por exemplo, que em cursos de educação básica e de engenharia, a realização de duas provas de ingresso já era obrigatória muito antes de 2025, pelo que a nova exigência pouco ou nada alterou as suas condições de acesso.<sup>5</sup>

## **A obrigatoriedade de duas provas de ingresso foi acompanhada de outras alterações**

Esta tipologia, contudo, não esgota as alterações ocorridas em 2025. A exigência mínima de duas provas de ingresso coincidiu com o aumento do peso mínimo das provas de ingresso na nota de candidatura. Em 2024, as instituições podiam atribuir às provas de ingresso um peso mínimo de 35% na fórmula da nota de candidatura. Em 2025, o peso mínimo das provas aumentou para 45%, acompanhado da obrigatoriedade de que esse peso não fosse inferior ao da classificação interna. Isto equivale a dizer que, não sendo exigidos pré-requisitos, o que acontece na maioria dos cursos, o peso dos exames passou a ser 50%.

Para candidatos com classificações de exame inferiores à classificação final do secundário, o aumento do peso das provas tende a reduzir a nota de candidatura; para candidatos com melhor desempenho relativo nos exames, pode ter o efeito oposto. Na maioria dos cursos do ensino superior público, o peso das provas de ingresso subiu de forma acentuada entre 2024 e 2025, tendo o aumento mais frequente sido de 15 pontos percentuais, ainda que cerca de um quarto dos cursos tenha mantido o peso inalterado (Tabela 4.3).

---

<sup>5</sup> Portaria n.º 1031/2009 para diversos cursos e Portaria n.º 91/2014 para a licenciatura em Educação Básica.

**Tabela 4.3** Distribuição da variação no peso das provas de ingresso entre 2024 e 2025, por área CNAEF

Área CNAEF	0 p.p.	5 p.p.	10 p.p.	15 p.p.	Total
Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias	17,6%	0,0%	0,0%	82,4%	100,0%
Artes e Humanidades	29,6%	1,9%	19,5%	49,1%	100,0%
Ciências Empresariais, Administração e Direito	14,3%	0,6%	7,7%	77,4%	100,0%
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	39,8%	2,9%	25,2%	32,0%	100,0%
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	44,6%	4,3%	19,6%	31,5%	100,0%
Educação	17,6%	5,9%	23,5%	52,9%	100,0%
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	25,1%	1,2%	13,4%	60,3%	100,0%
Saúde e Proteção Social	31,2%	0,7%	16,7%	51,4%	100,0%
Serviços	3,9%	1,3%	21,1%	73,7%	100,0%
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	17,1%	0,0%	22,0%	61,0%	100,0%
Total	25,6%	1,6%	16,2%	56,5%	100,0%

Fonte: IES, Condições de acesso por par curso estabelecimento.

Este aumento não foi uniforme entre áreas (Tabela 4.3): em Agricultura (82,4%), Ciências Empresariais, Administração e Direito (77,4%) e Serviços (73,7%), a larga maioria dos cursos registou o aumento máximo de 15 p.p., ao passo que em Ciências Sociais, Jornalismo e Informação e em Ciências Naturais, Matemática e Estatística cerca de 40% (ou mais) dos cursos mantiveram o peso inalterado.

Importa ainda notar que, mesmo entre cursos com a mesma exposição à exigência das duas provas, a exposição ao aumento do peso pode variar. A alteração do peso foi observada em todos os quatro grupos, mas com intensidade desigual (Tabela 4.4). Nos cursos com vários elencos de uma prova e nos de elencos mistos, mais de metade dos pares registou aumentos elevados (15 p.p.); nos cursos que já exigiam duas ou mais provas em todos os elencos, 40% dos pares mantiveram o peso inalterado, o que sugere que estes apresentaram, em 2025, a menor exposição cumulativa.

Tabela 4.4 Exposição cruzada: grupo de tratamento *vs.* variação no peso das provas de ingresso

Grupo	Variação no peso das provas de ingresso				Total
	0	5	10	15	
G1	31,9%	6,4%	21,3%	40,4%	100,0%
G2	19,7%	1,8%	13,1%	65,1%	100,0%
G3	21,6%	0,4%	21,6%	56,4%	100,0%
G4	40,1%	1,5%	16,9%	41,5%	100,0%

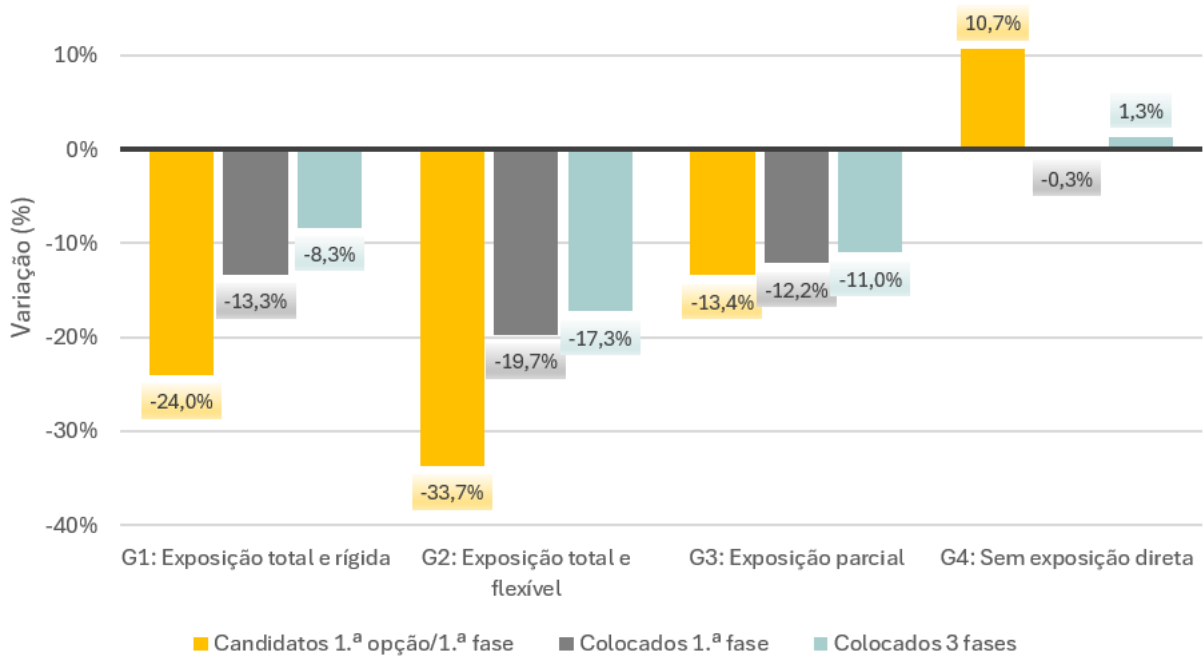
Fonte: IES, Condições de acesso por par curso estabelecimento.

## A quebra varia com a exposição à alteração das regras

Se a exigência de duas provas de ingresso está associada à quebra da procura, o efeito deve ser mais visível nos cursos mais expostos. A quebra de candidatos acompanha de perto o grau de exposição: é maior nos cursos em que o acesso dependia de uma única prova, atenua-se nos casos em que a prova surgia apenas em alguns elencos e desaparece nos cursos em que nenhuma prova isolada determinava o acesso, chegando mesmo a ver o número de candidatos crescer.

O contraste entre candidatos e colocados fornece informação adicional. Em todos os grupos, a redução de colocados na 1.ª fase do CNA é bem mais contida do que a de candidatos, e esbate-se ainda mais quando se consideram os candidatos no total das três fases do concurso. A alteração das regras fez-se sentir, portanto, mais na decisão de candidatura do que no acesso propriamente dito.

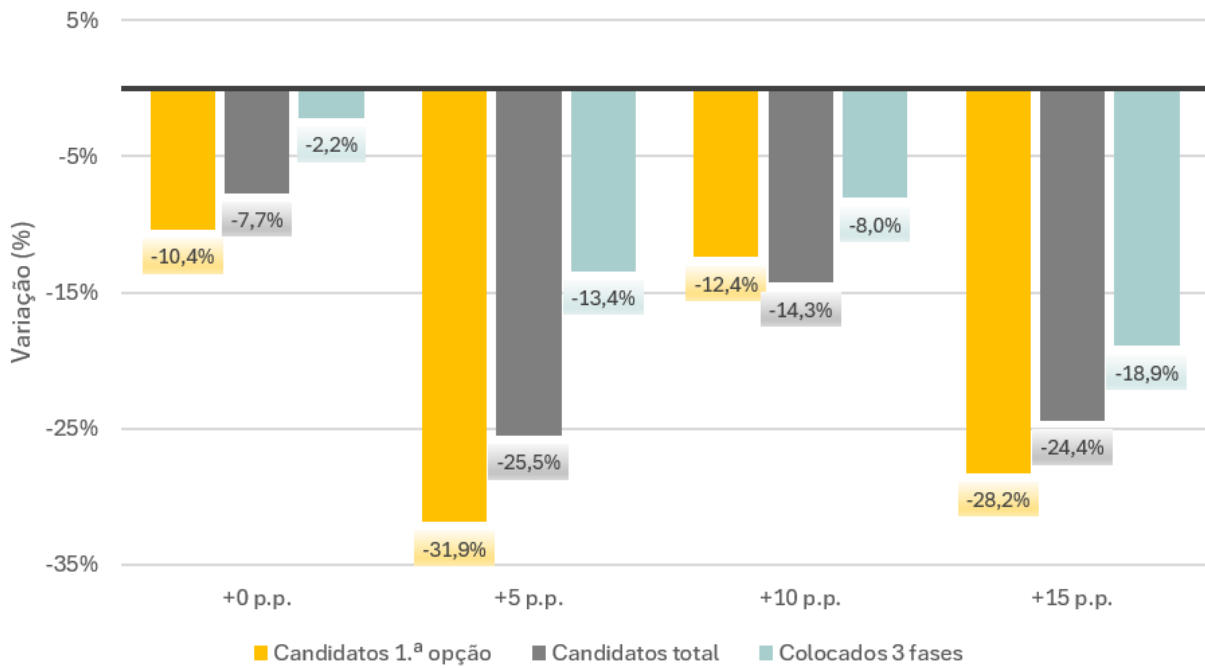
**Figura 4.1** Variação percentual de candidatos e colocados por grupo de exposição à exigência de duas provas de ingresso (2024-2025)



Nota: Variação percentual entre 2024 e 2025, por grupo de exposição (G1 a G4) conforme definido na Tabela 4.1.  
 Fonte: IES, CNA 2024-2025. Cálculos próprios.

Quando se considera a subida do peso das provas de ingresso de cada curso entre 2024 e 2025 (Figura 4.2), observam-se quebras mais pronunciadas nos cursos com maior aumento do peso, embora o padrão não seja estritamente gradual (o escalão +5 p.p., com poucos cursos, altera o padrão, mas deste grupo fazem parte apenas 18 cursos). Nos cursos em que o peso se manteve, a redução de candidatos foi menor; naqueles em que as provas passaram a contar substancialmente mais, a quebra foi mais pronunciada. Também neste caso a quebra de colocados fica muito aquém da quebra de candidatos, o que sugere que a alteração das regras dissuadiu sobretudo quem ponderava candidatar-se, e não quem já concorria a uma vaga.

**Figura 4.2** Variação percentual de candidatos e colocados por variação no peso das provas de ingresso (2024-2025)



Nota: O aumento do peso das provas de ingresso em 5 p.p. foi observado em apenas 18 cursos.  
 Fonte: IES, CNA 2024-2025. Cálculos próprios.

## 3.5

### A tensão entre acesso e sucesso

---

Até 2024, o acesso a uma parte significativa dos cursos do ensino superior público era possível com a realização de uma única prova de ingresso. Importa, por isso, perceber o que aconteceu aos estudantes que ingressaram por essa via. Os percursos académicos subsequentes destes estudantes foram heterogéneos: uma parte concluiu o curso no tempo previsto, mas uma parcela não negligenciável abandonou o ensino superior no final do 1.º ano.

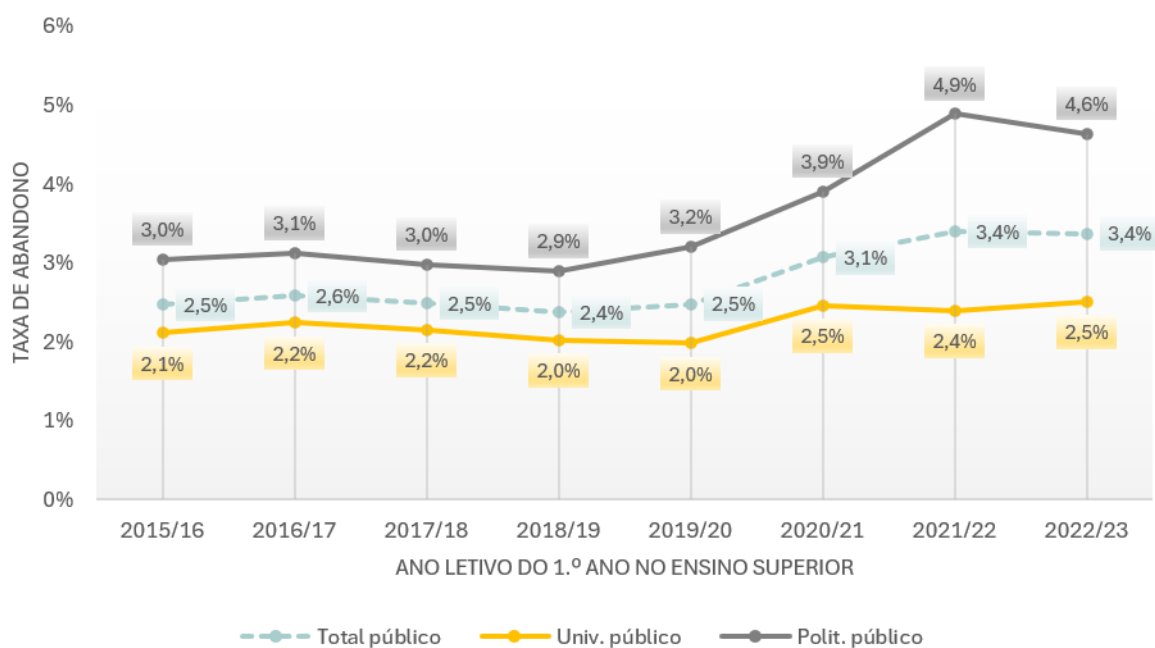
Em 2025, a exigência de pelo menos duas provas de ingresso impôs restrições ao acesso, o que coincidiu com uma redução no número de candidatos. Saber o que essa quebra significa depende, por isso, do perfil daqueles que deixaram de entrar. Se os candidatos que deixaram de entrar tendiam a concluir os seus cursos, a quebra representa uma perda efetiva de qualificação. Se, pelo contrário, apresentavam probabilidades elevadas de abandono ou de progressão insuficiente, a quebra pode ter induzido uma correção no ajustamento entre estudantes e cursos, com efeitos (ainda que não intencionais) sobre a qualidade da entrada. Esta é uma tensão clássica das políticas de acesso ao ensino superior: critérios mais exigentes tendem a reduzir o universo de candidatos elegíveis e a desencorajar potenciais candidatos cuja decisão de concorrer é mais sensível às exigências do acesso; pelo contrário, critérios mais flexíveis favorecem o alargamento da participação, transferindo o foco para a capacidade das instituições de assegurar condições de permanência e conclusão (Declercq & Verboven, 2018).

Para os colocados no CNA 2025 ainda não é possível observar possíveis situações de abandono. A análise baseia-se, por isso, em coortes históricas. Para os alunos colocados até 2022/23, estimou-se a relação entre o perfil de entrada (definido pela combinação entre o número de provas com que o aluno se candidatou e o número/tipo de elencos de provas disponíveis no curso) e o abandono no 1.º ano. Esta evidência, recolhida ao nível do aluno, é depois cruzada com a quebra observada em 2025 ao nível do curso, para perceber se a redução de candidatos se concentrou em cursos cujo perfil histórico de sucesso era mais frágil. Os resultados ajudam a interpretar o sentido da quebra, mas não substituem a monitorização dos colocados de 2025/26.

## Quem entra com uma prova de ingresso abandona mais

Entre os que ingressaram no ensino superior em anos anteriores, o número de provas com que o estudante entrou no curso pode servir como indicador do risco de abandono. Antes de o analisar, importa situar o fenómeno e delimitar o universo. O abandono no 1.º ano entre os colocados via regime geral de acesso ao ensino superior público manteve-se relativamente estável até 2019/20 (cerca de 2,5%) e aumentou depois disso, atingindo 3,4% em 2022/23 (Figura 5.1). Isto quer dizer que quase 3 em cada 100 colocados via RGA não regressam ao ensino superior no ano seguinte à entrada (média do período), e essa fração tem vindo a aumentar. Note-se que estes valores dizem respeito a quem entra via CNA (a via do regime geral de acesso), e não ao abandono do curso no seu conjunto, que inclui também as restantes vias de acesso. A análise que se segue centra-se, precisamente, nos matriculados via CNA, a única via em que as provas de ingresso são critérios de seriação e ficam, por isso, definidos ao nível de cada estudante. É dentro dele e controlando para diferenças entre subsistemas, áreas científicas e perfis sociodemográficos dos alunos que importa perguntar se o número de provas de ingresso com que o estudante foi admitido num dado curso está associado a níveis diferentes de abandono.

**Figura 5.1** Taxa de abandono no 1.º ano do ensino superior público dos estudantes admitidos via regime geral de acesso, 2015/16-2022/23

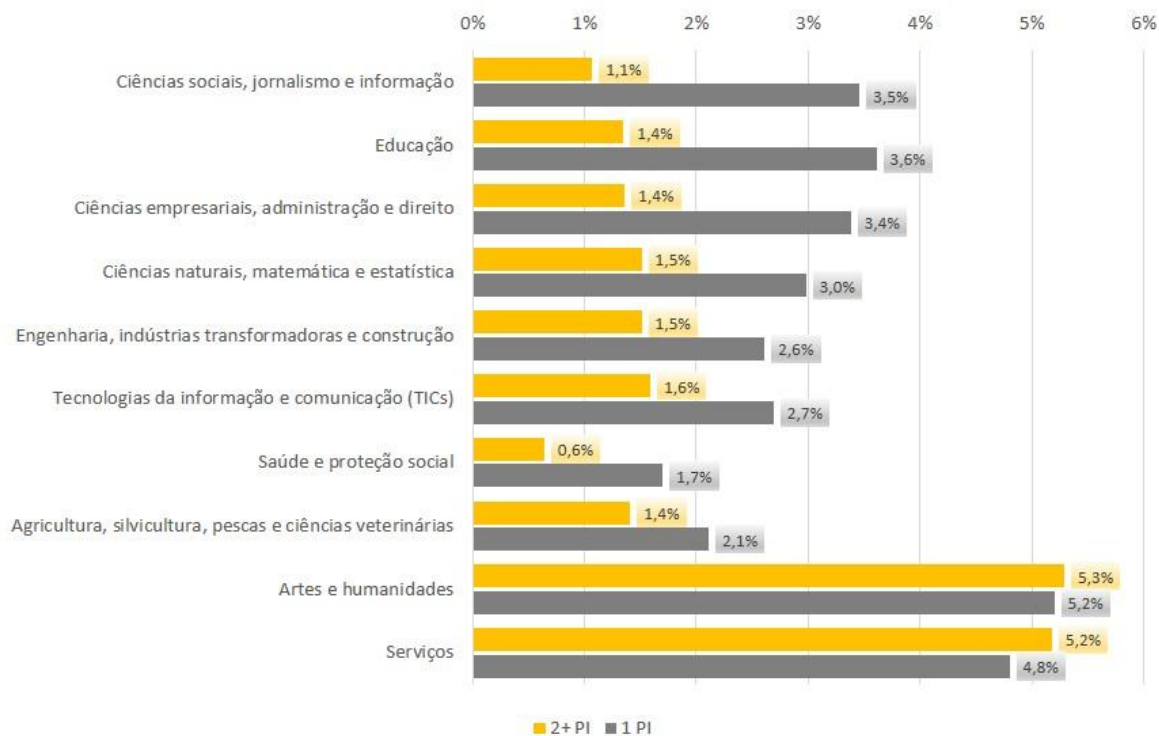


Nota: Abandono CNA é definido como o número de estudantes inscritos no 1.º ano pela 1.ª vez admitidos via RGA num dado estabelecimento-curso num dado ano que não constam como inscritos no ensino superior no ano seguinte. Taxa de abandono é o rácio entre abandono CNA e os inscritos no curso que ingressaram via CNA.

Fonte: DGEEC, RAIDES. Cálculos próprios.

A probabilidade de abandono varia em função do número de provas de ingresso com as quais o aluno foi admitido. Em média, quem entra com uma prova tem probabilidade superior à de quem entra com duas ou mais provas em cerca de 0,6 p.p., mesmo após controlar para diferenças em termos de características sociodemográficas, de classificações de candidatura e de tipos de curso do ensino secundário. Esta probabilidade média de abandono esconde diferenças entre áreas CNAEF (Figura 5.2). As três áreas onde a diferença é maior são Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, Educação e Ciências Empresariais, Administração e Direito. Nas áreas de Artes e Humanidades, Serviços e Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias, observa-se um padrão distinto, verificando-se uma maior probabilidade de abandono entre os estudantes admitidos com duas provas de ingresso do que entre aqueles que ingressaram com apenas uma, que apenas é significativa na área dos Serviços.

**Figura 5.2** Probabilidade (prevista) de abandono, para quem entra com 1 PI vs.2+ PI, por CNAEF (apenas colocados via CNA)



Nota: Os valores correspondem a probabilidades estimadas a partir de um modelo *probit* ao nível do aluno, controlando para variáveis como sexo, idade, nacionalidade, educação dos pais, beneficiário ASE, estudante deslocado, trabalhador-estudante, classificação de candidatura, dimensão do curso, área CNAEF (interação com o número de provas com que foi colocado); e com efeitos fixos para o ano de ingresso no ensino superior e para o subsistema. A especificação completa e as estimativas dos efeitos marginais médios encontram-se no Anexo D.5, Tabela (Modelo A).

Fonte: DGEEC, RAIDES; IES, CNA. Cálculos próprios.

Se é certo que a probabilidade de abandono varia com o número de provas de ingresso com que o aluno foi admitido no curso, importa, no entanto, distinguir situações que, à primeira vista, parecem equivalentes. Entrar com uma única prova num curso que só permitia uma é uma situação diferente de entrar com uma prova num curso que oferecia várias alternativas; e diferente ainda de entrar com uma prova num curso que também aceitava combinações de duas provas. Em cada um destes casos, a relação entre o perfil de ingresso do aluno e o que o curso exigia tem implicações distintas na interpretação da probabilidade de abandono.

**Tabela 5.1** Estrutura dos elencos de curso de colocação e número de provas com que o aluno foi colocado

Perfil de entrada	N.º provas c/ que foi colocado	Estrutura dos elencos curso	Probabilidade de Abandono
P1	1 prova	Um único elenco, de uma prova	2,5%
P2	1 prova	Vários elencos, todos de uma prova	3,2%
P3	1 prova	Elencos mistos (1 prova e de 2+ provas)	2,1%
P4	2 provas	Elencos mistos (1 prova e de 2+ provas)	1,6%
P5	2 ou mais provas	Todos elencos com 2 ou 3 provas	2,0%

Nota: Os valores correspondem a probabilidades estimadas a partir de um modelo probit ao nível do aluno, controlando para o sexo, a idade, a nacionalidade, a educação dos pais, se é beneficiário ASE, se é deslocado, o trabalhador-estudante, a classificação de candidatura, a dimensão do curso, a área CNAEF (interação com o número de provas com que foi colocado) e com efeitos fixos para o ano de ingresso no ensino superior e para o subsistema. A especificação completa e as estimativas dos efeitos marginais médios encontram-se no Anexo D.5, Tabela (Modelo B).

Fonte: DGEEC, RAIDES; IES, CNA. Cálculos próprios.

A relação entre a configuração dos elencos do curso e o risco de abandono torna-se mais clara quando se comparam os diferentes perfis de acesso. Os alunos que são colocados em cursos com vários elencos de uma prova são os que apresentam maior probabilidade de abandono (3,2%). No caso dos cursos de elencos mistos, os alunos que entram com uma prova têm probabilidade de abandono superior à dos que entram com duas provas.

## A quebra concentrou-se em cursos com perfis de sucesso mais frágeis

Quando se ordenam os cursos pelo seu histórico de abandono, do quartil com menor abandono (Q1, abandono médio de 0,3%) ao mais frágil (Q4, 8,5%), a quebra de 2025 não foi uniforme. Nos cursos com menor abandono (Q1), a procura em 1.ª opção não sofreu uma grande alteração (perderam 4,5% dos candidatos). À medida que se passa para grupos com abandono mais elevado, a quebra agrava-se (16,3% no Q2, atingindo 31,3% no Q3) e mantém-se elevada no quartil mais frágil (28,4% no Q4). A intensidade da quebra cresce com o risco histórico de abandono, sendo várias vezes superior nos quartis mais frágeis do que no de menor risco, o que sugere que a alteração das regras de acesso pode ter retirado candidatos, sobretudo, de cursos em que a permanência já era mais incerta.

**Tabela 5.2** Quebra de candidatos (1.ª opção, 1.ª fase) e colocados no conjunto das três fases do CNA, por quartil de abandono histórico do par estabelecimento/curso

Quartil	Abandono médio	Candidatos 2024 1.ª opção   1.ª fase	Δ% candidatos 1.ª opção   1.ª fase	Colocados 2024 Globais	Δ% colocados
Q1	0.3%	20.351	-4.5%	17.010	-1,6%
Q2	1.7%	18.660	-16.3%	14.756	-6,7%
Q3	3.7%	11.629	-31.3%	12.051	-11,9%
Q4	8.5%	5.758	-28.4%	9.624	-28,2%
Total	3.6%	56.398	-16.4%	53.441	-10,1%

Nota: A unidade é o par estabelecimento-curso; consideram-se apenas os pares com pelo menos 10 alunos inscritos no 1.º ano, 1.ª vez, com ingresso via CNA e com abandono histórico calculável (N = 1.014). Por assentar num universo mais restrito, o total de candidatos é ligeiramente inferior ao do conjunto do sistema (capítulo 3.2), embora a taxa de variação seja praticamente a mesma.

Fonte: DGEEC, RAIDES; IES, CNA. Cálculos próprios.

A quebra na procura não se transmitiu à colocação com a mesma intensidade em todos os quartis. Nos cursos com menos abandono histórico, foi largamente absorvida (no Q1, a queda de 4,5% nos candidatos da 1.ª fase em 1.ª opção traduziu-se em apenas 1,6% nos colocados; mesmo no Q3, uma redução de 31,3% resultou numa quebra de 11,9% nos colocados), sinal de que candidatos de outras opções e fases preencheram as vagas. No quartil com abandono mais elevado, a quebra de 28,4% na procura converteu-se numa queda quase idêntica nos colocados.

## 3.6

### Uma leitura integrada da quebra da procura

---

A quebra de 2025 concentrou-se nos cursos mais expostos à exigência de duas provas de ingresso, foi maior onde já havia fragilidade em termos de sucesso e transmitiu-se de forma desigual da procura à colocação. Essa leitura é agora integrada num modelo ao nível do par estabelecimento-curso, que permite considerar em conjunto a exposição às novas regras de acesso e características dos cursos. A análise não pretende isolar o efeito causal de cada mecanismo, mas identificar padrões robustos de associação que ajudem a interpretar onde a quebra se concentrou e por que se transmitiu com intensidades distintas. Importa delimitar desde já o alcance da análise. Tratando-se de uma análise ao nível do curso, este modelo descreve como a quebra se distribuiu entre cursos, e não de onde veio o seu volume (a contração das coortes, a queda na conclusão do secundário e a menor propensão a candidatar-se fora dos cursos científico-humanísticos, já quantificadas no capítulo 3.3). Os detalhes metodológicos encontram-se no Anexo D.6.

A leitura retoma a tipologia introduzida no capítulo 3.4. O G1 corresponde aos cursos com exposição total e rígida, porque tinham um único elenco de uma prova; o G2 aos cursos com exposição total mas flexível, porque tinham vários elencos, todos de uma prova; e o G3 aos cursos com exposição parcial, porque combinavam elencos de uma prova com elencos de duas ou mais provas. O grupo de referência são os cursos que já exigiam duas ou mais provas em 2024.

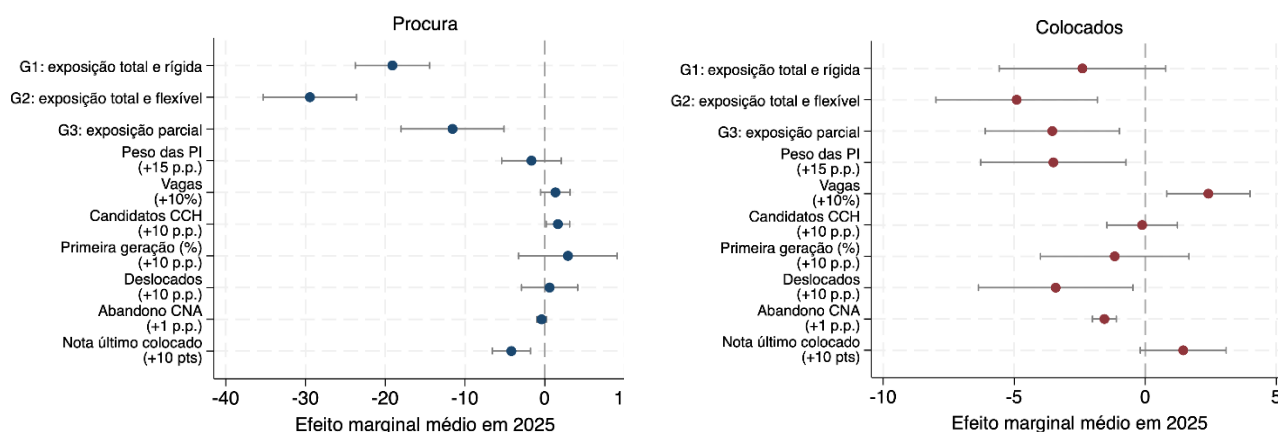
A quebra da procura, medida pelos candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase, concentrou-se nos cursos mais expostos à exigência de duas provas de ingresso (Figura 6.1). Mesmo comparando cursos semelhantes, na mesma área científica e com características de partida idênticas, os três grupos mais expostos às novas regras registaram quebras adicionais de candidatos em relação aos cursos que já tinham duas provas de ingresso. A maior redução observa-se no grupo de exposição total e flexível (G2), com cerca de 30 candidatos a menos por curso, em média, seguindo-se o grupo de exposição total e rígida (G1), com cerca de 19 candidatos a menos, e o grupo de exposição parcial (G3), com cerca de 12 candidatos a menos. O facto de o G2 apresentar a maior quebra sugere que a perda de procura foi particularmente forte nos cursos que antes ofereciam várias alternativas de candidatura, mas todas assentes numa só

prova. Nos cursos com exposição parcial (G3), onde já existiam alguns elencos de duas ou mais provas, a quebra adicional é menor. Isto sugere que a exigência de duas provas desencorajou sobretudo a candidatura aos cursos em que a nova regra alterou todas as alternativas de acesso previamente disponíveis com uma só prova.

Nos colocados, os efeitos são mais contidos: cerca de 5 colocados a menos no G2 e 4 no G3; no G1, a associação deixa de ser estatisticamente significativa.

A passagem da procura à colocação não é, contudo, automática. Embora a maior exposição esteja associada a uma procura menor, essa associação é mais fraca quando se olha para o número total de colocados, sinal de que parte da quebra de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase foi absorvida por candidatos de outras opções ou de fases posteriores do concurso (Figura 6.1). Essa absorção não foi, ainda assim, total, e alguns cursos acabaram com menos colocados do que antes. As vagas ajudam a distinguir estes dois momentos: não surgem associadas de forma estatisticamente significativa à procura em 1.<sup>a</sup> opção, mas estão positivamente associadas ao número de colocados. Isto sugere que a dimensão da oferta não explica, por si só, onde a procura inicial caiu, mas condiciona a capacidade de transformar a procura existente em colocações.

**Figura 6.1** Efeitos marginais médios em 2025 no número de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção (1.<sup>a</sup> fase) e no número de colocados (três fases)



Nota: Efeitos marginais médios dos modelos com abandono (modelos (B) e (D), Anexo D.6., Tabela. Para facilitar a leitura, CCH, primeira geração e deslocados são apresentados para variações de +10 p.p.; o abandono CNA médio prévio é apresentado para +1 p.p., dado o seu baixo nível médio; a nota do último colocado para +10 pontos; as vagas para +10%; e o peso das provas de ingresso para +15 p.p uma vez que se trata da variação mais frequente.

Fonte: IES, Concurso Nacional de Acesso; DGEEC, RAIDES e informação estatística complementar. Cálculos próprios.

Por seu lado, o aumento do peso das provas de ingresso, por si só, não explica a quebra da procura. À primeira vista poderia parecer que sim, já que no capítulo 3.4 a procura caía tanto mais quanto maior tinha sido o aumento do peso (Figura 4.2); mas esse padrão refletia sobretudo a sobreposição entre os cursos que aumentaram o peso e os que passaram a exigir duas provas. Uma vez separados os dois efeitos, é a exigência de uma segunda prova que se mantém associada à perda de candidatos, enquanto que a associação entre o peso das provas e a procura na 1.<sup>a</sup> fase não é estatisticamente significativa. É antes na colocação que o peso surge como fator relevante, associado a menos colocações: um aumento de 15 p.p. no peso das provas está associado a cerca de 3,5 colocados a menos, em média, sugerindo que esta dimensão atua sobretudo na seriação de quem já se candidatou.

Por integrar, num só modelo, características que as secções anteriores trataram em separado, é também possível olhar para as restantes características do curso. A composição da origem dos candidatos importa, já que os cursos que recrutavam mais a partir dos cursos científico-humanísticos perderam menos procura, o que é consistente com a conclusão do capítulo 3.3 de que a quebra na propensão a candidatar-se ocorreu sobretudo fora desses percursos. Nos cursos com maior dependência de estudantes deslocados, a perda de colocados é maior, embora a de candidatos não seja significativa. A seletividade do curso apresenta sinais distintos nos dois indicadores. Por um lado, uma nota de entrada mais alta no ano anterior está associada a menos candidatos em 1.<sup>a</sup> opção; por outro, a quebras menores no número de colocados. Já a percentagem de estudantes de primeira geração não está associada de forma estatisticamente significativa à quebra, em nenhum dos dois indicadores, o que sugere que o choque não incidiu desproporcionalmente sobre os cursos que mais acolhem estes estudantes.

A capacidade de absorver a quebra, porém, não foi a mesma em todos os cursos. A fragilidade histórica dos cursos, medida pelo abandono médio prévio entre os que entram pelo CNA, ajuda sobretudo a explicar a passagem da procura à colocação. Por cada 1 p.p. adicional de abandono prévio, os cursos registam cerca de 1,6 colocados a menos; na procura, a associação é negativa, mas não estatisticamente significativa. Isto sugere que a quebra foi menos absorvida nos cursos onde já existia maior fragilidade. Ao incluir no modelo essa fragilidade prévia, o efeito adicional da exposição à exigência de duas provas de ingresso atenua-se (Anexo D.6, Tabela). Isto não significa que a exigência de duas provas não tenha sido relevante na colocação, mas que a quebra se transmitiu sobretudo onde a fragilidade já existia. No fundo, a quebra encadeia-se em três momentos: atinge primeiro a procura dos cursos mais expostos às novas regras; é depois em parte absorvida na passagem à colocação; e, nos cursos em que a fragilidade já era maior, a absorção é incompleta e a quebra no número de colocados é maior do que nos restantes cursos.

## 3.7

### Implicações de política pública e questões em aberto

---

A quebra de 2025 não encontra paralelo na última década, com os candidatos únicos, no total das três fases, a ficarem, pela primeira vez em dez anos, abaixo das vagas e mesmo abaixo do nível pré-pandemia de 2019. Esta quebra não criou novos desequilíbrios, tendo antes agravado assimetrias que já existiam entre áreas, subsistemas e regiões.

Lidas em conjunto, a decomposição (capítulo 3.3) e os resultados dos modelos ao nível do par estabelecimento-curso (capítulo 3.6) complementam-se, na medida em que a primeira identifica de onde vem o volume da quebra e os segundos mostram como a quebra nos números de candidatos na 1.ª fase, 1.ª opção e de colocados se distribuem entre cursos.

A decomposição mostra que é na decisão de candidatura que se forma a maior parte desse volume, sobretudo fora dos cursos científico-humanísticos e nas vias profissionalizantes; já para os cursos científico-humanísticos, a quebra decorre sobretudo de fatores anteriores à candidatura (a coorte mais pequena e a menor taxa de conclusão do ensino secundário, que recuou cerca de 4,9 p.p. após a reposição dos exames obrigatórios para conclusão do ensino secundário).

No que respeita ao CNA, a exposição à exigência de duas provas de ingresso é o que melhor prediz a redução do número de candidatos na 1.ª fase, sendo essa quebra depois absorvida, em parte, na passagem à colocação, com menor capacidade de absorção nos cursos de maior fragilidade histórica, nomeadamente em termos de abandono. É precisamente na colocação, e não na candidatura, que o aumento do peso das provas de ingresso ganha relevância, sem afastar candidatos, mas pesando na ordenação de quem concorre e traduzindo-se em menos colocações.

## Respostas diferentes para mecanismos diferentes

Este diagnóstico não identifica uma causa única, mas um conjunto de mecanismos distintos, cada um a operar numa etapa do percurso que parte da inscrição no ensino secundário e termina na colocação no ensino superior. Como a mesma quebra total resulta de causas diferentes, cada uma exige uma resposta de política pública específica.

Os dados indicam que a montante a pressão é demográfica e estrutural. A base de recrutamento tem vindo a diminuir e as projeções demográficas sugerem o prolongamento dessa tendência, pelo que parte da quebra é estrutural e não se corrige pelas regras de acesso (capítulo 3.3). A resposta é alargar essa base para além de quem transita diretamente do ensino secundário, diversificando públicos e vias de acesso. Mas não se trata de compensar a quebra apenas em quantidade. Parte desses públicos tem uma preparação diferente e outras necessidades e, se não forem criadas condições de permanência e conclusão, corre-se o risco de aumentar os inscritos, mas não os diplomados.

A isto acresce a conclusão do ensino secundário, que caiu 4,9 p.p. em 2024/25 após a reposição dos exames obrigatórios nos cursos científico-humanísticos, o que reduziu o número de alunos elegíveis para candidatura ao ensino superior e, com eles, o número de candidatos (capítulo 3.3). Também aqui, a resposta não deve passar por baixar a exigência, o que apenas deslocaria o problema para o sucesso no ensino superior e para o valor do diploma no mercado de trabalho, mas, por estabilizar as regras de conclusão e acompanhar a dificuldade e a comparabilidade dos exames nacionais ao longo dos anos.

Na etapa seguinte do percurso estão as regras de acesso, e é aqui que a alteração de 2025 mais se fez notar na distribuição da quebra entre os cursos. O número de candidatos na 1.ª fase, 1.ª opção caiu mais nos cursos com maior exposição à exigência de duas provas. Esta heterogeneidade é relevante para a avaliação da política, pois a exigência de duas provas não expôs todos os cursos da mesma forma, já que essa exposição dependia da estrutura anterior dos elencos de provas de ingresso. A monitorização do CNA 2026 deve, por isso, acompanhar se a reversão da regra produziu efeitos diferenciados entre cursos que antes dependiam integralmente de elencos de uma prova e cursos onde essa exposição era apenas parcial. Quanto ao aumento do peso das provas, muito correlacionado com essa exposição, aparece associado sobretudo à variação no número de colocados (capítulos 3.4 e 3.6). Uma seriação mais exigente pode, em princípio, alterar a composição dos admitidos e melhorar o ajustamento entre estudante e curso, e a quebra de 2025 concentrou-se, de facto, nos cursos com maior abandono histórico (capítulo 3.5). Mas esta é uma leitura ao nível do curso e o sucesso dos admitidos de 2025/26 ainda não é observável,

pelo que não se pode confirmar que a exigência de duas provas tenha melhorado o sucesso, e não apenas reduzido o número de candidatos.

É, contudo, na decisão de candidatar-se que se forma a maior parte do volume da quebra, cerca de 61% do total, fora dos cursos científico-humanísticos, entre quem provém de percursos nunca orientados para os exames e para quem o custo de concorrer mais aumentou. A resposta passa por baixar esse custo e essa incerteza, com orientação, informação atempada sobre as regras e apoio à preparação das provas para quem vem de vias que não as incluem. Por concentrar a maior parte da quebra, é também onde há mais a ganhar com uma intervenção. Informação e orientação são importantes, mas podem não ser suficientes para aliviar custos concretos que estes candidatos enfrentam, como ter de fazer provas adicionais ou de se deslocar para frequentar o ensino superior.

A jusante, a quebra expôs um desalinhamento persistente entre oferta e procura, com as vagas sobrantas a concentrar-se em áreas, instituições e regiões já estruturalmente fracas antes do choque (capítulo 3.2). A resposta não deve ser expandir a oferta de forma indiscriminada, mas sim rever vagas, perfis de cursos e a articulação regional onde as sobras persistem, reaproximando a oferta das áreas de maior procura e das trajetórias de sucesso. Esta reorganização tem custos políticos e regionais, e cortar a oferta pode reduzir o acesso de proximidade, pelo que a taxa de ocupação e as vagas sobrantas por área e instituição devem ser acompanhadas de perto.

A todas estas respostas aplica-se a mesma ressalva, a de que o acesso não pode ser avaliado separadamente do sucesso. Uma política pública que aumente o número de ingressos sem melhorar a progressão e a conclusão fica incompleta, e uma política de maior seletividade no acesso só é defensável se demonstrar ter ganhos de sucesso.

## **O que falta saber**

Há, no entanto, várias questões que continuam por confirmar, cuja resposta depende de dados ainda não disponíveis. A primeira relaciona-se com o facto de não se saber se a quebra de 2025 representa uma normalização do pico pandémico ou o início de uma tendência persistente. A segunda diz respeito ao efeito da reversão da exigência de duas provas para acesso ao ensino superior, uma questão que o CNA 2026 permitirá testar. A terceira prende-se com o tipo de análise realizado. As decomposições aqui apresentadas são descritivas, e não causais, não sendo possível separar o efeito da composição da base de elegíveis, da dificuldade e da comparabilidade dos exames, e o efeito da própria regra de acesso. A

quarta relaciona-se com dados. Ainda não é possível observar se os admitidos de 2025/26 têm mais sucesso acadêmico, nem em que medida a quebra do CNA se traduziu numa recomposição entre vias de acesso, e não numa perda efetiva de procura. Estas questões só o CNA 2026, as Estatísticas Oficiais da Educação de 2024/25 e 2025/26 e o RAIDES 2025/26 permitirão esclarecer. Apenas acompanhando os dados destas fontes ao longo dos próximos anos será possível distinguir uma normalização pós-pandemia de uma alteração estrutural na relação entre o ensino secundário e o ensino superior.





**ANEXOS**

# A

## Parte 2: Metodologia e notas técnicas

---

Os dados utilizados na Parte 2 deste relatório resultam de microdados solicitados à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) ao abrigo de um protocolo específico celebrado para o efeito. O tratamento estatístico foi realizado em ambiente seguro (*safecentre*), com recurso ao SPSS 29 para as operações de preparação e análise das bases de dados, e ao Microsoft Excel para operações complementares de organização e cálculo. A produção de visualizações gráficas recorreu a Excel e à plataforma Datawrapper.

### Unidade de análise e operacionalização da variável de origem

Na ausência da variável naturalidade nas bases de dados disponíveis, a origem dos alunos foi operacionalizada através da nacionalidade declarada no momento da inscrição. Foram classificados como alunos de nacionalidade portuguesa todos os que registaram essa nacionalidade, e como alunos de nacionalidade estrangeira todos os que declararam uma nacionalidade diferente da portuguesa. As implicações desta opção metodológica são discutidas no Anexo B.

### Cobertura e qualidade dos dados

O estudo incide sobre a totalidade dos alunos de com nacionalidade estrangeira matriculados no ensino público em Portugal continental, entre o primeiro ciclo do ensino básico e o 12.º ano de escolaridade, no período 2014/15 a 2023/24. Trata-se, portanto, de um estudo à população e não de uma amostra. A qualidade dos dados é elevada: a taxa de valores omissos para as variáveis utilizadas é inferior a 1%, reflexo do carácter obrigatório do registo da com nacionalidade na base de dados MISI.

## Variáveis construídas pelos autores

Foram criadas duas variáveis de agrupamento por origem linguística. A variável "*alunos provenientes de países de língua oficial portuguesa*" agrupou os alunos oriundos dos PALOP, do Brasil e de Timor-Leste; a variável complementar "*alunos provenientes de países com outra língua oficial*" englobou todos os restantes alunos de nacionalidade estrangeira.

Foi ainda construída uma variável de agrupamento por continente de origem, cuja classificação foi produzida com recurso à ferramenta de inteligência artificial Julius (<https://julius.ai/>) aplicada à lista original de países, e subsequentemente verificada e validada manualmente pelos autores.

## Tratamento de valores suprimidos

Em conformidade com as regras de confidencialidade estatística do *safecentre*, não é possível extrair informação relativa a células com menos de 4 observações. Para efeitos de análise, todos os casos sujeitos as supressões foram imputados com o valor convencional de 2, procedimento que afetou um número reduzido de países de origem com representação residual no sistema.

# B

## Opção por critério de nacionalidade estrangeira

---

A legislação portuguesa prevê duas vias de atribuição originária da nacionalidade: o *ius sanguinis*, conferida por descendência de pai ou mãe portuguesa, e o *ius soli* condicionado, atribuída a indivíduos nascidos em território nacional, filhos de pais com nacionalidade estrangeira que não se encontrem ao serviço do respetivo Estado, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores resida legalmente em Portugal ou aqui resida independentemente de título há pelo menos um ano (Lei Orgânica n.º 2/2020, de 10 de novembro).

A utilização da nacionalidade como critério de classificação constitui um *proxy* da condição de imigrante, com limitações que importa explicitar. Em particular, esta operacionalização não capta: (i) os alunos de segunda geração – nascidos em Portugal, filhos de imigrantes, e já detentores de nacionalidade portuguesa; (ii) os alunos que, após um período de escolarização como nacionalidade estrangeira, adquiriram entretanto a nacionalidade portuguesa, mantendo embora as suas características socioculturais de origem; e (iii) os filhos de emigrantes portugueses regressados – detentores de nacionalidade portuguesa, mas escolarizados no estrangeiro e potencialmente menos integrados no sistema educativo nacional do que a sua classificação sugere.

Estas limitações traduzem-se em dois sentidos de imprecisão opostos: por um lado, uma possível subestimação da diversidade efetiva do sistema, na medida em que alunos de segunda geração com perfis socioculturais semelhantes aos de origem estrangeira não são identificados; por outro, uma possível sobrestimação da heterogeneidade, ao incluir filhos de emigrantes portugueses regressados cuja experiência escolar é distinta da dos alunos de origem imigrante.

A opção pelo critério da nacionalidade resulta da natureza dos dados administrativos disponíveis nas bases MISI/DGEEC, que não incluem a variável naturalidade e informação muito limitada e com demasiados casos omissos sobre o país de nascimento dos progenitores. Esta última é precisamente a variável que permite operacionalizar o conceito mais amplo de "aluno de origem imigrante", adotado Seabra et al., (2023) no Atlas dos Alunos com Origem Imigrante – definido como tendo pelo menos um

progenitor natural de país estrangeiro e distinguindo alunos de primeira geração (nascidos no estrangeiro) de alunos de segunda geração (nascidos em Portugal). Os resultados do presente estudo não são diretamente comparáveis com os desse trabalho, precisamente em virtude desta diferença de operacionalização.



# Variáveis nos modelos de efeito dos alunos estrangeiros

## Variáveis do modelo multinível: definição operacional, fontes e estatísticas descritivas

Amostra de análise: 585 estabelecimentos de ensino, 108 concelhos | Ano letivo 2023/24

Variável	Definição operacional	Escala	Descritivas Média (DP) / Mín-Máx
<b>Variáveis dependentes</b>			
<b>Pontos no exame de Matemática</b>	Média dos pontos obtidos pelos alunos do estabelecimento no exame nacional de Matemática (9.º ano e ensino secundário). Fonte: DGEEC.	Pontos (0-100)	47,2 (11,6) 13 – 83
<b>Pontos no exame de Português</b>	Média dos pontos obtidos pelos alunos do estabelecimento no exame nacional de Português (9.º ano e ensino secundário). Fonte: DGEEC.	Pontos (0-100)	57,1 (5,2) 29 – 74
<b>Variáveis independentes</b>			
<b>% alunos estrangeiros lusófonos</b>	Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira cuja língua materna é o português (PALOP, Brasil, Timor-Leste). Fonte: DGEEC.	Percentagem	11,9 (7,9) 0 – 44,8
<b>% alunos estrangeiros não-lusófonos</b>	Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira de outras línguas (potenciais beneficiários de PLNM). Fonte: DGEEC.	Percentagem	4,6 (4,2) 0,2 – 50,7
<b>Índice de dissimilaridade (D)</b>	<p>Grau de segregação dos alunos estrangeiros entre as escolas do concelho. Calculado pelo análogo de Duncan não ponderado:</p> $D = \frac{1}{2} \cdot \sum   e_i/E - p_i/P  $ <p>Valor único por concelho, atribuído a todas as escolas do concelho. Cálculo da autora sobre dados DGEEC.</p>	Índice 0-1	0,28 (0,06) 0,12 – 0,51

Variável	Definição operacional	Escala	Descritivas Média (DP) / Mín-Máx
<b>Variáveis de controlo</b>			
<b>% ASE</b>	Percentagem de alunos do estabelecimento beneficiários de Ação Social Escolar – proxy do nível socioeconómico do alunado. Fonte: DGEEC.	Percentagem	36,5 (15,8) 5,1 – 96,3
<b>% mães com ensino superior</b>	Percentagem de mães dos alunos do estabelecimento com habilitação ao nível do ensino superior – proxy do capital cultural familiar. Fonte: DGEEC.	Percentagem	32,2 (15,4) 3 – 92,4
<b>% docentes do quadro</b>	Percentagem de docentes do estabelecimento pertencentes ao quadro ( <i>n.s.</i> contratados) – proxy de estabilidade do corpo docente. Fonte: DGEEC.	Percentagem	80,2 (8,9) 39,4 – 100
<b>% TEIP</b>	Percentagem associada à condição de Território Educativo de Intervenção Prioritária – sinaliza contextos de maior vulnerabilidade socioeducativa. Fonte: DGE.	Percentagem	21,5 (41,1) 0 – 100

Nota: Unidade de análise = estabelecimento de ensino. Amostra restrita a concelhos com pelo menos 5 estabelecimentos com exames nacionais e percentagem média de alunos estrangeiros igual ou superior a 10% – critério que assegura variabilidade real do índice de dissimilaridade, utilizada apenas no segundo modelo.

Fonte: DGEEC 2023-24. DGE – Direção-Geral da Educação, programa TEIP. Índice de dissimilaridade. Cálculo próprios.



## Parte 3: Metodologia

---

### 1. Decomposição *Shift-share*

Para distinguir, da quebra de cada grupo (área, subsistema ou região), o que resulta da redução geral do sistema e o que resulta de uma dinâmica própria, decompõe-se a variação observada em duas componentes:

- **Tendência nacional:** a variação que o grupo teria registado se tivesse acompanhado exatamente a média do país. Obtém-se aplicando a taxa de variação nacional ao número inicial de candidatos na 1.ª fase, na 1.ª opção do grupo. Reflete a parte da quebra comum a todos os grupos.
- **Desvio (da área, do subsistema ou da região):** a diferença entre a variação efetivamente observada e a tendência nacional. Capta a dinâmica própria do grupo. Um desvio negativo indica que o grupo perdeu mais do que o esperado pela tendência nacional; um desvio positivo indica que o grupo perdeu menos do que o esperado pela tendência nacional (ou até cresceu).

Por construção,  $\text{tendência nacional} + \text{desvio} = \text{variação observada}$ , e a soma dos desvios de todos os grupos é nula, ou seja, o que um grupo perde acima do esperado é compensado por outros que perdem abaixo do esperado. Assim, a decomposição distingue a quebra comum a todo o sistema da redistribuição entre os grupos. Por exemplo, em 2025, a quebra média do sistema foi de -16,4%, mas, no subsistema politécnico reduziu -27% e no subsistema universitário variou -11%. A decomposição traduz esta assimetria num desvio de cerca de -2.122 candidatos, que o subsistema politécnico perdeu para além do que a tendência nacional fazia prever, compensado por um desvio simétrico do universitário, que perdeu menos.

## 2. Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

As áreas de educação e formação seguem a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), na versão de 2013, atualizada com a classificação internacional ISCED-F 2013 da UNESCO. Neste capítulo, a análise por área reporta-se ao nível das áreas de educação e formação (2 dígitos).

Cód.	Área de Educação e Formação
01	Educação
02	Artes e Humanidades
03	Ciências Sociais, Jornalismo e Informação
04	Ciências Empresariais, Administração e Direito
05	Ciências Naturais, Matemática e Estatística
06	Tecnologias de Informação e Comunicação
07	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção
08	Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias
09	Saúde e Proteção Social
10	Serviços

## 3. Projeções demográficas

A Figura 3.1 combina duas fontes:

- **População residente com 17 anos** do INE: Estimativas Anuais da População Residente (2015/16–2024/25) e Projeções da População Residente 2025-2100, cenário central (2025-2035).
- **Inscritos no 12.º ano** da DGEEC: Estatísticas da Educação (anos observados) e projeções demográficas da Comissão RJIES (2023).

Nas séries históricas de inscritos, a série CCH inclui os cursos científico-humanísticos e os artísticos especializados; a série CP inclui os cursos profissionais, de aprendizagem e, quando há informação disponível, os CEF; os planos próprios/tecnológicos entram apenas no total. Esta definição de CP é mais lata do que a usada na decomposição do capítulo 3.3, que exclui os cursos de aprendizagem.

A população residente com 17 anos é usada como indicador demográfico complementar da coorte em idade típica de frequência do 12.º ano; é um complemento, não substituindo informação administrativa dos inscritos, que continua a ser a medida principal sempre que disponível.

#### 4. Decomposição preliminar da quebra do número de candidatos ao ensino superior

**Objetivo:** Decompor a variação, entre 2024 e 2025, do número de candidatos ao ensino superior (candidatos únicos no global das três fases do CNA) em três efeitos correspondentes a etapas sucessivas do processo de acesso: (i) a coorte do 12.º ano; (ii) a taxa de conclusão do secundário; (iii) a taxa de candidatura. A decomposição é feita para dois universos: o global (cursos CCH, de planos próprios, artísticos especializados e profissionais) e o subgrupo cuja via de origem no secundário foi científico-humanística (CCH).

**Identidade contábilística:** Parte-se da seguinte identidade:

$$\text{Candidatos}_t = \text{Insc12}_t \times \left( \frac{\text{Dipl}_t}{\text{Insc12}_t} \right) \times \left( \frac{\text{Candidatos}_t}{\text{Dipl}_t} \right)$$

equivalente a:

$$C_t = N_t \times \tau_t^{\text{concl}} \times \tau_t^{\text{cand}}$$

onde

$N_t$  é o número de inscritos no 12.º ano no ano letivo  $t$

$\tau_t^{\text{concl}} = \text{Dipl}_t / N_t$  é a proporção de inscritos no 12.º que conclui o secundário

$\tau_t^{\text{cand}}$  é a taxa de candidatura ao ensino superior, definida como a proporção de diplomados que se candidata ao ensino superior.

Cada fator é uma taxa condicional de uma etapa para a seguinte.

A leitura retoma a tipologia introduzida no capítulo 3.4. O G1 corresponde aos cursos com exposição total e rígida, porque tinham um único elenco de uma prova; o G2 aos cursos com exposição total mas flexível, porque tinham vários elencos, todos de uma prova; e o G3 aos cursos com exposição parcial, porque combinavam elencos de uma prova com elencos de duas ou mais provas. O grupo de referência são os cursos que já exigiam duas ou mais provas em 2024.

**Método de decomposição:** Aplica-se o valor de Shapley (Shorrocks, 2013). Cada etapa entra na decomposição como um fator que contribui para a quebra total. Como o peso atribuído a cada fator depende da ordem pela qual os fatores são somados, calcula-se quanto cada etapa acrescenta em todas as ordens possíveis (seis, no caso de três fatores) e fica-se com a média. Assim, a contribuição de cada etapa não depende, de forma arbitrária, de ser contabilizada em primeiro ou em último lugar. É a única repartição simultaneamente exata (a soma dos três efeitos iguala a variação total, sem termo residual) e simétrica face à ordem das etapas. É preferível à decomposição sequencial (que depende da ordem) e equivalente, na prática, ao índice LMDI (diferenças inferiores a 0,1%).

#### **Fontes de dados:**

- Inscritos no 12.º ano e diplomados do secundário, por curso do ensino secundário: DGEEC, Estatísticas da Educação. Os dados de 2024/25 são provisórios.
- Candidatos únicos (três fases), por curso do ensino secundário: CNA 2024 e 2025.

**Universo.** Por cursos científico-humanísticos, profissionais, artísticos especializados e de planos próprios.

#### **Limitações:**

- Os diplomados de 2024/25 são estimados a partir do valor provisório das Estatísticas da Educação (Portugal continental, assumindo igual taxa de conclusão nas regiões autónomas); a repartição entre os efeitos de conclusão e de candidatura é sensível a este pressuposto e deve ler-se como ordem de grandeza.
- Os candidatos de cada ano incluem indivíduos fora da coorte do 12.º desse ano (recandidatos de anos anteriores); a taxa de candidatura mistura, por isso, populações que não são exatamente a mesma coorte.
- A decomposição é contabilística, não causal: o efeito das alterações às regras (mínimo de duas provas de ingresso, peso das provas, reposição dos exames obrigatórios nos CCH) reparte-se pelos vários fatores e não é isolado aqui.

**Referência:** Shorrocks, A. F. (2013). Decomposition procedures for distributional analysis: a unified framework based on the Shapley value. *Journal of Economic Inequality*, 11(1), 99-126.

### Resultados da decomposição:

Efeito	Global	CCH
Coorte (inscritos)	-1.596 (18%)	-2.306 (39%)
Taxa de conclusão	-1.859 (21%)	-2.754 (46%)
Taxa de candidatura	-5.519 (61%)	-918 (15%)
Varição total (candidatos)	-8.974	-5.978

**Robustez (cursos de aprendizagem):** incluí-los mantém a variação total (-8.974) e o efeito da candidatura (-5.557, 62%), deslocando apenas peso da conclusão (-1.481) para a coorte (-1.936). O resultado central é robusto à definição do universo.

## 5. Probabilidade de abandono

**Objetivo:** Estimar se o número de provas de ingresso com que um aluno foi admitido num dado curso está associado a um maior risco de abandono no 1.º ano, controlando para as características do aluno, do curso e da instituição. As probabilidades previstas obtidas a partir dos dois modelos encontram-se na base da Tabela 5.1 e da Figura 5.2.

**População e variável dependente:** A população é constituída por alunos colocados via CNA e inscritos pela primeira vez no 1.º ano do ensino superior público, nas coortes de ingresso de 2015/16 a 2022/23. Restringe-se a análise aos colocados via CNA porque é nesta via que o número e o tipo de provas de ingresso funcionam como critério de seriação e ficam definidos ao nível de cada estudante. A variável dependente é binária e identifica o abandono no 1.º ano, definido como o aluno que, tendo-se inscrito pela primeira vez no 1.º ano de um par estabelecimento-curso no ano  $t$ , não consta como inscrito em nenhum par do ensino superior em  $t+1$ .

**Especificação:** Estima-se um modelo *probit* para a probabilidade de abandono no 1.º ano. Para o aluno  $i$ , colocado no curso  $c$ , da área científica  $a$ , na instituição  $s$ , no ano de ingresso  $t$ :

$$\begin{aligned} & \Pr(\text{Abandono}_i = 1) \\ &= \Phi \left( \alpha + \sum_g \beta_g \text{Perfil}_{g,i} + \sum_g \sum_a \gamma_{ga} (\text{Perfil}_{g,i} \times \text{CNAFF}_a) + \mathbf{X}_i' \delta \right. \\ & \quad \left. + \theta \log(\text{vagas}_c) + \lambda_t + \tau_{\text{tipo}} \right) \end{aligned}$$

onde  $\Phi(\cdot)$  é a função de distribuição acumulada da normal padrão e:

- **Perfil** identifica o perfil de entrada do aluno. Na primeira especificação é uma variável binária que distingue os colocados com uma única prova dos colocados com duas ou mais (referência). Na segunda especificação, o perfil é desagregado em cinco categorias (P1 a P5), definidas pelo cruzamento da estrutura dos elencos do curso de colocação com o número de provas com que o aluno foi efetivamente colocado, tendo P5 (entrada com duas ou mais provas em cursos cujos elencos exigem todos duas ou mais) como referência (Tabela 5.1)
- **Perfil  $\times$  CNAEF** são os termos de interação entre o perfil de entrada e a área CNAEF (ISCED-F a 2 dígitos), que permitem que a associação entre o número de provas e o abandono varie de área para área; é desta interação que resultam as probabilidades previstas por área apresentadas na Figura 5.2.
- **X** é o vetor de características do aluno: sexo, idade, nacionalidade (portuguesa, europeia, CPLP, outra), escolaridade dos pais, nota de ingresso, condição de beneficiário ASE, situação de deslocado e de trabalhador-estudante.
- $\log(\text{vagas})$  é o logaritmo das vagas iniciais do curso, como medida da sua dimensão.
- $\lambda$  e  $\tau$  são, respetivamente, os efeitos fixos do ano de ingresso e do subsistema (universitário/politécnico).

**Estimação:** Os erros-padrão são *clustered* ao nível do curso (par estabelecimento-curso), para acomodar a correlação entre alunos do mesmo curso.

## Efeitos marginais médios na probabilidade de abandono

VARIÁVEL	(A) Prob(abandono)	(B) Prob(abandono)
<b>Grupo de candidatura</b>		
Entrou com 1 PI	0,0057*** (0,0012)	—
P1: Entrou com 1 PI, curso c/ 1 elenco, com 1 prova		0.0057*** (0.0018)
P2: Entrou com 1 PI, curso c/ 2+ elencos, com 1 prova	—	0.0126*** (0.0014)
P3: Entrou com 1 PI, curso c/ 2+ elencos, com 1 e 2+ provas	—	0.0019 (0.0013)
P4: Entrou com 2+ PI, curso c/ 1+ elencos, com 1 e 2+ provas	—	-0.0036** (0.0014)
<b>Características do aluno</b>		
Mulher (dummy)	-0,0125*** (0,0007)	-0.0129*** (0.0007)
Idade à entrada no ensino superior	0,0029*** (0,0002)	0.0029*** (0.0002)
Nacionalidade portuguesa	-0,0323*** (0,0066)	-0.0331*** (0.0067)
Nacionalidade europeia	(0,0046) (0,0081)	0.0038 (0.0081)
Nacionalidade CPLP	(0,0013) (0,0077)	-0.0022 (0.0078)
Pais sem ensino superior	0,0059*** (0,0006)	0.0058*** (0.0006)
Nota de ingresso	-0,0006*** (~0,0000)	-0.0006*** (0.0000)
Bolseiro ASE superior	-0,0086*** (0,0007)	-0.0086*** (0.0007)
Deslocado	-0,0063*** (0,0007)	-0.0063*** (0.0007)
Trabalhador-estudante	0,0147*** (0,0018)	0.0145*** (0.0018)

VARIÁVEL	(A) Prob(abandono)	(B) Prob(abandono)
<b>Características do curso</b>		
log(vagas iniciais)	-0,0042*** (0,0009)	-0.0036*** (0.0009)
<b>Área científica do programa (ref: ISCED-F 07 Engenharias)</b>		
01 Educação	0,0041* (0,0023)	base
02 Artes e humanidades	0,0274*** (0,0024)	0.2940*** (.0450)
03 Ciências sociais, jornalismo e informação	0,0077*** (0,0018)	0.1020** (.0479)
04 Ciências empresariais, administração e direito	0,0098*** (0,0013)	0.1137*** (0.0439)
05 Ciências naturais, matemática e estatística	(0,002) (0,0017)	0.0083 (0.0488)
06 Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	(0,0023) (0,0021)	-0.0132 (0.0678)
07 Engenharia, indústrias transformadoras e construção	base	-0.0149 (0.0448)
08 Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	-0,0049*** (0,0018)	-0.0306 (0.0670)
09 Saúde e proteção social	-0,0025* (0,0014)	-0.0347 (0.0455)
10 Serviços	0,0194*** (0,003)	0.1650*** (0.0504)
<b>Efeitos fixos</b>		
FE ano de entrada	Sim	Sim
FE subsistema	Sim	Sim
Interações grupo × área (PI × área)	Sim	Não
Log-likelihood	-41184.11	-41136.73
Número de observações	359 736	359 736

Nota: Coeficientes reportados como efeitos marginais médios (AME). Erros-padrão clustered ao nível do programa entre parênteses. \*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1. Perfil P5 (entrou com 2+ PI, curso c/2+ elencos de 2+ provas) é categoria base. Fonte: DGEEC, RAIDES; IES, CNA. Cálculos próprios.

## 6. Análise integrada dos determinantes da procura

**Objetivo.** Esta secção estima modelos ao nível do par estabelecimento-curso para avaliar que características dos cursos estão associadas à quebra observada em 2025. O objetivo não é isolar causalmente o efeito de cada alteração regulamentar, mas sim verificar se a quebra se concentrou em cursos mais expostos às alterações das provas de ingresso e em cursos com características prévias compatíveis com maior vulnerabilidade da procura.

São considerados dois indicadores. O primeiro é o número de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA), que é a medida mais direta da procura inicial pelo curso. O segundo é o número total de colocados no conjunto das três fases, usado para avaliar em que medida a quebra da procura se transmite à colocação.

**População e unidade de análise.** A unidade de observação é o curso (i.e., par estabelecimento-curso) observado no CNA em 2024 e 2025. A amostra inclui cursos com informação disponível para o indicador, para a exposição às alterações das provas de ingresso e para os controlos usados no modelo. Como a disponibilidade de informação difere consoante as variáveis, a amostra usada no modelo de candidatos na 1.<sup>a</sup> fase, 1.<sup>a</sup> opção (procura) pode não coincidir exatamente com a amostra usada no modelo dos colocados.

**Variáveis dependentes.** Para cada curso  $i$ , área CNAEF  $a(i)$  e ano  $t$ , são estimados modelos para:

- $Cand1op_{it}$ : número de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase do CNA;
- $Colocados_{it}$ : número de colocados únicos no total das três fases do CNA.

Ambas as variáveis são contagens. Por isso, a especificação principal é estimada por Poisson Pseudo Maximum Likelihood (PPML), que permite trabalhar diretamente com níveis, acomodar zeros e evitar a necessidade de transformar a variável dependente em logaritmos.

**Especificação base.** Para cada variável  $y_{it}$ , estima-se:

**Equação (A.1):**

$$\mathbb{E}[y_{it} | X_{it}] = \exp\{ \alpha_i + \lambda_{a(i)t} + \beta_1(\text{Post}_t \times G1_i) + \beta_2(\text{Post}_t \times G2_i) + \beta_3(\text{Post}_t \times G3_i) + \theta(\text{Post}_t \times \Delta\text{PI}_i) + \rho \log(\text{Vagas}_{it}) + \gamma_1 \text{CCH}_{i,t-1} + \gamma_2 \text{Primeira Geração}_{i,t-1} + \gamma_3 \text{Deslocados}_{i,t-1} + \gamma_4 \text{Nota último colocado}_{i,t-1} \}.$$

onde:

$y_{it}$  é  $\text{Cand1op}_{it}$  ou  $\text{Colocados}_{it}$  consoante o modelo;

$\text{Post}_t$  é igual a 1 em 2025 e 0 em 2024;

$G1_i$ ,  $G2_i$  e  $G3_i$  identificam os três grupos de exposição às alterações das provas de ingresso; o grupo omitido é a categoria de referência;

$\Delta\text{PI}_i$  mede a variação do peso das provas de ingresso entre 2024 e 2025;

$\log(\text{Vagas}_{it})$  é o logaritmo do número de vagas oferecidas no curso no próprio ano;

$\text{CCH}_{i,t-1}$  é a percentagem de candidatos provenientes de cursos científico-humanísticos no ano anterior;

$\text{Primeira Geração}_{i,t-1}$  é a percentagem de estudantes de primeira geração no ensino superior (primeiros da família a frequentá-lo) no ano anterior;

$\text{Deslocados}_{i,t-1}$  é a percentagem de estudantes deslocados no ano anterior;

$\text{Nota último colocado}_{i,t-1}$  é a nota do último colocado no ano anterior;

$\alpha_i$  são efeitos fixos de curso;

$\lambda_{a(i)t}$  são efeitos fixos de área CNAEF a 2 dígitos interagidos com o ano.

Na implementação em Stata, o modelo é estimado com `ppmlhdfc`, absorvendo efeitos fixos de curso e efeitos fixos área CNAEF a 2 dígitos  $\times$  ano. Os erros-padrão são clusterizados ao nível da instituição-mãe.

A inclusão de efeitos fixos de curso implica que a identificação resulta da comparação entre 2024 e 2025 dentro do mesmo par estabelecimento-curso, explorando diferenças na exposição e nas características observáveis dos cursos. Os efeitos fixos área CNAEF  $\times$  ano absorvem choques comuns a cada área científica em cada ano. Esta estratégia deve ser lida como uma análise de associação condicional e não como identificação causal de um mecanismo único.

**Interpretação dos coeficientes e efeitos marginais.** Como o modelo é PPML, os coeficientes não são apresentados diretamente no relatório. Em vez disso, reportam-se efeitos marginais médios em 2025.

As variáveis expressas em proporção devem ser interpretadas com atenção à escala. Nas tabelas, o efeito marginal é reportado na escala original da variável. Na figura principal, para facilitar a leitura, os efeitos são reescalados. Para facilitar a leitura, CCH, primeira geração e deslocados são apresentados para variações de +10 p.p.; o abandono CNA médio prévio é apresentado para +1 p.p., dado o seu baixo nível médio; a nota do último colocado para +10 pontos; as vagas para +10%; e o peso das provas de ingresso para +15 p.p. uma vez que se trata da variação mais frequente.

**Modelos reportados.** A Tabela seguinte (Efeitos marginais médios nos candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase e nos colocados) reporta, para cada variável dependente, duas especificações: o modelo base, descrito na Equação (A.1), e o modelo com abandono histórico do curso, que lhe acrescenta a taxa média de abandono no 1.<sup>o</sup> ano anterior a 2025, interagida com o ano, para captar em que medida a quebra se transmitiu mais nos cursos com fragilidade de sucesso já instalada. O modelo com abandono é a especificação apresentada no forest plot dos efeitos marginais médios do texto (Figura 6.1), para as duas variáveis dependentes.

**Limitações.** A estratégia deve ser interpretada como evidência de associação condicional, não como identificação causal do efeito isolado das alterações regulamentares de 2025. Há três razões principais para esta cautela. Primeiro, a exposição às alterações das provas de ingresso não é aleatória: cursos mais expostos podem diferir sistematicamente em área científica, subsistema, seletividade, localização e procura prévia. Segundo, 2025 combina várias alterações simultâneas, incluindo exigência mínima de duas provas de ingresso, alteração do peso das provas na nota de candidatura e reposição de exames obrigatórios para conclusão do secundário. Terceiro, algumas características dos cursos podem captar fragilidades estruturais pré-existentes que também influenciam a evolução da procura.

Por estas razões, os resultados devem ser lidos como uma análise integrada dos fatores associados à quebra; permitem identificar onde a quebra foi mais intensa e que características dos cursos estão associadas a essa intensidade, mas não atribuem a quebra total a um mecanismo causal único.

**Fonte.** IES, Concurso Nacional de Acesso; DGEEC, RAIDES e informação estatística complementar. Cálculos próprios.

**Efeitos marginais médios nos candidatos em 1.<sup>a</sup> opção na 1.<sup>a</sup> fase e nos colocados**

	(A)	(B)	(C)	(D)
Variável	Candidatos (base)	Candidatos (com abandono)	Colocados (base)	Colocados (com abandono)
G1: exposição total e rígida	-19,39*** (2,17)	-19,10*** (2,38)	-3,57* (1,91)	-2,40 (1,62)
G2: exposição total e flexível	-30,09*** (2,83)	-29,44*** (2,99)	-8,07*** (1,93)	-4,90*** (1,57)
G3: exposição parcial	-11,66*** (3,26)	-11,57*** (3,29)	-3,82** (1,52)	-3,55*** (1,31)
Candidatos de CCH	16,07** (7,44)	16,44** (7,50)	-1,74 (7,27)	-1,16 (6,86)
Deslocados	4,00 (18,45)	5,96 (17,94)	-42,47*** (16,32)	-34,16** (15,04)
Peso das provas de ingresso	-0,14 (0,13)	-0,11 (0,13)	-0,35*** (0,09)	-0,23** (0,09)
Vagas (log)	13,58 (10,09)	13,96 (9,88)	23,88*** (8,77)	25,27*** (8,50)
Primeira geração (%)	30,68 (31,26)	29,04 (31,50)	-1,58 (14,91)	-11,63 (14,45)
Abandono CNA médio pré-2025 × 2025		-39,85 (30,12)		-155,78*** (23,18)
Nota do último colocado	-0,40*** (0,12)	-0,42*** (0,12)	0,23*** (0,09)	0,14* (0,08)
Efeitos fixos instituição-curso	Sim	Sim	Sim	Sim
Efeitos fixos área CNAEF 2 dígitos x ano	Sim	Sim	Sim	Sim
Log-pseudolikelihood	-6752,64	-6748,62	-6599,06	-6511,95
Observações usadas na estimação	1952	1952	1936	1936

Nota: \*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,10.





# LISTA DE FIGURAS E TABELAS

## PARTE 1

### Sistemas dentro do Sistema: acesso, expectativas, percursos e resultados educativos

---

## Figuras

**Figura 1.1** Percentagem da população entre os 23 e os 34 anos com ensino secundário ou superior completo, 2024

**Figura 1.2** Percentagem da população entre os 23 e os 27 anos com ensino superior, 2024

**Figura 1.3** Taxa de escolarização real ao longo do ciclo educativo, 2019/20, 2022/23 e 2023/24

**Figura 1.4** Percentagem da população com ensino secundário ou superior por segmento etário, Portugal vs. UE-27, 2024

**Figura 1.5** Envolvimento de adultos em educação ou formação por segmento etário, 2019-2025

**Figura 1.6** Percentagem de adultos (25-64 anos) em educação e formação, Portugal vs. UE-27, 2019-2025

**Figura 1.7** Número total de alunos matriculados por ciclo de ensino (2019/20 = 100), 2020-2025

**Figura 1.8** Decomposição do crescimento do número de alunos matriculados por ciclo de ensino, 2019/20-2023/24

**Figura 1.9** Crescimento demográfico (var. %) por segmento etário, Portugal vs. referências europeias, 2019-2024

**Figura 2.1** Percentagem de estudantes matriculados com pelo menos um dos pais com ensino superior, 2018/19 e 2024/25

**Figura 2.2** Percentagem de alunos com pelo menos um dos pais com ensino superior por concelho e nível de escolaridade, 2023/24

**Figura 2.3** Percentagem de estudantes estrangeiros por origem, 2018/19, 2023/24 e 2024/25

**Figura 2.4** Percentagem de estudantes estrangeiros por subsistema do ensino superior, 2018/19 e 2024/25

**Figura 2.5** Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino básico por concelho, 2019/20, 2023/24 e variação 2019/20-2023/24

**Figura 2.6** Percentagem de alunos de nacionalidade estrangeira no ensino secundário por concelho, 2019/20, 2023/24 e variação 2019/20-2023/24

**Figura 2.7** Variação da população residente entre os 0 e os 14 anos por faixa etária, 2019-2024

**Figura 2.8** Taxa real de escolarização por concelho do Continente, 2023/24

- Figura 2.9** Percentagem de despesa nas instituições de ensino suportada pelos agregados familiares por nível de escolaridade, 2022
- Figura 2.10** Número e percentagem de beneficiários de ASE (escalões A, B e C) no ensino público não superior, 2018/19-2023/24
- Figura 2.11** Taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) por nível e ciclo de estudos, 2018/19-2023/24
- Figura 2.12** Taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) no ensino básico e secundário: evolução factual e contrafactual, 2018/19-2023/24
- Figura 2.13** Decomposição da variação da taxa de cobertura da ASE (escalões A e B) por ciclo de estudos, 2019/20-2023/24
- Figura 2.14** Evolução real do Indexante de Apoios Sociais e do salário mínimo (2018 = 100), 2018-2025
- Figura 2.15** Número de bolseiros no ensino superior e taxa de aprovação, 2020/21-2024/25
- Figura 2.16** Proporção de inscritos no ensino superior com estatuto de bolseiro, 2018/19-2024/25
- Figura 3.1** Taxa de retenção e desistência por ciclo de estudos e público *vs.* privado, 2015/16-2023/24
- Figura 3.2** Taxa de retenção e abandono por ano de escolaridade, 2018/19-2023/24
- Figura 3.3** Taxa de retenção e abandono por ano de escolaridade e sexo, 2023/24
- Figura 3.4** Taxa de conclusão no tempo esperado do ensino básico por estatuto ASE, 2015/16-2024/25
- Figura 3.5** Taxa de conclusão no tempo esperado – ensino básico, por ciclo e concelho, 2023/24
- Figura 3.6** Taxa de retenção e desistência no ensino secundário por concelho, 2019/20 e 2023/24
- Figura 3.7** Taxa de prevalência e número de alunos com medidas seletivas ou adicionais de apoio à aprendizagem no ensino não superior, 2020/21-2024/25
- Figura 3.8** Proporção de alunos no ensino secundário por via de ensino e ano de ingresso, 2015/16-2024/25
- Figura 3.9** Proporção de diplomados do ensino secundário com menos de 18 anos por via de ensino e ano de conclusão, 2015/16-2023/24
- Figura 3.10** Percentagem de alunos que abandonaram o sistema no final do tempo esperado de conclusão por via de ensino, 2015/16-2024/25
- Figura 3.11** Percentagem de alunos que ingressam no 10.º ano em idade esperada (15 ou menos anos), por via de ensino e ano de conclusão esperado, 2015/16-2024/25
- Figura 3.12** Percentagem de alunos com 15 ou menos anos que terminaram o ensino secundário no tempo esperado, por via e ano de conclusão
- Figura 3.13** Taxa de conclusão no tempo esperado por tipo de curso e concelho, Continente, 2023/24
- Figura 3.14** Taxas de retenção e desistência por via de ensino, 2023/24
- Figura 3.15** Proporção de diplomados do ensino secundário em idade esperada por via de ensino, 2015/16-2023/24
- Figura 3.16** Taxa de conclusão no tempo esperado por nacionalidade e ciclo de ensino, 2022/23-2023/24
- Figura 3.17** Taxa de desistência por nacionalidade e ciclo de ensino, 2022/23-2023/24

- Figura 3.18** Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em CCH, 2019/20-2023/24
- Figura 3.19** Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em cursos profissionais por área de educação e formação, 2023/24
- Figura 3.20** Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em CCH por curso, 2023/24
- Figura 3.21** Situação após 1 ano dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2023/24 e prosseguiram estudos, por natureza institucional e tipo de ensino da IES
- Figura 3.22** Percentagem de diplomados do ensino secundário em 2023/24 que transitaram para CTeSP, por tipo de curso
- Figura 3.23** Transição entre licenciatura e mestrado por nível de escolaridade dos pais, 2018/19-2023/24
- Figura 3.24** Percentagem de alunos com pelo menos um dos pais com escolaridade superior por subsistema do ensino superior, 2018/19-2023/24
- Figura 3.25** Decomposição da diferença entre a proporção de alunos que transitam para mestrado por contexto familiar, 2018/19-2023/24
- Figura 3.26** Número de estudantes em programas educativos para adultos por subsistema e tipo de curso, 2015/16-2023/24
- Figura 3.27** Número de estudantes em programas para adultos por género, subsistema e tipo de curso, 2015/16-2023/24 (2015/16 = 100)
- Figura 3.28** Composição da oferta de programas para adultos por tipo de curso e subsistema público e privado, 2023/24
- Figura 3.29** Variação (%) do número de alunos com 23 ou mais anos em cursos orientados para adultos por sub-região, 2015/16-2023/24
- Figura 4.1** Evolução dos índices de desempenho nas provas internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS) entre 2015 e 2022
- Figura 4.2** Comparação do desempenho no PISA entre 2015 e 2022 face à média da OCDE
- Figura 4.3** Evolução factual e contrafactual do desempenho dos alunos portugueses no PISA, 2015-2022
- Figura 4.4** Número total de alunos nas provas nacionais de 9.º ano, 2018/19-2024/25
- Figura 4.5** Resultados nacionais das provas finais de 9.º ano de Português e Matemática: médias e medianas, 2018/19-2024/25
- Figura 4.6** Resultados nacionais das provas finais de 9.º ano: percentagem de positivas e de resultados bons (4 e 5 valores), 2018/19-2024/25
- Figura 4.7** Distribuição dos resultados das provas finais de 9.º ano de Português e Matemática por percentis, 2018/19-2024/25
- Figura 4.8** Distribuição dos resultados das provas finais de 9.º ano por percentil de desempenho da escola, 2018/19-2024/25
- Figura 4.9** Resultados das provas finais de 9.º ano de Matemática por educação dos pais e nacionalidade, 2018/19-2023/24 (2018/19 = 100)
- Figura 4.10** Resultados das provas finais de 9.º ano de Português por educação dos pais e nacionalidade, 2018/19-2023/24 (2018/19 = 100)

- Figura 4.11** Percentagem de positivas nas provas finais de 9.º ano de Português por estatuto ASE, 2018/19-2024/25 (2018/19 = 100)
- Figura 4.12** Distribuição territorial de provas de Matemática, 2018/19 e 2024/25
- Figura 4.13** Dissimilaridade na proporção de alunos com bom desempenho nas provas de Matemática, 2018-2025
- Figura 4.14** Número de participantes nos exames nacionais por disciplina, 2018/19 = 100, 2018/19-2024/25
- Figura 4.15** Desempenho médio e mediano nas provas finais do secundário, 2018/19, 2022/23 e 2024/25
- Figura 4.16** Número de exames realizados e percentis de resultados por prova e ano letivo, 2018/19, 2022/23 e 2024/25
- Figura 4.17** Desvios face ao resultado médio por tipo de escola, estatuto ASE e disciplina, 2018/19, 2022/23 e 2024/25
- Figura 5.1** Percentagem do emprego por intensidade de conhecimento do setor e evolução recente
- Figura 5.2** Percentagem do emprego em setores com baixa intensidade de conhecimento – Portugal *vs.* UE-27, 2025
- Figura 5.3** Intensidade de tarefas cognitivas e abstratas do emprego jovem (25-34 anos), por sexo, 2019-2025
- Figura 5.4** Peso do emprego jovem (15-29 anos) em ocupações ISCO 1-3, por país, 2025
- Figura 5.5** Peso do emprego jovem (15-29 anos) em profissões técnicas de nível intermédio (ISCO 3), por país, 2025
- Figura 5.6** Percentagem do emprego jovem (25-34 anos) em ocupações com intensidade alta ou muito alta por tipo de tarefa, 2019-2025
- Figura 5.7** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade cognitiva e nível de escolaridade, 2019 e 2025
- Figura 5.8** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade matemática e nível de escolaridade, 2019 e 2025
- Figura 5.9** Intensidade social – distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de escolaridade, 2019 e 2025
- Figura 5.10** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de intensidade cognitiva × social e nível de escolaridade, 2019 e 2025
- Figura 5.11** Percentagem de empregos de gestão por nível de qualificações, 2019-2025 (2019 = 100)
- Figura 5.12** Distribuição do emprego jovem (25-34 anos) por nível de exposição à IA e nível de escolaridade, 2019 e 2025
- Figura 5.13** Taxa de desemprego jovem (25-34 anos) por nível de qualificação, 2019-2025
- Figura 5.14** Risco relativo de desemprego jovem (25-34 anos) por nível de qualificação (ensino secundário = 1), 2019-2025
- Figura 5.15** Evolução da proporção de jovens NEET (15-29 anos), 2019-2025
- Figura 5.16** Evolução da proporção de jovens NEET (18-24 anos), Portugal e UE-27, 2019-2025
- Figura 5.17** Taxa de desemprego jovem para diplomados do ensino superior, por país, 2025

**Figura 5.18** Variação percentual do salário médio real por nível de escolaridade, jovens 25-34 anos, 2015-2024 e 2019-2024

**Figura 5.19** Evolução do ganho salarial médio dos jovens trabalhadores (25-34 anos) face aos diplomados do ensino secundário por nível de escolaridade, 2019-2024

**Figura 5.20** Ganhos dos trabalhadores com ensino superior face ao ensino secundário, jovens 25-34 anos, por país

**Figura 5.21** Prémios salariais face ao ensino secundário (CCH) por nível de escolaridade, jovens 25-34 anos, 2018-2019 e 2023-2024

**Figura 5.22** Evolução do ganho salarial médio dos jovens (25-34 anos) por sexo, face aos diplomados do secundário, 2019-2024

**Figura 5.23** Ganho salarial médio dos jovens (25-34 anos) do ensino superior face ao secundário por nível de escolaridade e área de estudos, 2024

**Figura 5.25** Salário médio real dos jovens com ensino superior (25-34 anos) por percentil, 2019-2024

**Figura 5.26** Rácios de percentis salariais para licenciados e mestres, jovens 25-34 anos, 2019-2024

**Figura 5.27** Prémio do ensino superior face ao ensino secundário ao longo da distribuição salarial, jovens 25-34 anos, 2018-2024

**Figura 5.28** Rácio salarial entre profissões de alta e baixa intensidade cognitiva e matemática, jovens 25-34 anos, 2019-2024

## Tabelas

**Tabela 2.1** Evolução do número e percentagem de beneficiários com Escalão A ou B por nacionalidade e nível de escolaridade dos pais, 2018/19 e 2023/24

**Tabela 2.2** Evolução do IAS e do salário mínimo em termos nominais e reais, 2018-2025

**Tabela 3.1** Transição para mestrado – efeito de posicionamento e efeito de comportamento por instituição, 2018/19 e 2023/24

**Tabela 3.2** Transição para mestrado – efeito de posicionamento e efeito de comportamento por grupo institucional, 2018/19 e 2023/24

**Tabela 4.1** Índice de dissimilaridade territorial dos resultados das provas finais do 9.º ano, 2018/19-2024/25

**Tabela 4.2** Índice de dissimilaridade territorial por concelho – concelhos com contributos positivos mais relevantes nas provas de Matemática, 2018/19-2024/25

**Tabela 4.3** Índice de dissimilaridade territorial por concelho – concelhos com contributos negativos mais relevantes nas provas de Matemática, 2018/19-2024/25

**Tabela 4.4** Concentração territorial de alunos estrangeiros no ensino básico – 10 concelhos com maior concentração relativa, 2023/24

**PARTE 2****Alunos com nacionalidade estrangeira no sistema de ensino público obrigatório**

---

**Figuras**

**Figura 1.1** Evolução do número total de alunos com nacionalidade estrangeira matriculados, 2014/15 a 2023/24

**Figura 1.2** Peso relativo dos alunos com nacionalidade estrangeira no total de matriculados (%), 2014/15 a 2023/24

**Figura 1.3** Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por nível de ensino (%), 2019/20 e 2023/24

**Figura 1.4** Variação percentual do número de alunos por concelho, 2019/20 a 2023/24

**Figura 1.5** Proporção de nados-vivos de mães de naturalidade estrangeira, Portugal, 2015-2024

**Figura 1.6** Proporção de nados-vivos de mães de naturalidade estrangeira, por região NUTS II, Portugal, 2024

**Figura 1.7** Projeção da entrada anual no 1.º ciclo do ensino básico de crianças filhas de mães estrangeiras, Portugal, 2025-2030

**Figura 2.1** Alunos com nacionalidade estrangeira por NUTS III (%), 2023/24, Portugal Continental

**Figura 2.2** Alunos com nacionalidade estrangeira por município (%), 2023/24, Portugal Continental

**Figura 2.3** Distância à média nacional na composição da população escolar estrangeira (%), 2023/24

**Figura 2.4** Distribuição territorial da % de estudantes provenientes de países não falantes de português, 2023/24

**Figura 2.5** Índice de dissimilaridade na distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira dentro de cada concelho, 2023/24

**Figura 2.6** Alunos estrangeiros no concelho por índice de dissimilaridade (%), concelhos com mais de 50 escolas, 2023/24

**Figura 2.7** Distribuição de alunos de nacionalidade estrangeira pelas escolas dos concelhos de Lisboa e Braga, 2023/24

**Figura 3.1** Top 12 nacionalidades com maior representação entre a população estrangeira (%), 2023/24

**Figura 3.2** Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por continente de origem, 2023/24

**Figura 3.3** Distribuição dos alunos com nacionalidade estrangeira por continente de origem e nível de ensino, 2023/24

**Figura 3.4** Top 5 dos países asiáticos com presença nas escolas portuguesas, 2015 e 2023

**Figura 4.1** Percentagem de alunos com ASE segundo nacionalidade portuguesa ou outra (falante ou não de língua portuguesa), 2018/19 e 2023/24

**Figura 4.2** Percentagem de alunos com ASE por NUTS II e origem por língua no país de nacionalidade, 2023/24

**Figura 4.3** Evolução da escolaridade média das mães por nacionalidade, 2018-2023

**Figura 4.4** Percentagem de mães com ensino superior, por região NUTS II e origem linguística, 2023/24

**Figura 4.5** Evolução da taxa de retenção e desistência por nacionalidade, 2018/19-2023/24

**Figura 4.6** Conclusão no tempo esperado no 1.º ciclo do ensino básico, por nacionalidade, 2022/23

**Figura 4.7** Notas internas *vs.* notas de exame nas provas finais do 9.º ano, 2023/24

**Figura 4.8** Distribuição dos alunos por via do ensino secundário, por nacionalidade (coorte em 2021/22), Portugal

**Figura 4.9** Cobertura de PLNM entre os alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português, 2023/24

**Figura 4.10** Cobertura de PLNM face à população escolar estrangeira por NUTS II, 2022/23

**Figura 4.11** Comparação dos rácios de cobertura PLNM por NUTS II; indicador bruto *vs.* indicador refinado por elegibilidade linguística, 2022/23

**Figura 5.1** Pontos esperados em Matemática em função da % de alunos estrangeiros no concelho, para três níveis de dissimilaridade: P10, mediana e P90

**Figura 5.2** Diferença de pontos face ao escalão 5-10% (categoria de referência), após controlar para ASE, mães com ensino superior, docentes do quadro e TEIP

## Tabelas

**Tabela 4.1** Participação nos exames nacionais de Português e Matemática, 2018/19 e 2023/24

**Tabela 4.2** Lista dos 15 concelhos com o maior número absoluto de alunos estrangeiros que não realizaram a prova final de Português, 2023/24

**Tabela 4.3** Lista dos 15 concelhos onde a proporção de alunos estrangeiros que não realizaram a prova de Português mais cresceu, 2018/19 *vs.* 2023/24

**Tabela 4.4** Lista dos 15 concelhos onde a presença de alunos estrangeiros no 9.º ano mais cresceu em termos absolutos, 2018/19 *vs.* 2023/24

**Tabela 5.1** Modelos multinível com interceção aleatória de concelho

**Tabela 5.2** Modelos multinível na amostra relevante (n = 585 escolas, 108 concelhos)

## PARTE 3

## A evolução recente da procura de ensino superior

## Figuras

**Figura 1.1** Evolução do número de alunos inscritos no 1.º ano, 1.ª vez em licenciaturas e mestrados integrados por forma de ingresso, 2015-2025

**Figura 1.2** Número de candidatos na 1.ª fase e no total das 3 fases do CNA e vagas, 2015-2025

**Figura 1.3** Pressão da procura na 1.ª fase e no total das 3 fases do CNA, 2015-2025

**Figura 1.4** Taxa de ocupação na 1.ª fase e no final das 3 fases do CNA, 2015-2025

**Figura 1.5** Colocados, 1.ª fase do CNA e global, 2015-2025

**Figura 2.1** Decomposição *shift-share* do número de candidatos por área CNAEF da sua 1.ª opção, 2024-2025

**Figura 2.2** Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por área CNAEF, 2024-2025

**Figura 2.3** Variação de candidatos *vs.* variação de colocados por área CNAEF, 1.ª fase do CNA, 2024-2025

**Figura 2.4** Decomposição *shift-share* do número de candidatos na 1.ª fase por subsistema da sua 1.ª opção, 2024-2025

**Figura 2.5** Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por subsistema, 2024-2025

**Figura 2.6** Variação de candidatos *vs.* variação de colocados por subsistema, 1.ª fase do CNA, 2024-2025

**Figura 2.7** Decomposição *shift-share* do número de candidatos na 1.ª fase por distrito/região autónoma da 1.ª opção, 2024-2025

**Figura 2.8** Pressão da procura na 1.ª fase do CNA por distrito de localização da instituição de ensino superior da 1.ª opção, 2024-2025

**Figura 2.9** Variação de candidatos *vs.* variação de colocados por distrito/região autónoma, 1.ª fase do CNA, 2024-2025

**Figura 3.1** Evolução observada e projeção da base potencial de recrutamento do ensino superior

**Figura 3.2** Taxa de conclusão do ensino secundário por tipo de curso, 2015/16-2024/25

**Figura 3.3** Decomposição preliminar da quebra no número de candidatos na 1.ª fase do CNA, 2024-2025

**Figura 4.1** Variação percentual de candidatos e colocados por grupo de exposição à exigência de duas provas de ingresso (2024-2025)

**Figura 4.2** Variação percentual de candidatos e colocados por variação no peso das provas de ingresso (2024-2025)

**Figura 5.1** Taxa de abandono no 1.º ano do ensino superior público dos estudantes admitidos via regime geral de acesso, 2015/16-2022/23

**Figura 5.2** Probabilidade (prevista) de abandono, para quem entra com 1 PI *vs.* 2+ PI, por CNAEF

**Figura 6.1** Efeitos marginais médios em 2025 no número de candidatos em 1.ª opção (1.ª fase) e no número de colocados (três fases)

## Tabelas

**Tabela 3.1** Inscritos no 12.º ano por tipo de curso, Portugal, 2023/24 e 2024/25

**Tabela 4.1** Exposição dos pares estabelecimento-curso à exigência mínima de duas provas de ingresso

**Tabela 4.2** Exposição dos pares estabelecimento-curso à exigência mínima de duas provas de ingresso por área CNAEF

**Tabela 4.3** Distribuição da variação no peso das provas de ingresso entre 2024 e 2025, por área CNAEF

**Tabela 4.4** Exposição cruzada: grupo de tratamento *vs.* variação no peso das provas de ingresso

**Tabela 5.1** Estrutura dos elencos de curso de colocação e número de provas com que o aluno foi colocado

**Tabela 5.2** Quebra de candidatos (1.ª opção, 1.ª fase) e colocados no conjunto das três fases do CNA, por quartil de abandono histórico do par estabelecimento/curso



# REFERÊNCIAS

## PARTE 1

### Sistemas dentro do Sistema: acesso, expectativas, percursos e resultados educativos

---

- Autor, D. H. (2024). *Applying AI to rebuild middle class jobs*. NBER Working Paper 32140. <https://doi.org/10.3386/w32140>
- Banco de Portugal (2026). *Boletim Económico — março de 2026*. <https://www.bportugal.pt/publicacao/boletim-economico-marco-2026>
- Blinder, A. S. (1973). *Wage discrimination: Reduced form and structural estimates*. *Journal of Human Resources*, 8(4), 436-455.
- Brynjolfsson, E., Li, D., & Raymond, L. R. (2025). *Generative AI at work*. *The Quarterly Journal of Economics*, 140(2), 889-942. <https://doi.org/10.1093/qje/qjad052>
- Capucha, L., Pedroso, P. et al. (2025). *Avaliação da Educação Inclusiva para o PESSOAS 2030 — Relatório Final*. IPPS-Iscte / PESSOAS 2030. [https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2025/12/29\\_12\\_25-Relatorio-Final-Av-Educacao-Inclusiva.pdf](https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2025/12/29_12_25-Relatorio-Final-Av-Educacao-Inclusiva.pdf)
- Conselho Nacional de Educação (2024). *Estado da Educação 2024*. CNE. <https://www.cnedu.pt/pt/estado-da-educacao-cne/publicacao/estado-da-educacao-2024>
- DGEEC (2025). *Alunos migrantes: uma realidade em transformação*. Apresentação ao Conselho Superior de Estatística.
- Deming, D. J. (2017). *The growing importance of social skills in the labor market*. *Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640.
- Deming, D., & Silliman, M. (2025). *Skills and human capital in the labor market*. In *Handbook of Labor Economics* (Vol. 6, pp. 115-157). Elsevier.
- Freitas, P. (2023). *Economia da educação: Um olhar sobre o sistema de ensino português (Ensaio da Fundação, 133)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Instituto de Avaliação Educativa (2025). *Relatório Nacional das Provas Finais do Ensino Básico 2025*. EduQA, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2026/01/Relatorio\\_9ano\\_25.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2026/01/Relatorio_9ano_25.pdf)
- Instituto para o Ensino Superior (2025). *Estatísticas de bolsas de estudo 2024-2025*. IES, I.P.
- Marcolin, L., Miroudot, S. & Squicciarini, M. (2016). *The routine content of occupations: New cross-country measures based on PIAAC*. *OECD Trade Policy Papers*, n.º 188. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0mq86fjlg-en>
- Martins, P. S., Nunes, L. C., Reis, P. & Thomas, T. (2025). *A expansão dos cursos profissionais em Portugal: Que impacto na educação, no emprego e no empreendedorismo? Policy Paper*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ministério da Educação, Ciência e Inovação (2025). *Novo Sistema de Ação Social no Ensino Superior*. Apresentação pública, Teatro Thalia, Lisboa, 16 de dezembro de 2025.

- Nunes, L. C., Freitas, P. & Colaço, R. (2024). *Trends in student achievement in Portugal: What does PISA tell us?* EDULOG / Fundação Belmiro de Azevedo. <https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/666/875/9da/6668759daa0d6352676543.pdf>
- Oaxaca, R. (1973). *Male-female wage differentials in urban labor markets*. *International Economic Review*, 14(3), 693-709.
- OCDE (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE (2024). *Do adults have the skills they need to thrive in a changing world? Survey of Adult Skills 2023*. OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- OCDE (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/02ee3d53-en>
- OCDE (2026). *Foundations for Growth and Competitiveness 2026*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/40a7532f-en>
- Pizzinelli, C., Panton, A., Tavares, M., Cazzaniga, M. & Li, L. (2023). *Labor market exposure to AI: Cross-country differences and distributional implications*. IMF Working Paper WP/23/216. <https://doi.org/10.5089/9798400251979.001>

## PARTE 2

### Alunos com nacionalidade estrangeira no sistema de ensino público obrigatório

- AIMA (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. Lisboa: Agência para a Integração, Migrações e Asilo. Disponível em: <https://aima.gov.pt>
- AIMA (2024). *Relatório de Migrações e Asilo 2023*. Agência para a Integração, Migrações e Asilo. <https://aima.gov.pt>
- Almeida, S. de, Catela Nunes, et al (2021). *Inclusão ou discriminação? Da análise dos resultados escolares às estratégias para o sucesso dos alunos com origem imigrante*. Lisboa: CICS.NOVA / Nova SBE – Universidade Nova de Lisboa, com o apoio da Associação EPIS – Empresários Pela Inclusão Social. Disponível em: <https://www.epis.pt/upload/documents/6079688a09a6b.pdf>
- Banco de Portugal (2026). *Boletim Económico – março de 2026: Caracterização da permanência dos trabalhadores estrangeiros em Portugal*.
- Batista, S., Justino, D., Pascueiro, L., Reis, P., Santos, T., Matos, T., & Vaz, M. (2025). *Atlas da Educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso* (Edição de 2025). ESCXEL – Associação para a Investigação em Educação / EPIS. <https://www.epis.pt/upload/documents/6824771bb74d5.pdf>

- Cândido, A. F., Tavares, I. & Seabra, T. (2023). Alunos de origem imigrante no ensino básico e secundário português: uma análise da heterogeneidade migrante (2012-2013 a 2019-2020). XII Congresso Português de Sociologia.
- Conselho de Ministros. (2024). Plano Aprender Mais Agora (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90-A/2024). Diário da República.
- Cunha, P. (2024). *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)
- DGEEC (2026). *Situação Final dos Alunos do Ensino Secundário 2023/24*. Fórum Estatístico, 115ª edição, 5 de março de 2026. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC (2025). *Situação Final dos Alunos dos Ensinos Básico e Secundário 2022/23*. Fórum Estatístico, 104ª edição, 23 de abril de 2025. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DGEEC (2025). *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira 2023/2024*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- INE (2025). Estatísticas Vitais 2024. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Destaque de 29 de abril de 2025.
- INE (2024). Estatísticas Demográficas 2023. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Destaque de 15 de novembro de 2024.
- Flores, I. et al. (2024). *Reservas De Professores Sob A Lupa*. Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/671/66c/167/67166c167ffdb272166690.pdf>
- Gaspar, S., Seabra, T. & Carvalho, H. (2019). Desempenho escolar de estudantes chineses em Portugal.
- Martins, J. (2022). *A Descentralização e a Administração Autárquica da Educação: Contributos críticos para um balanço e perspetivas*.
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The dimensions of residential segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of Learning and Equity in Education*.
- OECD (2019). *The Road to Integration: Education and Migration*. OECD Reviews of Migrant Education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>
- Oliveira, C. R. de (2023). *Indicadores de Integração de Imigrantes: Relatório Estatístico Anual 2023* (Coleção Imigração em Números – Relatórios Anuais, n.º 8). Lisboa: Observatório das Migrações / Alto Comissariado para as Migrações. ISBN: 978-989-685-138-5. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt>
- República Portuguesa (2025). Lei n.º 61/2025, de 22 de outubro – Alteração ao regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros.
- Seabra, T., Cândido, A., & Tavares, I. (2023). Atlas dos Alunos com Origem Imigrante: Quem São e Onde Estão nos Ensinos Básico e Secundário em Portugal. Observatório das Desigualdades. <https://doi.org/10.15847/ciesodatlasalunosorigemimigrante>
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais (ICS-UL).

### PARTE 3

#### A evolução recente da procura de ensino superior

---

Comissão RJIES (2023). *A demografia e a evolução do ensino superior*. Direção-Geral do Ensino Superior, 17 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/content/demografia-e-evolucao-do-ensino-superior>

Gabinete da Secretária de Estado do Ensino Superior, GSEES (2026). *Quebra de Ingressos no Acesso ao Ensino Superior em 2025/26: Diagnóstico, Evidência e Análise*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação, abril 2026.

INE, Instituto Nacional de Estatística (2026). População residente (projeções 2018-2080 - Nº) por Local de residência (NUTS - 2013), Sexo, Idade e Cenário; Anual. INE: Portugal.

Declercq, K., & Verboven, F. (2018). Enrollment and degree completion in higher education without ex ante admission standards. *Economics of Education Review* 66, 223-244.

Shorrocks, A. F. (2013). Decomposition procedures for distributional analysis: a unified framework based on the Shapley value. *Journal of Economic Inequality*, 11(1), 99-126.

**EDULOG**  
FUNDAÇÃO BELMIRO DE AZEVEDO