



CTeSP: Avaliação de uma Década de Cursos Técnicos Superiores Profissionais

Relatório Final

Ricardo Biscaia (coordenador)

Maria João Rosa

Diogo Ribeiro

Nathan Carvalho

Ana Isabel Melo

Pedro Videira

16.06.2026

Índice

Lista de Figuras	iii
Lista de Tabelas	vi
Sumário Executivo	1
Introdução.....	11
1. Contextualização.....	13
1.1. Cursos de ensino superior de curta duração	13
1.2. O enquadramento legal português	17
2. Metodologia	23
2.1. Objetivos.....	23
2.2. Dimensões da análise	24
2.3. Instrumentos de recolha de dados	25
2.3.1 <i>Análise documental</i>	25
2.3.2 <i>Dados administrativos</i>	28
2.3.3 <i>Quadros de pessoal</i>	30
2.3.4 <i>Inquéritos por questionário</i>	31
2.3.5 <i>Grupos focais</i>	34
3. Apresentação e Discussão dos Resultados	36
3.1. Oferta e procura no sistema de CTeSP	36
3.2. Acesso, perfil dos estudantes e papel dos CTeSP nos percursos individuais	49
3.2.1 <i>Caracterização do perfil dos candidatos</i>	49
3.2.2 <i>Papel dos CTeSP nos percursos individuais</i>	60
3.3. Organização e definição dos cursos	73
3.3.1 <i>Motivações para a oferta de CTeSP</i>	73
3.3.2 <i>Composição do corpo docente dos CTeSP</i>	78
3.3.3 <i>Práticas institucionais relativas ao funcionamento dos CTeSP</i>	84
3.3.4 <i>Funcionamento dos estágios</i>	96
3.4. Alinhamento estratégico e adequação regional da oferta.....	102
3.4.1 <i>Distribuição territorial e setorial da oferta</i>	103
3.4.2 <i>Alinhamento formal da oferta com as Estratégias Regionais de Especialização Inteligente</i>	107
3.4.3 <i>Motivações para a criação e encerramento dos CTeSP</i>	112
3.4.4 <i>Governança territorial e participação dos diferentes atores regionais</i>	116
3.4.5 <i>A adequação regional dos CTeSP a partir das perspetivas dos diferentes stakeholders</i>	122
3.5. Resultados académicos e profissionais	133
3.5.1 <i>Resultados académicos</i>	133

3.5.2	<i>Resultados profissionais medidos pelo inquérito</i>	144
3.5.3	<i>Resultados profissionais medidos pelos Quadros de Pessoal</i>	151
3.6.	Boas práticas e constrangimentos.....	160
3.6.1	<i>Articulação com o tecido económico e territorial</i>	161
3.6.2	<i>Metodologias pedagógicas e aprendizagem aplicada.....</i>	164
3.6.3	<i>Acompanhamento dos estudantes e promoção do sucesso</i>	167
3.6.4	<i>Condições institucionais e organizacionais</i>	169
4.	Conclusões e Recomendações	174
4.1.	Conclusões	174
4.2.	Recomendações.....	185
	Referências.....	194
	Anexos	197
	Anexo 1: Amostra de cursos da análise documental	197
	Anexo 2: Universo dos estudantes CTeSP nos dados administrativos.....	200
	Anexo 3: Caracterização das amostras dos inquéritos e análise de representatividade	202
	Anexo 4: Inquéritos e guiões dos grupos focais	213

Lista de Figuras

Figura 1 – Evolução do número de vagas, estudantes inscritos 1A1V, e total de inscritos em CTeSP	37
Figura 2 – Evolução do peso dos CTeSP nos inscritos 1A1V do ciclo inicial do ES	38
Figura 3 – Inscritos 1A1V em ciclo curto (ISCED 5) em proporção do total de inscritos 1A1V no ES, 2023	39
Figura 4 – Evolução do número de IES a ministrar CTeSP.....	40
Figura 5 – Repartição público/privado das vagas e inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25.....	40
Figura 6 – Evolução dos inscritos 1A1V em CTeSP por natureza pública/privada da IES.....	41
Figura 7 – Distribuição das IES por número de inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25	42
Figura 8 – Evolução do número de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF	44
Figura 9 – Evolução da repartição de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF	45
Figura 10 – Repartição de inscritos 1A1V por área CNAEF no ES, 2024/25.....	45
Figura 11 – Evolução da percentagem de estudantes a frequentar CTeSP em regime não-diurno	46
Figura 12 – Percentagem de cursos CTeSP por regime de frequência (2023/24).....	48
Figura 13 – Percentagem de estudantes CTeSP em regime não-diurno, por grupo etário (2023/24).....	48
Figura 14 – Evolução da repartição dos inscritos 1A1V em CTeSP por condição de acesso.....	50
Figura 15 – Situação à entrada do CTeSP	55
Figura 16 – Evolução da repartição dos inscritos 1A1V no ciclo inicial de ES por sexo	57
Figura 17 – Proporção de mulheres nos inscritos 1A1V no ciclo inicial de ES por área CNAEF	58
Figura 18 – Distribuição etária dos inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25	58
Figura 19 – Evolução da distribuição etária dos inscritos 1A1V em CTeSP.....	59
Figura 20 – Caracterização da amostra por escolaridade dos pais.....	60
Figura 21 – Intenção dos estudantes após a conclusão do CTeSP	61
Figura 22 – Curso superior dos diplomados que prosseguiram estudos.....	62
Figura 23 – Evolução das taxas de prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP	63
Figura 24 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por subsector da IES.....	63
Figura 25 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por área CNAEF	64
Figura 26 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por condição de acesso.....	65
Figura 27 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por sexo.....	65
Figura 28 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por grupo etário	66
Figura 29 – Nº de cursos, classificados por proporção dos diplomados que prosseguem estudos (2023/24)	67
Figura 30 – Em que medida a sua IES o incentivou a... ..	72
Figura 31 – Nuvem de palavras da fundamentação da criação dos CTeSP.....	76
Figura 32 – Perfis académico e profissional do corpo docente dos CTeSP.....	79
Figura 33 – Distribuição regional (NUTS II) das vagas e inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25	103
Figura 34 – Repartição de inscritos 1A1V no ciclo inicial do ES nas instituições de cada região, 2024/25	104

Figura 35 – Inscritos 1A1V em CTeSP nas instituições de cada região NUTS III (por 100 habitantes com 18 anos de idade), 2024/25	105
Figura 36 – Repartição de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF em cada região, 2024/25	106
Figura 37 – Evolução das taxas de conclusão total e conclusão em 2 anos dos CTeSP	134
Figura 38 – Evolução da taxa de abandono ao final do 1º ano dos CTeSP	135
Figura 39 – Evolução das taxas de conclusão total dos CTeSP, por subsector da IES.....	135
Figura 40 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por subsector da IES (entrantes em 2015/16-2022/23)	136
Figura 41 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por área CNAEF (entrantes em 2015/16-2022/23)	137
Figura 42 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por condição de acesso (entrantes em 2015/16-2022/23).....	138
Figura 43 – Evolução do abandono ao final do 1º ano dos CTeSP, por condição de acesso	139
Figura 44 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por sexo (entrantes em 2015/16-2022/23)	139
Figura 45 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por grupo etário (entrantes em 2015/16-2022/23)	140
Figura 46 – Manteria a escolha pelo CTeSP? Desagregação dos “Não”	144
Figura 47 – Situação após o estágio	145
Figura 48 – Situação laboral dos diplomados	145
Figura 49 – Situação contratual dos diplomados empregados a conta de outrem	146
Figura 50 – Distribuição salarial dos diplomados empregados, por nível de formação	146
Figura 51 – Distribuição salarial dos diplomados empregados, por sexo.....	147
Figura 52 – Alinhamento horizontal do emprego dos diplomados	148
Figura 53 – Razões para desalinhamento horizontal dos diplomados empregados	149
Figura 54 – Qualificações superiores / inferiores ao emprego dos diplomados (Alinhamento vertical).....	149
Figura 55 – Satisfação geral com a situação de emprego dos diplomados	150
Figura 56 – Distribuição do salário horário estimado, por nível de educação	158
 Figura A 1 – Caracterização da amostra de diretores de curso por subsector da sua IES	 203
Figura A 2 – Caracterização da amostra de diretores de curso por área CNAEF do curso	203
Figura A 3 – Caracterização da amostra de diretores de curso por categoria profissional	204
Figura A 4 – Caracterização da amostra de entidades parceiras por natureza.....	204
Figura A 5 – Caracterização da amostra de entidades parceiras por âmbito de atuação	205
Figura A 6 – Caracterização da amostra de entidades por localização da sede	205
Figura A 7 – Caracterização da amostra de entidades por nº de colaboradores.....	206
Figura A 8 – Caracterização da amostra por sexo.....	206

Figura A 9 – Caracterização da amostra por grupo etário	207
Figura A 10 – Caracterização da amostra por subsector da IES.....	208
Figura A 11 – Diferença entre peso amostral e do universo da região da IES dos estudantes e diplomados	209
Figura A 12 – Caracterização da amostra por área CNAEF do curso	210
Figura A 13 – Caracterização da amostra por condição de acesso	210
Figura A 14 – Caracterização da amostra (diplomados) por ano de conclusão do curso	211
Figura A 15 – Caracterização da amostra (diplomados) por prosseguimento de estudos	211

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Nº de observações na amostra dos QP, por ano	31
Tabela 2 – Indivíduos na amostra dos QP por nível de educação (2023)	31
Tabela 3 – 10 maiores IES a ministrar CTeSP, 2024/25	42
Tabela 4 – IES com CTeSP de maior e menor dimensão média, 2024/25.....	43
Tabela 5 – 10 IES com mais estudantes em regime não-diurno (N-D), 2023/24	47
Tabela 6 – Motivos para candidatura ao CTeSP	52
Tabela 7 – Nacionalidades dos inscritos 1A1V em CTeSP por vias de acesso, 2024/25	56
Tabela 8 – Motivos para prosseguimento ou não de estudos.....	68
Tabela 9 – Motivações para a criação de CTeSP	73
Tabela 10 – Apreciação das motivações para a criação de CTeSP	77
Tabela 11 – Apreciação do corpo docente dos CTeSP	81
Tabela 12 – Perceções dos RI e DC sobre o funcionamento dos CTeSP	85
Tabela 13 – Mecanismos internos de garantia da qualidade dos CTeSP	86
Tabela 14 – Perceções dos Estudantes (E) e Diplomados (D) sobre os CTeSP frequentados	89
Tabela 15 – Perceções dos Estudantes (E) e Diplomados (D) sobre a utilização de diferentes métodos de ensino e aprendizagem nos CTeSP frequentados	94
Tabela 16 – Relevância de diferentes motivos para o encerramento de CTeSP	96
Tabela 17 – Perceções dos diplomados sobre o funcionamento do estágio.....	97
Tabela 18 – Grau de alinhamento dos CTeSP com as EREI, por NUTS II	109
Tabela 19 – Grau de alinhamento dos CTeSP com as EREI, por área CNAEF	110
Tabela 20 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP	117
Tabela 21 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP	118
Tabela 22 – Apreciação da relação com entidades parceiras	121
Tabela 23 – Apreciação do funcionamento dos CTeSP	122
Tabela 24 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP	124
Tabela 25 – Apreciação das entidades parceiras que acolheram estágios CTeSP	126
Tabela 26 – Apreciação da relação entre IES e entidades parceiras que acolheram estágios CTeSP	128
Tabela 27 – Apreciação geral das entidades parceiras sobre os CTeSP	129
Tabela 28 – Apreciação do CTeSP	143
Tabela 29 – Motivos para desemprego dos diplomados.....	150
Tabela 30 – Remuneração mensal e idade média por nível de educação (2023)	151
Tabela 31 – Percentagem dos trabalhadores a trabalhar em empresas de diferente dimensão, por nível de educação (2023).....	152
Tabela 32 – Percentagem dos trabalhadores com contratos de diferentes termos, por nível de educação (2023)	152

Tabela 33 – Percentagem dos trabalhadores em ocupações da escala ISCO, por nível de educação (2023).....	153
Tabela 34 – Resultados da estimação econométrica.....	155
Tabela 35 – Estimativa dos prémios salariais (base: ensino secundário, modelos 2 e 4).....	157
Tabela 36 – Resultados da estimação econométrica complementar	159
Tabela A 1 – Amostra dos CTeSP selecionados para análise.....	197
Tabela A 2 – Estudantes CTeSP constantes do RAIDES, por ano de ingresso e variáveis de interesse	200
Tabela A 3 – Cobertura amostral das 10 IES com maior Nº de CTeSP (2025/26)	202
Tabela A 4 – Cobertura amostral das 10 maiores IES a ministrar CTeSP	207

Sumário Executivo

Este relatório apresenta os resultados do Estudo CTeSP - “Avaliação de uma década de cursos técnicos superiores profissionais”, realizado entre outubro de 2025 e junho de 2026.

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) foram criados em 2014 como um ciclo curto de educação superior (ES) de duração de dois anos. A sua criação teve como propósito alargar e diversificar a oferta de ES através de um curso profissionalizante de nível superior, alinhado com as prioridades europeias de qualificação, coesão territorial e resposta às necessidades do tecido económico. Atualmente, são formações ministradas exclusivamente no ES politécnico (institutos politécnicos, unidades orgânicas politécnicas integradas em universidades, e escolas politécnicas não integradas em institutos ou universidades).

O presente estudo procede a uma avaliação da concretização dos objetivos previstos para esta formação e da necessidade de ajustamentos futuros, após uma década de funcionamento.

Os ciclos curtos de ES são uma figura presente em vários países europeus, surgindo como ofertas de natureza vocacional, fortemente orientadas para setores específicos do mercado de trabalho, mas ainda assim compatíveis com trajetórias de prosseguimento de estudos. Apesar da existência de princípios comuns, persistem diferenças nacionais relevantes quanto às designações, aos modelos organizativos e ao modo de integração destes cursos nos sistemas de ES. Em Portugal, a evolução legislativa subsequente à sua criação tem consolidado o lugar dos CTeSP no sistema de ES. Contudo, subsistem ambiguidades no enquadramento nacional do nível 5 de qualificação, em particular na articulação entre CTeSP e outras ofertas não conferentes de grau.

O estudo teve como objetivo geral mapear as dinâmicas de funcionamento dos CTeSP, identificar constrangimentos operacionais e boas práticas institucionais e, com base nesse diagnóstico, formular recomendações suscetíveis de qualificar a tomada de decisão pública e apoiar a evolução estratégica desta oferta formativa.

De forma mais específica, o estudo foi organizado segundo seis dimensões de análise: a oferta e procura pelos cursos, o acesso e perfil dos estudantes, a organização e funcionamento dos

curso, o alinhamento estratégico e regional da oferta, os resultados académicos e profissionais, e boas práticas e constrangimentos.

Foi adotada uma metodologia mista, combinando técnicas quantitativas e qualitativas, através de cinco instrumentos: análise documental aos registos de criação de cursos presentes no IES, I.P., dados administrativos do IES, I.P. e da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Quadros de Pessoal do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), inquéritos por questionário e grupos focais aos atores do universo CTeSP: responsáveis institucionais, diretores de curso, entidades parceiras, estudantes e diplomados.

A evidência recolhida neste estudo permite traçar um balanço globalmente positivo da sua implementação no ES português. A análise identifica, contudo, alguns sinais de desvio em relação ao propósito que os criou: uma formação de natureza profissionalizante, fortemente articulada com o mercado de trabalho e as necessidades dos territórios. As principais conclusões do estudo são as seguintes, organizadas pelos domínios de análise.

Oferta e procura no sistema de CTeSP

Os CTeSP registaram um crescimento sustentado ao longo da última década, tendo uma expressão relevante na oferta formativa inicial: 13% dos inscritos em primeiro ano e primeira vez (1A1V) no ciclo inicial do ES, ou seja, CTeSP, licenciaturas e mestrados integrados. Em termos comparativos internacionais, Portugal aproximou-se progressivamente da média europeia no que respeita ao peso dos ciclos curtos no ES. Esta expansão ocorreu predominantemente no subsistema público e com significativa heterogeneidade entre instituições. Apesar desta expansão, a ocupação das vagas permaneceu apenas ligeiramente acima de metade da capacidade disponível, o que mostra que o crescimento da procura coexistiu com alguma subocupação da oferta.

Os CTeSP são oferecidos predominantemente em regime de funcionamento diurno, mais próximo do padrão convencional do ES do que de uma oferta dirigida a públicos trabalhadores e, por isso, potencialmente contrários a parte do seu propósito. Apenas 12% dos estudantes frequentavam estes cursos em regime não-diurno ao longo dos anos analisados. Apesar de

curta, a incidência do regime não-diurno é maior entre estudantes de idade mais elevada, o que sugere alguma adaptação desta oferta a públicos adultos.

Acesso, perfil dos estudantes e papel dos CTeSP

A distribuição dos estudantes por sexo e idade revela traços distintivos face ao restante ES. Em termos de sexo, apenas pouco mais de um terço dos 1A1V em 2024/25 eram do sexo feminino, muito abaixo do observado nas licenciaturas e mestrados integrados. No plano etário, 67% dos novos estudantes tinham 20 anos ou menos e apenas 18% tinham 25 ou mais anos, por comparação aos 13% em licenciaturas e mestrados integrados, o que indica que o segmento adulto, embora presente, não assumiu expressão dominante.

A maioria dos estudantes CTeSP acede diretamente do ensino secundário. Em 2024/25, os estudantes provenientes do ensino profissional representavam a maior fatia dos ingressos, o que é coerente com a natureza profissionalizante dos CTeSP, mas a proporção de estudantes provenientes do ensino científico-humanístico não é muito inferior. Embora predomine uma lógica de transição direta pós-secundário, o CTeSP tem também cumprido a sua função de reorientação profissional e reconciliação entre estudo e emprego.

Mais de metade dos diplomados CTeSP prossegue estudos no ES, de acordo com os dados administrativos. Além disso, quase dois terços dos atuais estudantes declaram em inquérito que é essa a sua intenção após a conclusão, enquanto menos de um quinto apontam à entrada imediata no mercado de trabalho. A evidência qualitativa mostra que os estudantes valorizam o CTeSP precisamente porque permite contornar barreiras de acesso ao ES e beneficiar de creditações que facilitam a transição para a licenciatura. Uma vez que os cursos foram originalmente concebidos como ofertas de natureza profissionalizante e fortemente articuladas com o mercado de trabalho, o elevado prosseguimento de estudos configura um desfecho que não corresponde inteiramente a esse objetivo.

O prosseguimento de estudos não é, contudo, uma realidade uniforme – há cursos com maior incidência de prosseguimento de estudos e outros com menor incidência. A evidência qualitativa recolhida no estudo confirma que o universo CTeSP não é homogéneo, antes integrando cursos com diferentes finalidades institucionais e públicos-alvo distintos.

Organização e definição dos cursos

A análise das motivações para a criação dos CTeSP revela várias racionalidades que vão além da resposta ao mercado de trabalho. Os inquéritos mostram que enquanto os diretores de curso tendem a valorizar mais a resposta às necessidades do mercado de trabalho, os responsáveis institucionais atribuem peso particularmente elevado à procura potencial por parte de estudantes. Os grupos focais reforçam ainda a ideia de que a criação dos CTeSP resulta de uma combinação de fatores, incluindo motivações financeiras, decisões *top-down* e a expectativa de retenção de estudantes pelas instituições e suas regiões.

A análise do perfil do corpo docente à data de criação dos cursos mostra que a esmagadora maioria dos docentes identificados nas propostas de criação tinham perfil académico e eram doutorados. Este resultado, que pode ser considerado como surpreendente face ao cariz profissionalizante desta oferta, parece sugerir que, na fase de criação, as instituições associaram aos CTeSP os docentes de que já dispunham. Por outro lado, pode encontrar pelo menos uma justificação parcial no facto dos ECTS obtidos num CTeSP poderem ser creditados para efeitos de prosseguimento de estudos numa licenciatura, o que significa que algumas das unidades curriculares que constituem o plano de estudos terão um funcionamento em tudo semelhante ao daquelas que são oferecidas nas licenciaturas, incluindo no que se refere ao corpo docente que as leciona. Os dados dos inquéritos indicam que a situação evoluiu, dado que a grande maioria das instituições contrataram novos docentes para iniciar a oferta e o corpo docente atual tem um perfil mais híbrido e mais próximo do modelo profissionalizante. Ainda assim, persistem dificuldades na contratação de profissionais especializados, nomeadamente pela baixa atratividade remuneratória do ES para docentes a tempo parcial sem doutoramento.

No que respeita ao funcionamento dos CTeSP, as instituições consideram que os cursos decorrem de forma coerente com as propostas aprovadas, que a gestão pedagógica está integrada nos procedimentos institucionais e que os recursos humanos e materiais disponíveis são adequados. Relativamente aos mecanismos internos de garantia da qualidade, os resultados apontam para uma forte integração dos CTeSP nos sistemas institucionais já existentes, mas os diplomados assinalam situações em que o *feedback* recolhido nem sempre se traduz em alterações visíveis.

A avaliação dos CTeSP por parte de estudantes e diplomados é globalmente positiva, com ressalvas nos indicadores relativos à natureza profissionalizante da formação. Ambos os grupos valorizam a formação adquirida, destacando os conhecimentos desenvolvidos e o contributo do curso para o desenvolvimento profissional. No entanto, surgem com menor apreciação dimensões como a formação para a empregabilidade e as ligações com os empregadores, que são áreas particularmente relevantes numa oferta de vocação profissionalizante. Quanto aos métodos de ensino e aprendizagem, a perceção dominante é a de uma forte presença de aulas teóricas e, em menor grau, de aulas práticas.

O funcionamento dos estágios é avaliado de forma positiva pelos diplomados e pelas entidades parceiras. Ainda assim, surgem resultados menos fortes na articulação entre instituição e organização, no envolvimento dos orientadores e, em alguns casos, na adequação técnico-científica dos estudantes às exigências dos contextos de estágio. Nos testemunhos qualitativos coexistem estágios bem-sucedidos e alinhados com a especialização do curso com situações de fraca supervisão, tarefas pouco qualificadas ou desajuste entre o conteúdo do estágio e o perfil formativo do CTeSP.

Alinhamento estratégico e adequação regional da oferta

A oferta de CTeSP tem uma forte concentração nas regiões Norte, Centro e Área Metropolitana de Lisboa. Contudo, quando se observa o peso relativo desta oferta no conjunto do ciclo inicial do ES, em regiões como o Alentejo, os CTeSP assumem um papel proporcionalmente mais relevante, enquanto noutras, como a Área Metropolitana de Lisboa, a sua expressão relativa é menor. A análise à escala NUTS III mostra que os CTeSP adquirem particular importância em vários territórios de menor dimensão populacional, o que amplifica tanto o seu potencial de contributo para o desenvolvimento regional como os riscos associados a eventuais desalinhamentos entre a oferta e as necessidades do território.

A análise documental do alinhamento formal entre os CTeSP e as Estratégias Regionais de Especialização Inteligente (EREI) revela que a grande maioria dos cursos apresentam alinhamento pleno com as EREI da respetiva região. A adequação a necessidades económicas e empresariais locais surge como motivação consistente da criação dos cursos, mas as prioridades estratégicas regionais aparecem com menor peso relativo, sugerindo que as EREI

têm um papel mais formal, sendo condição de legitimação ou financiamento, mais do que propriamente o motor da criação da oferta.

A criação e o funcionamento dos CTeSP mobilizam um conjunto alargado de entidades. As empresas surgem como os parceiros mais envolvidos, quer na definição da oferta quer nas atividades letivas. Em contrapartida, organismos associados às estratégias regionais, como as CCDDR e as CIM, apresentam níveis mais baixos de envolvimento. Quanto ao tipo de atividades em que as entidades participam, o acolhimento e orientação de estágios curriculares é a forma de colaboração mais intensa, enquanto a participação em aspetos mais estruturantes da conceção dos cursos é mais moderada.

A perspetiva das entidades parceiras introduz uma leitura mais crítica da adequação regional dos CTeSP. Estas entidades avaliam o seu próprio nível de participação na definição e funcionamento dos cursos como significativamente inferior ao reportado pelos diretores de curso. Para muitas entidades, o seu envolvimento restringe-se ao acolhimento de estagiários, sem influência substantiva na definição da área de formação, do plano curricular, das competências a desenvolver ou do perfil profissional dos diplomados.

Resultados académicos e profissionais

Quanto aos resultados académicos, a taxa de conclusão dos CTeSP revela uma evolução desfavorável ao longo da década. Os CTeSP apresentam uma taxa de conclusão no tempo esperado ligeiramente superior à das licenciaturas, mas a conclusão acumulada é bastante inferior. Os estudantes e diplomados avaliaram de forma globalmente positiva a sua experiência no curso, no entanto, cerca de um quarto dos inquiridos não repetiria a escolha do CTeSP.

O abandono ao final do primeiro ano aumentou de 19% para 29% entre 2015/16 e 2022/23. Os valores são particularmente negativos entre estudantes internacionais, estudantes de maior idade e estudantes provenientes de cursos de ensino secundário não identificados nas bases de dados administrativas. O crescimento da taxa de abandono verificado no período é atribuído ao aumento da proporção da população estudantil com ensino secundário concluído no estrangeiro, particularmente a partir do ano letivo de 2019/20. A evidência qualitativa

sugere que o abandono resulta da combinação de fatores socioeconómicos, nomeadamente da condição económica do estudante, e do estatuto de estudante deslocado, que acarreta custos acrescidos de habitação e transporte. Noutros casos, haverá um desajuste de expectativas relativamente ao conteúdo e ao grau de exigência dos cursos.

Cerca de metade dos diplomados recebeu uma proposta de emprego na organização de acolhimento do seu estágio, o que sugere que este tem funcionado para a transição para o mercado de trabalho. A qualidade do acompanhamento pela IES e a articulação entre esta e a organização são os pontos mais frágeis, corroborados por respostas abertas que referem abandono institucional e a realização de estágios não alinhados com o nível do curso.

Em relação ao emprego atual dos diplomados, a correspondência entre a área do curso e a área do emprego é apenas moderada entre os diplomados que não prosseguiram estudos para além do CTeSP, sendo bastante mais favorável entre os que obtiveram um grau posterior. Os resultados também indicam que uma parte significativa dos diplomados exerce funções abaixo do nível de qualificações detido. Contudo, há níveis genericamente positivos de satisfação com o emprego.

Entre os diplomados desempregados, a principal dificuldade reside na ausência de oportunidades de trabalho na área do curso e na respetiva região. Este é o fator mais valorizado entre os motivos apresentados, acima de dimensões como salário, funções, localização ou horários. Assim, o problema do desemprego aparece sobretudo ligado à capacidade de absorção dos diplomados CTeSP por parte dos territórios.

A análise descritiva dos Quadros de Pessoal permite caracterizar a inserção dos diplomados CTeSP no mercado de trabalho. Em 2023, os diplomados CTeSP apresentavam uma remuneração média mensal inferior à dos licenciados e bacharéis e ligeiramente inferior à dos diplomados pós-secundários não superiores. Estes trabalhadores tendem também a ser mais jovens, a concentrar-se em empresas de menor dimensão e a apresentar menor peso dos contratos sem termo. Assim, existe uma inserção no mercado de trabalho, mas frequentemente em segmentos menos estabilizados e menos valorizados.

A estimação do prémio salarial mostra, contudo, que o CTeSP é reconhecido quando se controla para outras características dos trabalhadores, das empresas e dos vínculos laborais.

Quando controlando apenas para as características dos trabalhadores, o modelo econométrico estima que um diplomado CTeSP aufera mais 13,3% do que um trabalhador com a mesma característica, mas apenas com ensino secundário. Alargando para o controlo das características da empresa e do vínculo laboral, o prémio salarial dos CTeSP é estimado em 22,4%. Estes dois valores encontram-se acima dos estimados para o pós-secundário. Este resultado contrasta com a leitura inicial das médias salariais observadas, mostrando que a posição menos favorável dos diplomados CTeSP decorre em parte do facto de serem mais jovens, menos experientes e mais frequentemente inseridos em empresas que pagam menos. O valor relativo do CTeSP manteve-se estável ao longo dos anos analisados.

Boas práticas e constrangimentos

Na vertente da articulação com o tecido económico, foi identificada a necessidade da criação de CTeSP num contexto de maior envolvimento com entidades empregadoras, mas foram também identificados constrangimentos ao nível da organização dos estágios e da relação com as entidades parceiras. O estágio curricular é a vertente mais valorizada da relação entre as IES e entidades parceiras, mas muitas respostas apontam para a dificuldade em encontrar locais de estágio adequados, acompanhamento insuficiente por parte das IES e, do ponto de vista dos diplomados, situações de ausência de apoio próximo e utilização pouco formativa dos estagiários.

Num contexto marcado pela crescente heterogeneidade de percursos, idades e perfis de ingresso, surge como boa prática o acompanhamento pedagógico próximo e individualizado dos estudantes. A divulgação estratégica dos cursos junto das escolas secundárias e profissionais e a articulação entre CTeSP e outros ciclos de estudos surgem como práticas relevantes para a captação de estudantes, clarificação de expectativas e facilitação de percursos subsequentes. Contudo, ao nível individual, os inquiridos referem o peso crescente dos custos de habitação, transportes e propinas, especialmente para estudantes deslocados.

Outro grupo importante de constrangimentos prende-se com o funcionamento da oferta. Foi assinalada a dependência de financiamento externo e a lentidão dos programas regionais como fatores de instabilidade para a manutenção dos cursos e para a atualização de equipamentos e recursos. Também é mencionada a dificuldade em recrutar profissionais do

mercado para a docência, dada a menor atratividade remuneratória do ES, bem como a menor motivação de alguns docentes de carreira para a lecionação em cursos de natureza mais prática. A capacidade reduzida de atualizar rapidamente planos de estudo e conteúdos em áreas particularmente dinâmicas é também apontada como um problema estrutural, numa oferta que foi concebida precisamente pela sua capacidade de resposta ágil às necessidades dos territórios e dos mercados de trabalho.

Recomendações

São apresentadas 11 recomendações à tutela sobre os CTeSP, com base nas conclusões do estudo. As recomendações seguem uma lógica de, em geral, tornar a formação CTeSP mais profissionalizante e mais ligada ao meio, sem, no entanto, esquecer a sua vertente mais ampla de democratização do acesso ao ES.

No plano da regulação do sistema e da oferta, a R1 aponta à **acreditação externa dos CTeSP, designadamente através de mecanismos de avaliação conduzidos pela A3ES, com vista à verificação do cumprimento da sua função profissionalizante**. Essa avaliação deve incidir na adequação do corpo docente, na existência de componentes práticas e aplicadas e na qualidade das parcerias com entidades externas, devendo estar a A3ES capacitada para avaliar as especificidades desta oferta e oferecer a agilidade necessária à criação de cursos. A R2 propõe a **criação de um repositório nacional da oferta de cursos CTeSP**, sob impulso do IES, I.P. A agregação, de forma clara e pública, de informação sobre vagas, condições de acesso e propinas contribuiria para a visibilidade e a atratividade desta via formativa.

Na definição e perfil da formação, a R3 propõe **aumentar a proporção de profissionais especialistas a lecionar em CTeSP e flexibilizar a contratação destes mesmos profissionais**, tanto através de flexibilidade contratual (incluindo salarial), como através da redução dos desincentivos institucionais para a acumulação de docentes sem doutoramento. A R4 recomenda o **reforço da monitorização dos estágios através dos mecanismos internos de garantia da qualidade das IES**, dada a importância desta componente formativa e as falhas reportadas. Complementarmente, a R5 defende o **alargamento seletivo da oferta de CTeSP em regime pós-laboral**, com atenção à procura potencial por parte dos adultos. Esta medida

não deverá vir isolada de outras medidas de reforço da lógica profissionalizante dos cursos desta natureza, como a adequação pedagógica aos públicos visados.

Na articulação com entidades parceiras, a R6 propõe um **maior grau de formalização na relação entre as IES e as entidades externas**, de modo a promover um envolvimento mais substantivo dessas entidades no desenho, ajustamento e acompanhamento da oferta formativa. A R7 recomenda a **criação de um portal nacional de articulação entre CTeSP, empregadores e oportunidades de estágio**, que torne mais sistemática a ligação entre oferta formativa, procura de qualificações e oportunidades de colaboração, e que sirva como uma oportunidade de criação de novas parcerias relevantes. Complementarmente, a R8 defende a **institucionalização de redes de alumni dos CTeSP**, com potencial para apoiar a recolha de oportunidades de estágio e emprego, reforçar a ligação ao tecido económico e reduzir a dependência de contactos informais. Por fim, a R9 propõe o **aprofundamento da articulação dos CTeSP com os organismos de coordenação territorial e com as estratégias regionais de especialização inteligente**, através de mecanismos formais de concertação que reforcem a coerência entre a oferta formativa e as necessidades efetivas dos territórios.

No reconhecimento e validação das formações, a R10 propõe o **reforço da visibilidade social do diploma CTeSP**, usando como principal instrumento o **reconhecimento da formação nas carreiras da administração pública**. Em articulação com esta preocupação, a R11 aconselha a **tornar transparentes as condições de prosseguimento de estudos a partir dos CTeSP**, designadamente no que respeita a equivalências, creditação e regras de acesso, de modo a apoiar decisões informadas por parte dos estudantes, e não em detrimento da vocação profissionalizante destes cursos.

Introdução

O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito do Estudo CTeSP - “Avaliação de uma década de cursos técnicos superiores profissionais”, realizado entre outubro de 2025 e maio de 2026.

De acordo com o caderno de encargos apresentado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, atual IES, I.P.), incluindo o seu Anexo I, o Estudo visa “avaliar o impacto e a eficácia da política pública dos CTeSP, identificar constrangimentos e boas práticas, e informar decisões estratégicas sobre evolução futura deste instrumento de política pública”, tendo em conta os objetivos que levaram à sua criação. O caderno de encargos apresenta ainda seis dimensões centrais de análise, às quais o Estudo pretendeu dar resposta: 1) *Oferta e Procura no sistema de CTeSP*; 2) *Acesso, perfil dos estudantes e papel dos CTeSP nos percursos individuais*; 3) *Organização e definição dos cursos*; 4) *Alinhamento estratégico e adequação regional da oferta*; 5) *Resultados académicos e profissionais*; e 6) *Boas práticas e constrangimentos*.

Metodologicamente, o estudo fez uso de diferentes técnicas de recolha e tratamento de dados, com o intuito de obter uma visão o mais alargada possível da década de implementação dos CTeSP no âmbito do sistema de ES português. Procurou-se não apenas caracterizar quantitativamente o universo dos CTeSP, incluindo os seus estudantes e diplomados, como também identificar as perceções de diferentes atores acerca da sua missão, objetivos e funcionamento, incluindo responsáveis institucionais, diretores de curso, estudantes atuais e diplomados, e responsáveis pelas entidades parceiras envolvidas na oferta destes cursos. Para o efeito foram aplicados inquéritos por questionário a estes quatro grupos de atores, complementados com a realização de grupos focais.

O relatório encontra-se organizado nas seguintes quatro partes: 1) *Contextualização*, onde se apresenta uma breve revisão da literatura sobre a oferta de cursos de ensino superior de curta duração, enquadrando-os na evolução dos sistemas de ES a nível internacional, incluindo o contexto europeu; 2) *Metodologia*, em que se apresentam as opções metodológicas adotadas neste estudo, incluindo os seus objetivos, dimensões de análise e instrumentos de recolha e tratamento de dados; 3) *Apresentação e Discussão dos Resultados*, onde se apresentam os principais resultados do estudo realizado, organizados pelas seis dimensões de análise a que

o estudo pretendeu dar resposta; e 4) *Conclusões e Recomendações*, onde se apresentam as principais conclusões do estudo e se tecem recomendações para o futuro, que se pretende possam informar as políticas públicas relativas a esta oferta educativa. O relatório inclui ainda as *Referências Bibliográficas* utilizadas no trabalho, bem como um conjunto de *Anexos* que pretendem dar mais algum detalhe acerca quer dos dados recolhidos, quer dos instrumentos de recolha utilizados e da aplicação das técnicas empregues para o seu tratamento.

1. Contextualização

1.1. Cursos de ensino superior de curta duração

Ao longo dos últimos 25 anos, Portugal fez uma trajetória muito positiva em termos de aquisição de qualificações de nível superior por parte da população que se situa na faixa etária entre os 25 e os 34 anos. Enquanto no ano 2000 a população desta faixa etária com qualificações de nível superior rondava os 17%, no ano 2025 atinge os 43%. Esta evolução ficou bastante acima da registada para a OCDE, sendo Portugal um dos países onde este aumento de qualificações foi mais expressivo ao longo do período de referência, encontrando-se, também, entre os países onde este nível de ensino é o mais comum para a faixa etária observada (25-34 anos) (OCDE, 2024). Esta expansão requereu uma crescente diversificação dos percursos de educação e formação, à semelhança do que ocorreu noutros países.

Um dos desenvolvimentos recentes ao nível europeu foi a criação de cursos de ensino superior de curta duração. Assim, atualmente, mais de metade dos países do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) reportam a existência deste tipo de cursos, que são considerados como parte do respetivo sistema nacional de educação superior. Nos países em que isto não acontece, os cursos de curta duração não são oferecidos, ou não são reconhecidos como parte do sistema de educação superior, sendo, neste caso, incluídos num sistema de educação e formação vocacionais (EFV) secundária ou pós-secundária.

Os cursos de ensino superior de curta duração são classificados como ISCED nível 5 no âmbito da *International Standard Classification of Education* (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015). Estes cursos caracterizam-se por ser geralmente orientados para a prática, específicos para determinadas profissões e prepararem os estudantes para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, podem também constituir uma via de acesso a outros cursos do ensino superior (níveis 6 ou 7 da CITE/ISCED). Assim, estes cursos podem ser classificados em cursos de ensino superior de curta duração gerais ou cursos de ensino superior de curta duração vocacionais. Em ambos os casos, destinam-se a aprofundar os conhecimentos através da transmissão de novas técnicas, conceitos e ideias que, em geral, não são abordados no ensino secundário.

A criação de um curso de ensino superior de curta duração tem correspondido, nos países em que foi adotado, a um conjunto de objetivos importantes na qualificação da população jovem e adulta. Este tipo de oferta educativa tem sido promovido não apenas como forma de aumentar a participação global no ES, mas sobretudo como uma estratégia para elevar o nível de qualificação e educação dos indivíduos através de uma componente de educação que aumenta a literacia e a numeracia, garantindo uma força de trabalho com quadros intermédios mais bem preparada para uma economia europeia do conhecimento.

Assim, estes cursos caracterizam-se por oferecer uma formação prática, preparando os seus estudantes para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo que integram uma componente de educação que permite elevar a literacia e a numeracia em termos globais, possibilitando a permeabilidade dentro do sistema de educação. São cursos promovidos a um nível associado e intermédio, situando-se após o ensino secundário (ISCED 3) e o pós-secundário não superior (ISCED 4), e antes do primeiro ciclo do ES (ISCED 6), com uma duração mínima de dois anos e, normalmente, inferior a três, oferecidos em regime integral. Este modelo de educação permite ainda aos seus diplomados um acesso alternativo ao ES e aos cursos conferentes de grau oferecidos por este nível de educação, nomeadamente às licenciaturas, sendo que os seus ECTS podem ser creditados no nível ISCED 6 (OCDE, 2014; Cedefop, 2024).

A este nível, é de referir o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), uma referência comum que tem como objetivo facilitar e promover a comparação entre os diferentes sistemas de qualificações a nível Europeu. O quadro funciona num sistema de 8 níveis, com os quatro primeiros associados a qualificações do ensino não superior e os quatro últimos relacionados aos graus obtidos nos cursos do ES. Os cursos correspondentes ao nível 5 do QEQ (EQF 5 | ISCED 5) têm diferentes nomenclaturas em função do contexto em que estão inseridos, com designações originais a variar entre, por exemplo, educação continuada (*Further education* | Reino Unido) ou educação terciária de ciclo curto (*Short-cycle tertiary education* | Reino Unido), grau de associado (*Associate degree*), quando o curso é lecionado em faculdades comunitárias (*Community Colleges* | Estados Unidos e Canadá), formação técnica ou profissional superior/avançada (*Fachschulen* | Alemanha e Áustria; *Yrkeshögskola* | Suécia; *Fagskoleutdanning* | Noruega), ciclos formativos de grau superior (*Técnico Superior* | Espanha

), certificado superior (*Higher Certificate* | Irlanda) e certificado de técnico superior (*Brevet de Technicien Supérieur* | França ou *Técnico Superior* | Espanha) (Cedefop, 2024).

A variedade de terminologias para este tipo de oferta educativa é o reflexo da diversidade de modelos de operacionalização destes cursos de ensino superior de curta duração. No entanto, uma característica comum entre estes cursos na Europa é a orientação vocacional do currículo e uma educação centrada na aquisição de competências direcionadas para um setor específico do mercado de trabalho (Lepori, 2020). Contudo, em alguns países, como por exemplo nos EUA, os cursos de ensino superior de curta duração também são concebidos para possibilitar a transição da educação geral para o *bachelor* nas universidades, demonstrando que este nível pode ser uma ponte estratégica entre a inserção rápida no mercado de trabalho e a progressão para ciclos de estudos superiores conferentes de grau.

O incentivo para a criação deste tipo de oferta educativa está associado ao desenvolvimento das políticas europeias para a área do ES ao longo das últimas décadas, reforçando o papel da educação e do aumento da literacia no combate aos desafios sociais e económicos. A promoção dos ciclos curtos de educação superior está, por exemplo, patente na *Declaração de Leuven* (2009), que introduz o conceito de conexão entre os ciclos de qualificação intermédia e a licenciatura, realçando o papel destes cursos no alargamento do acesso ao ES. Na sequência, a *Declaração de Yerevan* (2015) inclui os cursos de ensino superior de curta duração no Quadro Europeu de Qualificações e a *Declaração de Paris* (2018) integra-os formalmente no *Processo de Bolonha* e nos *Descritores de Dublin*, reconhecendo a missão diversificada dos cursos de ensino superior de curta duração, que contempla a promoção do emprego imediato, o prosseguimento para o primeiro ciclo do ES e a dimensão social. Além disso, confere a cada país a autonomia para a integração deste tipo de cursos no seu sistema nacional de educação superior (Karpíšek, 2019).

A presença, a nível Europeu, de um desemprego significativo entre jovens e trabalhadores com baixa qualificação, estimado em aproximadamente 20% (Comissão Europeia, 2024), aliado à existência de projeções que apontavam para uma carência crescente de profissionais de nível intermédio e superior, criaram a necessidade da existência de um mecanismo de qualificação desta parte da população e de facilitação da sua transição para um mercado de trabalho qualificado, a qual pode ser concretizada através da educação superior de curta duração

(Kirsch e Beernaert, 2011). Com base nestas premissas, a aposta na empregabilidade tem orientado as ofertas educativas destes cursos para o desenvolvimento de competências vocacionais, alinhadas com as necessidades dos setores empresarial, industrial, social e da administração pública.

Assim, estes setores são regularmente envolvidos na criação destes cursos, incluindo na elaboração dos respetivos currículos, ao mesmo tempo que cooperam com as IES através da oferta de estágios curriculares, ou da adoção de métodos pedagógicos inovadores, como projetos em parceria (Karpíšek, 2019). Este envolvimento dos empregadores na conceção das ofertas educativas, o potencial destes cursos para a inovação ao nível do desenvolvimento das competências dos estudantes e o facto dos seus currículos se basearem na conjugação entre a teoria e a prática, têm sido apontados como fatores responsáveis pela elevada empregabilidade dos diplomados desta oferta educativa (Cedefop, 2025).

Os ciclos curtos de educação superior são, assim, o resultado de um processo de expansão e diversificação do ensino vocacional nas últimas décadas, que procura dar resposta às necessidades do sector empresarial, industrial e público, desafiando a perceção de uma orientação exclusivamente académica do ES, a qual, em rigor, desde os séculos XIX e XX que já nem sequer corresponde exatamente à realidade. De facto, a partir desta altura o ES começou a incorporar grandemente o ensino das profissões, para além do ensino académico das artes, humanidades e ciências, sendo que apenas este último distingue atualmente as universidades das restantes tipologias de IES. Em todo o caso, os cursos de ensino superior de curta duração são efetivamente a componente mais prática e vocacional da atual oferta educativa de nível superior. Adicionalmente, têm também sido encarados como uma forma de promover a equidade e a inclusão social no acesso à educação, permitindo o alargamento da educação a públicos menos tradicionais, como os estudantes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, de primeira geração, adultos e pertencentes a grupos minoritários (EUA, 2018).

Nesse sentido, o ISCED nível 5 é fundamental para potenciar a ligação entre a educação geral e a vocacional, promover a coesão social, a coesão territorial, e a progressão e transferibilidade dentro do sistema educativo como um todo. A criação deste nível de qualificação representa

um avanço na conexão de diferentes trajetórias educacionais, permitindo uma maior flexibilidade na aprendizagem e na progressão do binómio educação-trabalho (Calleja, 2008).

Dentro do contexto europeu, os diferentes países tiveram autonomia na implementação dos cursos de ensino superior de curta duração, cabendo-lhes a decisão de como integrar estas qualificações nos seus próprios sistemas nacionais de ensino superior. Por isso, a harmonização e implementação dos sistemas exigem comprometimento e alinhamento de diversos sistemas educacionais e um compromisso contínuo por parte dos governos. Apesar dos países apresentarem mais semelhanças do que diferenças no que diz respeito à implementação e à adoção dos quadros comuns, persistem algumas variações nacionais (Savall-Ceres, 2024; Lahtinen et al., 2014).

Um dos maiores desafios associados à adoção e implementação de um quadro comum é o posicionamento de algumas qualificações, como o nível secundário EFV (ISCED 3), o pós-secundário (ISCED 4) e o ciclo curto de educação superior (ISCED 5), que criaram imbróglis e contradições legislativas em países como Portugal, afetando a forma como submetem os dados para o Eurostat e a OCDE. Todos os países da UE e OCDE têm os seus sistemas mapeados aos ISCED, variando as instituições que os oferecem, as suas designações e a forma como estão organizados. Os cursos de ensino superior de curta duração estão, no entanto, a tornar-se cada vez mais relevantes no contexto europeu e podem trazer mais diversidade ao ES na Europa, mesmo se nem sempre é claro como é que o nível 5 e, em particular, estes cursos se inserem nos sistemas de ES (Lester, 2015; Savall-Ceres, 2024). Em Portugal, as políticas europeias para a área, como o incentivo à diversificação da oferta formativa de nível superior e a promoção do nível EQF5, foram concretizadas através de legislação nacional.

1.2. O enquadramento legal português

Em Portugal, os cursos de ensino superior de curta duração adotaram a designação de CTesP, tendo sido criados pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, com os objetivos de:

- a) alargar e diversificar a oferta de ES;
- b) aumentar o número de cidadãos com qualificações superiores;

- c) atrair novos públicos para o ES (jovens oriundos do ensino secundário profissional, jovens sem o ensino secundário completo e adultos que pretendam uma (re)qualificação);
- d) atrair novos públicos para o ES (jovens oriundos do ensino secundário profissional, jovens sem o ensino secundário completo e adultos que pretendam uma (re)qualificação);
- e) introduzir no ES uma oferta educativa de natureza profissional, alinhada com o nível 5 do Quadro Europeu de Qualificações;
- f) promover a inserção regional das IES, atendendo às necessidades da economia e das regiões onde são ministrados (no processo de criação dos CTeSP, é obrigatória a consulta a entidades do mercado de trabalho);
- g) potenciar a criação de redes regionais de formação, possibilitando estruturas de formação alinhadas desde o ensino básico ao superior.

Os CTeSP são, assim, cursos superiores, com estágio obrigatoriamente incluído, que têm uma duração típica de dois anos (ainda que não seja obrigatória a sua realização neste período, podendo a estrutura curricular ter outra duração desde que correspondente a 120 ECTS). Atualmente, são formações ministradas exclusivamente no ES politécnico (institutos politécnicos, unidades orgânicas politécnicas integradas em universidades, e escolas politécnicas não integradas em institutos ou universidades). Apesar de serem uma formação de ES, os CTeSP caracterizam-se por não conduzir à obtenção de um grau académico, conferindo antes um diploma de ES: o Diploma de Técnico Superior Profissional. Classificados como ISCED nível 5, estes cursos caracterizam-se por ser geralmente orientados para a prática, específicos para determinadas profissões e prepararem os estudantes para a entrada no mercado de trabalho.

Os CTeSP substituíram nas IES portuguesas a oferta formativa vocacional anteriormente proporcionada pelos cursos de especialização tecnológica (CET). Os CET foram concebidos em 1999 como cursos pós-secundários não superiores, inicialmente conferentes de uma qualificação de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e lecionados fora do âmbito do ES. Após 2006 passaram a ser ministrados em IES, e desde 2009 passaram a conferir o nível

5 do QNQ. Desde a criação dos CTeSP, os CET passaram novamente a ser ministrados exclusivamente fora do âmbito do ES (p. ex., em escolas profissionais), mantendo, no entanto, o nível 5 de qualificação. É de notar que o QNQ não está alinhado com o QEQ, o que pode introduzir algumas ambiguidades e dificuldades na comparação da situação nacional com a Europeia. Por outro lado, como este quadro data de 2009, os CTeSP não são considerados no mesmo. Assim, é importante que no futuro próximo se proceda à revisão do QNQ.

Com o Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, foi revogado o Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, e alterado o regime jurídico dos graus e diplomas do ES. Com a consolidação num único acervo normativo das regras relativas a graus e diplomas de ES, os CTeSP passam a integrar plenamente a vocação de cursos superiores, assumindo de forma clara o papel dos cursos de ensino superior de curta duração associados aos primeiros ciclos (licenciaturas), tal como definido no quadro do Processo de Bolonha.

Com esta mesma alteração legislativa, procedeu-se, no âmbito da organização e funcionamento dos CTeSP, à introdução, entre outras, de alterações que visaram:

- a) desenvolver, promover e estimular a componente de investigação baseada na prática, designadamente sob a forma de projeto;
- b) permitir que, nas situações em que tal seja aplicável, o estágio, com duração não inferior a um semestre, não tenha de ser concentrado no último semestre do curso;
- c) desburocratizar o processo de organização de redes entre as IES e as escolas que ministram cursos de ensino profissional de nível secundário, eliminando a necessidade de autorização ministerial para o efeito;
- d) eliminar a possibilidade de acesso aos CTeSP por estudantes que tinham apenas o 11.º ano de escolaridade.

No que se refere ao acesso aos cursos de licenciatura dos institutos politécnicos por estudantes que concluíram um CTeSP, alteraram-se as regras que obrigavam as instituições a realizar uma prova de ingresso, prova que podia ser dispensada apenas no caso dos estudantes que tinham concluído o CTeSP na própria instituição. Passou, então, a estabelecer-se que no caso de o ingresso ocorrer em licenciaturas de natureza politécnica, são as próprias instituições

a fixar as regras de ingresso. No caso de o ingresso ocorrer em licenciaturas de natureza universitária, o estudante deve ter condições de ingresso idênticas às que teria de ter no ingresso por via do regime geral de acesso (realização dos exames nacionais do ensino secundário correspondentes às provas de ingresso exigidas e obtenção nesses exames de uma classificação não inferior à classificação mínima fixada pela IES).

Na sequência de uma avaliação desenvolvida pela OCDE aos sistemas de ES e de ciência, tecnologia e inovação portugueses, entre 2016 e 2017, foram elaboradas diversas recomendações no sentido de reforçar a formação superior de âmbito profissionalizante, através de cursos de ensino superior de curta duração no ES politécnico. Nesse contexto, foi revisto novamente o regime jurídico de graus e diplomas (através do Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto), sendo que as principais alterações introduzidas neste âmbito visaram aprofundar a aproximação dos CTeSP à realidade do mercado de trabalho, nomeadamente:

- a) reforçaram-se as exigências de especialização do corpo docente, de modo a garantir que todos os docentes não doutorados ou especialistas de reconhecida experiência deveriam desenvolver a sua atividade profissional principal fora das IES e na área profissional relevante para a formação em causa, de modo a evitar que o corpo docente fosse totalmente constituído por docentes sem atividade profissional nas áreas de formação fundamentais para o ciclo de estudos;
- b) removeu-se a necessidade de os ciclos de estudo se desenvolverem necessariamente em 4 semestres, tendo em vista uma maior flexibilidade na organização do currículo, permitindo que o mesmo não tenha de se prolongar por 2 anos e que possa ser mais concentrado, desde que a carga de trabalho seja correspondente aos mesmos 120 ECTS;
- c) alargaram-se as condições de creditação de experiência profissional até ao limite de 50 % do total dos créditos dos CTeSP, nas situações em que o estudante detenha mais de cinco anos de experiência profissional devidamente comprovada, tendo em vista estimular o ingresso de profissionais já inseridos no mercado de trabalho e garantir uma aceleração do seu percurso formativo;

- d) fixou-se uma regra de prioridade na ocupação de vagas para os estudantes com deficiência (no mínimo 2 vagas e até 4 % das vagas fixadas em cada CTeSP);
- e) passou a admitir-se o funcionamento no estrangeiro de um curso técnico superior profissional registado em Portugal.

Como já referido, com a criação dos CTeSP teria sido útil e necessário proceder à revisão do nível 5 do QNQ, de forma a enquadrar estes novos cursos e reposicionar os CET, garantindo que as duas ofertas formativas fossem distintivas para diplomados e empregadores, atendendo a que conferem competências distintas e são ministradas em níveis diferentes de ensino. Porém, até à presente data essa revisão não foi ainda efetuada, apesar de alguns esforços desenvolvidos no sentido de clarificar esta questão em 2014 e 2018, pelo que no quadro legal atual:

- a) os níveis de qualificação do QNQ atribuídos são o nível 3 no ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior (Cursos científicos-humanísticos) ou o nível 4 no ensino secundário com dupla certificação (Cursos Artísticos Especializados, Cursos Científico-Tecnológicos, Profissionais, Cursos de Aprendizagem e Cursos de Educação e Formação);
- b) os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são formações pós-secundárias que não conferem qualquer grau académico e são conferentes do nível 5 do QNQ;
- c) os CTeSP são cursos de ensino superior de curta duração, não conferentes de grau académico e lecionados exclusivamente por IES, tendo sido expressamente previsto no seu diploma legal de criação, entretanto revogado, que conferiam uma qualificação de nível 5 do QNQ;
- d) apesar da falta de clarificação nacional no âmbito do QNQ, decorrente do facto de se ter atribuído o mesmo nível de qualificação a duas ofertas educativas e formativas distintas, os CTeSP mantêm a sua correspondência ao nível 5 do QEQ, correspondendo aos descritores constantes para esse nível pela recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008, que aprova esse quadro, e que estabelece "o descritor do ciclo mais curto do ES (ou a ele associado), elaborado no contexto da

iniciativa conjunta para a qualidade no quadro do processo de Bolonha, corresponde aos resultados do nível 5 do QEQ".

Em resumo, a evolução legislativa e estrutural dos CTeSP reflete a consolidação de uma estratégia nacional para os cursos de ensino superior de curta duração em Portugal, alinhada com as diretrizes do Processo de Bolonha e as recomendações internacionais da OCDE. Contudo esse processo carece ainda de uma plena harmonização regulamentar à escala nacional.

Na prática, porém, estes cursos encontram-se em funcionamento há uma década, sendo tempo de se avaliar a sua implementação no sistema de ES nacional, perceber até que ponto os objetivos definidos para eles estão efetivamente a ser cumpridos e pensar na necessidade (ou não) de rever esta política pública. Foi isso que se pretendeu fazer no estudo realizado, cujos principais resultados e recomendações são apresentados nos capítulos 3 e 4 deste relatório.

2. Metodologia

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada neste estudo, detalhando os procedimentos que sustentaram a investigação realizada. Nas secções seguintes são expostos os objetivos e as dimensões de análise que orientaram o estudo, bem como os diferentes instrumentos de recolha de dados utilizados e as técnicas aplicadas para o seu tratamento.

2.1. Objetivos

Objetivo Geral

Mapear as dinâmicas de funcionamento dos CTeSP, identificar constrangimentos operacionais e boas práticas institucionais e, em última análise, formular recomendações fundamentadas que possam qualificar a tomada de decisão da tutela e apoiar o desenvolvimento estratégico das políticas públicas neste domínio.

Objetivos Específicos

- Analisar a dinâmica de oferta e procura do sistema de CTeSP ao longo da última década, identificando a sua relevância relativa face à restante rede formativa nacional e o seu posicionamento em termos comparativos internacionais, com desagregação por área de formação (CNAEF), região (NUTS II) e instituição.
- Caracterizar o perfil dos estudantes e os percursos de acesso, mapeando as condições socioeconómicas, demográficas e o percurso formativo e profissional anterior dos candidatos, com o intuito de aferir o sucesso do instrumento na captação e inclusão de novos públicos no ES.
- Avaliar os processos de organização e definição dos cursos na perspetiva das IES, focando a análise nas motivações para a oferta, no perfil de qualificação e experiência do corpo docente e nas práticas institucionais que enquadram o funcionamento dos cursos, incluindo a aplicação de mecanismos internos de garantia da qualidade.
- Aferir o alinhamento estratégico e a adequação regional da oferta, examinando a capacidade de resposta dos cursos às exigências de qualificação locais e o nível de

envolvimento e articulação das instituições com os atores-chave do tecido económico, científico e empresarial na génese dos CTeSP.

- Mensurar os resultados académicos e profissionais dos diplomados, estimando os indicadores de sucesso escolar (taxas de conclusão e abandono) e os impactos no mercado de trabalho em termos de empregabilidade, prémio salarial, progressão na carreira e prosseguimento de estudos.
- Identificar fatores explicativos, constrangimentos e boas práticas, estruturando um diagnóstico integrado que sirva de base à produção de propostas de intervenção e recomendações práticas para a consolidação e evolução futura deste modelo formativo.

2.2. Dimensões da análise

Atendendo às diretrizes estabelecidas no caderno de encargos que norteia este estudo, a investigação estruturou-se em torno de seis dimensões de análise, orientadas para avaliar o impacto e a eficácia da política pública dos CTeSP. Nesta perspetiva, o desenho metodológico operacionalizou-se, em primeiro lugar, através da dimensão dedicada à 1) Oferta e Procura no Sistema de CTeSP, focada na análise da evolução longitudinal das vagas e dos estudantes inscritos, com partição por área CNAEF, região (NUTS II) e instituição, contextualizando a relevância relativa destes cursos face à restante rede formativa nacional e internacional. Interligada com esta primeira dimensão, a dimensão 2) Acesso, Perfil dos Estudantes e Papel dos CTeSP nos Percursos Individuais centra-se na caracterização das vias de acesso descentralizadas e no mapeamento socioeconómico e demográfico dos candidatos, permitindo aferir a eficácia do sistema na captação de novos públicos, como adultos com experiência profissional relevante.

As dinâmicas institucionais e pedagógicas surgem depois, integradas na dimensão relativa à 3) Organização e Definição dos Cursos, que analisa as motivações para a decisão da criação desta oferta formativa, o perfil de qualificação e experiência do corpo docente e as práticas institucionais que enquadram o funcionamento dos cursos, incluindo a aplicação de mecanismos internos de garantia da qualidade. Complementarmente, a dimensão 4)

Alinhamento Estratégico e Adequação Regional da Oferta avalia em que medida os CTeSP respondem às prioridades estratégicas regionais e às exigências do mercado de trabalho, aferindo o nível de envolvimento e articulação com os atores-chave locais na génese dos cursos.

Por fim, a dimensão 5) Resultados Académicos e Profissionais foca-se no desempenho dos estudantes, quer no plano académico, através da análise de taxas de abandono e conclusão, quer no plano profissional pós-conclusão do curso, avaliando o prosseguimento de estudos e indicadores de empregabilidade, como o salário e o alinhamento da formação com o emprego.

A articulação global de todas estas dimensões culmina na dimensão 6) Boas Práticas e Constrangimentos, cujo propósito é sistematizar os diferentes aspetos analisados para fundamentar recomendações práticas que qualifiquem decisões de política relativas a esta oferta formativa.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de mapear e compreender de forma abrangente a realidade dos CTeSP, foi utilizada neste estudo uma abordagem metodológica mista, sustentada pela complementaridade de diferentes instrumentos de recolha de dados. O processo de recolha usou técnicas de natureza quantitativa e qualitativa. Especificamente, a investigação estruturou-se em torno de cinco eixos centrais de recolha: análise documental, dados administrativos das instituições, consulta de quadros de pessoal, aplicação de inquéritos por questionário e realização de grupos focais. Para cada ferramenta metodológica, explicita-se a constituição e os critérios de seleção das respetivas amostras ou universos em estudo, o calendário específico da recolha de dados e, por fim, apresenta-se um resumo dos procedimentos adotados para o tratamento e análise dos dados recolhidos, organizados individualmente por instrumento.

2.3.1 Análise documental

A análise documental desenvolveu-se em dois planos complementares: a análise dos documentos de registo dos CTeSP submetidos pelas IES ao IES, I.P., e a análise do alinhamento

da oferta formativa com as Estratégias Regionais de Especialização Inteligente (EREI) de cada região NUTS II¹.

No primeiro plano, procedeu-se à análise dos documentos de registo dos CTeSP com o objetivo de caracterizar a organização e definição desta oferta formativa. O *corpus* analisado é, assim, composto por: formulário de inscrição dos cursos, ficha das unidades curriculares, currículo dos docentes responsáveis pelas unidades curriculares, fundamentação da criação do curso e articulação com a oferta formativa. Dado o número muito significativo de CTeSP existentes em Portugal, optou-se por fazer esta análise apenas para uma amostra de cursos oferecidos por um conjunto de IES, selecionado de maneira a garantir dispersão geográfica, de estatuto (universidade – ainda que oferecido em unidades orgânicas de natureza politécnica – ou politécnico) e representatividade em termos de oferta de mais cursos e de estudantes inscritos e diplomados.

Nesta perspetiva, foram selecionadas doze IES que oferecem CTeSP. Procurou-se, com esta seleção, garantir diversidade geográfica, tendo, para o efeito, sido escolhida pelo menos uma instituição de cada uma das regiões NUTS II. Adicionalmente, foi tido em consideração o número total de CTeSP oferecidos por cada instituição, bem como a diversidade de cursos oferecidos, com o intuito de garantir uma melhor representatividade de diferentes áreas CNAEF na amostra. Dessa forma, compõem a amostra as seguintes instituições: Instituto Politécnico de Bragança, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Instituto Politécnico do Porto, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Setúbal, Instituto Politécnico de Portalegre, Universidade da Madeira, Universidade do Algarve, Universidade dos Açores, Instituto Politécnico da Maia e Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa. Em cada uma das instituições, foram selecionados os cinco cursos com o maior número de inscritos (ano letivo 2024/2025), num total de 60 cursos, detalhados no Anexo 1.

Como técnica de análise de dados, foi realizada a análise temática de conteúdo (Braun & Clarke, 2022) para identificar as principais motivações enunciadas para a decisão de criação

¹ Foi considerada a classificação NUTS de 2013, em vez da versão legalmente em vigor de 2024, uma vez que foi essa a que serviu de base para a elaboração das estratégias regionais, além do facto de ter sido também a vigente durante a maior parte do período de funcionamento dos CTeSP.

de cada um dos cursos. Em particular, foram analisados os campos "Fundamentação da criação", constantes dos documentos de registo dos 60 cursos da amostra. Adicionalmente, a partir de uma análise do currículo de cada um dos docentes responsáveis por unidades curriculares, foi possível fazer a caracterização e identificar o perfil dos docentes que ministravam os CTesP à data da criação de cada curso. Primeiramente, o corpo docente foi caracterizado de acordo com o grau académico mais elevado de cada um dos sujeitos, bem como em função do número de anos da sua experiência profissional, dentro ou fora do ES. Procedeu-se também à categorização das instituições em tipos de IES, seguida de uma análise descritiva do número de protocolos por curso, área e vagas. Neste âmbito, as entidades parceiras foram classificadas em diferentes tipologias (Administração central, Administração local, Administração regional, Associação empresarial ou similar, Empresa privada, IPSS e outras instituições sem fins lucrativos, Setor empresarial do Estado e Escolas), o que permitiu identificar padrões e tendências das ligações aos parceiros.

No segundo plano, e com o objetivo de avaliar de forma rigorosa a adequação estratégica da oferta formativa aos instrumentos de desenvolvimento regional, realizou-se uma análise documental de alinhamento entre os CTesP e as EREI de cada região NUTS II. Esta análise incidu sobre o universo dos cursos CTesP ativos com estudantes inscritos no ano letivo de 2024/2025, totalizando 623 cursos.

Para cada curso, foram analisadas conjuntamente a designação do curso, os objetivos formativos, o perfil profissional dos diplomados e a área de educação e formação (CNAEF), cruzando esta informação com as prioridades estratégicas e as medidas de implementação previstas nas EREI de cada região NUTS II em que o curso é oferecido. A cada curso foi atribuída uma pontuação numa escala de três níveis: 1, quando não se identifica alinhamento com as prioridades das EREI; 3, quando existe alinhamento com as prioridades estratégicas definidas nas EREI, mas não com as medidas de implementação previstas; e 5, quando existe alinhamento simultâneo com as prioridades estratégicas e com as medidas de implementação. Esta escala permite distinguir entre um alinhamento setorial genérico, que pode resultar de mera coincidência com a estrutura económica regional, e um alinhamento substantivo com as orientações concretas de desenvolvimento definidas para cada território.

2.3.2 Dados administrativos

Foram analisados dados administrativos relativos aos CTeSP desde a sua criação, que permitiram retratar a oferta e procura dos cursos, o desempenho académico dos estudantes e o prosseguimento de estudos dos diplomados. Foi possível obter todos os dados administrativos com desagregação por características da instituição (subsector público ou privado, região), do curso (área de educação e formação) e dos estudantes (sexo, idade², condição de acesso, nacionalidade), permitindo deste modo informar as dimensões explicativas do estudo.

Relativamente à oferta e procura dos cursos, foi analisada a evolução das vagas oferecidas e do número de estudantes inscritos e de diplomados de cursos CTeSP. Esta análise foi contextualizada com a evolução da oferta e procura da restante rede de oferta formativa, com o objetivo de identificar a importância relativa dos CTeSP ao longo da década, e com a situação de outros países com ciclos curtos de ES.

Quanto ao desempenho académico dos estudantes, foram analisados dados relativos à conclusão e abandono, e ao momento dos mesmos, de forma a calcular as taxas de conclusão no tempo esperado (2 anos), conclusão posterior (>2 anos), abandono no 1º ano e abandono posterior. Foi assim possível classificar todos os estudantes numa destas categorias, além dos que ainda estão a estudar, e comparar a distribuição destas taxas por diferentes desagregações de interesse.

Finalmente, quanto ao prosseguimento de estudos dos diplomados, foi objeto de análise a proporção de estudantes que prosseguem estudos no ES após a conclusão do CTeSP. Os dados administrativos do RAIDES permitem o acompanhamento do percurso dos estudantes pelo ES, evidenciando se e quando decidem continuar com a sua educação. Para os que prosseguem estudos, a análise é detalhada de forma a aferir quantos prosseguem estudos na mesma área de educação e formação (definida como a área CNAEF a 2 dígitos) e quantos prosseguem estudos na mesma IES onde completaram o CTeSP.

Os dados da oferta e procura de cursos provêm do Instituto para o Ensino Superior, I.P. (IES, I.P.), enquanto entidade responsável pela regulação da oferta de CTeSP. Os restantes dados

² Ao longo da análise consideramos “adultos” a população com 25 anos ou mais.

foram cedidos pela DGEEC, que recolhe dados junto das IES no âmbito do inquérito RAIDES (Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior). O Anexo 2 detalha o número de estudantes que foram objeto de análise, correspondente ao universo de estudantes inquiridos pelo RAIDES que ingressaram entre 2015/16 e 2022/23, tendo sido excluídos aqueles que estavam simultaneamente inscritos em mais de um curso (cerca de 2% da base). A análise dos dados do RAIDES, bem como dos provenientes do IES, I.P., foi condicionada por algumas imprecisões que deles constavam, nomeadamente a falta de informação sobre a condição de acesso de cerca de um terço dos estudantes que acederam pelo concurso geral para os detentores de diploma do ensino secundário. No caso do RAIDES, este grupo de estudantes classificado como ‘Ensino secundário (desconhecido)’, tem informação em falta por três motivos: primeiro, os estudantes com ensino secundário nos Açores e na Madeira não estão registados na base de dados nacional das escolas devido à autonomia regional para efeitos de educação; segundo, os estudantes que completaram o ensino secundário no estrangeiro fizeram-no em escolas que não é possível identificar; o e terceiro motivo prende-se com os casos em que há outras falhas de reporte, por motivos não sistemáticos.

De uma análise exploratória a partir do cruzamento com a base de dados disponibilizada pelo IES, I.P., foi possível concluir que o principal motivo para o não-registo reside nos estudantes que completaram o ensino secundário no estrangeiro. Dada a reduzida proporção dos estudantes madeirenses e açorianos, identifica-se que, no período em análise, há um ano (2019) com um aumento importante na proporção de estudantes com ensino secundário desconhecido, e a esse ano corresponde um aumento no número de 1A1V de nacionalidade estrangeira. Utiliza-se, assim, este pressuposto na análise aquando da interpretação do grupo “Ensino secundário (desconhecido)”.

Quando necessário para contextualização e comparação, recorreu-se também a dados relativos à globalidade do sistema de ES português (DGEEC: RAIDES e inquérito EUROGRADUATE 2022) bem como a dados de outros sistemas de ensino europeus e internacionais, apresentados de forma agregada no Eurostat ou em relatórios da OCDE.

2.3.3 Quadros de pessoal

Os Quadros de Pessoal (QP) são uma base de dados administrativos resultante da obrigação legal de todas as empresas portuguesas entregarem ao Estado, todos os anos, o quadro do seu pessoal ao serviço. Pela sua dimensão, escopo e detalhe, os QP são uma fonte incomparável de informação sobre o mercado de trabalho em Portugal. A base de dados é gerida pelo MTSSS e foi cedida, de forma anonimizada, para os fins deste estudo.

Os QP permitem estudar a integração dos diplomados CTeSP no mercado de trabalho a partir de dois prismas: primeiro, retratar a situação laboral dos diplomados a partir de estatísticas descritivas; segundo, produzir uma estimativa robusta do prémio salarial associado à obtenção do CTeSP, através de um modelo econométrico.

A amostra de interesse inclui os registos dos QP entre o primeiro ano em que os diplomados CTeSP constam da base de dados – 2017 – e o ano mais recente disponível – 2023. A amostra foi limpa de registos duplicados e daqueles que continham valores em falta para as variáveis de interesse para a estimação econométrica, nomeadamente variáveis relativas à empresa empregadora e aos seus estabelecimentos (como localização, dimensão, área de atividade), ao vínculo laboral de todos os seus empregados (remuneração, situação contratual e regime horário), e a informação sociodemográfica dos mesmos (habilitação mais elevada, idade e sexo).

Restringiu-se a amostra aos trabalhadores com pelo menos o ensino secundário concluído. Foram excluídos os trabalhadores de nacionalidade estrangeira e aqueles ao serviço no estrangeiro, de forma a garantir tanto quanto possível que o nível de educação em apreciação tenha sido obtido em Portugal³. Foram também excluídos os empresários em nome individual e outros registos em que a respetiva empresa tivesse apenas um trabalhador, para concentrar a análise nos trabalhadores que têm uma relação de facto com um empregador. Finalmente, foram excluídos os indivíduos com valores atípicos de remuneração – aqueles abaixo do percentil 1 e acima do percentil 99, em cada ano.

³ A exclusão dos trabalhadores estrangeiros poderá levar à não-consideração da população estrangeira que se diplomou em CTeSP em Portugal. Contudo, os estrangeiros registados com CTeSP ou equivalente nos Quadros de Pessoal são apenas cerca de 10% em 2023, pelo que se tomou a opção de não os considerar.

Com base nestas decisões de inclusão e exclusão, resultou uma amostra com 9 957 989 observações, cobrindo 2 439 540 trabalhadores em 254 245 empresas ao longo dos 7 anos de análise (Tabela 1).

Tabela 1 – Nº de observações na amostra dos QP, por ano

Ano	N
2017	1 232 581
2018	1 315 713
2019	1 372 476
2020	1 388 788
2021	1 440 382
2022	1 564 010
2023	1 644 039

Focando no ano de 2023, a Tabela 2 detalha a distribuição da amostra pelos diferentes níveis de educação ISCED. Sublinha-se o número reduzido de indivíduos com CTeSP, representando apenas 0,2% do total de 2023.

Tabela 2 – Indivíduos na amostra dos QP por nível de educação (2023)

Nível de educação	N	%
3: Secundário	946 327	57,6
4: Pós-secundário	20 574	1,3
5: CTeSP	3 202	0,2
6: Bacharelato	38 496	2,3
6: Licenciatura ⁴	518 881	31,6
7: Mestrado	107 059	6,5
8: Doutoramento	9 500	0,6

2.3.4 Inquéritos por questionário

Foram implementados quatro inquéritos por questionário, um a cada grupo de atores relevantes no contexto dos CTeSP: responsáveis institucionais de alto nível (RI), ou seja, vice-presidentes ou vice-reitores com o pelouro dos CTeSP, diretores de curso (DC), entidades

⁴ Reconhece-se que este nível agrega diplomados de cursos de diferente duração, já que os dados não permitem distinguir entre os licenciados pré- e pós-Bolonha.

parceiras (EP), e estudantes (E) e diplomados (D). Estes inquéritos permitiram aferir um amplo conjunto de questões, organizadas a partir das dimensões relevantes para o estudo.

Os inquéritos foram conduzidos online através da plataforma *Limesurvey* durante os meses de fevereiro, março e abril. A sua divulgação foi da responsabilidade das IES que oferecem CTeSP em Portugal, uma vez que estas empregam uma parte dos inquiridos (responsáveis institucionais e diretores de curso) e interagem de perto, no contexto destes cursos, com os restantes atores (entidades parceiras, estudantes e diplomados), tendo por isso a legitimidade de uso dos contactos para os propósitos do estudo. A divulgação foi feita segundo as diretrizes da equipa do CIPES. Esta estratégia, na medida em que toma proveito das redes de contacto das instituições, permitiu maximizar a abrangência da recolha no intervalo de tempo disponível para o estudo.

Os inquéritos foram administrados em condições de anonimato. Não obstante, foram recolhidos alguns dados de caracterização dos respondentes, nomeadamente: i) a identificação da instituição e área CNAEF do curso, no caso dos diretores de curso; ii) a caracterização da dimensão e âmbito da organização, no caso das entidades parceiras; e iii) a informação sociodemográfica e de curso, no caso dos estudantes e diplomados. Estes dados permitiram a realização uma análise prévia da representatividade da amostra face ao universo, que é crucial num instrumento de resposta facultativa. A caracterização das amostras para cada um dos inquéritos e, conforme possível, as respetivas análises de representatividade constam do Anexo 3. A recolha destes dados tornou também possível uma análise dos fatores explicativos das respostas, através da implementação de um modelo linear multivariado que permitiu produzir estimativas dos efeitos marginais de cada uma das características dos inquiridos nas diferentes respostas ao inquérito. As características estimadas no modelo multivariado, tanto para os diplomados e estudantes como para os diretores de curso foram: a Região NUTS II da IES do respondente (7 regiões); o tipo de IES do respondente (público ou privado); e a área CNAEF a 1 dígito (10 áreas) do curso do respondente. Adicionalmente, para os estudantes e diplomados, foram consideradas as seguintes características: sexo; condição de acesso ao ES (Titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente – subdivididos entre Ensino secundário – científico humanístico e Ensino secundário – profissional; Titulares de um diploma de técnico superior profissional ou de um

grau de ES – daqui para a frente abreviados por “Titulares de outros cursos superiores”; Estudantes internacionais; Mudança de instituição/curso; Provas dos maiores de 23 anos; Prova de avaliação de capacidade destinadas ao CTeSP; Titulares de diplomas de especialização tecnológica); grupo etário (Menos de 20, 21 a 24, mais de 25 anos); e o estatuto perante o curso (estudante ou diplomado).

Para todos os inquéritos, e com vista à plausibilidade das respostas, foram apenas consideradas válidas as respostas completadas e enviadas pelos respondentes, conforme os critérios que estão detalhados no Anexo 3.

Em suma, as amostras validadas são compostas por 28 responsáveis institucionais, 187 diretores de curso, 406 entidades parceiras, e 1172 estudantes e 1640 diplomados. Como evidenciado no Anexo 2, as amostras são representativas do sistema de ensino superior português nos agregados mais relevantes (sexo, idade, distribuição regional e tipo de instituição). Em relação ao sexo, há uma sobrerrepresentação de estudantes e diplomados do sexo feminino, tendo-se por isso ponderado a amostra para corresponder ao universo. Ao nível mais fino da participação por IES, verificam-se diferenças relevantes, a principal sendo a não participação no estudo do Instituto Politécnico de Leiria, cuja população estudantil inscrita em CTeSP corresponde a 10,6% de todos os estudantes de CTeSP no sistema de ES português. Esta não participação pode ser atribuída ao período difícil porque passou esta IES no seguimento da passagem por Portugal da depressão Kristin. Da evidência qualitativa recolhida, não se identificaram diferenças institucionais relevantes que possam comprometer a representatividade geral do estudo pela ausência dessa instituição. Salvo indicação em contrário, os resultados dos inquéritos apresentados referem-se à totalidade dos respondentes-alvo das questões, sendo estes complementados e aprofundados pela análise multivariada suprarreferida ao longo da discussão. Para as várias questões com resposta em escala de Likert (1-5), os resultados gerais são expressos através da média aritmética das respostas. Os questionários foram desenhados de forma a permitir a comparação entre as respostas dos vários grupos de atores, a qual foi implementada através de testes Mann-Whitney para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre dois tipos de respondente (hipótese nula: distribuição idêntica — rejeitada se $p < 0,05$).

2.3.5 Grupos focais

Com o intuito de complementar e aprofundar a análise dos dados quantitativos (dados administrativos, dos QP e dos inquéritos), bem como a análise documental dos registos de criação dos CTeSP, foram realizados grupos focais *online* com quatro grupos de atores distintos: responsáveis institucionais, diretores de curso, diplomados e entidades parceiras.

Estava prevista também a realização de um quinto grupo focal com estudantes que, contudo, não foi possível concretizar. De facto, a maior parte dos estudantes convidados a participar neste grupo focal, tanto os indicados pelas IES, como aqueles que tinham manifestado interesse em participar quando questionados a esse respeito no inquérito aplicado, não responderam ao convite que lhes foi direccionado. Por outro lado, os que responderam afirmativamente ao convite acabaram por não comparecer no dia e hora marcados. A impossibilidade de realizar este grupo focal, traduziu-se numa recolha menos rica de dados relevantes para algumas das questões em análise na avaliação do funcionamento dos CTeSP, sendo a mais importante o abandono que se verifica nestes cursos, em que a perspectiva dos estudantes sobre o fenómeno traria informação única relativamente à obtida através dos outros grupos focais.

Como critérios de seleção para os grupos de atores, adotaram-se sensivelmente os mesmos que permitiram a seleção da amostra de CTeSP para a análise documental, ou seja, diversidade geográfica, representatividade de diferentes áreas de educação e formação e diversidade de tipos de instituições (públicas e privadas). No caso do grupo dos estudantes e do dos diplomados foi ainda considerado como critério de seleção a forma de acesso, nomeadamente, diversificando entre estudantes adultos, tipicamente com um perfil de emprego antes da inscrição no CTeSP, e estudantes mais jovens, tipicamente provenientes diretamente do ensino secundário para o CTeSP. Já no que se refere à seleção das entidades parceiras incluíram-se como critérios adicionais estas serem recetoras de estágios no âmbito dos CTeSP e serem diversas do ponto de vista organizacional, tanto do ponto de vista da sua tipologia (empresas privadas e organizações estatais), como da sua dimensão.

Nos questionários foi também incluída uma questão sobre a disponibilidade dos inquiridos para participar posteriormente nos grupos focais. Para todos os que manifestaram a sua

disponibilidade (2 representantes institucionais, 14 diretores de curso, 3 entidades parceiras, 5 estudantes e 9 diplomados) foram depois enviados email com um convite à participação.

Foram, assim, convidados 6 responsáveis institucionais, 18 diretores de curso, 12 diplomados, 9 estudantes e 15 entidades parceiras. Os convites foram enviados por *email* e as sessões foram agendadas para um horário que maximizasse a participação. Apesar deste cuidado, e tal como já foi referido a propósito do grupo dos estudantes, não foi possível ter nos grupos focais todos os atores convidados, acabando os grupos focais por contar com a participação efetiva de 4 responsáveis institucionais, 6 diretores de curso, 4 diplomados e 3 entidades parceiras. Após a sua realização, as sessões foram transcritas e os dados analisados recorrendo à análise temática de conteúdo (Braun & Clarke, 2022).

3. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos a partir da análise do conjunto de dados recolhidos e tratados no âmbito do estudo, organizados de acordo com as cinco dimensões de análise que sustentam a avaliação da década de funcionamento dos CTeSP.

3.1. Oferta e procura no sistema de CTeSP

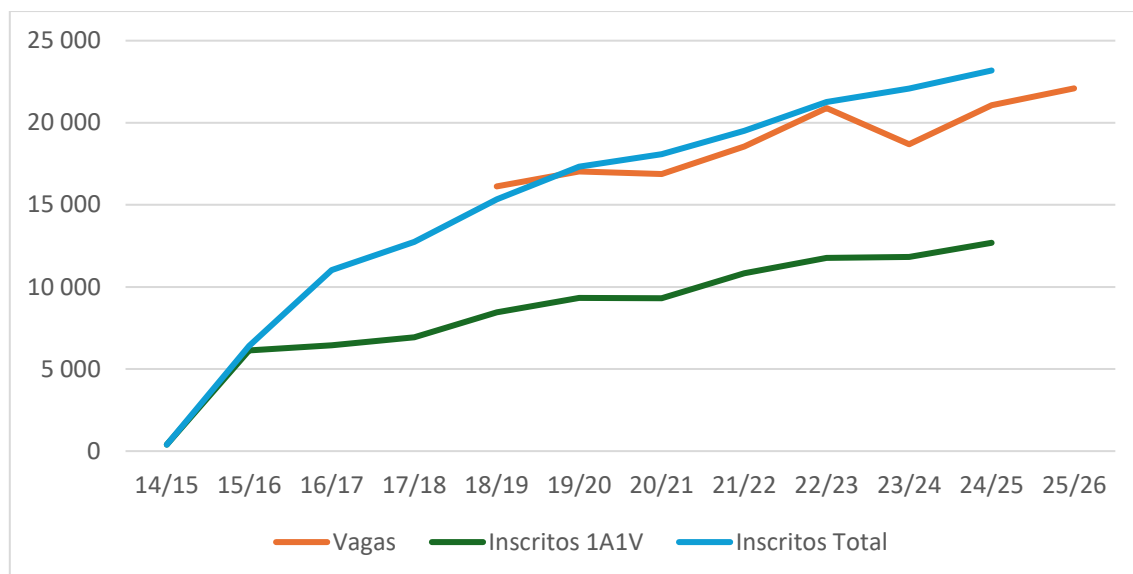
Relativamente à oferta e procura dos cursos, é analisada a evolução das vagas oferecidas e do número de novos estudantes inscritos em cursos CTeSP, com a partição por IES, região e área CNAEF. Esta análise é contextualizada com a evolução da oferta e procura da restante rede de oferta formativa nacional, com o objetivo de identificar a importância relativa dos CTeSP ao longo da década, e com a situação de outros países com ciclos curtos de ES. Os dados permitem também uma descrição do perfil demográfico dos estudantes CTeSP, com base no sexo, idade, nacionalidade e forma de ingresso.

Para além da análise dos dados de natureza administrativa, recorre-se a alguma informação de contexto proveniente dos inquéritos e dos grupos focais, a qual permite apoiar uma caracterização final da oferta e procura dos CTeSP nos seus dez anos de funcionamento.

Peso no sistema e comparação europeia

O número de estudantes em CTeSP tem vindo a aumentar constantemente desde a criação destes cursos (Figura 1). No ano letivo de 2024/25 ingressaram 12 688 novos estudantes no 1º ano pela 1ª vez (inscritos 1A1V), preenchendo pouco mais de metade das 21 075 vagas de acesso então disponíveis. O total de estudantes inscritos cifrava-se em 23 184.

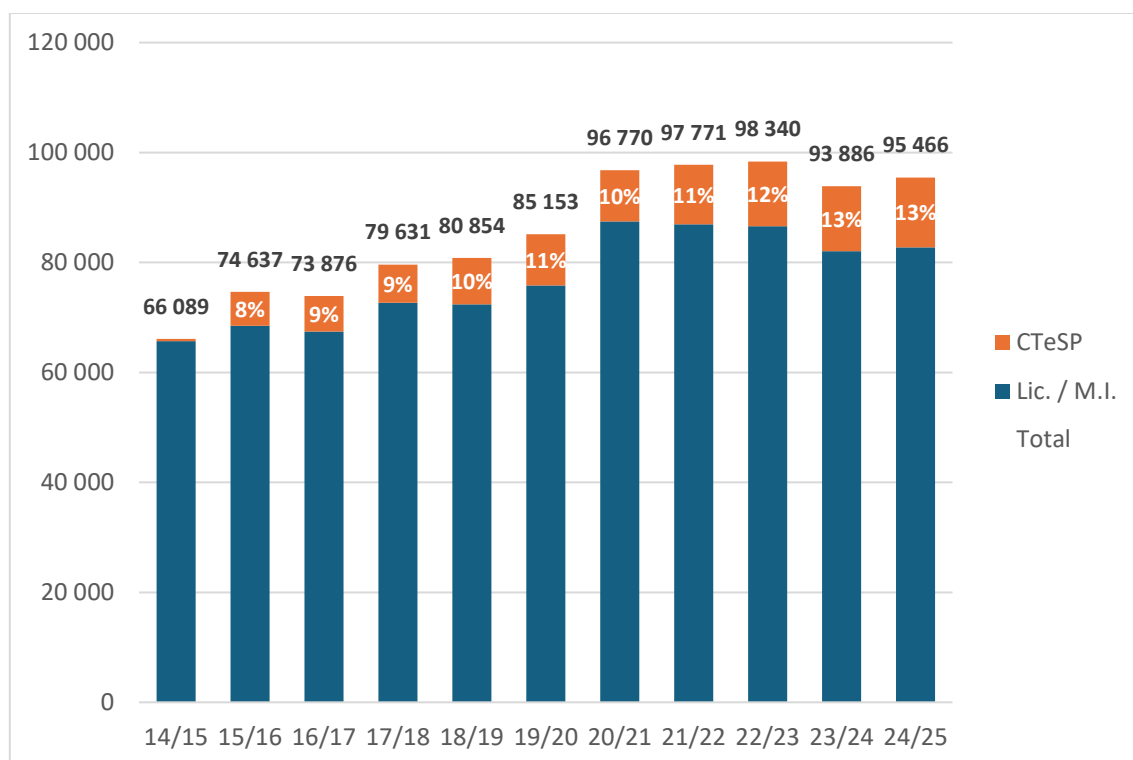
Figura 1 – Evolução do número de vagas, estudantes inscritos 1A1V, e total de inscritos em CTeSP⁵



O número de estudantes em CTeSP tem crescido também em proporção relativa ao total de estudantes que iniciaram a sua formação no ES (CTeSP, licenciaturas ou mestrados integrados). Em 2024/25, os CTeSP representavam 13% dos 95 466 novos estudantes (Figura 2). O padrão de crescimento tem sido estável, coerente com o aparecimento de um novo ciclo de estudos no sistema, tendo evoluído de 8% para 13% do sistema desde 2015/2016. O número total de inscritos em licenciatura e mestrados integrados tem também aumentado, mas os inscritos nos CTeSP têm crescido a um ritmo superior.

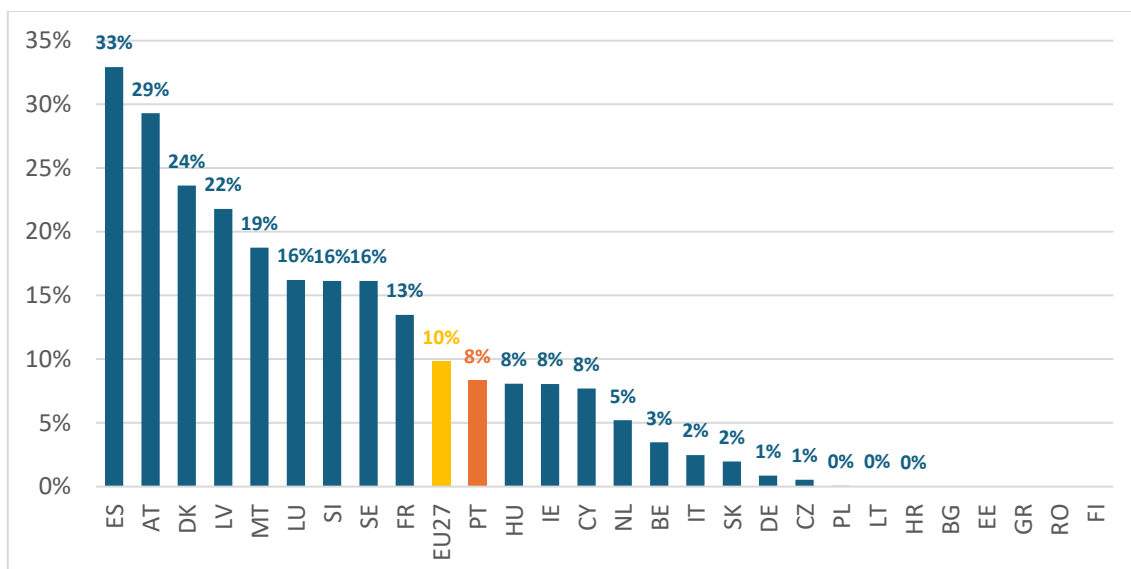
⁵ Por lacuna nos dados administrativos cedidos, o número de vagas só está disponível a partir do ano letivo de 2018/19.

Figura 2 – Evolução do peso dos CTeSP nos inscritos 1A1V do ciclo inicial do ES



A importância do ciclo curto no sistema de ES português é ligeiramente inferior à média europeia. Em 2023, 8% dos inscritos 1A1V em Portugal ingressava em ciclos curtos, comparado com 10% na média dos 27 países da União Europeia (Figura 3). Os dados revelam, contudo, uma grande variância na implantação de programas de nível ISCED 5 nos vários sistemas de ES, que revela que estes são utilizados ou interpretados de forma diferente entre os diversos sistemas. Há países, como a Espanha ou a Áustria, onde este nível de educação representa cerca de um terço dos estudantes, e outros onde o mesmo não tem expressão ou não existe de todo, como a Grécia e a Finlândia.

Figura 3 – Inscritos 1A1V em ciclo curto (ISCED 5) em proporção do total de inscritos 1A1V no ES, 2023

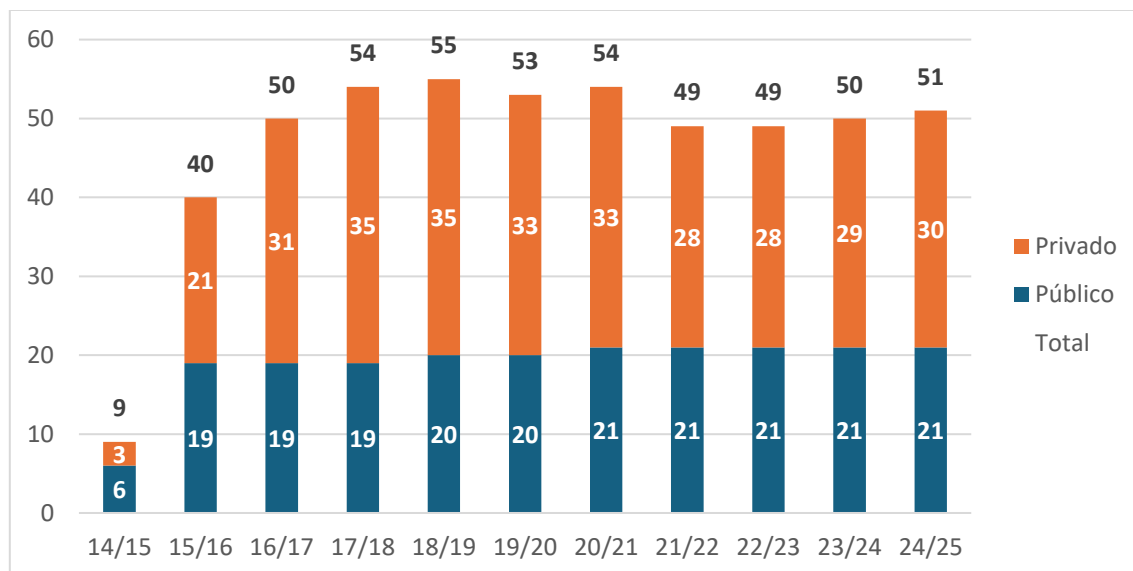


Fonte: Eurostat (2025)

Análise por características institucionais

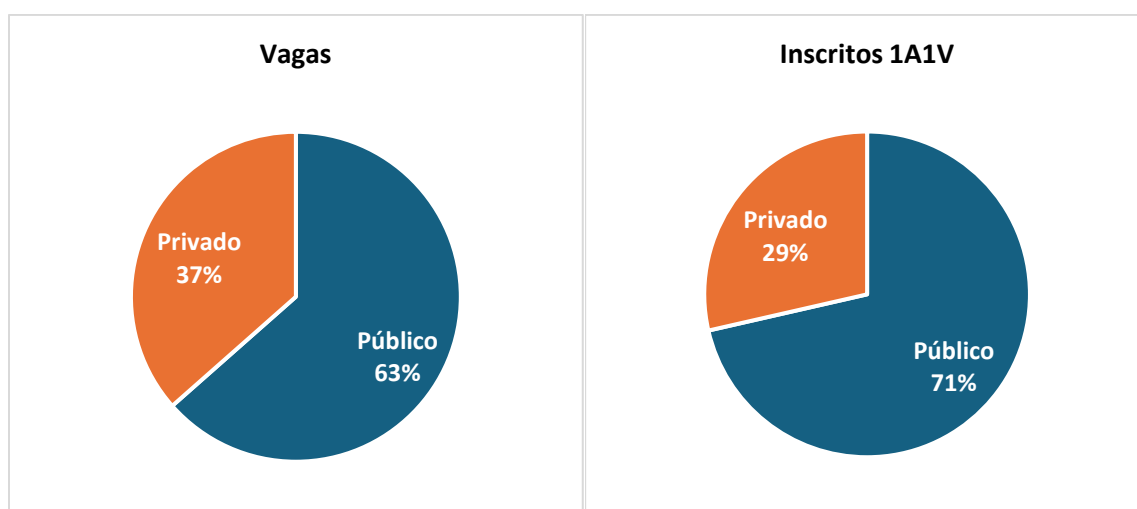
Em relação à análise da distribuição dos inscritos e das vagas por instituição, 51 IES ministraram programas CTESP em Portugal no ano letivo de 2024/25 – 21 públicas e 30 privadas (Figura 4). O número total de instituições a oferecer estes cursos tem-se mantido relativamente constante na última década, apesar do crescimento do número de estudantes. Além destas 51 instituições, havia 10 outras IES (9 privadas, 1 pública) em 2024/25 com cursos CTESP registados, mas sem estudantes inscritos em qualquer uma delas. Destas, 6 IES não disponibilizaram quaisquer vagas para esse tipo de formação.

Figura 4 – Evolução do número de IES a ministrar CTeSP



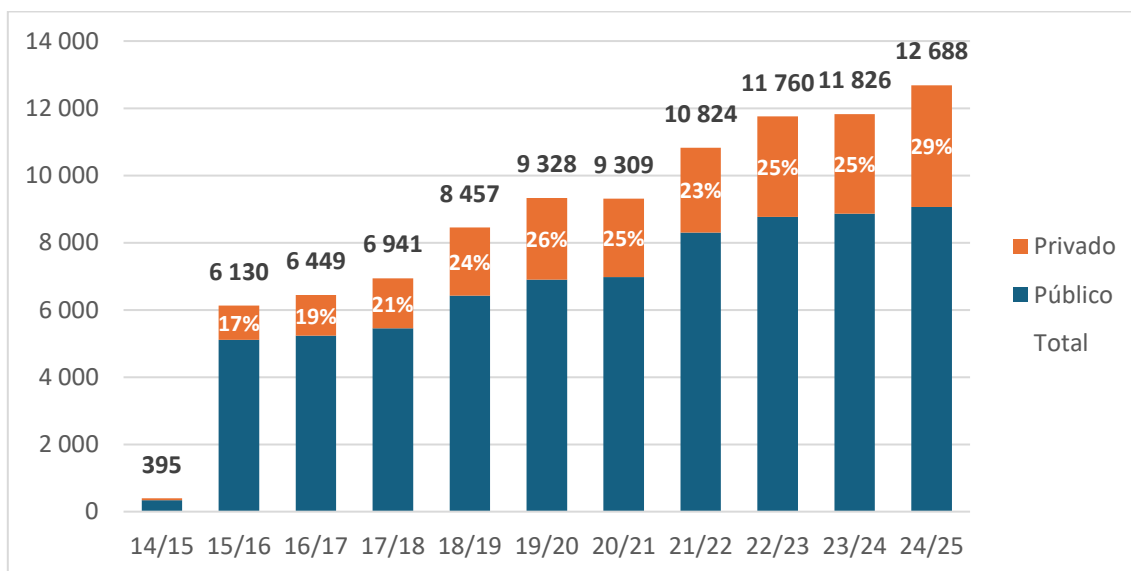
Apesar do seu menor número, as IES públicas são responsáveis pela maior parte da oferta disponível de CTeSP, fornecendo 63% do total de vagas no ano letivo de 2024/25 (Figura 5). Representam uma ainda maior proporção em termos de inscritos 1A1V – 71% – o que implica que existe uma taxa de ocupação de vagas superior à do sector privado. Com efeito, as IES públicas preencheram 67% das suas vagas em 2024/25, comparadas com apenas 47% nas IES privadas.

Figura 5 – Repartição público/privado das vagas e inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25



Atentando à distribuição dos inscritos pelo setor da IES, o setor público detém a maior parte dos inscritos 1A1V. Contudo, o peso dos estabelecimentos privados no sistema de CTeSP tem crescido a um ritmo apreciável. Em 2015/16, apenas 17% dos inscritos 1A1V pertenciam a uma IES privada; e em 2024/25 essa proporção ascendia a 29% (Figura 6).

Figura 6 – Evolução dos inscritos 1A1V em CTeSP por natureza pública/privada da IES



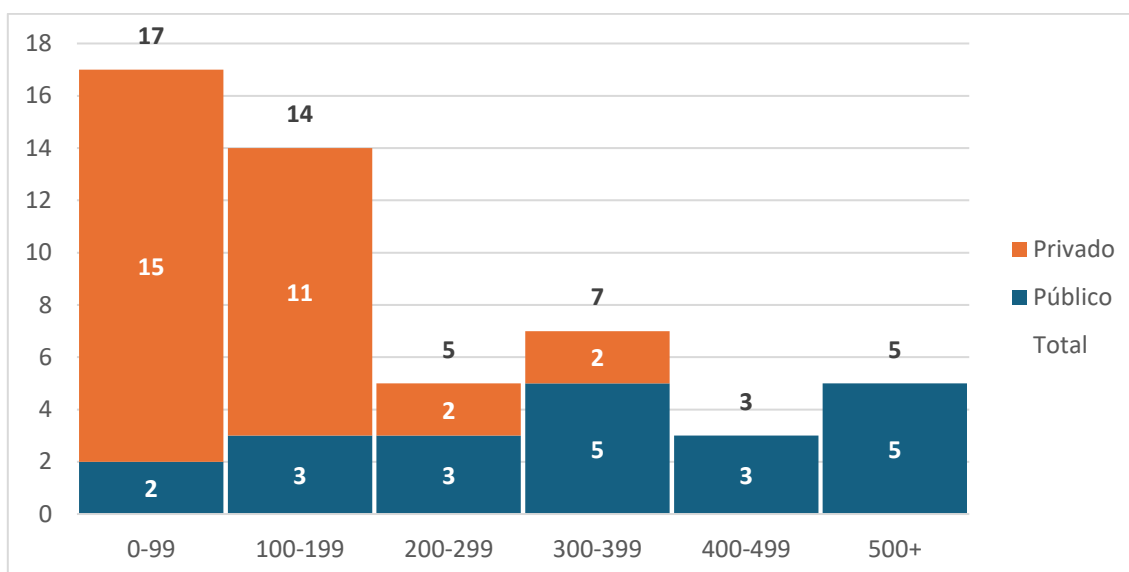
A instituição com maior número de estudantes a ingressar em CTeSP em 2024/25 é o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, seguido pelos Institutos Politécnicos de Leiria e de Bragança (Tabela 3). As nove IES com maior número de estudantes são públicas; a primeira privada aparece na décima posição – o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa. Estas dez instituições representam, em soma, 52% de todos os novos estudantes em CTeSP.

Verifica-se uma certa assimetria na distribuição de estudantes pelas várias IES, havendo um número considerável de instituições com um reduzido número de estudantes inscritos nesta oferta formativa. Do total de 51 IES, 31 tiveram menos de 200 estudantes a ingressar no ano de 2024/25 e 17 menos de 100. Dessas 17 instituições, 15 são privadas (Figura 7). Este resultado decorre simultaneamente do maior número de IES privadas a ministrar CTeSP, e da menor proporção de inscritos em 1º ano e 1ª vez no setor privado.

Tabela 3 – 10 maiores IES a ministrar CTeSP, 2024/25

Nº	Instituição	Cursos	Vagas	Inscritos 1A1V	Inscritos 1A1V (% do total)
1	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	55	1 822	1 482	11,7%
2	Instituto Politécnico de Leiria	62	1 611	1 052	8,3%
3	Instituto Politécnico de Bragança	47	825	789	6,2%
4	Instituto Politécnico do Porto	58	985	661	5,2%
5	Instituto Politécnico de Setúbal	32	713	620	4,9%
6	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	46	569	440	3,5%
7	Instituto Politécnico de Santarém	38	764	423	3,3%
8	Instituto Politécnico de Coimbra	51	635	422	3,3%
9	Universidade de Aveiro	25	584	393	3,1%
10	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	8	368	391	3,1%

Figura 7 – Distribuição das IES por número de inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25



Estes dados permitem também calcular a dimensão média de um curso, dividindo o número de inscritos 1A1V pelo número de cursos em funcionamento. Em 2024/25, cada curso CTeSP via entrar em média 20,4 estudantes (21,1 no subsector privado e 20,1 no subsector público). Este valor é substancialmente inferior ao que se verifica nas licenciaturas e mestrados integrados, onde a dimensão média de um curso era de 49,9 inscritos 1A1V em 2024/25. Ao nível das instituições, quase dois terços das IES em estudo têm os seus CTeSP com uma

dimensão média entre os 15 e os 25 estudantes. Oito instituições têm dimensão média inferior a 15, sendo duas delas públicas – Universidade da Madeira com 13,3 e o Instituto Universitário Militar com 8,0. Do outro lado do espectro, destaca-se o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, com uma média de 35,3 estudantes, apenas superado pela Escola Superior de Negócios Atlântico (36,8) e o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (48,9). A Tabela 4 apresenta as cinco IES com CTeSP de maior e menor dimensão média em 2024/25.

Tabela 4 – IES com CTeSP de maior e menor dimensão média, 2024/25

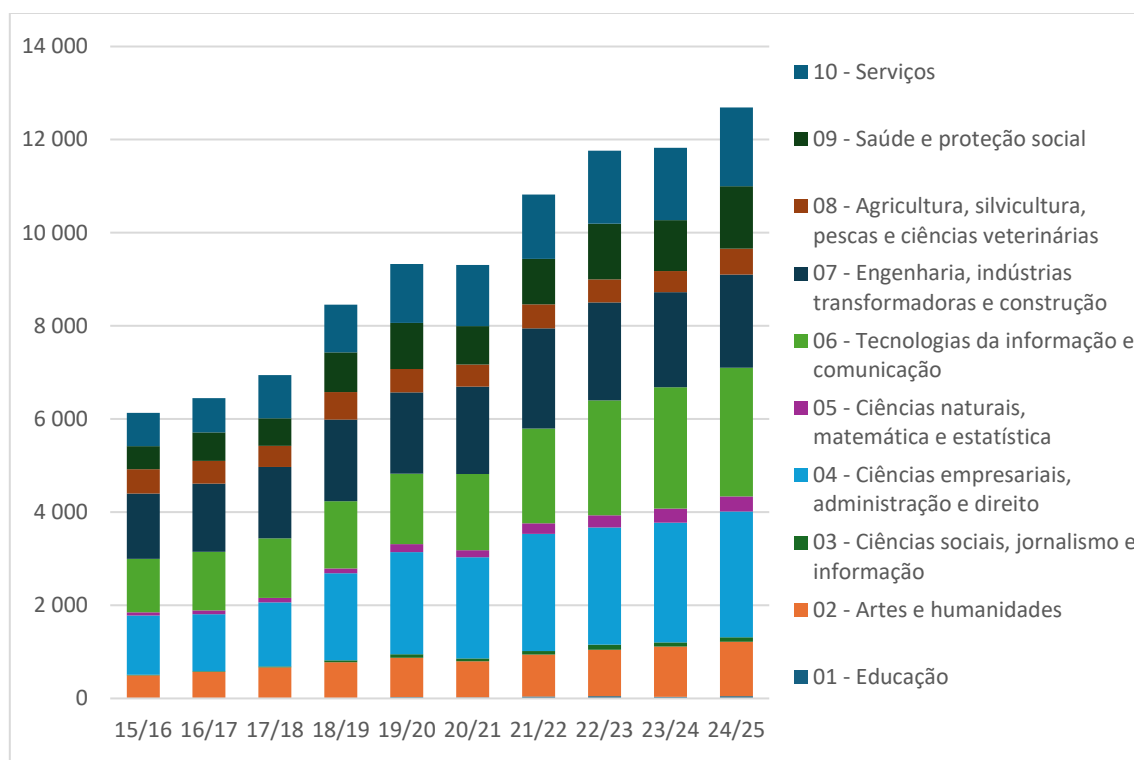
Nº	Instituição	Cursos	Inscritos 1A1V	Dimensão média
1	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	8	391	48,9
2	Escola Superior de Negócios Atlântico	5	184	36,8
3	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	42	1 482	35,3
4	Escola Superior de Educação de Fafe	4	124	31,0
5	Escola Superior Náutica Infante D. Henrique	5	139	27,8
...	...	...	...	...
47	Instituto Superior de Administração e Gestão	7	69	9,9
48	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga	3	28	9,3
49	Escola Superior de Artes e Design	2	17	8,5
50	Instituto Universitário Militar	47	374	8,0
51	Escola Superior de Saúde da Fundação Fernando Pessoa	2	10	5,0

A análise da distribuição regional da oferta é conduzida na secção 3.4., onde se também analisa o alinhamento dos CTeSP com as estratégias regionais de especialização inteligente.

Análise por áreas de educação e formação

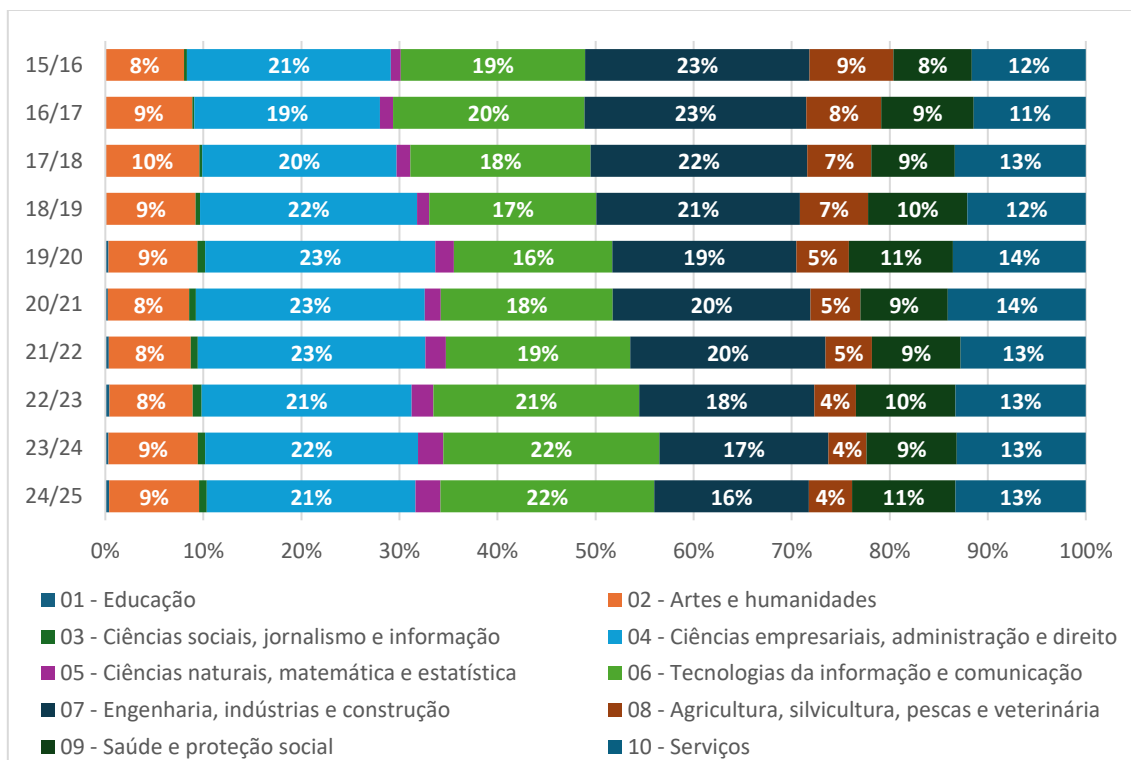
Verifica-se uma abrangência considerável dos cursos CTeSP pelas diferentes áreas de educação e formação desde a sua criação, cobrindo os domínios das artes, ciências, engenharia, humanidades, saúde e serviços (Figura 8). As únicas áreas CNAEF a 1 dígito sem expressão no nível CTeSP são as da “Educação” e das “Ciências Sociais, Jornalismo e Comunicação”.

Figura 8 – Evolução do número de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF



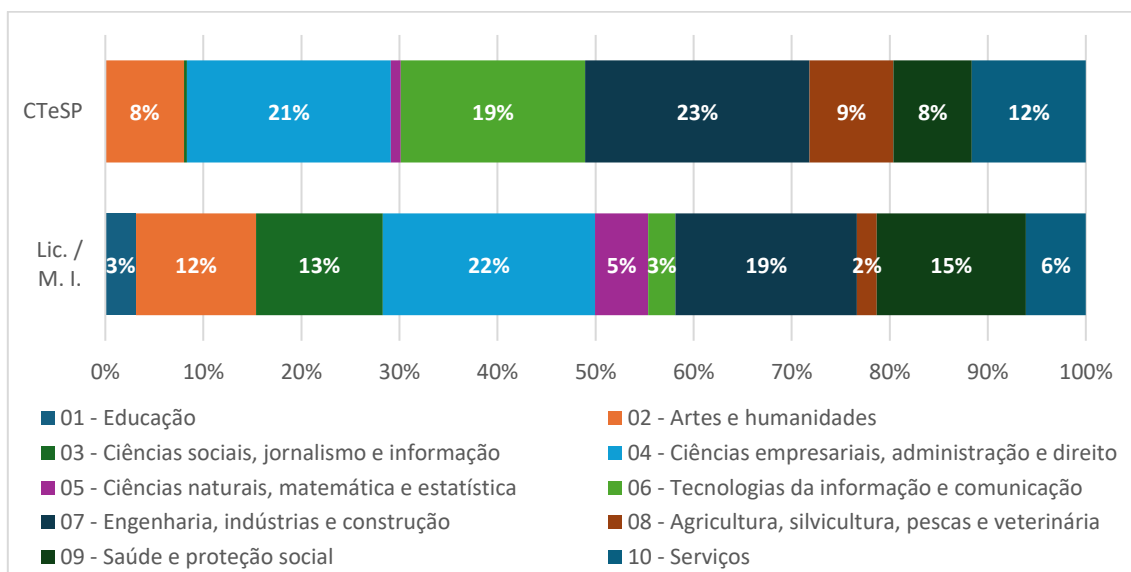
A área CNAEF mais procurada pelos novos estudantes em 2024/25 foi a das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) (2765 estudantes, 22% do total), seguida pela das Ciências empresariais, administração e direito (2701 estudantes, 22% do total) e pela da Engenharia, indústrias transformadoras e construção (2002 estudantes, 16% do total). Ao longo da década da existência dos CTeSP, as tendências mais salientes são as de um crescimento no domínio das TIC e de uma redução relativa nos domínios ligados ao sector primário (Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária) e ao sector secundário (Engenharia, indústrias e construção), embora o cenário geral seja de relativa estabilidade na distribuição dos estudantes pelas diferentes áreas de educação e formação (Figura 9).

Figura 9 – Evolução da repartição de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF



Esta repartição no âmbito dos CTeSP difere da que se verifica no restante ES, em linha com o que seria de esperar de um ensino de teor profissionalizante. Face às licenciaturas e mestrados integrados, os CTeSP são mais fortes nas áreas das TIC, da agricultura e dos serviços, e menos nas das ciências sociais e naturais (Figura 10).

Figura 10 – Repartição de inscritos 1A1V por área CNAEF no ES, 2024/25

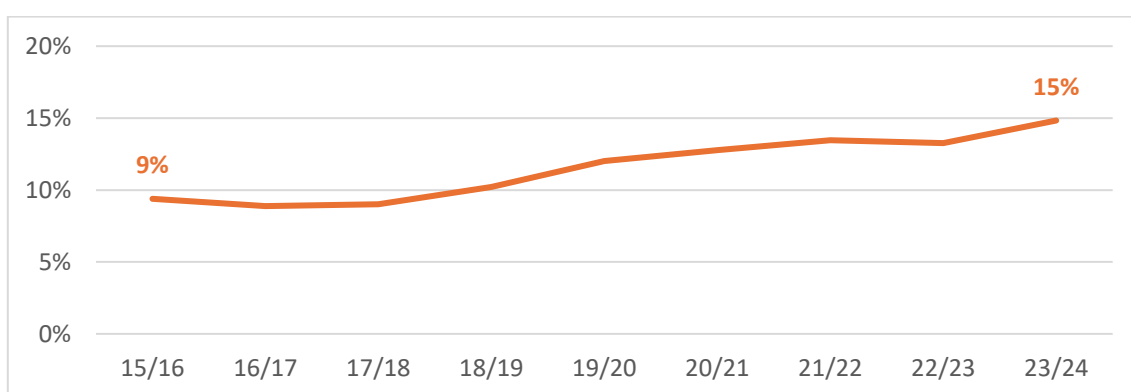


Análise por regime de funcionamento

Os dados administrativos recolhidos a partir do RAIDES, da DGEEC, permitem caracterizar os CTeSP em função do seu regime de funcionamento – em horário diurno ou não-diurno (administrativamente existem três categorias – “pós-laboral”, “noturno” e “misto”, que na análise são condensadas na categoria de “não-diurno”). O pressuposto para esta análise é que os cursos lecionados em formato diurno são potencialmente menos compatíveis com uma formação que permita acumular empregos a tempo inteiro, e que, por isso, os cursos nesse formato terão mais dificuldade em atrair candidatos que já estejam no mercado de trabalho e que não queiram abdicar de trabalhar.

A Figura 11 apresenta a evolução da proporção de estudantes que se encontra a realizar um CTeSP em regime não-diurno. O indicador releva que essa proporção é muito baixa, sendo que para a totalidade dos anos em análise, apenas 12% dos estudantes estava nesse regime. Essa proporção revela que os cursos CTeSP têm maioritariamente um perfil diurno, mais próximo do restante perfil dos cursos oferecidos no ES (nas licenciaturas e MI cerca de 3% dos estudantes estão em regime pós-laboral). Apesar desta proporção, o gráfico da Figura 11 evidencia uma tendência crescente de estudantes em regime não-diurno, atingindo essa proporção um máximo de 15% no último ano letivo em análise.

Figura 11 – Evolução da percentagem de estudantes a frequentar CTeSP em regime não-diurno



Quando analisando esta proporção em função das IES em que os cursos são oferecidos, verifica-se que das 70 IES que já ofereceram cursos CTeSP, 31 não tiveram qualquer estudante em regime não-diurno. Considerando apenas o ano letivo mais recente (Tabela 5), onde a

proporção de estudantes em regime não-diurno é superior, verifica-se que há 4 IES onde a frequência em regime não-diurno é a norma. Depois, noutras 5 instituições a proporção de estudantes em não-diurno está acima de 24%, o que inclui o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, que é a instituição com maior número de estudantes em CTeSP no ano letivo considerado. A generalidade das IES apresenta uma proporção de estudantes em regime não-diurno inferior à média do sistema.

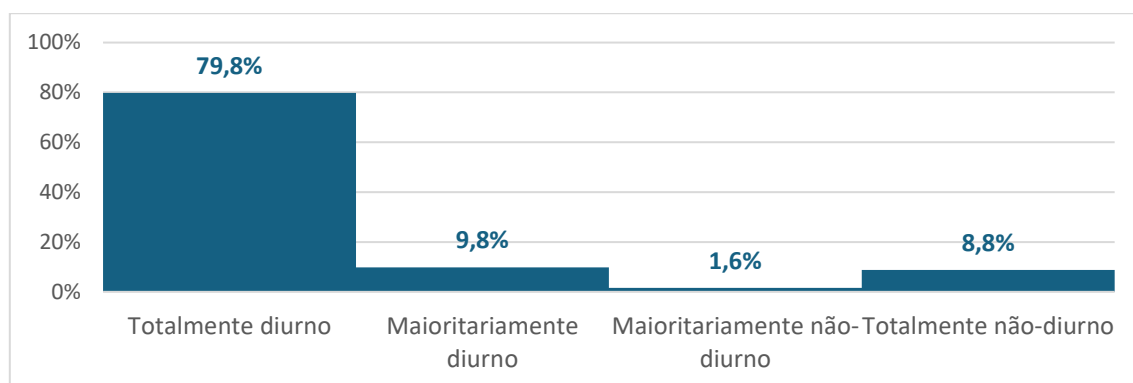
Tabela 5 – 10 IES com mais estudantes em regime não-diurno (N-D), 2023/24

Nº	Instituição	Total Estudantes	Em Regime N-D (n.º estudantes)	Em regime N-D (% do total estudantes)
1	Escola Superior de Saúde de Santa Maria	39	39	100,0%
2	Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	94	94	100,0%
3	Escola Superior de Negócios Atlântico	265	263	99,2%
4	Universidade da Madeira	254	237	93,3%
5	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	1 466	530	36,2%
6	Universidade de Aveiro	407	142	34,9%
7	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	302	99	32,8%
8	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém	210	61	29,0%
9	Instituto Superior D. Dinis	130	32	24,6%
10	Instituto Politécnico da Maia	380	43	11,3%

Segmentando estes dados por curso, é possível propor uma classificação para os CTeSP oferecidos no ano letivo 2023/24 de acordo com a seguinte lógica: i) cursos que tenham 100% dos estudantes em regime diurno, são considerados “totalmente diurno”; ii) cursos com mais de 50% dos estudantes, mas não todos, em regime diurno, designam-se de “maioritariamente diurno”; iii) cursos com menos de 50% dos estudantes em regime diurno, são cursos “maioritariamente não-diurno”; iv) cursos com 0% dos estudantes em regime diurno correspondem a cursos “totalmente não-diurno”. A Figura 12 divide os cursos de acordo com esta classificação para o ano letivo de 2023/24. Aproximadamente 80% dos cursos têm apenas estudantes registados em período diurno, sendo esta a forma de funcionamento da grande maioria dos CTeSP lecionados neste ano letivo. Apenas 8,8% dos cursos têm um corpo

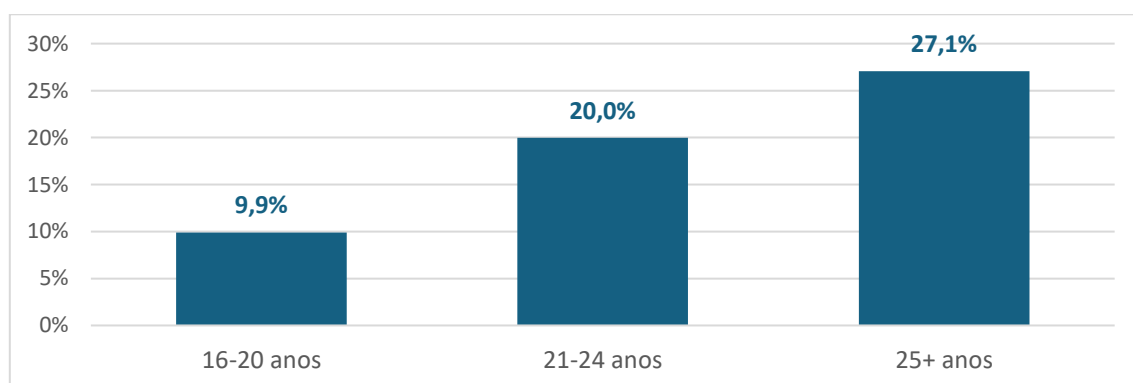
estudantil totalmente em não-diurno, e 11,4% têm um perfil misto, mas maioritariamente em lógica de diurno.

Figura 12 – Percentagem de cursos CTeSP por regime de frequência (2023/24)



Quando segmentados os CTeSP pela idade dos estudantes, verifica-se que há uma correlação positiva entre esta variável e frequência em regime não-diurno, com 27% dos adultos a frequentarem os CTeSP em regime não-diurno no ano letivo de 2023/2024 (Figura 18).

Figura 13 – Percentagem de estudantes CTeSP em regime não-diurno, por grupo etário (2023/24)



3.2. Acesso, perfil dos estudantes e papel dos CTeSP nos percursos individuais

Nesta secção do relatório é discutida a forma de acesso ao CTeSP e as características dos estudantes que acedem a estes cursos, permitindo enriquecer a análise sobre o perfil de procura. Complementarmente, é também abordado o papel dos CTeSP nos percursos individuais dos estudantes.

O acesso aos CTeSP é feito de forma descentralizada, ou seja, através de concursos realizados pelas IES ao nível de cada curso. Assim, existem condições de acesso variadas, pelo que é analisada a evolução da forma de acesso a estes cursos ao longo dos anos, com um foco importante na desagregação por área científica. Para esta análise são usados os dados administrativos compilados, bem como as respostas dadas aos inquéritos por estudantes e diplomados e a informação recolhida nos grupos focais, em particular o realizado com diplomados.

Pretende-se também caracterizar o contexto de entrada destes estudantes tendo em consideração as seguintes variáveis: i) perfil socioeconómico, com foco na escolaridade dos pais, bem como na condição do estudante perante o emprego; ii) percurso formativo anterior, com foco no alinhamento com a educação e formação anterior e motivações para a realização de candidatura aos CTeSP; e iii) perfil demográfico. A idade e o percurso profissional prévio são variáveis particularmente importantes para aferir se os CTeSP têm sido bem-sucedidos na captação de novos públicos para o ES, nomeadamente adultos com uma experiência profissional anterior relevante. A fonte de informação para esta análise são os inquéritos realizados aos estudantes e diplomados.

3.2.1 Caracterização do perfil dos candidatos

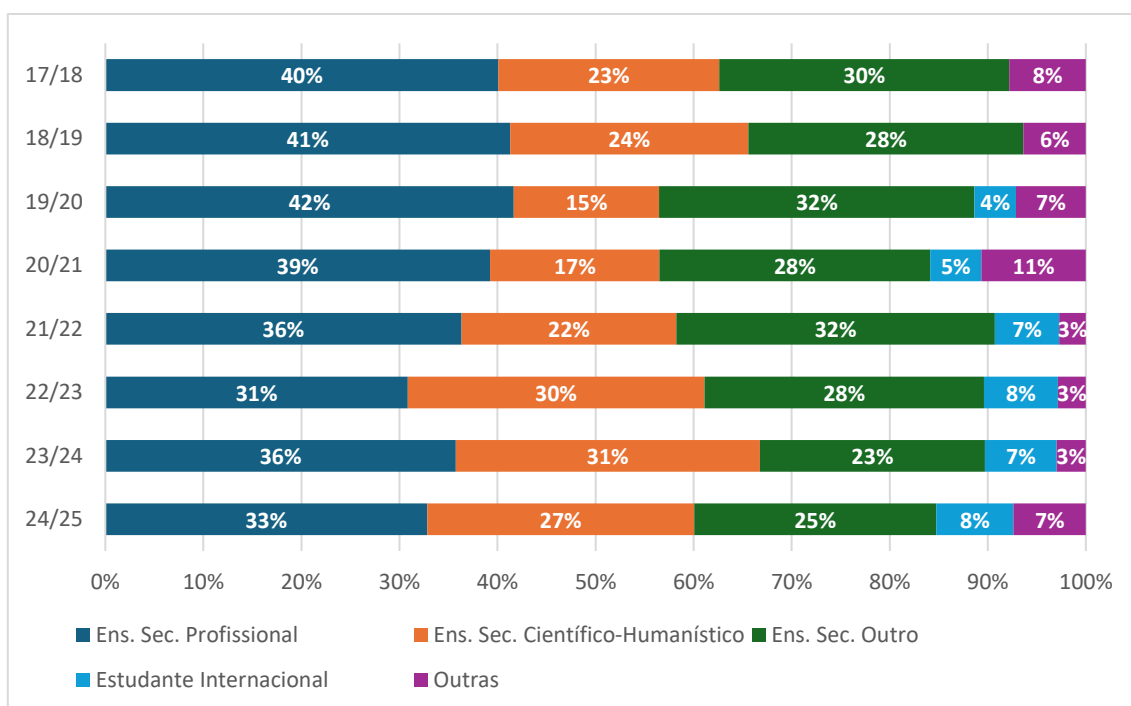
Proveniência académica dos estudantes

A vasta maioria dos estudantes CTeSP ingressa nestes cursos por via de diplomas de conclusão do ensino secundário (Figura 14). Para melhor interpretação desta proporção de estudantes, o seu valor foi dividido pelos diferentes diplomas de ensino secundário presentes na base de dados do IES, I.P.: o profissional; o científico-humanístico; e outros diplomas de ensino secundário. Dado o perfil vocacional dos CTeSP, os estudantes provenientes do ensino

profissional representam a maior fatia dos ingressos em 2024/25 (33%), mas há também um número considerável de estudantes provenientes do ensino científico-humanístico (27%), cuja tendência é de crescimento. Há ainda 25% de estudantes que ingressam com outros diplomas, tais como diplomas de ensino secundário estrangeiros ou ainda outros do ensino secundário nacional, mas de menor expressão, como cursos de educação e formação de adultos ou cursos de aprendizagem. Como referido, verifica-se uma tendência ligeira de crescimento, nos anos mais recentes, de estudantes provenientes dos cursos do ensino secundário científico-humanísticos, em detrimento dos estudantes provenientes dos cursos profissionais e dos que têm outros diplomas do ensino secundário.

Em 2024/25 e além destes diferentes perfis de estudantes, há ainda a considerar cerca de 8% que acederam pelo concurso para estudantes internacionais. Os restantes 7% ingressaram por vias alternativas, como concursos para maiores de 23 ou para diplomados de outro curso superior.

Figura 14 – Evolução da repartição dos inscritos 1A1V em CTeSP por condição de acesso



Nos grupos focais realizados, os responsáveis institucionais (RI) e os diretores de curso (DC) consideraram que os CTeSP são caracterizados por um público maioritariamente jovem,

oriundo sobretudo do ensino secundário profissional e, em menor escala, do científico-humanístico. Sobre esse mesmo público contexto, um DC confirma claramente esta predominância:

"... a esmagadora maioria das turmas são constituídas por estudantes que vêm do ensino profissional, do secundário profissional." (Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Público).

Apesar do público ser maioritariamente jovem, as instituições fazem questão de ressaltar e valorizar que uma parcela muito expressiva é de trabalhadores-estudantes (que chega a representar cerca de 35% do corpo estudantil em algumas instituições), e que, por isso, frequentam essencialmente o regime pós-laboral. Para um dos RI, estes estudantes têm objetivos muito claros de requalificação:

"...em regime pós-laboral e estes sim, nota-se que são estudantes ativos, não é, portanto, são trabalhadores que vêm aqui procurar um *upskill*, um *reskill*. E aí nota-se mesmo essa diferença e acho que é importante ressaltar esta questão da oferta do pós-laboral" (Diretor de um Instituto Politécnico Público).

Os DC também destacam os estudantes em regime pós-laboral, como um público altamente focado e dedicado, que torna a docência particularmente gratificante face aos estudantes mais novos:

"...são os alunos mais interessados. São aqueles que vão (...) a todas as aulas. Têm dúvidas, portanto, é uma realidade, até para nós como docentes, muito mais motivadora para lecionar." (Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Privado).

A perspetiva de um público misto e desafiante é confirmada pelos diplomados, que relatam o convívio nas salas de aula com colegas com percursos de educação e formação anteriores muito distintos, dos cursos profissionais aos cursos de ciências e tecnologias, e até com estudantes em processo de mudança de curso. Para os que já se encontravam no mercado de trabalho, este regresso exigiu um esforço pessoal para conseguir acompanhar as aulas:

"Como eu sempre trabalhei e estudei, sempre tive que fazer aqui uma ginástica e uma dinâmica muito específica" (Diplomada de curso da área de Serviços de um Instituto Politécnico Público).

A informação presente nos inquéritos realizados permite mapear os motivos para a candidatura e o perfil dos estudantes aquando do seu ingresso no CTeSP. A Tabela 6 apresenta os motivos para a candidatura ao CTeSP, considerando separadamente estudantes e diplomados. De entre os motivos presentes no inquérito, verifica-se que na sua maioria estes são considerados como muito relevantes, tanto pelos estudantes como pelos diplomados, com médias superiores a 4. Estudantes e diplomados candidataram-se aos CTeSP para adquirir competências práticas, bem como para melhorar as suas oportunidades no mercado de trabalho. Almejaram também usar o CTeSP como forma de prosseguir estudos superiores. As respostas sugerem ainda que estudantes e diplomados têm expectativas ambiciosas em relação aos CTeSP, e consideram as suas múltiplas funções de aplicabilidade prática, contacto com entidades empregadoras, e de possibilidade de prosseguimento de estudos como muito relevantes para a candidatura. Entre os motivos menos importantes estão o ter uma alternativa mais acessível em termos de custos face a outros ciclos de ES e as pressões familiares para a obtenção de um curso de ES. De notar ainda que os motivos relacionados com as oportunidades para encontrar emprego, progressão de carreira, valorização da experiência profissional obtida através do estágio, bem como das pressões familiares para o acesso ao ES são mais relevantes para os estudantes do que para os diplomados.

Tabela 6 – Motivos para candidatura ao CTeSP

Questão	Média E (1-5)	Média D (1-5)	p (Teste MW)
Qual a relevância dos seguintes motivos para a sua candidatura a um CTeSP?			
Aumentar as minhas oportunidades de encontrar emprego	4,11	3,96	0,00
Adquirir competências práticas	4,43	4,39	0,47
Aumentar as minhas oportunidades de progressão de carreira	4,33	4,13	0,00
Estudar numa área pela qual se tem gosto	4,41	4,45	0,79
Satisfação pessoal em obter um diploma de ensino superior	4,10	3,97	0,07
Usar o CTeSP como uma etapa para prosseguir estudos superiores (ex. licenciatura)	4,26	4,17	0,61
Ter uma alternativa mais acessível em termos de custos face a outros ciclos de ensino superior	3,48	3,33	0,09

Questão	Média E (1-5)	Média D (1-5)	p (Teste MW)
Ter um estágio curricular que proporcione experiência profissional	4,15	3,91	0,00
Pressões familiares para a obtenção de um curso de ensino superior	2,33	2,03	0,00

Da análise multivariada efetuada, entre as diferenças estatisticamente significativas identificadas nas questões é relevante identificar diferenças entre estudantes/diplomados provenientes de diferentes níveis do ensino secundário. Os estudantes provenientes do ensino profissional consideraram mais relevantes os motivos de aumentar as minhas oportunidades de encontrar emprego, aumentar as minhas oportunidades de progressão de carreira e ter uma alternativa mais acessível em termos de custos face a outros ciclos de ES, face aos estudantes provenientes dos cursos científico-humanísticos, o que corrobora as preocupações mais puras de empregabilidade para o segmento profissional, bem como as maiores preocupações de natureza financeira na frequência do ES. Também os estudantes internacionais manifestaram uma maior relevância das motivações associadas aos menores custos desta oferta educativa, bem como da presença de um estágio curricular que proporcione experiência profissional.

Entre diplomados de diferentes sexos, os diplomados do sexo masculino identificam menores pontuações na generalidade dos itens, com exceção das pressões familiares, onde a sua pontuação é significativamente superior face ao sexo feminino.

Analisando por área científica, os estudantes de Saúde e proteção social apresentam uma pontuação significativamente superior em todas as motivações não relacionadas com a empregabilidade, com exceção da frequência do estágio curricular. Já os estudantes de Artes e humanidades e de Tecnologias da Informação e Comunicação consideram como menos relevante a motivação de usar o CTeSP como etapa para prosseguir estudos superiores.

Através dos grupos focais conduzidos junto dos diplomados, foram identificadas algumas motivações concretas, como a rápida inserção no mercado de trabalho, ou a reorientação de carreira:

"Eu sabia exatamente o que é que estava à procura a nível de curso (...) e eu estava a trabalhar também. (...) e eu queria algo que me desse tanto a possibilidade de enveredar pela licenciatura mais tarde, que me abrisse essa porta, mas também que fosse possível a possibilidade de enveredar rapidamente no mercado profissional." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

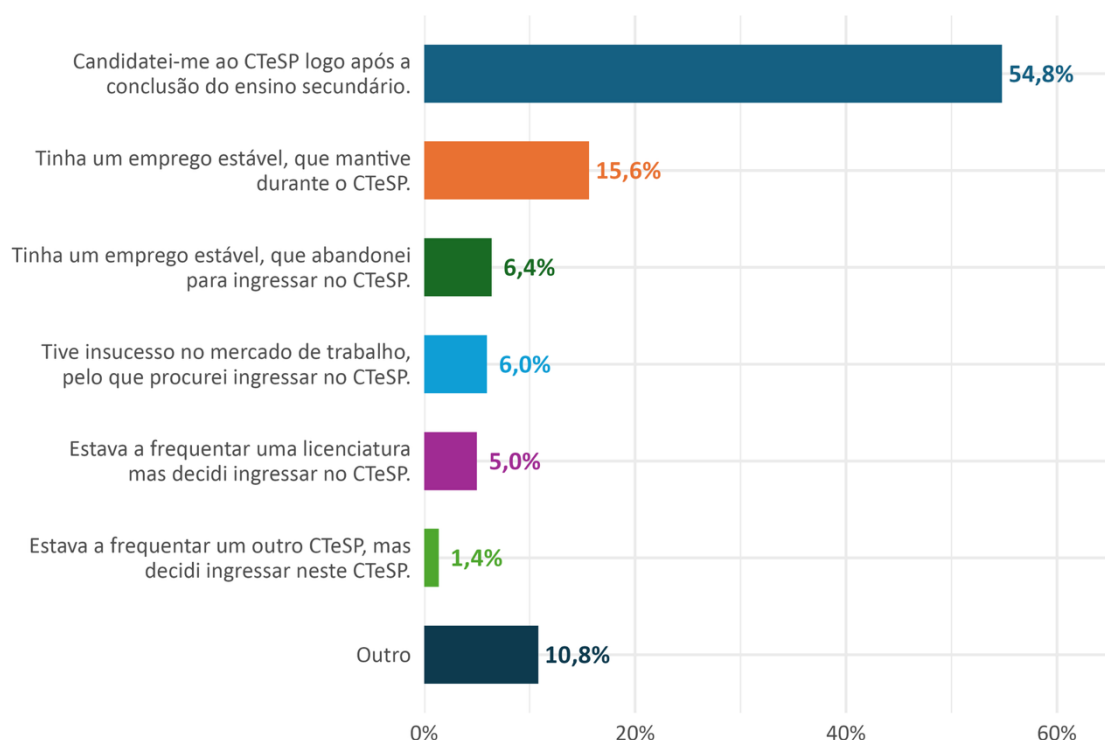
"Eu sou funcionário público. Na altura eu estava na parte da contratação pública e pensei em mudar de área e consegui com o curso ingressar na carreira de informática." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Também foi identificada como motivação a perceção do prestígio dos CTeSP, por estes estarem associados a empresas de referência:

"Pronto é assim, eu já tinha frequentado uma licenciatura há muitos anos atrás, não é? (...) E ao fim de muitos anos, decidi voltar a estudar (...) entretanto, apareceu um CTeSP que achei que era bastante interessante porque era industrialização em fabrico inteligente. Era uma coisa que me apaixonava e que eu achava que era interessante. Também tinha uma ligação com uma multinacional que também era uma referência. E foi mais por aí que eu escolhi." (Diplomado de curso da área da Gestão de um Instituto Politécnico Público).

Quando pedido para caracterizarem a sua situação à entrada dos CTeSP (Figura 15), os estudantes e diplomados indicam que os CTeSP funcionam maioritariamente como uma via de transição direta após o ensino secundário, uma vez que 54,8% dos inquiridos indicam ter-se candidatado a este ciclo de estudos imediatamente após a conclusão desse nível de ensino. Ainda assim, observa-se uma diversidade relevante de percursos de entrada. Por um lado, uma parte dos estudantes já se encontrava inserida no mercado de trabalho, tendo um emprego estável que ou manteve durante o CTeSP (15,6%), ou abandonou para ingressar no curso (6,4%). Por outro lado, há estudantes diplomados que referem dificuldades de inserção profissional, o que os motivou a ingressar no CTeSP (6,0%), e ainda outros que mencionam que frequentavam outros ciclos de estudo aquando da sua decisão de ingressar no CTeSP.

Figura 15 – Situação à entrada do CTeSP



De entre os respondentes que selecionaram a opção “outro”, verificou-se que muitos pertenciam também ao grupo de estudantes ou diplomados que se candidataram ao CTeSP logo após a conclusão do ensino secundário, tendo escolhido esta opção para poder clarificar a sua posição. Nestes casos (n=72), foi referido o acesso ao CTeSP como alternativa à entrada numa licenciatura, por falta de cumprimento dos critérios de acesso a esta última, nomeadamente da nota mínima necessária nos exames nacionais. Um outro (n=47) grupo de respondentes também relevante de entre os que selecionaram a opção “outro”, caracteriza-se por referir ter optado pela realização de um ano sabático entre a conclusão do secundário e o ingresso no CTeSP.

Um outro resultado relevante a este respeito, diz respeito a 35% dos inquiridos ter relatado ter mantido um emprego remunerado por 3 meses ou mais ao longo do seu CTeSP, o que evidencia que a coexistência entre emprego e frequência deste tipo de curso é bastante prevalente.

Características sociodemográficas

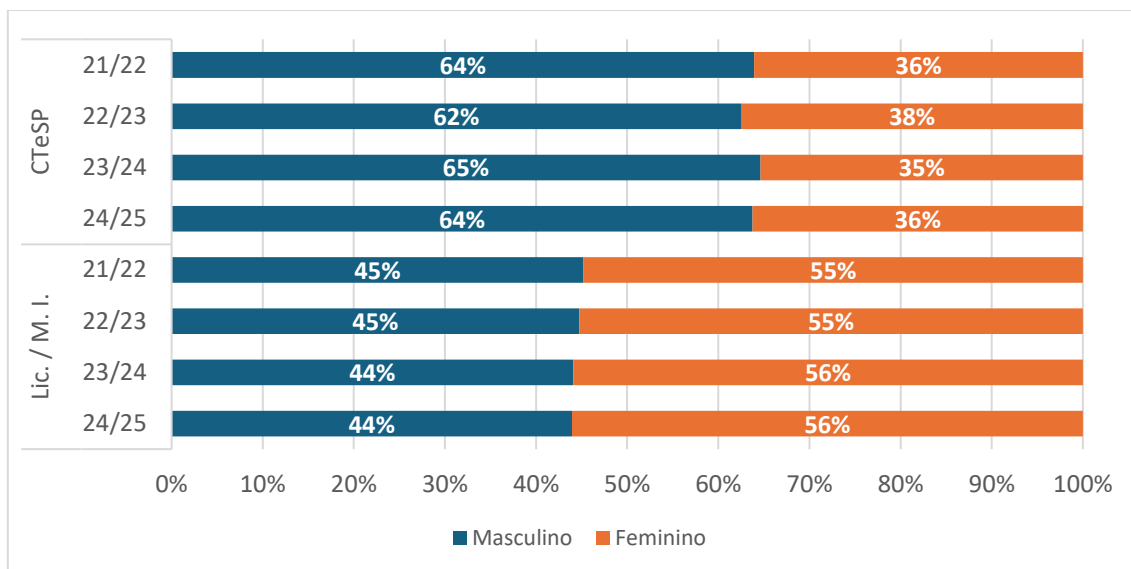
Quanto à nacionalidade dos estudantes, constata-se que a grande maioria dos novos estudantes dos CTeSP é portuguesa (Tabela 7). Em 2024/25, os estudantes portugueses ascendiam a 85% do total. Os estudantes estrangeiros são sobretudo nacionais de países de língua oficial portuguesa, com a Guiné-Bissau a ser o segundo país com mais estudantes, à frente do Brasil, Cabo Verde e Angola. Note-se, no entanto, que a maior parte dos estudantes de nacionalidade estrangeira ingressa por via dos concursos nacionais. Apenas 1 019 dos 2 809 inscritos 1A1V de nacionalidade estrangeira em 2024/25 acederam por via do concurso para estudantes internacionais. Os estudantes internacionais têm um peso ligeiramente superior nos CTeSP face aos outros cursos de ciclo inicial – 8%, contra 7% nas licenciaturas e mestrados integrados.

Tabela 7 – Nacionalidades dos inscritos 1A1V em CTeSP por vias de acesso, 2024/25

Nacionalidade	Concursos Nacionais	Concurso Internacional	Total Inscritos 1A1V
Portugal	10 137	0	10 137
Guiné-Bissau	608	665	1 273
Brasil	387	89	476
Cabo Verde	277	182	459
Angola	267	56	323
Outra	244	27	271
<i>Total</i>	<i>11 920</i>	<i>1 019</i>	<i>12 939</i>

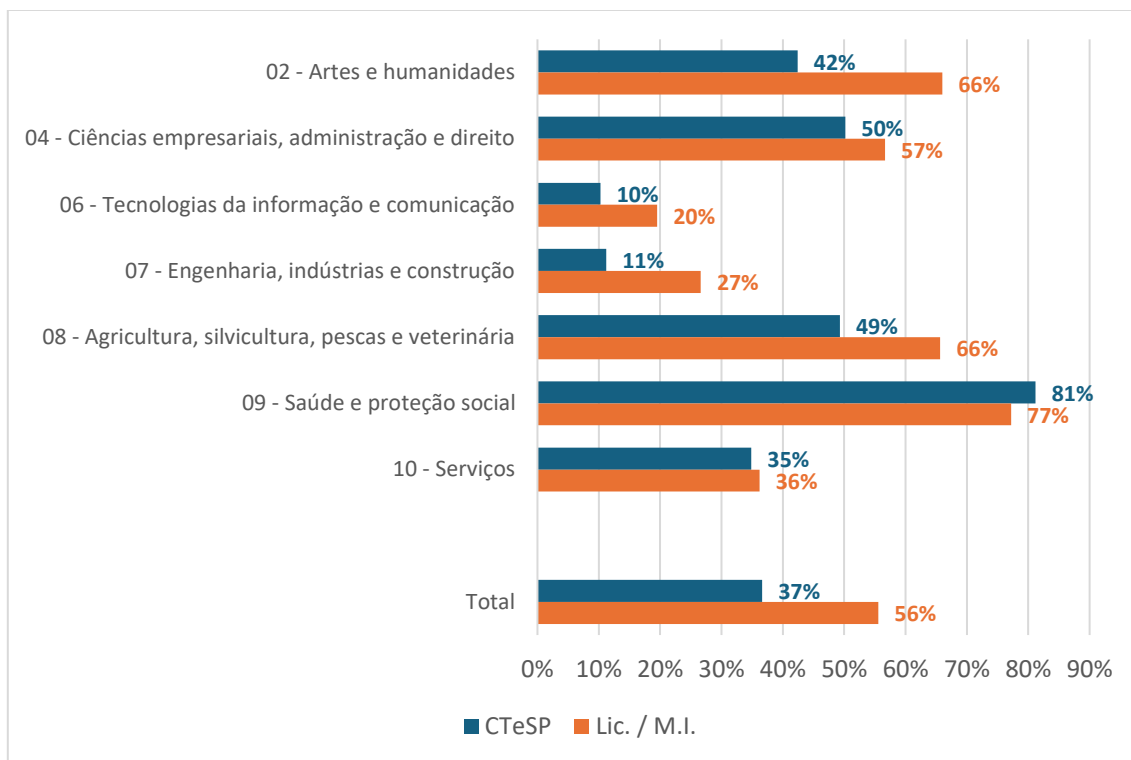
O sexo feminino está em minoria entre os estudantes CTeSP – 36% em 2024/25 – em contraste claro com o restante ES (Figura 16). Nas licenciaturas e mestrados integrados, 57% dos estudantes são do sexo feminino. Estas proporções são relativamente estáveis desde o início da oferta de CTeSP.

Figura 16 – Evolução da repartição dos inscritos 1A1V no ciclo inicial de ES por sexo



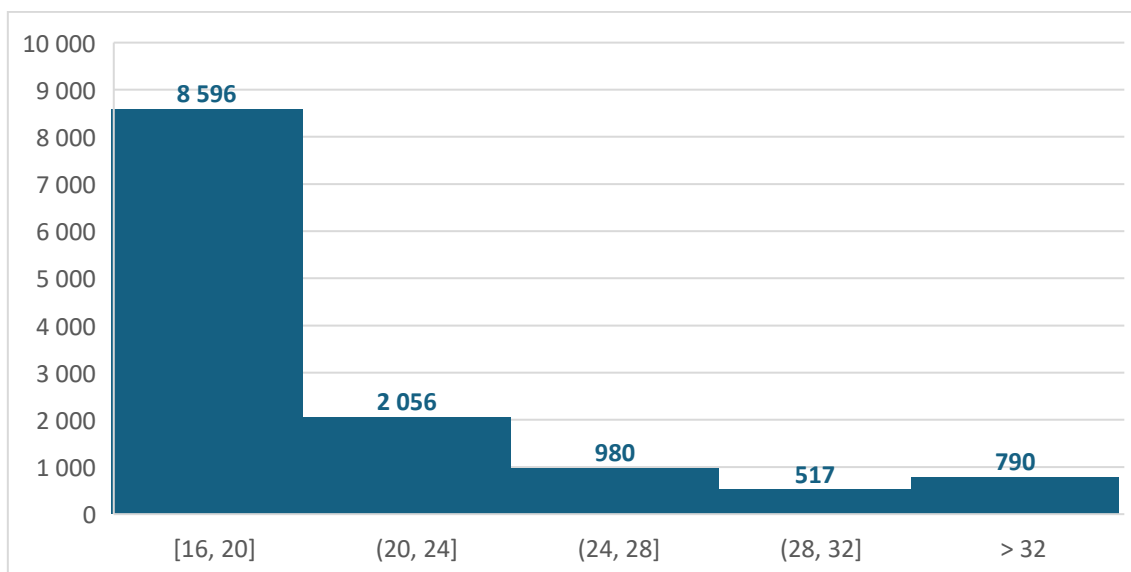
Esta disparidade é explicada em parte pelos CTeSP serem mais prevalentes em áreas tradicionalmente masculinas, tais como TIC e engenharia. Como ilustração da importância do efeito das áreas CTeSP na distribuição do sexo dos inscritos, estima-se que a percentagem do sexo feminino nas licenciaturas e mestrados integrados reduzir-se-ia de 56% para 46% em 2024/25 se a distribuição de estudantes pelas áreas CNAEF destes cursos fosse a mesma dos CTeSP. O diferencial restante pode ser explicado pelo facto de mesmo dentro de cada área de educação e formação haver diferenças significativas entre a proporção do sexo feminino nas licenciaturas e mestrados integrados e os CTeSP. Na Figura 17 pode ver-se como para as áreas CNAEF com expressão no nível CTeSP em 2024/25, a percentagem de mulheres é em regra inferior à verificada nas licenciaturas e mestrados integrados.

Figura 17 – Proporção de mulheres nos inscritos 1A1V no ciclo inicial de ES por área CNAEF



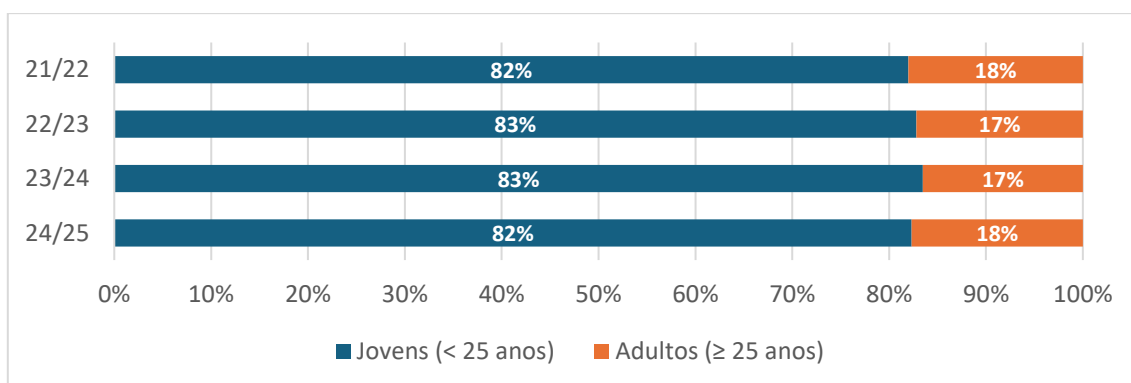
Em relação à idade, a maioria dos estudantes a ingressar em CTESP tem 20 anos de idade ou menos, o que indicia um prosseguimento direto de estudos após a conclusão do ensino secundário para a grande parte dos estudantes. Em 2024/25, 8 596 dos inscritos 1A1V estavam nesta faixa etária, equivalente a 67% do total (Figura 18).

Figura 18 – Distribuição etária dos inscritos 1A1V em CTESP, 2024/25



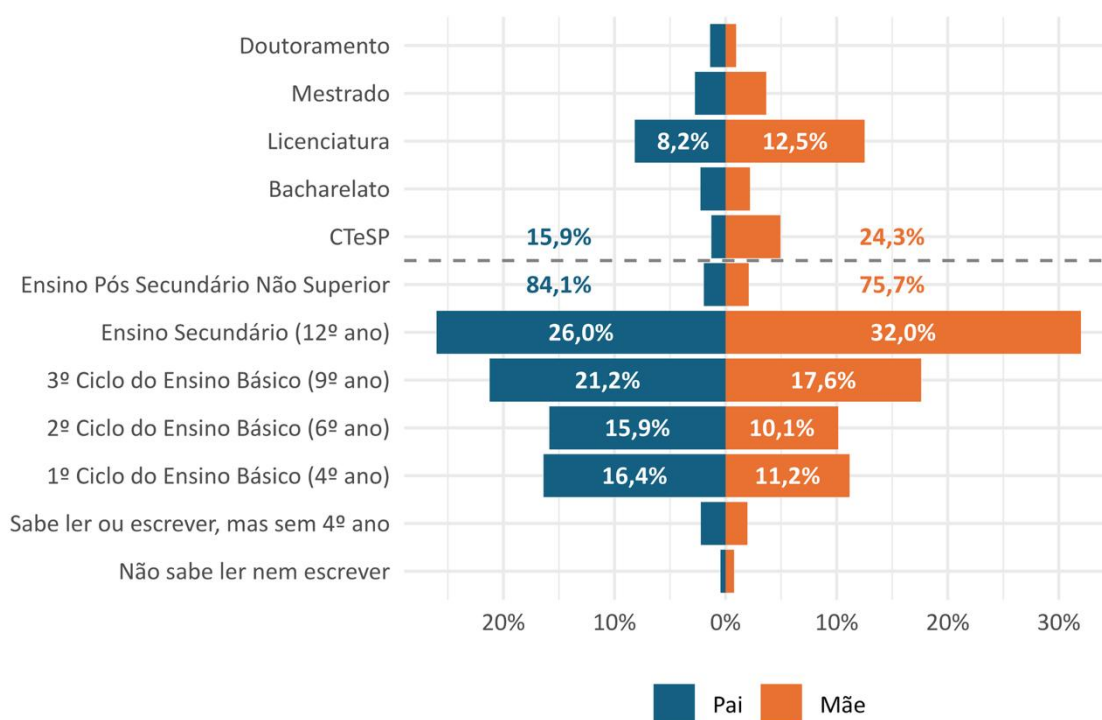
A idade média dos estudantes inscritos 1A1V em CTeSP em 2024/25 era de 21,5 anos de idade. Destes novos estudantes, apenas 2 287 (18% do total) tinham idade igual ou superior a 25 anos (adultos) (Figura 19), sendo que este peso tem se mantido constante ao longo dos anos. Por comparação, a proporção de estudantes com mais de 25 anos em licenciaturas e mestrados integrados é de 13%. Não há diferenças regionais significativas neste domínio, com a exceção dos Açores, cuja idade média dos inscritos 1A1V – 26,1 – é bastante superior à média nacional. A reduzida proporção de estudantes adultos contraria a intenção dos CTeSP servirem como forma de atração de novos públicos para o ES e contrasta com a tendência observada noutros países. Tanto na União Europeia como na OCDE, a média de idades dos estudantes em cursos de nível ISCED 5 é superior à de Portugal – 26 anos (OCDE, 2025a).

Figura 19 – Evolução da distribuição etária dos inscritos 1A1V em CTeSP



Através do inquérito, consegue-se também obter uma estimativa para o perfil sociodemográfico dos pais dos estudantes e diplomados (Figura 20). Verifica-se uma proporção significativamente mais reduzida de pais (15,9%) e mães (24,3%) com um grau de ES por comparação à verificada na generalidade dos diplomados do ES português através do inquérito EUROGRADUATE 2022 (25,6% dos pais e 32,2% das mães com ES). Esta diferença no perfil é explicada pelos perfis dos estudantes já no ensino secundário. De facto, o acesso às licenciaturas está concentrado nos estudantes que frequentam e concluem os cursos científico-humanísticos, os quais correspondem também aqueles onde estão presentes os estudantes cujos pais têm maiores qualificações – em oposição aos CTeSP, que atraem estudantes dos diferentes cursos do ensino secundário.

Figura 20 – Caracterização da amostra por escolaridade dos pais

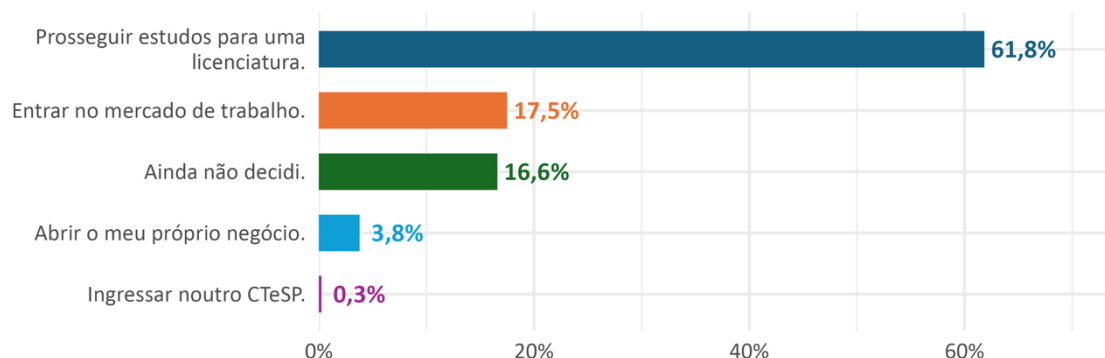


3.2.2 Papel dos CTeSP nos percursos individuais

Nesta subsecção caracteriza-se, através da informação relativa aos dados administrativos, bem como das respostas ao inquérito e da informação retirada através do grupo focal conduzido com os diplomados, elementos da experiência dos estudantes e diplomados relativamente ao seu curso, nomeadamente, as suas expectativas, decisões e motivações relativamente ao prosseguimento de estudos.

Entre os estudantes atualmente inscritos em CTeSP, a intenção predominante após a sua conclusão é o prosseguimento de estudos (Figura 21), sendo essa a opção indicada por 61,8% dos inquiridos. A entrada imediata no mercado de trabalho aparece bastante menos representada nas respostas (17,5%), embora uma proporção semelhante de inquiridos indique que ainda não tomou uma decisão (16,6%). Há ainda uma percentagem residual de estudantes que pretende abrir o seu próprio negócio ou ingressar noutro CTeSP.

Figura 21 – Intenção dos estudantes após a conclusão do CTeSP



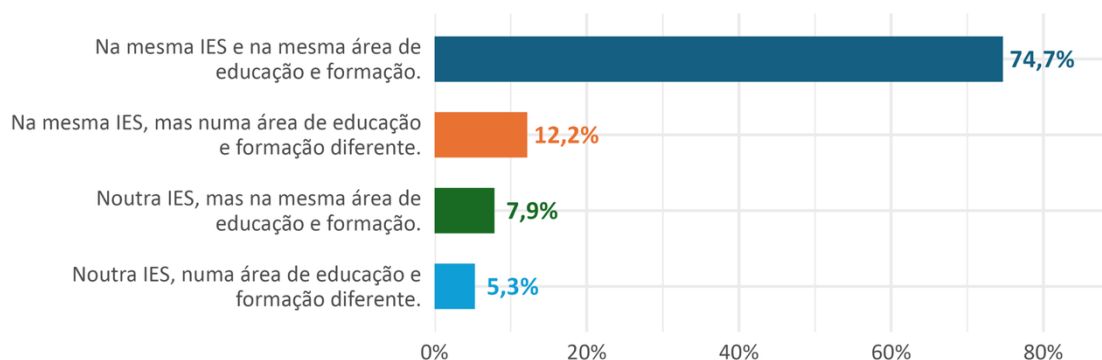
Através da análise multivariada, verifica-se que há algumas diferenças entre os respondentes no que toca à sua probabilidade de prosseguirem estudos para uma licenciatura. Os estudantes que acederam ao CTeSP através dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário apresentam uma maior probabilidade de prosseguirem estudos, enquanto os estudantes que acederam como sendo titulares de outros cursos superiores apresentam uma probabilidade significativamente inferior. Entre as áreas de educação e formação, é na Educação e Saúde e proteção social que a probabilidade de prosseguimento é superior, por oposição às áreas das Artes e humanidades e dos Serviços.

Em relação aos diplomados, dos 1640 respondentes, **1163** dizem ter prosseguido estudos no ES (67,1%). Destes, a quase totalidade inscreveu-se numa licenciatura — apenas 2% dos inquiridos se inscreveram num outro CTeSP. Através da análise multivariada, a probabilidade de prosseguimento de estudos foi significativamente inferior para estudantes com idades superiores a 21 anos, bem como para estudantes da área das Artes e Humanidades ou que estudaram numa IES na região do Algarve.

Ainda quanto aos resultados dos inquéritos, observa-se uma forte tendência de continuidade por parte dos diplomados que prosseguiram estudos (Figura 22), com 87% dos que prosseguem a permanecer na mesma IES (91% nos dados administrativos), e 83% na mesma área de formação (vs. 67% nos dados administrativos, sendo de notar que esta percentagem foi calculada com base na área CNAEF a 3 dígitos). Esta tendência pode ser parcialmente justificada pelo facto de os concursos especiais para acesso a licenciaturas por detentores de CTeSP só existirem em instituições do ensino superior politécnico. À data do inquérito, entre

os respondentes que prosseguiram estudos, 39% já tinham concluído a sua licenciatura, 7% um mestrado e menos de 1% um doutoramento.

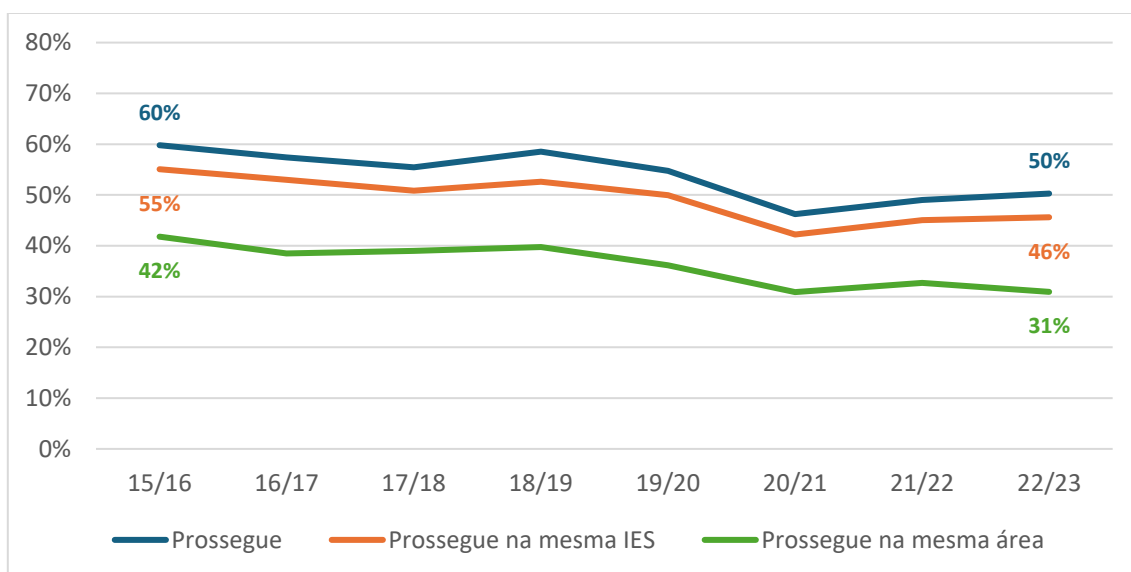
Figura 22 – Curso superior dos diplomados que prosseguiram estudos



Uma caracterização mais completa do prosseguimento de estudos pode ser feita a partir dos dados administrativos presentes no RAIDES, uma vez que estes permitem o acompanhamento do percurso dos estudantes pelo ES, evidenciando se e quando decidem continuar com a sua educação, informação que pode ser cruzada com dados demográficos. Para os que prosseguem estudos, a análise é detalhada de forma a aferir quantos prosseguem estudos na mesma área (CNAEF a 2 dígitos), independentemente da IES de prosseguimento; e quantos prosseguem estudos na mesma IES onde completaram o CTeSP.

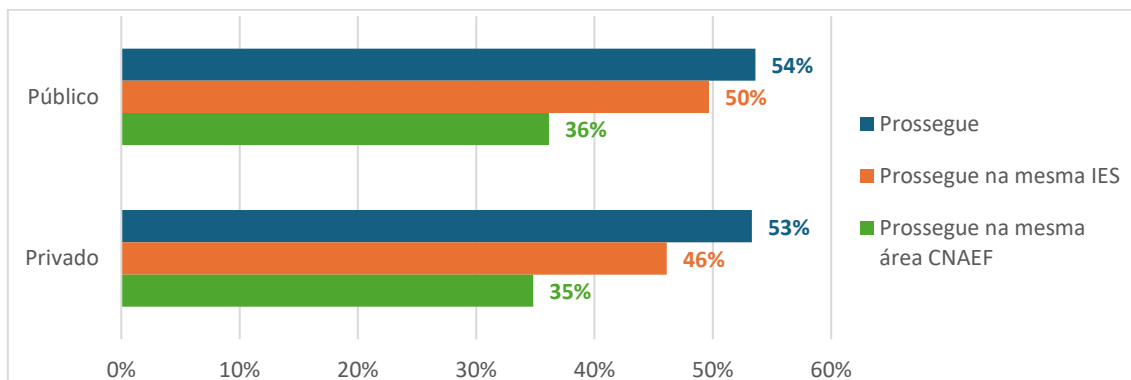
A análise revela que o prosseguimento de estudos é a opção mais frequente, com 54% de todos os diplomados CTeSP a continuarem estudos ao nível da licenciatura/mestrado integrado. A grande maioria destes mantém-se na mesma IES – 91% dos que prosseguem, 49% de todos os diplomados – e na mesma área de estudos – 67% dos que prosseguem, 36% de todos os diplomados. A Figura 23 mostra a evolução destas taxas, evidenciando uma ligeira redução no prosseguimento de estudos ao longo do período de análise, mas que pode ser parcialmente justificada porque alguns diplomados mais recentes poderão não ter tido tempo suficiente para realizar essa intenção.

Figura 23 – Evolução das taxas de prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP



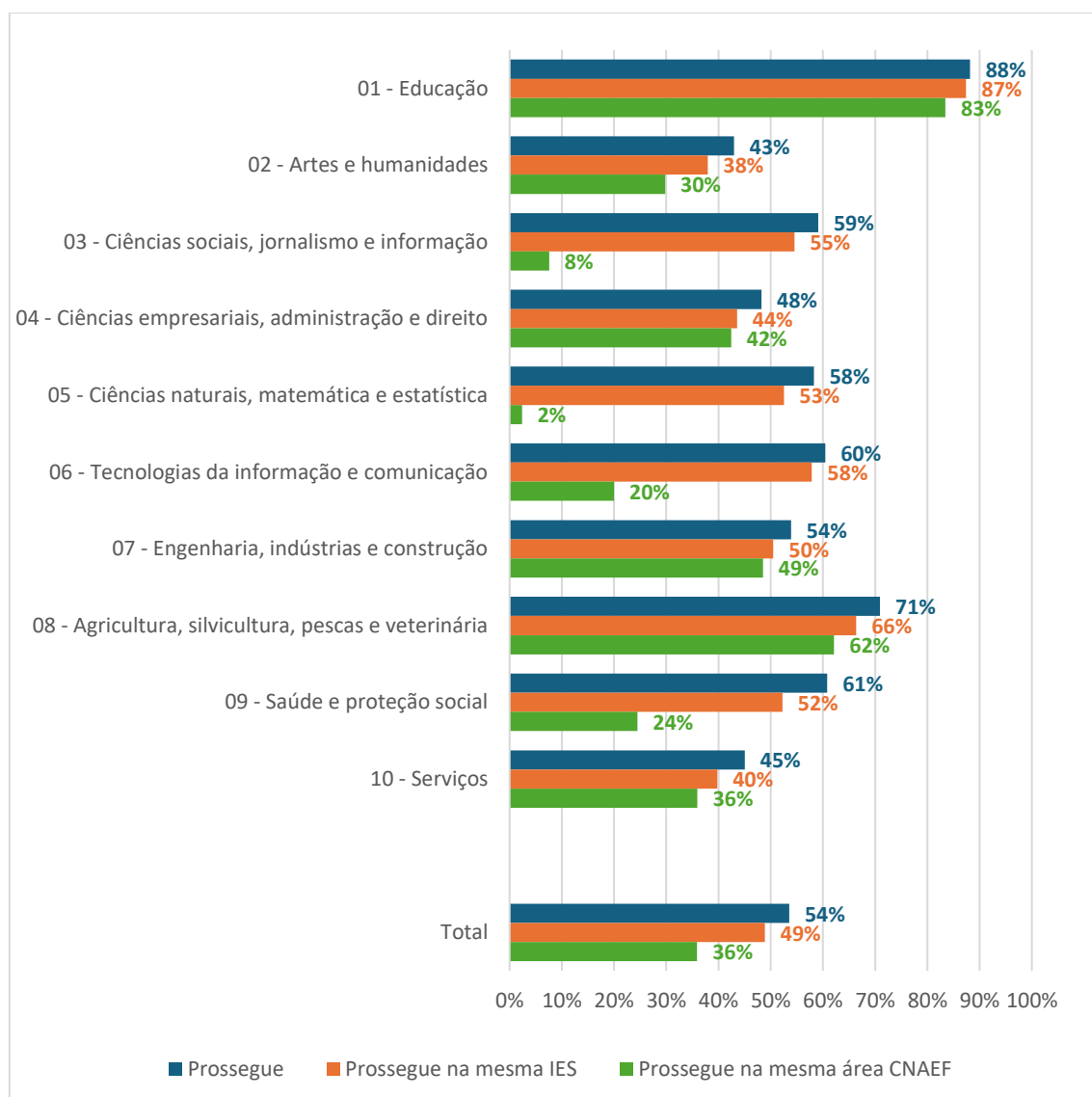
Não existem diferenças significativas no prosseguimento de estudos entre as IES públicas (54%) e privadas (53%) (Figura 24).

Figura 24 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por subsector da IES



Analisando o fenómeno do prosseguimento de estudos por áreas de educação e formação (CNAEF a 1 dígito), a maioria tem taxas de prosseguimento de estudos perto da média de 53%, dentro de um intervalo de $\pm 10\%$, como se pode ver na Figura 25. Destacam-se apenas as áreas da Educação (88%) e da Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária (71%), cujos diplomados prosseguem estudos com uma frequência significativamente superior.

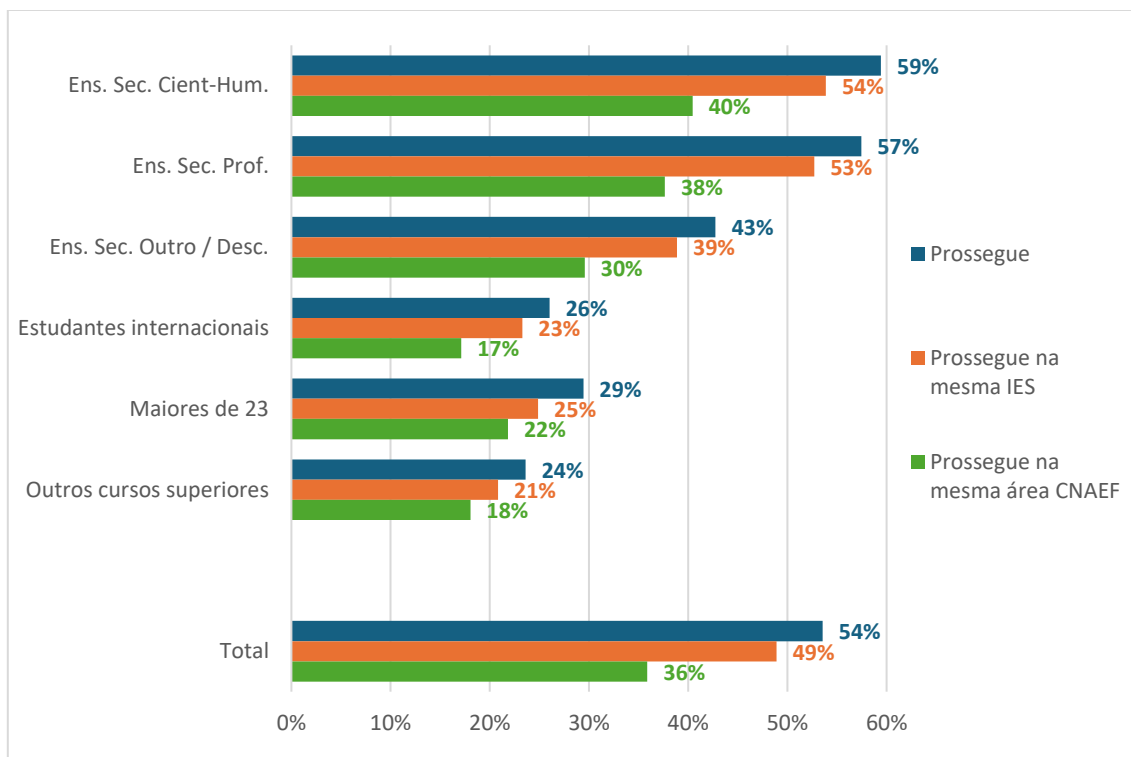
Figura 25 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por área CNAEF



No gráfico da Figura 25, é ainda patente que algumas áreas têm taxas de prosseguimento de estudos na mesma área CNAEF muito baixas, como é o caso das Ciências sociais (7%) e Ciências naturais (3%), o que pode ser explicado pelo facto de alguns cursos CTeSP, que são classificados nestas áreas das ciências básicas, terem na verdade maior afinidade com licenciaturas de índole aplicada ou prática, que pertencem a outras áreas CNAEF.

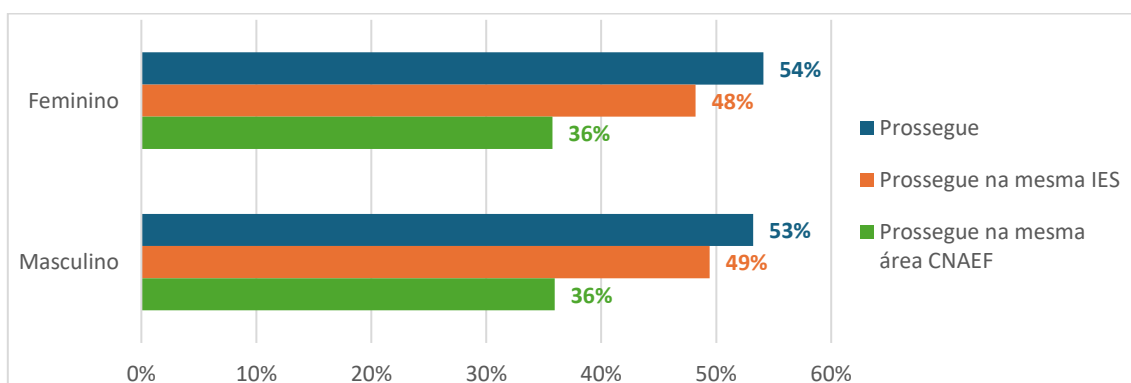
Na Figura 26 verifica-se uma distinção clara entre os estudantes provenientes do ensino secundário, que têm muito maior propensão para prosseguir para outros estudos superiores, e os entrantes via outras formas de acesso, como os estudantes internacionais e os maiores de 23, com taxas de prosseguimento bastante inferiores.

Figura 26 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por condição de acesso



A Figura 27 revela que não existem diferenças significativas no prosseguimento de estudos entre os diplomados do sexo feminino (54%) e masculino (53%).

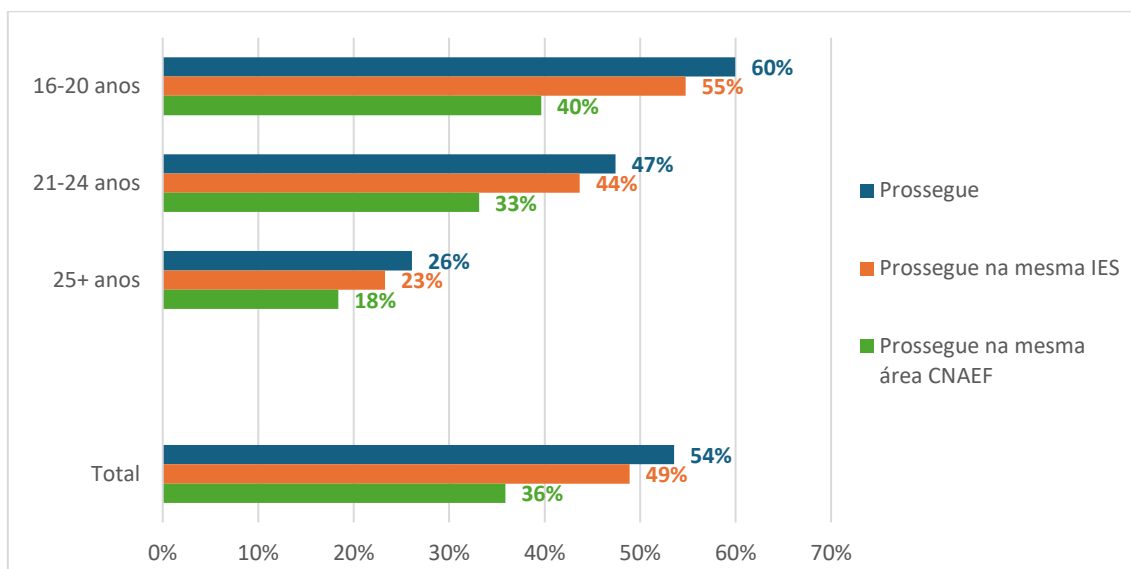
Figura 27 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por sexo



Já a idade é um fator mais relevante no prosseguimento de estudos, com os estudantes mais novos a terem maior probabilidade de continuar a estudar (Figura 28). 60% dos estudantes que entram em CTeSP com 20 anos ou menos de idade acabam por prosseguir para

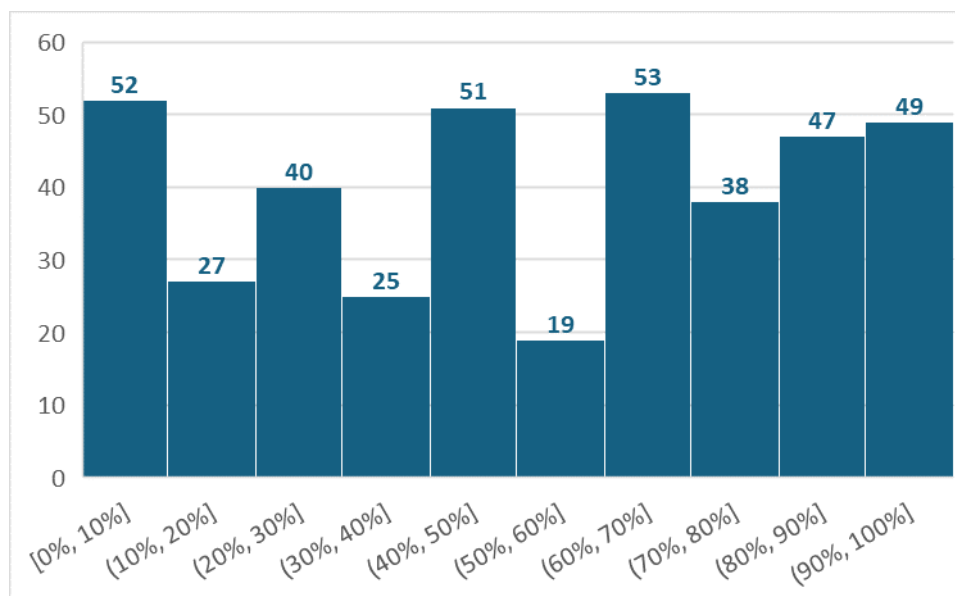
licenciatura/mestrado integrado, comparado com 47% dos estudantes com 21-24 anos e apenas 26% dos estudantes com 25 anos ou mais.

Figura 28 – Prosseguimento de estudos dos diplomados CTeSP, por grupo etário



Quando analisando a distribuição da proporção de diplomados que prosseguem estudos por curso (Figura 29), verifica-se que para todos os CTeSP do sistema de ES português, há uma diversidade na proporção de prosseguimento de estudos entre os diplomados de diferentes cursos – isto é, existem 49 cursos onde entre 90% e 100% dos diplomados prosseguiram estudos, e outros 52 cursos onde menos de 10% dos diplomados prosseguiram, sendo o resto da distribuição dos cursos por esta proporção relativamente uniforme. O resultado principal da figura é que os CTeSP não são iguais em relação a esta variável, pelo que soluções de política pública futuras desenhadas a pensar num CTeSP “médio” ou “típico” tendo em conta o prosseguimento de estudos verificado no sistema poderão não ser a solução mais adequada.

Figura 29 – Nº de cursos, classificados por proporção dos diplomados que prosseguem estudos (2023/24)



De facto, tanto nos grupos focais referentes aos Diretores de Curso, mas sobretudo no dos Responsáveis Institucionais, foi discutida a ideia de que diferentes CTeSP podem ter diferentes propósitos, até mesmo dentro da mesma instituição. Aquando da discussão sobre o público-alvo dos CTeSP, identificou-se que os CTeSP podem assumir naturezas de funcionamento diferentes consoante o público que pretendem atrair. Nomeadamente, que haveria CTeSP cujo principal objetivo era satisfazer o público proveniente do ensino secundário, possibilitando o prosseguimento de estudos no contexto do ES (correspondentes aos cursos de curta duração gerais), enquanto um segundo tipo de CTeSP teria como objetivo satisfazer a procura por parte de adultos que se pretendiam requalificar no mercado de trabalho (correspondendo aos cursos de ensino superior de curta duração vocacionais). Foi ainda sugerido um terceiro tipo de CTeSP, desenhados especificamente para uma única entidade que tinha um propósito de qualificação de pessoas para uma realidade muito específica. A partir do nosso estudo e dos dados administrativos disponíveis, não foi possível formalizar qualquer classificação associada aos CTeSP, nem identificar as diferenças entre cursos de classificações distintas. Realça-se, no entanto, que o papel de um CTeSP pode variar, e que este não deve ser visto de forma uniforme no sistema.

No inquérito são explorados os motivos para o prosseguimento ou para o não-prosseguimento de estudos (Tabela 8). Entre os respondentes que prosseguiram estudos, o motivo mais valorizado para a continuação da formação foi a percepção de que a licenciatura poderia favorecer a progressão na carreira, muito embora todos os motivos indicados no inquérito tenham sido considerados relevantes pelos respondentes. Entre as respostas dadas, os diplomados em cursos da área da Saúde e proteção social apresentam maior probabilidade de prosseguirem estudos para aprofundar os conhecimentos numa área diferente e para transitar de carreira. Em sentido inverso estão os estudantes de TIC. Entre os diplomados do sexo masculino há maior interesse em aprofundar os conhecimentos na área do CTeSP, não havendo diferenças entre sexos para os restantes motivos.

Tabela 8 – Motivos para prosseguimento ou não de estudos

Questão	Média (1–5)
Quão importantes foram os seguintes motivos para ter prosseguido os seus estudos depois do seu CTeSP?	
Aprofundar os conhecimentos na área do meu CTeSP	4,06
Aprofundar os conhecimentos numa área diferente do meu CTeSP	3,43
Transitar de carreira	3,65
Promover a progressão de carreira	4,49
Quão importantes foram os seguintes motivos para não ter prosseguido os seus estudos depois do CTeSP?	
Satisfação com a formação obtida	3,24
Satisfação com a situação profissional	3,40
Falta de recursos financeiros	2,73
Falta de tempo	3,01
Dificuldades de acesso a níveis posteriores de ensino superior	2,61

Entre as respostas abertas do inquérito, são mencionados alguns motivos para o prosseguimento de estudos. Das 55 respostas relativas à questão "Quais os motivos para ter prosseguido os seus estudos depois do seu CTeSP?", o fator mais preponderante para seguir rumo à licenciatura é a necessidade genérica de valorização no mercado de trabalho (15 respostas), com o fim último de assegurar perspectivas de carreira mais robustas:

"Valorização no mercado de trabalho" (R52)

"Aumentar as possibilidades de emprego" (R19).

De igual modo, 10 inquiridos apontaram a existência de barreiras impostas pelas empresas e por entidades estatais, sentindo que o grau académico superior é muitas vezes o requisito mínimo obrigatório:

"... para ter um diploma de licenciatura, porque nenhum potencial empregador sequer olhou para o meu CV sem o 'licenciada' lá escrito, querem sempre licenciatura" (R7).

"O facto de não existir na função pública uma carreira onde se enquadre um titular de um CTeSP: como assistente técnico basta ter ensino secundário e para técnico superior exigem licenciatura." (R14).

No âmbito das mesmas 55 respostas, as motivações de carácter pessoal refletem ambições íntimas de crescimento e realização. Aqui, os inquiridos referem um simples gosto por aprender, a concretização de sonhos enraizados ou a viabilidade logística de aproveitar os anos já investidos no CTeSP. A vontade intrínseca de absorver mais conhecimento moveu 12 respondentes, que destacam o seu interesse contínuo pela exploração da área de estudo para além dos retornos financeiros imediatos:

"Constante vontade de aprendizagem." (R9).

"Adquirir mais conhecimento" (R27).

Para 8 estudantes, prosseguir estudos significou a tentativa de realizar um projeto de vida ou um sonho específico, que sentiam ficar incompleto apenas com a obtenção do CTeSP:

"O sonho de ser médico veterinário" (R11).

"Terminei o CTeSP, sempre tive o sonho de ser enfermeira, infelizmente não consegui entrar... ainda tenho sonhos e acredito que um dia vou realizar o meu sonho" (R54).

Constatou-se ainda que 5 inquiridos foram impulsionados pelo pragmatismo académico, utilizando as creditações curriculares obtidas no CTeSP como ferramenta para facilitar o término de uma nova etapa.

"Aproveitar as equivalências nas cadeiras." (R43).

"Ter equivalência a várias unidades curriculares." (R45).

Em relação aos grupos focais, a experiência relativa ao prosseguimento de estudos foi também reportada pelos diplomados. A transição dos CTeSP para as licenciaturas constitui um dos principais atrativos deste modelo formativo. No entanto, a análise revela que esta via de progressão académica gera uma polarização de experiências, oscilando entre o sucesso e a frustração. Na perspetiva dos diplomados, quando o sistema se encontra devidamente articulado, o CTeSP atua como um mecanismo facilitador altamente eficaz. Os diplomados reconhecem o benefício de aceder ao ES contornando as exigências do concurso nacional de acesso, valorizando o cumprimento das promessas institucionais relativas à atribuição direta de creditações, que lhes permite avançar significativamente no plano de estudos do grau seguinte:

"Nós ficámos com um terço da licenciatura feita e as equivalências foram prometidas e foram dadas no meu instituto, aqui no Politécnico [...] Era uma porta de abertura para a licenciatura bem direta, que facilitava aquilo que era a vida dos alunos, que muitas vezes ou não entravam da forma convencional ou tinham mais dificuldade e aquilo facilitava bastante" (Diplomada de curso da área de Serviços de um Instituto Politécnico Público).

Contudo, a inexistência de uma continuidade garantida constitui motivo de crítica. Diversos diplomados manifestam desilusão perante o que consideram ser uma falha de planeamento ou uma falsa promessa institucional. Relatam situações em que a instituição de origem atrai estudantes para o CTeSP, mas não dispõe de oferta formativa subsequente na mesma área ou região. Este bloqueio força os estudantes a procurar o ensino privado ou a sujeitarem-se a grandes deslocações, culminando, potencialmente, na perda das creditações que motivaram o seu ingresso inicial:

"Neste caso, o instituto politécnico é que vendeu uma banha da cobra... Conseguiu ter turmas cheias, conseguiu formar alunos, mas depois não se segue para mais lado nenhum [...] Eu não tenho [nenhum curso da mesma área de educação e formação] na minha área de residência (...), o mais próximo seria Lisboa, que tem informática de gestão numa universidade privada, mas o facto de ser uma universidade privada não me vai dar as mesmas equivalências". (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Esta limitação geográfica e de área de educação e formação é corroborada por outro diplomado, que destaca que em domínios muito específicos há uma inexistência total de licenciaturas na sua região, e quando tentam mobilidade para outras instituições do país esbarram em barreiras administrativas e na falta de resposta aos seus pedidos de informação sobre equivalências:

"Não há, não há, não há licenciaturas de videojogos em (...). É esse o problema, não há, não há hipótese [...] a única que eu ainda encontrei foi em (...). Já tentei, por acaso tenho de voltar a ligar, porque eu já liguei para lá, já mandei e-mail, mas não me respondem e, então, está um bocadinho difícil de contactar e de saber se eu tenho equivalências, ou não". (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Adicionalmente, mesmo nas instituições que asseguram a continuidade de estudos, o processo de transição é marcado por uma elevada pressão e competitividade. A regulamentação define um número muito restrito de vagas especificamente destinadas ao contingente de titulares de CTeSP, o que fomenta um clima de disputa interna entre os colegas que ambicionam prosseguir para a licenciatura.

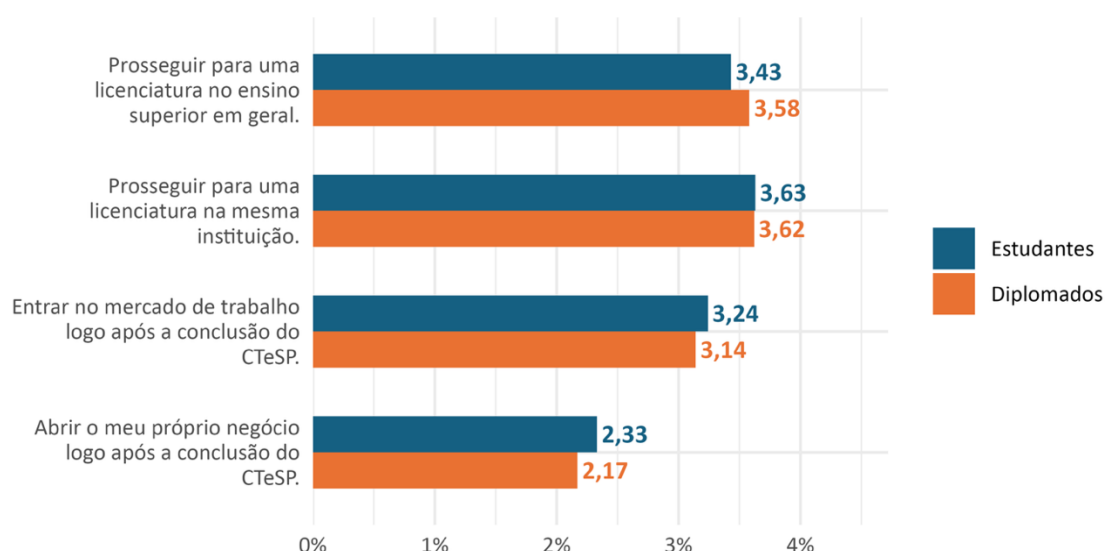
"Nós ainda tivemos algumas disputas. Assim, eu posso dizer, saudáveis, claro, mas alguns colegas ficaram um bocadinho chateados com a questão (...) Porque efetivamente só existem 5 vagas [...] Nós achávamos que era pouco." (Diplomada de curso da área de Serviços de um Instituto Politécnico Público).

Em relação aos motivos para o não-prosseguimento de estudos, os diplomados indicaram a satisfação com a situação profissional como sendo o motivo mais importante, mas estes motivos apresentam uma magnitude inferior em relação ao prosseguimento de estudos, indicando que os motivos para não-prosseguimento são normalmente únicos em vez de multifacetados. Entre os diplomados do setor privado, a falta de recursos financeiros é apontada como um motivo significativamente mais relevante, por comparação com os diplomados do ensino público. De igual forma, as diplomadas do sexo feminino consideram que esse motivo também é mais relevante. Para os estudantes adultos (25+), a falta de tempo e a dificuldade

de acesso são apontados como motivos relativamente mais importantes do que para estudantes com 20 anos ou menos.

Tanto os estudantes quanto os diplomados sugerem que as IES os incentivaram ligeiramente mais a prosseguir estudos na própria instituição do que a ingressar no mercado de trabalho após a conclusão do CTeSP, ainda que a diferença seja reduzida (Figura 30). A partir da pontuação atribuída às duas escalas, 37% dos diplomados revelam que as IES os incentivaram mais a prosseguir no ES em geral do que a entrar no mercado de trabalho, enquanto 20% revelam o oposto.

Figura 30 – Em que medida a sua IES o incentivou a...



Não há diferenças relevantes entre os estudantes no que se refere a estes diferentes tipos de incentivos, sendo que apenas o grupo de estudantes com mais de 25 anos tem menor percepção de que a IES os incentivou a prosseguir para uma licenciatura na mesma instituição.

Entre os diplomados, os com mais de 25 anos consideram que os incentivos foram inferiores para prosseguir para uma licenciatura na mesma instituição e para entrar no mercado de trabalho logo após a conclusão do CTeSP, mas que estes foram superiores para o prosseguimento de estudos ao nível de uma licenciatura no ES em geral. Em relação à abertura do próprio negócio, os diplomados das áreas das TIC e Engenharia sentiram menos incentivos, por oposição aos estudantes das Ciências Empresariais. Os estudantes do Norte revelam ter mais incentivos para abrir um negócio, por contraponto aos estudantes do Centro.

3.3. Organização e definição dos cursos

Nesta secção do relatório avança-se para uma caracterização da situação atual dos CTeSP, a partir da análise das motivações que levaram à decisão de criação destes cursos. É ainda dada atenção ao perfil de qualificação e experiência do corpo docente e às práticas institucionais que enquadram o funcionamento destes cursos, incluindo a aplicação de mecanismos internos de garantia da qualidade. Finalmente, aborda-se a situação dos estágios, dada a sua relevância no contexto desta oferta formativa.

Tal como referido no capítulo 2 deste relatório, esta caracterização tem por base a análise dos documentos existentes relativos à oferta de CTeSP, nomeadamente os registos de criação destes cursos, submetidos pelas IES ao IES I.P. Estes documentos contemplam o período de criação dos respetivos cursos e permitem estabelecer um ponto de partida para melhor compreender a evolução e atual situação desta oferta formativa. Esta análise inicial é depois complementada com os resultados obtidos através do tratamento dos dados recolhidos com os inquéritos por questionário e com os grupos focais.

3.3.1 Motivações para a oferta de CTeSP

A análise da documentação submetida pelas IES para a criação dos CTeSP permitiu identificar as principais motivações apresentadas para a decisão de criar cada um dos 60 cursos analisados na amostra (apresentados no Anexo 1). Na Tabela 9 são apresentadas estas motivações, agrupadas em 8 categorias, bem como o número de CTeSP que as identificaram no respetivo registo de criação.

Tabela 9 – Motivações para a criação de CTeSP

Motivações para a criação do CTeSP	N.º de CTeSP
Responder a necessidades do mercado de trabalho	24
Prioridades estratégicas da Estratégia Regional de Especialização Inteligente (EREI)	10
Responder a necessidades reportadas por empregadores específicos	9
Diversificar a oferta formativa da instituição	8
Procura potencial pelos cursos por parte de potenciais estudantes	6
Recursos materiais disponíveis na IES	2
Recursos humanos disponíveis na IES	1
Prioridades estratégicas da Estratégia Nacional de Especialização Inteligente (ENEI)	1

De acordo com a análise efetuada, a principal motivação para a criação de um CTeSP foi atender às necessidades do mercado de trabalho, o que pode estar diretamente associado aos princípios fundacionais da criação dos CTeSP, tal como definidos na legislação portuguesa. De facto, o decreto-lei que instituiu a criação destes cursos destaca que a ‘oferta de formação deste nível terá uma forte inserção regional’, traduzida na criação de cursos que ‘atenderão às necessidades da economia e das regiões em que serão ministrados’ (Decreto-Lei n.º 43/2014). Relativamente a esta categoria, a Estratégia Regional de Especialização Inteligente (EREI) ou as necessidades da região, de forma mais abrangente, são explicitamente mencionadas como a motivação para a oferta do CTeSP⁶, o que se poderá justificar pelo facto do alinhamento com a EREI ter uma influência significativa na possibilidade de obter financiamento europeu.

Nesta linha, a resposta às prioridades estratégicas da EREI, surge como a segunda categoria de motivações mais frequente para a abertura destes cursos, como destaca o trecho da fundamentação da criação do curso de Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação do Instituto Politécnico de Portalegre:

“Acresce que também está alinhado com a Estratégia Nacional de Especialização Inteligente — Alentejo2030, não só porque aumenta a oferta de cursos superiores que dão resposta ao domínio transversal da digitalização da economia, mas principalmente porque este curso, em conjunto com as empresas parceiras, será um elemento de fixação de talento na região.” (Trecho retirado do Formulário H – ‘Fundamentação da criação’ – do curso de Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação do Instituto Politécnico de Portalegre).

A necessidade de responder a empregadores específicos surge como a terceira motivação referida para a criação de um CTeSP. Neste caso, é de notar que os registos de criação dos cursos explicitam diretamente quais as empresas e/ou setores da região que necessitam de diplomados com o perfil profissional e as competências desenvolvidas no CTeSP cuja criação

⁶ Uma análise mais profunda do alinhamento estratégico e adequação regional da oferta de CTeSP será objeto de análise na secção 3.4 deste relatório.

se propõe. Como exemplo de uma motivação desta natureza é apresentado um trecho relativo ao Instituto Politécnico de Setúbal:

“A fundamentação da existência do curso de Técnico Superior Profissional (TeSP) em Automação, Robótica e Controlo Industrial (ARCI) está directamente relacionada com as características do tecido empresarial da região onde a ESTSetúbal/IPS se insere. Nesta região existem múltiplas empresas que desenvolvem actividades nas áreas de especialização do curso de TeSP em ARCI, nomeadamente nas áreas de automação, robótica, controlo e instrumentação, destacando-se, pela sua dimensão, pelo contributo para o produto interno (PIB) nacional, e pela interligação que têm com a ESTSetúbal/IPS, a Portucel-Soporcel, a Autoeuropa, a Petrogal e a Repsol, entre outras.” (Trecho retirado do Formulário H – ‘Fundamentação da criação’ – do curso de Automação, Robótica e Controlo Industrial do Instituto Politécnico de Setúbal).

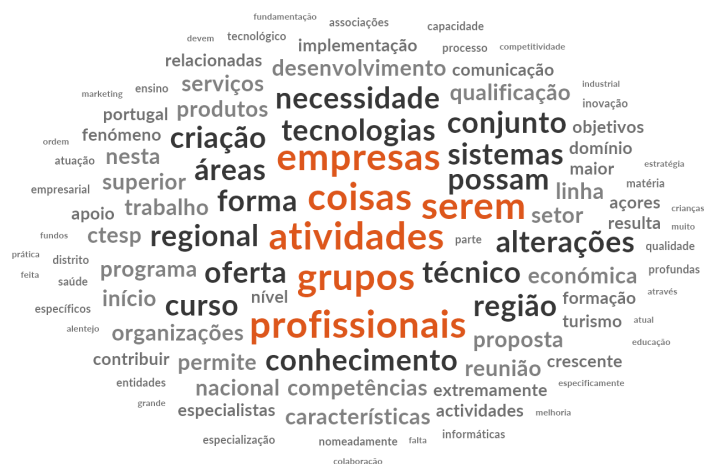
A necessidade de diversificar a oferta formativa da instituição também surge nos documentos analisados como motivação para a criação de CTeSP. Mais uma vez, esta motivação está alinhada com o texto do Decreto-Lei n.º 43/2014, que estabeleceu como uma das razões para a criação destes cursos o alargamento e a diversificação do ‘espectro da oferta de ensino superior em Portugal’, permitindo, por essa via, ‘aumentar o número de cidadãos com qualificações superiores’, através, por exemplo, da atração de novos públicos, não apenas jovens, em particular do ensino profissional, mas também adultos (Decreto-Lei n.º 43/2014).

Outras motivações, referidas nos documentos de criação dos cursos, incluem a procura potencial por parte de estudantes, os recursos materiais e humanos disponíveis na IES, bem como as prioridades estratégicas da Estratégia Nacional de Especialização Inteligente (ENEI).

A criação destes cursos parece assim resultar, sobretudo, de uma necessidade de as instituições darem resposta à procura por profissionais em áreas no quadro da região em que se situam, e muito menos da existência de recursos institucionais (humanos e/ou materiais) ou de uma resposta a estratégias nacionais. Na nuvem de palavras (Figura 31) criada a partir dos documentos relativos à fundamentação da criação do curso analisados, destacam-se palavras como empresas, necessidades, região, técnicos, profissionais, conhecimento, regional, região e tecnologias, o que reforça a ideia de que a principal motivação para a oferta

deste tipo de formação superior é a resposta às necessidades de recursos humanos qualificados da região em que a IES se insere.

Figura 31 – Nuvem de palavras da fundamentação da criação dos CTeSP



Analisando agora os resultados obtidos a partir dos questionários respondidos quer por responsáveis institucionais (RI), quer por diretores de cursos (DC), percebe-se que as oito categorias de motivações iniciais identificadas para a criação de CTeSP são globalmente consideradas pelos inquiridos como importantes (médias superiores a 4, com exceção dos casos das prioridades estratégicas da EREI e da ENEI e da existência de recursos humanos e materiais, cujo grau de importância para os DC é significativamente menor) (Tabela 10). No entanto, é de destacar que enquanto para os DC a motivação mais importante é a resposta a necessidades do mercado de trabalho, em linha com a categoria identificada por mais CTeSP nos registos de criação dos cursos, para os RI é a procura potencial por parte de estudantes que tem maior importância, categoria que à data da criação dos cursos foi apenas identificada para 6 CTeSP. De notar também que relativamente a esta motivação existe uma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos dois grupos.

Relativamente aos resultados da análise multivariada realizada, é de referir que a importância da existência de recursos humanos disponíveis na IES é, em média, maior para os DC da região Norte e menor para os DC da Área Metropolitana de Lisboa. Esta motivação é também considerada mais importante pelos DC de IES privadas, quando comparados ao de IES públicas. Já no que diz respeito aos CTesP serem criados para responder a necessidades do mercado de trabalho, os DC da área da agricultura, silvicultura, pescas e veterinária consideram, em média,

esta motivação menos importante. Para as restantes motivações para a criação dos CTeSP e fatores explicativos não foi possível identificar efeitos marginais das diferentes características dos inquiridos nas respostas dadas, o que evidencia homogeneidade de opinião entre os mesmos.

Tabela 10 – Apreciação das motivações para a criação de CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Qual foi a importância das seguintes motivações para a criação de CTeSP?			
Procura potencial pelos cursos por parte de potenciais estudantes	4,81	4,38	0,00
Recursos humanos disponíveis na IES	4,41	3,86	0,01
Recursos materiais disponíveis na IES	4,37	3,92	0,03
Diversificar a oferta formativa da instituição	4,41	4,49	0,33
Responder a necessidades do mercado de trabalho	4,74	4,69	1,00
Responder a necessidades reportadas por empregadores específicos	4,52	4,23	0,22
Prioridades estratégicas da Estratégia Regional de Especialização Inteligente (EREI)	4,11	3,59	0,08
Prioridades estratégicas da Estratégia Nacional de Especialização Inteligente (ENEI)	4,00	3,53	0,13

A análise da informação recolhida nos grupos focais realizados com RI e DC corrobora a importância de todas as motivações já identificadas para a criação de CTeSP, enquanto introduz, de forma explícita, a componente financeira como motivação para a oferta destes cursos. Nota-se ainda, nos discursos dos inquiridos, uma maior importância do contributo dos CTeSP para o desenvolvimento das regiões em que são oferecidos, que não tinha resultado tão evidente nem nos registos de criação dos cursos, nem nas respostas dadas aos questionários, dada a menor importância dada ao alinhamento com as prioridades estratégicas da EREI. Na secção 3.4 deste relatório estes resultados serão explorados em mais detalhe.

Num segundo plano, e como já foi referido, a informação recolhida nos grupos focais evidencia que a génese destes cursos esteve fortemente associada a dinâmicas financeiras e a processos de decisão hierárquicos. De acordo com os DC, o processo de definição e registo da oferta não decorreu apenas de um planeamento local e orgânico, mas resultou da necessidade de captar financiamento e de imposições diretivas verticais:

"Eu, quando tento recordar (...) o início do registo do curso foi um processo muito confuso. Foi muito top down, não é? (...) veio de cima. Temos que fazer isso." (Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Público).

Por último, e refletindo a perspetiva dos RI, constatou-se a relevância das entidades empregadoras do setor privado para a decisão de criação de novos cursos, com estes a funcionarem como uma resposta direta às carências de recursos humanos previamente identificadas por entidades parceiras. Assim, e em linha com os resultados anteriormente apresentados, a resposta a necessidades do mercado de trabalho assumiu-se como o motor principal para a criação dos CTeSP:

"A oferta tem em alguns momentos motivações empresariais. [...] A empresa tem uma determinada dimensão, e tem necessidade continuada de formação, portanto, temos esta motivação." (Vice-reitor de uma Universidade Pública).

3.3.2 Composição do corpo docente dos CTeSP

A partir da análise do currículo de cada um dos docentes responsáveis por unidades curriculares dos 60 cursos cujos registos de criação foram analisados, foi possível caracterizar a composição e identificar o perfil dos docentes propostos para ministrar os CTeSP à data da criação de cada curso.

Em termos de formação académica, 60,5% destes docentes possuíam o doutoramento como grau mais elevado, seguidos por 13,2% com mestrado e 26,4% com licenciatura. Em relação ao sexo, 59,7% dos docentes eram do sexo masculino e 40,3% do feminino. Já em relação ao tempo de experiência profissional, aproximadamente, 5% possuíam até 5 anos, 14% até 10 anos, 52% até 20 anos, 26% até 30 anos e 2% tinham mais de 30 anos.

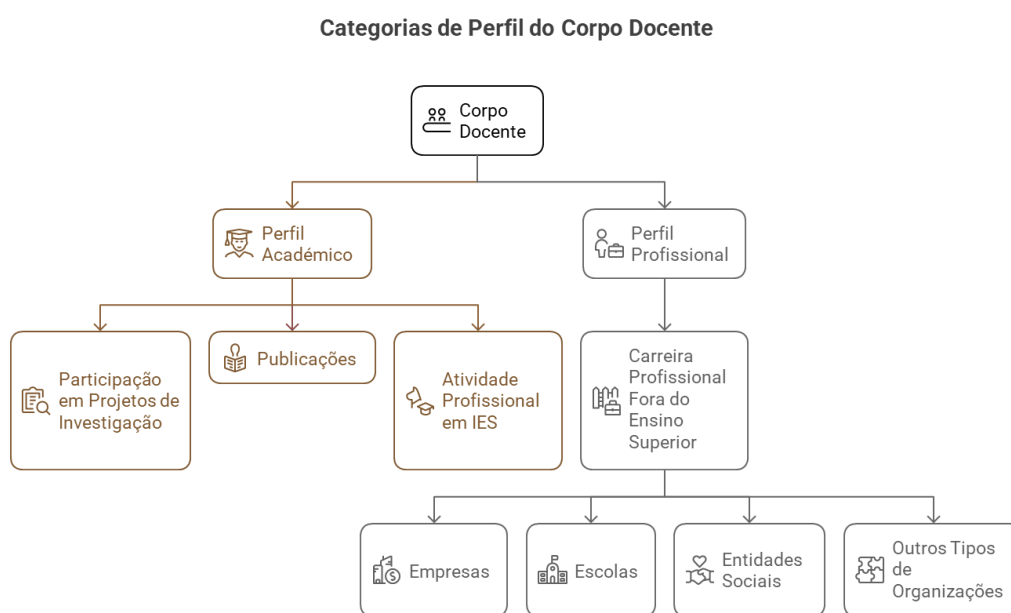
Com base na informação extraída dos registos de criação dos cursos, os docentes foram ainda divididos em dois grupos de acordo com o seu perfil (Figura 32):

- i. perfil académico, isto é, docentes com um CV caracterizado por participação em projetos de investigação, publicações académicas e que exercem a sua atividade profissional em IES;

- ii. perfil profissional, que inclui os docentes que desenvolveram a maior parte da sua carreira profissional em ambientes fora do ES, tais como empresas, escolas, entidades sociais e outros tipos de organizações.

Os docentes que apresentaram percursos divididos entre os perfis académico e profissional foram incluídos no perfil que acumulasse o maior número de anos de carreira.

Figura 32 – Perfis académico e profissional do corpo docente dos CTesP



O perfil académico é o predominante no corpo docente proposto nos 60 CTesP analisados, representando aproximadamente 82,5% dos docentes identificados na amostra. Este grupo de docentes apresenta, em média, 17 anos de experiência profissional, sendo que 72,3% são doutorados. O sexo masculino prevalece em termos absolutos (57,4%) no conjunto de todos os docentes, sendo esta mesma distribuição entre os sexos replicada, de forma aproximada, entre docentes doutorados, mestres e licenciados.

Quando analisados somente os docentes com perfil profissional, há uma diferença no que diz respeito à sua qualificação académica, com aproximadamente 49,7% dos indivíduos com mestrado e, em média, 13 anos de experiência profissional. Por outro lado, 70,2% dos académicos do perfil profissional são do sexo masculino. Mais uma vez, verifica-se que a distribuição entre os sexos é aproximadamente igual dentro dos grupos com o mesmo grau académico.

Quando a composição do corpo docente é analisada por curso, os dados mostram variação na distribuição dos dois sexos entre as áreas de educação e formação. Entre os CTeSP com a maior percentagem de docentes do sexo masculino (M), destacam-se os cursos de Energias Renováveis e Infraestruturas Elétricas e de Telecomunicações, com 94%, e Desenvolvimento de Software, com 91%, ambos do Instituto Politécnico de Bragança; e Redes e Segurança Informática, com 83%, oferecido no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave. Por outro lado, entre os CTeSP com maior percentagem de docentes do sexo feminino (F), destacam-se os cursos de Apoio à Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, com 84%; Acompanhamento de Crianças e Jovens do Instituto Politécnico de Portalegre, com 80%; Acompanhamento de Crianças e Jovens do Instituto Politécnico de Bragança, com 75%; e Gerontologia do Instituto Politécnico de Bragança com 72%. Estes números revelam um maior predomínio de um corpo docente do sexo masculino nas áreas tecnológicas e de um corpo docente do sexo feminino nas áreas ligadas à gestão, à proteção social e à educação infantil.

Foi também possível verificar uma diferença entre os cursos no que diz respeito à distribuição do corpo docente entre os perfis académico e profissional. Ao analisar o perfil por curso, observam-se 15 cursos com uma forte inclinação para o perfil académico, a apresentar 100% de docentes com esse perfil. A análise do perfil dos docentes por área CNAEF também reforça o predomínio do perfil académico, com destaque para a Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária, com 90,6% dos docentes com este perfil. Seguem-se as áreas de Engenharia, indústrias e construção (88,0%) e as Tecnologias da informação e comunicação (86,9%), esta última apresentando o maior número absoluto de docentes com perfil académico (253). Pelo contrário, o perfil profissional ganha maior relevância na área de Artes e humanidades, sendo esta a única área em que este perfil é maioritário, com 55,6% (10 docentes), seguida pelas áreas de Ciências empresariais, administração e direito (29,1%) e Serviços (28,3%).

A prevalência de um perfil académico nos docentes que integravam as propostas de CTeSP à data da sua criação é um resultado que tende a surpreender face ao cariz marcadamente profissional que esteve subjacente à criação desta oferta formativa. Por outro lado, os resultados do tratamento das respostas dadas aos questionários, bem como da informação recolhida nos grupos focais, vieram apontar para a existência de docentes com perfis mais profissionais associados à lecionação destes cursos. Assim, é possível assumir que numa fase

de proposta de criação as IES tenham associado aos CTeSP os docentes de que já dispunham, não considerando aqueles que teriam de vir a contratar se os cursos fossem aprovados e pudessem ser efetivamente lecionados. De facto, os resultados da análise dos questionários corroboram esta assunção, uma vez que 75% dos RI dizem ter sido necessário contratar, em média, 10,9 novos docentes para iniciar a oferta de CTeSP na sua instituição, enquanto 71% dos DC afirmam o mesmo, mas com um número inferior de novas contratações: em média, 4,1 docentes, sendo 2,5 na área nuclear do curso e 1,6 em áreas conexas.

Por outro lado, este perfil mais académico do que poderia ser expectável do corpo docente dos CTeSP, pode também encontrar uma justificação, pelo menos parcial, no facto dos ECTS obtidos num CTeSP poderem ser creditados para efeitos de prosseguimento de estudos numa licenciatura, o que significa que algumas das unidades curriculares que constituem o plano de estudos terão um funcionamento em tudo semelhante ao daquelas que são oferecidas nas licenciaturas, incluindo no que se refere ao corpo docente que assegura a sua leção.

Em todo o caso, o corpo docente dos CTeSP parece ter, na atualidade, um perfil mais profissional do que o registado à data da criação dos cursos, tal como evidenciado nos dados apresentados na Tabela 11, que apontam para níveis de concordância igual ou superior a 4 relativamente ao corpo docente ser constituído por docentes em tempo parcial com atividade profissional simultânea (fora do ES) na área dos cursos. Ainda assim, é de destacar alguma divergência entre RI e DC a este respeito, com os RI a identificarem uma maior prevalência de docentes em tempo integral sem experiência profissional e com as certificações profissionais específicas exigidas pelos respetivos setores de atividade, em relação à perceção dos DC.

Tabela 11 – Apreciação do corpo docente dos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Em que medida considera que os seguintes perfis representam o corpo docente dos CTeSP?			
Docentes em tempo integral sem experiência profissional (fora do ensino superior) relevante na área dos cursos	2,86	2,24	0,03
Docentes em tempo integral com experiência profissional (fora do ensino superior) relevante na área dos cursos	3,54	3,16	0,19
Docentes em tempo parcial com atividade profissional simultânea (fora do Ensino Superior) na área dos cursos	4,18	4,00	0,57
Docentes em tempo parcial sem atividade profissional simultânea (fora do Ensino Superior)	2,00	1,87	0,51

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Docentes envolvidos em projetos de investigação aplicada ou de prestação de serviços com as empresas parceiras dos cursos	3,07	2,68	0,14
Docentes com certificações profissionais específicas (além do grau académico) exigidas pelos setores de atividade associados aos cursos	3,50	2,97	0,07
Docentes com experiência no acompanhamento de estágios	4,14	4,11	0,66

Da análise multivariada realizada, resulta essencialmente que os DC de IES localizadas na região do Algarve tendem a considerar como perfil representativo do corpo docente dos CTeSP um que inclui mais docentes em tempo integral sem experiência profissional (fora do ES) relevante na área dos cursos e menos docentes em tempo parcial com atividade profissional simultânea (fora do ES) na área dos cursos e docentes com certificações profissionais específicas (além do grau académico) exigidas pelos setores de atividade associados aos cursos, ou seja, um perfil mais próximo do perfil académico identificado acima. Já os DC de IES localizadas no Norte são os que mais referem que o perfil do corpo docente é caracterizado por mais docentes com certificações profissionais específicas (além do grau académico) exigidas pelos setores de atividade associados aos cursos e menos docentes em tempo integral sem experiência profissional (fora do ES) relevante na área dos cursos. De notar, também, que parece haver uma prevalência do perfil profissional relativamente ao perfil académico para os DC das IES privadas, caracterizado por mais docentes em tempo integral com experiência profissional (fora do ES) relevante na área dos cursos, mais docentes envolvidos em projetos de investigação aplicada ou de prestação de serviços com as empresas parceiras dos cursos e mais docentes com experiência no acompanhamento de estágios.

Os grupos focais vieram acentuar a existência de uma heterogeneidade significativa no perfil do corpo docente, refletindo o esforço das instituições em conjugar as exigências do sistema de ES com a prática profissional característica desta formação. Para os diplomados, a vivência em sala de aula traduz-se no contacto com perfis muito distintos, que englobam desde docentes de carreira da instituição até quadros especialistas ativamente inseridos no mercado de trabalho. Este último grupo, assumindo frequentemente a docência em regime de tempo parcial, é amplamente reconhecido pela experiência empírica que traz à sala de aula:

"(...) quase todos faziam ali só uma perninha à noite, porque todos eles tinham outras atividades, alguns [eram] professores no secundário, outros diretores financeiros de empresas, outros chefes de departamento e de divisão, também na administração pública." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Para os RI, a integração de especialistas externos na lecionação dos CTeSP apresenta-se como um fator de forte diferenciação pedagógica, existindo inclusive cenários específicos onde a lecionação é assegurada diretamente pelos quadros de empresas parceiras. Contudo, a estruturação, considerada por alguns RI como ideal, deste corpo docente com um perfil profissional, depara-se com limitações legais específicas, nomeadamente a obrigação de garantir uma percentagem de docentes com o grau de doutor. Esta exigência obriga as direções a desenhar as equipas letivas mediante critérios académicos formais, que, por vezes, divergem da necessidade estritamente prática do curso:

"A qualificação do corpo docente base (...) porque enfim, a exigência de termos 30% de doutorados no corpo docente obriga-nos a pensar um CTeSP, não apenas e exclusivamente em função daquilo que são as necessidades, enfim, da região. Mas também atentos àquilo que são, enfim, o corpo docente qualificado e especializado que já temos em carteira" (Presidente de um Instituto Politécnico Privado).

Em relação às restrições legais, os RI e os DC entrevistados identificaram as limitações orçamentais como um dos constrangimentos mais limitativos na captação de talento para assumir funções docentes nos CTeSP. A fraca capacidade de compensação financeira por parte das IES retira-lhes competitividade, fazendo com que a presença de profissionais do setor privado no ensino dependa, em larga medida, do interesse pessoal ou do voluntarismo dos próprios especialistas:

"O problema que eu noto, e que não ouvi aqui falar, e que para nós é um problema grave, é que é muito difícil contratar docentes com o orçamento que temos [...] e o problema é que esses estão a dar aulas quase por favor e por carolice, porque com os valores que são pagos é muito difícil ir [dar aulas]." (Diretor de curso da área de Engenharia de um Instituto Politécnico Público).

Os DC alertam ainda que a forte dependência de professores externos, associada à falta de condições financeiras, fragiliza a coesão pedagógica do corpo docente. Dado que a atividade principal destes especialistas ocorre fora da academia, acaba por existir uma dificuldade em integrá-los na vida e nas atividades da instituição, o que dificulta o desenvolvimento de uma cultura institucional:

"não há partilha; a pessoa vem, dá a aula e vai-se embora. Não colabora, às vezes, noutras atividades, porque também não tem tempo e, entre aspas, não é pago para isso" (Diretora de curso da área Proteção do Ambiente de um Instituto Politécnico Público).

3.3.3 Práticas institucionais relativas ao funcionamento dos CTeSP

No que se refere às práticas institucionais relativas ao funcionamento dos CTeSP, os resultados apresentados nesta subsecção do relatório dizem apenas respeito à análise das respostas dadas aos questionários e no âmbito dos grupos focais, porquanto os registos de criação dos CTeSP não tinham informação que suportasse esta análise.

De uma maneira geral, e tendo em consideração a informação recolhida junto dos RI e DC que participaram nos grupos focais, a introdução dos CTeSP exigiu uma capacidade de adaptação por parte das instituições de ensino, forçando uma reestruturação tanto a nível curricular como na própria cultura pedagógica interna. Segundo os RI, o desenho inicial dos planos de estudos revelou, em diversos momentos, ser desadequado às necessidades deste nível de educação e formação. De facto, por terem sido frequentemente concebidos com base nos referenciais teóricos e nas exigências das licenciaturas tradicionais, tendo em vista uma futura creditação, verificou-se um desajuste face às reais competências e necessidades do novo público-alvo. Esta realidade obrigou as instituições a corrigir os modelos de ensino, reformulando disciplinas estruturais para mitigar o insucesso académico:

"... tivemos que fazer uma revisão de todas as matemáticas que tinham. Porque elas tinham sido pensadas na lógica da continuação de estudos, e na creditação para a licenciatura. Mas não era a matemática que aqueles estudantes precisavam ou que estavam aptos a fazer." (Vice-presidente de um Instituto Politécnico Público).

Em paralelo com a adequação dos currículos, as instituições depararam-se também com a necessidade de promover uma adaptação metodológica e comportamental do próprio corpo docente. Os responsáveis institucionais sublinham que a transição para este modelo letivo exigiu uma curva de aprendizagem. Por um lado, foi necessário que os docentes externos, provenientes do mercado de trabalho, interiorizassem as práticas e o rigor exigidos pelo sistema de ES. Por outro, os docentes académicos tradicionais tiveram de ajustar as suas expectativas e metodologias à vertente prática inerente ao CTeSP. Este processo longo de afinação letiva é descrito pelos DC como uma verdadeira mudança de paradigma institucional:

"houve aqui uma necessidade de... eu diria, de transformação cultural daquilo que era a lógica de funcionamento do formador para uma lógica do ensino superior, para práticas e procedimentos e até para um entendimento daquilo que é, de facto, o ensino superior." (Presidente de um Instituto Politécnico Privado).

Estas alterações iniciais na oferta educativa dos CTeSP parecem ter sido bem conseguidas, porque de uma forma geral as respostas dadas aos questionários por RI, DC, estudantes e diplomados apontam para um panorama globalmente positivo relativamente ao funcionamento dos CTeSP e às práticas institucionais que enquadram esta oferta educativa, ainda que surjam naturalmente aspetos que apontam para a possibilidade de melhorias.

Assim, e relativamente às perceções de RI e DC, observa-se uma convergência entre os dois grupos quanto à avaliação que fazem de diferentes aspetos que caracterizam o funcionamento dos CTeSP (Tabela 12). As médias registadas são globalmente elevadas em ambos os grupos, sugerindo uma perceção favorável do seu funcionamento global e à adequação dos recursos disponíveis.

Tabela 12 – Perceções dos RI e DC sobre o funcionamento dos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Relativamente aos CTeSP, expresse o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:			
Globalmente, a instituição está satisfeita com o funcionamento dos CTeSP.	4,43	4,49	0,27
Os CTeSP estão a decorrer de acordo com as respetivas propostas de criação aprovadas.	4,71	4,73	0,71
A gestão pedagógica dos CTeSP está integrada nos procedimentos institucionais.	4,89	4,73	0,15

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Os recursos humanos (docentes e não docentes) disponíveis para os CTeSP são adequados.	4,50	4,42	0,95
Os recursos materiais afetos aos CTeSP são adequados.	4,54	4,18	0,10
Os CTeSP facilitam a progressão dos diplomados para ciclos de estudos de licenciatura na instituição.	4,71	4,69	0,83

Os resultados da análise multivariada apontam para algumas diferenças entre os DC de IES públicas e privadas, com estes últimos a expressarem uma maior concordância relativamente à adequação dos recursos humanos e materiais afetos aos CTeSP e a mostrarem uma maior satisfação com o funcionamento global dos CTeSP.

No que se refere à garantia da qualidade desta oferta educativa, RI e DC tendem a considerar que a mesma se encontra integrada nos processos institucionais e que existem mecanismos regulares de monitorização (Tabela 13). Acresce que não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em nenhuma das dimensões analisadas, o que reforça a ideia de sintonia entre DC e RI nas perceções recolhidas.

Tabela 13 – Mecanismos internos de garantia da qualidade dos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Relativamente aos mecanismos internos de garantia da qualidade dos CTeSP, expresse o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:			
A garantia da qualidade dos CTeSP está integrada nos processos de garantia da qualidade institucionais.	4,89	4,71	0,12
A satisfação dos estudantes em relação aos cursos que frequentam é avaliada periodicamente.	4,86	4,73	0,32
A instituição monitoriza a taxa de empregabilidade dos diplomados dos CTeSP.	4,50	4,39	0,56
A instituição monitoriza a taxa de sucesso escolar dos estudantes dos CTeSP.	4,93	4,79	0,13
A instituição monitoriza a progressão dos diplomados dos CTeSP para ciclos de estudos de licenciatura.	4,68	4,68	0,98
A instituição possui mecanismos de avaliação da qualidade dos CTeSP que integram a auscultação da opinião de stakeholders externos.	4,00	3,86	0,52
Os planos curriculares dos CTeSP são revistos periodicamente com base nos resultados dos mecanismos de monitorização existentes.	4,07	4,10	0,83

Ainda a este respeito, é de notar que os resultados da análise multivariada mostram que os DC provenientes de IES privadas tendem a concordar mais com a existência de mecanismos de avaliação periódica da satisfação dos estudantes, de monitorização da taxa de empregabilidade dos diplomados, de auscultação da opinião dos *stakeholders* externos e de revisão periódica dos planos curriculares com base nos resultados dos mecanismos de monitorização existentes.

Os mecanismos internos de garantia da qualidade dos CTeSP foram também abordados no âmbito dos diferentes grupos focais realizados, sendo possível identificar uma clara dicotomia entre a visão da gestão de topo acerca dos mecanismos institucionais existentes e a prática percebida pelos diplomados. Para os RI, os procedimentos de auscultação e melhoria contínua encontram-se plenamente consolidados e equiparados aos dos restantes ciclos de estudos. Em particular, os RI asseguram que a avaliação da qualidade dos CTeSP obedece ao mesmo rigor e utiliza as mesmas plataformas e questionários pedagógicos aplicados a licenciaturas, mestrados e programas doutorais, garantindo assim uma integração plena no sistema interno de gestão da qualidade das instituições.

"basicamente os CTeSP, para efeitos do nosso sistema interno de gestão da qualidade são objeto de estudo, são objeto de averiguação com recurso a questionários (...) do ponto de vista da qualidade são iguais às licenciaturas, mestrados e doutoramentos."
(Vice-reitor de uma Universidade Pública).

Em contrapartida, a experiência relatada pelos diplomados revela falhas nos procedimentos e mecanismos de garantia da qualidade. Apesar de existirem vias formais para a exposição de problemas relacionados com a gestão do curso, com a discordância relativamente a metodologias de avaliação ou com a inadequação do plano de estudos, aspetos reforçados por uma das diplomadas que participou no grupo focal, a maior parte dos participantes manifestaram um sentimento de exclusão institucional. Em particular, os diplomados relatam que as suas propostas de melhoria raramente eram levadas em consideração, mesmo quando o faziam de forma organizada e concertada entre todos os estudantes do CTeSP:

"todas as vezes que eu quis passar informação e *feedback* e tentar ajudar a melhorar as coisas, isso foi completamente ignorado." (Diplomado de curso da área da Gestão de um Instituto Politécnico Público).

Este distanciamento entre a recolha do *feedback* estudantil e a efetiva implementação de medidas pode gerar frustração entre estudantes e diplomados. A sensação de ausência de resposta face às suas reclamações, expõe uma dificuldade na aplicação das políticas internas de garantia da qualidade, que muito embora possa não ser exclusiva dos CTeSP no contexto das IES portuguesas, é ainda assim de assinalar:

"... e tentar mostrar que não concordámos com algumas das opções que eles estavam a tomar a nível de algumas avaliações e do plano de estudos [...] por escrito. Mas, lá está, no final não tivemos qualquer *feedback*, nem vimos qualquer alteração." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Apesar desta visão menos positiva sobre os mecanismos internos de garantia da qualidade dos CTeSP, o panorama positivo realçado pelos RI e DC relativamente ao funcionamento destes cursos encontra paralelo nas perceções transmitidas pelos estudantes e diplomados inquiridos via questionário, os quais se encontram globalmente satisfeitos com a sua experiência (Tabela 14). Em particular, os inquiridos avaliam como boa (médias de resposta maiores ou iguais a 3,8) a educação e formação adquirida nos seus cursos relativamente a conhecimentos teóricos (abrangentes e especializados), conhecimentos técnicos, aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos, capacidade de gerir e supervisionar em contextos de trabalho, mesmo quando sujeitos a alterações imprevisíveis, e de rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros, o que está em linha com os descritores do nível 5 (CTeSP) do Quadro Nacional de Qualificações. De notar que relativamente aos conhecimentos adquiridos, as perceções dos diplomados são significativamente superiores às dos estudantes, o que valoriza ainda mais o contributo dos CTeSP para a aquisição de conhecimentos relevantes para um bom desempenho no mercado de trabalho ou ao nível do prosseguimento de estudos. Esta diferença estatisticamente significativa entre as perceções de estudantes e diplomados é também visível relativamente à contribuição da educação e formação obtida no CTeSP para o desenvolvimento e enriquecimento profissional, sendo mais uma vez os diplomados quem mais a valoriza. Os

diplomados avaliam ainda, em média, como bastante adequada a relação entre os conteúdos programáticos abordados no CTeSP e as exigências do mercado de trabalho.

Finalmente, estudantes e diplomados estão, em média, suficientemente ou bastante satisfeitos com diferentes aspetos do seu curso, sendo de destacar os níveis de conhecimentos e as competências de comunicação dos docentes, bem como o seu comportamento, e o do pessoal de apoio, para com os estudantes e os conteúdos das unidades curriculares. Mais uma vez, é possível identificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos dois grupos, sendo o grupo dos diplomados o mais satisfeito. Os aspetos considerados como menos positivos pelos estudantes ou diplomados prendem-se com a oferta de atividades extracurriculares, a formação para a empregabilidade e a ligação com os empregadores, resultado que merece atenção uma vez que se trata de aspetos essenciais em cursos cujo principal objetivo é formar para a vida ativa. Aqui, é de notar que relativamente à oferta de atividades extracurriculares, os diplomados apresentam níveis de satisfação significativamente inferiores.

Tabela 14 – Perceções dos Estudantes (E) e Diplomados (D) sobre os CTeSP frequentados

Questão	Média E (1-5)	Média D (1-5)	p (Teste MW)
Como avalia a educação e formação adquirida no CTeSP, relativamente aos aspetos que seguidamente se apresentam?			
Conhecimentos teóricos abrangentes sobre a área do meu CTeSP	4,12	4,25	0,00
Conhecimentos teóricos especializados na área do meu CTeSP	4,11	4,20	0,01
Conhecimentos técnicos factuais na área do meu CTeSP	4,00	4,19	0,00
Aplicações práticas para conceber soluções criativas para problemas abstratos	3,85	3,95	0,09
Capacidade de gerir e supervisionar em contexto de trabalho, mesmo quando sujeitos a alterações imprevisíveis	3,84	3,92	0,13
Capacidade de avaliar e rever o meu desempenho no trabalho e o daqueles que trabalham comigo	4,03	3,99	0,98
Desenvolvimento e enriquecimento profissional	4,06	4,26	0,00
Como avalia a adequação entre os conteúdos programáticos abordados no CTeSP e as exigências do mercado de trabalho?		3,77	
Quão satisfeito ficou com os seguintes aspetos do seu curso?			
Nível de conhecimentos dos docentes	4,05	4,23	0,00
Competências de comunicação dos docentes	3,86	4,09	0,00
Metodologias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes	3,70	3,94	0,00
Comportamento com os estudantes por parte dos docentes	3,96	4,20	0,00

Questão	Média E (1–5)	Média D (1–5)	p (Teste MW)
Conteúdo das unidades curriculares	3,84	4,01	0,00
Infraestruturas e instalações	3,65	3,77	0,01
Comportamento com os estudantes por parte do pessoal de gestão e apoio	3,89	4,03	0,01
Ligações com os empregadores	3,55	3,53	0,92
Formação para a empregabilidade	3,54	3,51	0,79
Medidas de proteção e segurança	3,84	3,91	0,29
Oferta de atividades extracurriculares	3,25	3,08	0,03

Os resultados da análise multivariada apontam para algumas diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos estudantes e diplomados, considerados em conjunto, quando se tem em consideração a área CNAEF do seu CTeSP. Assim, os estudantes e diplomados dos CTeSP da área das Tecnologias da informação e comunicação tendem a avaliar menos favoravelmente a educação e formação adquirida no CTeSP, relativamente aos conhecimentos teóricos (abrangentes e especializados) e técnicos adquiridos, à capacidade de gerir e supervisionar em contexto de trabalho, de avaliar e rever o desempenho no trabalho e ao seu desenvolvimento e enriquecimento pessoal. Os estudantes e diplomados de Artes e humanidades avaliam também menos favoravelmente a contribuição dos CTeSP para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos (abrangentes e especializados), enquanto os estudantes e diplomados de Engenharia, indústria e construção consideram que os cursos que frequentam ou frequentaram lhes proporcionaram menor capacidade de gerir e supervisionar em contexto de trabalho e de avaliar e rever o desempenho no trabalho.

Já os estudantes e diplomados da área da Saúde e proteção social são o grupo que mais favoravelmente avalia a educação e formação adquirida no CTeSP relativamente a todos os aspetos em análise, com exceção dos conhecimentos teóricos abrangentes adquiridos, para o qual não existem diferenças entre este e os outros grupos. Relativamente a este aspeto é o grupo dos estudantes e diplomados de cursos de Ciências empresariais, administração e direito que apresenta uma perceção mais favorável relativamente à educação e formação adquirida no CTeSP.

Relativamente à adequação entre os conteúdos programáticos abordados no CTeSP e as exigências do mercado de trabalho, é interessante verificar que se mantém o padrão de respostas, com os diplomados dos cursos de Saúde e proteção social a terem uma percepção significativamente mais positiva desta adequação, ao contrário dos diplomados da área das Tecnologias da informação e comunicação e da Engenharia, indústria e construção, que tendem a ter uma percepção menos positiva. Esta visão menos positiva é também partilhada pelos estudantes e diplomados de IES privadas, quando comparados aos de IES públicas.

A idade apenas parece influenciar a percepção sobre a educação e formação adquirida no CTeSP no que se refere ao desenvolvimento e enriquecimento profissional, sendo que este é visto mais favoravelmente pelos estudantes com 25 ou mais anos. Já o sexo dos diplomados ou estudantes parece não ter efeito nas suas percepções sobre a educação e formação adquirida no CTeSP.

Relativamente à satisfação com o CTeSP frequentado, estudantes e diplomados também apresentam níveis de satisfação significativamente diferentes em função da área CNAEF do seu curso. Assim, os mais satisfeitos tendem a ser os dos cursos de Saúde e proteção social, exceto no que se refere ao comportamento com os estudantes por parte dos docentes, ao conteúdo das unidades curriculares e às infraestruturas e instalações, em que o seu grau de satisfação não é significativamente diferente dos estudantes e diplomados dos restantes cursos. Já os estudantes de Tecnologias da informação e comunicação e de Artes e humanidades são os menos satisfeitos relativamente ao nível de conhecimentos dos docentes e ao conteúdo das unidades curriculares. Os estudantes e diplomados de Tecnologias da informação e comunicação aparecem ainda como os menos satisfeitos relativamente às competências de comunicação dos docentes, às metodologias de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes e à oferta de atividades extracurriculares, enquanto os da área das Artes e humanidades são os menos satisfeitos no que se refere às infraestruturas e instalações e os de Ciências empresariais, administração e direito tendem a estar menos satisfeitos com as medidas de proteção e segurança.

Os resultados da análise multivariada mostram também que a localização das instituições onde foram ou estão a ser frequentados os cursos apenas tem efeito no grau de satisfação de diplomados e estudantes com as instalações e infraestruturas e as medidas de proteção e

segurança, sendo que em ambos os casos os mais satisfeitos são os que frequentam IES no Norte do país. Pelo contrário, estudantes e diplomados de CTeSP oferecidos em IES do Alentejo, Algarve, ou da Área Metropolitana de Lisboa, tendem a estar menos satisfeitos com as instalações e infraestruturas.

No que se refere à idade dos estudantes e diplomados, aqueles que têm 25 ou mais tendem a estar menos satisfeitos com a formação para a empregabilidade, as medidas de proteção e segurança e a oferta de atividades extracurriculares. Por outro lado, estão mais satisfeitos com as competências de comunicação dos docentes.

Finalmente, é de referir que os estudantes e diplomados do sexo masculino estão mais satisfeitos do que os do sexo feminino relativamente ao comportamento com os estudantes por parte dos docentes, enquanto os de IES privadas estão mais satisfeitos com as instalações e infraestruturas do que os de IES públicas.

Quando analisadas as respostas abertas referentes à satisfação dos estudantes e diplomados com o curso frequentado, estas dividem-se entre as posições de contentamento e de descontentamento, sendo as mais frequentes (16 respostas) entre o primeiro grupo as que se referem ao contributo dos CTeSP para o desenvolvimento profissional futuro, nomeadamente ao nível do prosseguimento de estudos:

"O CTeSP é um alicerce muito forte para as próximas etapas académicas." (R62)"

13 respondentes destacaram o bom relacionamento interpessoal e a disponibilidade e dedicação do corpo docente e não docente como fatores geradores de grande satisfação:

"Apoio constante aos alunos, no contexto pessoal para além do académico." (R81)

"Relação professor /aluno, entreaajuda muito grande, proximidade" (R186)

Outro aspeto relevante mencionado, e que testemunha a satisfação com o funcionamento dos CTeSP, diz respeito ao ambiente e à integração (9 respostas), tendo sido valorizado o espírito de comunidade e a relação com os colegas ao longo do curso:

"Funcionamento, coordenação e organização dos departamentos e serviços do *campus* (...) foi muito positivo." (R251)

"O sentido de comunidade/coesão/valor académico" (R258)

Relativamente às posições que denotam uma insatisfação com o funcionamento do CTeSP, a principal traduz as debilidades curriculares (26 respostas), com os estudantes a lamentarem a ausência de aulas práticas suficientes e a falta de *softwares* vitais para a sua área profissional.

"Falta de *softwares* de gestão logística, como SAP, PRIMAVERA, etc..." (R41).

"Uma desvantagem do CTeSP: a falta de uma UC para o programa *indesign*, que é essencial para a carreira de *designer* - exemplo: criação de *e-books*" (R135).

Constata-se ainda que 8 respondentes apontaram falhas graves ao nível da empatia e do comportamento de alguns professores, relatando situações em que o estatuto de trabalhador-estudante não foi compreendido nem respeitado.

"Na minha ótica os docentes poucas vezes se colocam nas posições dos alunos, e o facto destes trabalharem e estudarem não é bem visto, nem compreendido pelos mesmos." (R17).

"Os professores tornaram o nosso curso um pesadelo, desde incentivarem a faltar a 2 semanas da frequência, até a incentivarem alunos a desistirem do curso, (...)" (R43).

Estudantes e diplomados foram também inquiridos sobre os métodos de ensino e aprendizagem adotados nos seus cursos (Tabela 15). Os resultados obtidos apontam para perceções homogéneas entre os dois grupos, com exceção do recurso a aulas práticas, que é significativamente mais frequente na opinião dos diplomados do que na dos estudantes. Este resultado pode decorrer do facto dos estudantes inquiridos não terem ainda realizado o seu estágio curricular, o qual pode ter sido entendido pelos diplomados como uma componente prática significativa dos CTeSP.

De referir também é o recurso menos frequente à participação em projetos de investigação, em atividades de empreendedorismo (i.e., seminários envolvendo empresas, projetos de mentoria por *start-ups*, visitas a empresas) ou em atividades de orientação de carreira e autoconhecimento. Se no primeiro caso esta participação menos frequente encontra justificação nas características da própria oferta educativa, direccionada para a formação profissional e inserção no mercado de trabalho, nos dois últimos casos seria porventura

expectável, pelas mesmas razões, uma maior frequência de utilização destes métodos de ensino e aprendizagem.

Os resultados da análise multivariada mostram que as características dos estudantes e diplomados têm influência na frequência com que os mesmos reportam a utilização dos diferentes métodos de ensino e aprendizagem no seu curso. Assim, e no que se refere à idade, os estudantes e diplomados com 25 ou mais anos tendem a considerar como menos frequentes do que os restantes grupos o recurso a aulas práticas, a atividades de aprendizagem interdisciplinar, a atividades de empreendedorismo e a participação em atividades de orientação de carreira e autoconhecimento. Já o grupo com idades entre os 21 e os 24 anos consideram menos frequente a realização de atividades de empreendedorismo, enquanto percecionam como mais frequentes as aulas teóricas.

Tabela 15 – Perceções dos Estudantes (E) e Diplomados (D) sobre a utilização de diferentes métodos de ensino e aprendizagem nos CTeSP frequentados

Questão	Média E (1–5)	Média D (1–5)	p (Teste MW)
Com que frequência os seguintes métodos de ensino e aprendizagem fizeram parte do seu curso? Refira-se ao seu curso no geral.			
Aulas teóricas	4,25	4,34	0,10
Aulas práticas	3,88	4,11	0,00
Participação em projetos de investigação	2,78	2,66	0,20
Aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas (PBL)	3,17	3,29	0,14
Atividades de aprendizagem interdisciplinar (atividades que combinam dois ou mais temas de estudo)	3,38	3,37	0,75
Participação em atividades de empreendedorismo (i.e. Seminários envolvendo empresas, projetos de mentoria por start-ups, visitas a empresas)	2,77	2,63	0,26
Participação em atividades de orientação de carreira e autoconhecimento	2,72	2,65	0,58

Relativamente ao sexo, os diplomados e estudantes do sexo masculino tendem a considerar como mais frequente a aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas (PBL) e menos frequentes as aulas teóricas, quando comparadas as suas respostas com as dos estudantes e diplomados do sexo feminino.

Os estudantes e diplomados de IES privadas consideram como mais frequente a participação em projetos de investigação e em atividades de empreendedorismo.

No que se refere à localização das IES, verifica-se que os estudantes e diplomados de IES localizadas no Alentejo tendem a considerar como mais frequentes a participação em projetos de investigação, a aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas (PBL), a participação em atividades de empreendedorismo e em atividades de orientação de carreira e autoconhecimento. Já os estudantes e diplomados de CTeSP oferecidos no Algarve são os que consideram menos frequentes a participação em projetos de investigação e a aprendizagem baseada em projetos e/ou problemas (PBL), enquanto os de CTeSP localizados na Área Metropolitana de Lisboa consideram como menos frequente a participação em atividades de empreendedorismo.

O tipo de curso frequentado no ensino secundário também determinou uma diferença estatisticamente significativa relativamente à frequência com que a participação em atividades de orientação de carreira e autoconhecimento é percecionada, com os estudantes e diplomados de cursos científico-humanísticos a considerarem como menos frequente o recurso a este método de ensino e aprendizagem.

Finalmente, a área CNAEF dos cursos frequentados pelos estudantes e diplomados também determina diferenças significativas nas suas perceções sobre a frequência do recurso a todos os métodos de ensino e aprendizagem em análise. No entanto, não foi possível identificar um padrão relativamente às áreas que respondem mais e menos positivamente.

Ainda no âmbito da análise sobre o funcionamento dos CTeSP, foi perguntado aos RI e DC qual a relevância de diferentes aspetos para a decisão de encerrar um CTeSP. A Tabela 16 sistematiza os resultados obtidos, sendo evidente que todos os motivos apresentados são considerados como moderadamente ou bastante relevantes para esta decisão, sem diferenças significativas entre RI e DC. No entanto, é possível destacar como o motivo mais relevante para o eventual encerramento de um CTeSP o número insuficiente de estudantes inscritos, seguido, a alguma distância, pela reduzida empregabilidade dos diplomados.

Neste âmbito os resultados da análise multivariada apenas permitem identificar uma diferença entre os DC de IES privadas e públicas para o motivo relacionado com a falta de envolvimento das organizações da região, considerado mais relevante para os DC de IES privadas.

Tabela 16 – Relevância de diferentes motivos para o encerramento de CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Qual a relevância dos seguintes aspetos na decisão de encerramento de um CTeSP na sua IES?			
O número de inscritos ser insuficiente	4,61	4,48	0,36
A dificuldade em assegurar docentes com o perfil adequado	3,00	2,96	0,83
A não adequação entre o perfil do diplomado e as necessidades do mercado de trabalho regional	3,50	3,20	0,30
A falta de envolvimento das organizações da região	2,82	2,83	0,98
A reduzida empregabilidade dos diplomados	3,50	3,29	0,55
Intenção de substituir o curso por uma nova oferta formativa	3,64	3,29	0,11

3.3.4 Funcionamento dos estágios

Uma das características mais relevantes dos CTeSP é a existência de uma unidade curricular de estágio, correspondente a 30 ECTS, que permite fazer a ponte entre a aprendizagem proporcionada nas aulas mais formais e a atividade profissional futura dos diplomados, contribuindo para garantir o alcançar dos conhecimentos, aptidões e atitudes pretendidos para este nível de educação e formação. Embora uma análise mais aprofundada sobre o funcionamento dos estágios seja apresentada nas secções 3.4 e 3.5 deste relatório, nomeadamente no que se refere ao seu papel no alinhamento estratégico e adequação regional da oferta de CTeSP e no seu contributo para os resultados académicos e profissionais dos estudantes e diplomados destes cursos, cabe aqui referir que globalmente as respostas dadas ao questionário apontam para um funcionamento dos estágios que é percecionado positivamente por diplomados⁷ (Tabela 17). Estes que avaliam favoravelmente a sua preparação para esta componente, quer no que respeita à adequação dos conhecimentos técnico-científicos (4,00), quer, de forma ainda mais positiva, às competências sociais e comportamentais (4,14). Também os vários aspetos da experiência de estágio recolhem

⁷ A análise que se segue incide apenas sobre os diplomados, uma vez que estes já concluíram o estágio.

avaliações globalmente elevadas, destacando-se a utilidade do estágio para a aquisição de conhecimentos (4,20), a utilidade do contributo do estagiário para a organização (4,17) e a apreciação global da experiência de estágio (4,16). As dimensões menos valorizadas, embora ainda com avaliação positiva nesta componente quantitativa do estudo, estão associadas à interação entre a IES e a organização (3,76) e à qualidade do envolvimento do orientador da IES (3,91), o que sugere que existe uma margem de melhoria na articulação e no acompanhamento institucional dos estágios.

Os resultados da análise multivariada tendem a mostrar que os diplomados da área da Saúde e proteção social avaliam mais positivamente a componente de estágio dos seus cursos, nomeadamente no que diz respeito à adequação dos seus conhecimentos técnico-científicos e das suas competências sociais e comportamentais, à utilidade do estágio para a aquisição de conhecimentos e à interação entre a IES e a organização onde é realizado o estágio. Já os diplomados dos cursos da área das Tecnologias da informação e comunicação, surgem como os que avaliam menos positivamente a adequação dos seus conhecimentos técnico-científicos e das suas competências sociais e comportamentais para a realização do estágio, bem como a qualidade do envolvimento quer do orientador da IES, quer do da organização onde foi realizado o estágio. Relativamente à utilidade do estágio para a aquisição de conhecimentos é ainda de destacar uma avaliação mais positiva por parte dos diplomados da área da Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária. Acresce ainda que os diplomados do sexo masculino tendem a avaliar menos favoravelmente a utilidade do seu contributo durante o estágio para a organização, quando comparados com os do sexo feminino.

Tabela 17 – Perceções dos diplomados sobre o funcionamento do estágio

Questão	Média (1–5)
Como avalia os seguintes aspetos relativos à sua preparação para o estágio?	
Adequação dos seus conhecimentos técnico-científicos	4,00
Adequação das suas competências sociais e comportamentais	4,14
Como avalia os seguintes aspetos do seu estágio?	
Utilidade do estágio para a aquisição de conhecimentos	4,20
Utilidade do seu contributo durante o estágio para a organização	4,17
Qualidade do envolvimento do orientador da instituição de ensino superior	3,91
Qualidade do envolvimento do orientador de estágio na organização	3,97

Questão	Média (1-5)
Interação entre a instituição de ensino superior e a organização	3,76
A experiência no estágio como um todo	4,16

Apesar do panorama globalmente positivo que resultou da análise das respostas às perguntas fechadas dadas pelos diplomados no inquérito, quer as respostas dadas à questão aberta sobre o funcionamento dos estágios neste mesmo instrumento⁸, quer os dados recolhidos no grupo focal realizado com estes atores, mostram que subsistem algumas dificuldades a este nível, nomeadamente relacionadas com aquilo que designam como uma ‘desvirtuação’ das funções do estagiário. Em particular, os diplomados entrevistados nos grupos focais e 40 dos 321 diplomados que responderam à pergunta aberta referem que a vivência do estágio se traduziu demasiadas vezes num cenário de subaproveitamento de recursos e falhas de acompanhamento. Estes profissionais descrevem a integração nas organizações como um processo que é, por vezes, desprovido de rigor formativo, no qual o estagiário é absorvido para colmatar necessidades indiferenciadas ou desempenhar rotinas estritamente administrativas e repetitivas, distantes do seu plano curricular:

"Daquilo que eu tenho visto e da minha experiência é difícil. Eu acho que o estagiário quando chega é um bocadinho... vai fazer arquivo, vai fazer aquilo que os outros não gostam tanto ou aquilo que está há mais tempo para fazer porque não há tempo para fazer. Mas nunca são coisas de responsabilidade, nem efetivamente coisas que tenham a ver com o curso" (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

"Em contexto de estágio não me foram dadas oportunidades de desenvolver e/ou aplicar os conhecimentos adquiridos. Os trabalhos de estágio são aqueles que ninguém na organização quer fazer e aproveitam a 'mão de obra barata' dos estagiários para o efeito." (R146).

⁸ Na questão aberta relativa ao estágio, a pergunta “Indique outros aspetos relevantes sobre a forma como correu o seu estágio” obteve 321 respostas.

Os diplomados relatam também uma desilusão técnico-científica quando os projetos desenvolvidos não correspondem ao perfil de especialização lecionado. Por exemplo, um dos diplomados relatou que durante o estágio executou tarefas generalistas de programação quando o ciclo de estudos era focado na especialidade de videojogos:

"o estágio em si não era bem focado em videojogos, ou seja, não era específico de videojogos. [...] nós não fizemos um videojogo, nós fizemos uma aplicação" (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Por outro lado, surge também de forma vincada a perceção de abandono institucional, referida por 45 diplomados na resposta à questão aberta sobre os estágios:

"Zero interação com o orientador docente da instituição superior. Nenhuma visita ao local de estágio e a comunicação foi exclusivamente remota, o que limitou o acompanhamento e o apoio ao estudante." (R34).

"Resumo numa palavra. Abandonados." (R227).

Também relativamente ao processo de coordenação dos estágios, incluindo a alocação dos mesmos aos estudantes, surgem testemunhos sobre a ausência de suporte institucional na procura de entidades de acolhimento adequadas ao curso e às condições de cada estudantes, impondo em alguns casos deslocações diárias longas até ao local de estágio, o que pode estar associado a falta de entidades parceiras na região do curso:

"Não conseguiram arranjar estágio profissional. Tive que ser eu a auto-propor, o que acabou por me prejudicar." (R136).

"Pedi ajuda para procurar estágio, para poder acabar o último semestre, mas ainda não tive uma resposta da minha diretora de curso (2 semanas de espera)" (R187).

"simplesmente chegou um dia e ele disse, olha, vocês ficam aqui, vocês ficam ali, e eu acabei por ficar no estágio [...] eu sou aqui de XXX e todos os dias eu tinha que ir para YYY, que é em ZZZ. Ou seja, eu só em transportes... eu tinha que acordar todos os dias às 5:30 da manhã para estar lá às 8 e depois só chegava a casa outra vez às 7h. E foi isto durante 5 meses". (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Este panorama de algum desalinhamento organizacional que emerge dos dados qualitativos recolhidos é, apesar de tudo, contrabalançado por perceções mais positivas sobre os estágios, sobretudo quando a proatividade e a agência dos estudantes permitiram mitigar as deficiências do sistema. Recusando uma postura passiva perante a atribuição de tarefas genéricas pelas entidades acolhedoras, alguns estudantes negociaram diretamente a sua alocação, 'exigindo' a execução de funções rigorosamente alinhadas com o seu domínio académico específico:

"[disseram-nos] precisamos que vocês organizem o torneio de futebol. Sim, podemos, não há problema nenhum, obviamente, mas nós gostávamos mesmo de trabalhar com a parte da canoagem que existe em XXX, porque sabemos que existe também com a parte da Escalada [...] e no que diz respeito à YYY, fomos atendidos nesse sentido" (Diplomada de curso da área de Serviços de um Instituto Politécnico Público).

Importa ainda salientar que o estágio, em determinados casos, assumiu-se como um mecanismo estratégico direto para o prosseguimento de estudos. O relato de uma das diplomadas evidencia que alguns colegas instrumentalizaram este período de inserção profissional, direcionando a escolha das entidades de acolhimento e dos projetos não apenas para o que estavam a estudar, mas sobretudo para prepararem a sua futura transição para o grau académico seguinte dentro da mesma área. Esta dinâmica demonstra uma profunda interdependência entre a aquisição de experiência no terreno e o planeamento da continuidade académica, cenário no qual o estágio funciona como uma ponte antecipada e intencional para a licenciatura:

"... os meus colegas pensaram muito no estágio como uma forma de seguir depois para a licenciatura; mais do que propriamente naquilo que estavam a fazer no momento." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Noutros casos, porém, o estágio foi o mecanismo seguro para o primeiro emprego, assegurando a transição para o mercado de trabalho: 35 diplomados referiram na resposta à pergunta aberta do inquérito que a sua integração no local de estágio tinha sido muito boa, traduzida inclusivamente em ofertas de contratação – "Correu tão bem que é o meu atual local de trabalho. Fiquei a trabalhar logo após terminar o CTeSP." (R74). O estágio foi ainda

considerado por 60 diplomados como fundamental para consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso e aplicá-los na prática: "Foi um estágio extremamente enriquecedor na medida em que somos colocados à prova e enfrentamos a realidade do trabalho." (R139).

Face a todos os resultados obtidos, é possível concluir que os estágios são uma componente essencial dos CTeSP, globalmente bem avaliada pela grande maioria dos diplomados inquiridos, pese embora substituam aspetos em que podem e devem ser melhorados.

3.4. Alinhamento estratégico e adequação regional da oferta

Enquanto oferta de ensino superior de natureza profissionalizante e de curta duração, os CTeSP foram concebidos para responder às necessidades de qualificação das economias regionais e reforçar a articulação entre as IES, os territórios e o mercado de trabalho. Todavia, a avaliação do seu alinhamento estratégico coloca desafios analíticos importantes, uma vez que o conceito de alinhamento pode assumir diferentes significados. Em primeiro lugar, pode referir-se à distribuição territorial e setorial da oferta, permitindo compreender de que forma esta acompanha as características económicas das diferentes regiões. Em segundo lugar, pode traduzir-se no alinhamento formal dos cursos com as prioridades definidas nas Estratégias Regionais de Especialização Inteligente (EREI). Finalmente, pode refletir-se na capacidade dos CTeSP responderem às necessidades efetivas dos territórios, através da participação dos diferentes atores regionais, da articulação com os empregadores e da adequação da oferta às dinâmicas locais de qualificação.

Estas dimensões não são necessariamente coincidentes. Um curso pode apresentar elevado alinhamento formal com as prioridades estratégicas regionais sem que isso se traduza numa resposta efetiva às necessidades do território. Inversamente, cursos menos alinhados com os instrumentos de planeamento podem revelar uma forte adequação às necessidades concretas das organizações e dos mercados de trabalho locais.

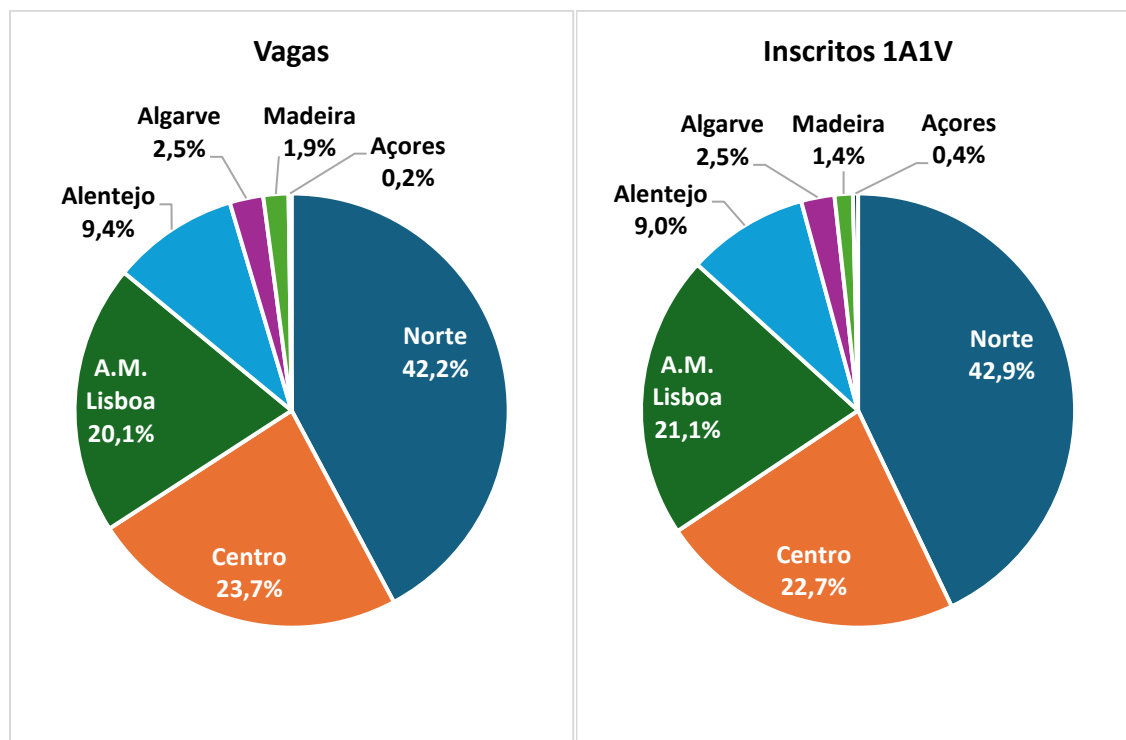
Para analisar estas diferentes dimensões, esta secção articula evidência proveniente de dados administrativos, da análise documental, dos inquéritos realizados a responsáveis institucionais (RI), diretores de curso (DC), entidades parceiras (EP), estudantes (E) e diplomados (D), bem como da informação qualitativa recolhida através dos grupos focais e das respostas abertas aos inquéritos. A análise organiza-se em cinco subsecções. A primeira caracteriza a distribuição territorial e setorial da oferta. A segunda examina o seu alinhamento formal com as prioridades estratégicas regionais. A terceira analisa o papel do alinhamento regional nas motivações subjacentes à criação e ao encerramento dos cursos. A quarta centra-se nos mecanismos de governança territorial e na participação das entidades parceiras na construção e funcionamento da oferta. Por fim, a quinta analisa a adequação regional dos CTeSP a partir das perspetivas das IES, das entidades parceiras, dos estudantes e dos diplomados.

3.4.1 Distribuição territorial e setorial da oferta

A análise do alinhamento estratégico dos CTeSP começa pela caracterização da sua distribuição territorial e setorial. Embora esta dimensão não permita, por si só, aferir o grau de alinhamento estratégico da oferta, constitui um primeiro indicador da sua adequação regional, permitindo compreender a forma como os CTeSP se distribuem pelo território nacional, os principais padrões de especialização observados e, desse modo, contextualizar os resultados apresentados nas subsecções seguintes.

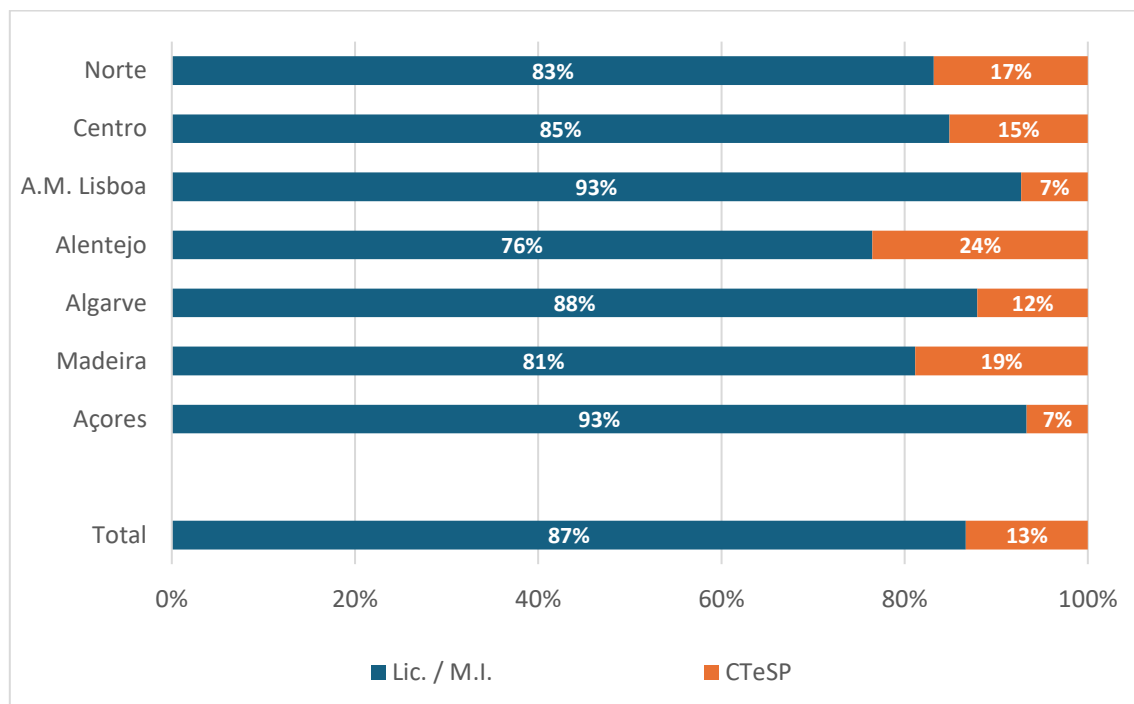
Conforme evidenciado na Figura 33, o Norte assume uma posição claramente dominante em termos de oferta e procura, concentrando aproximadamente dois quintos das vagas e dos inscritos pela primeira vez no primeiro ano. O Centro e a Área Metropolitana de Lisboa surgem em seguida, enquanto o Alentejo, o Algarve e as Regiões Autónomas apresentam volumes de oferta e procura mais reduzidos. Esta distribuição acompanha, em certa medida, a geografia institucional do ensino superior português e a distribuição da população pelo território nacional.

Figura 33 – Distribuição regional (NUTS II) das vagas e inscritos 1A1V em CTeSP, 2024/25



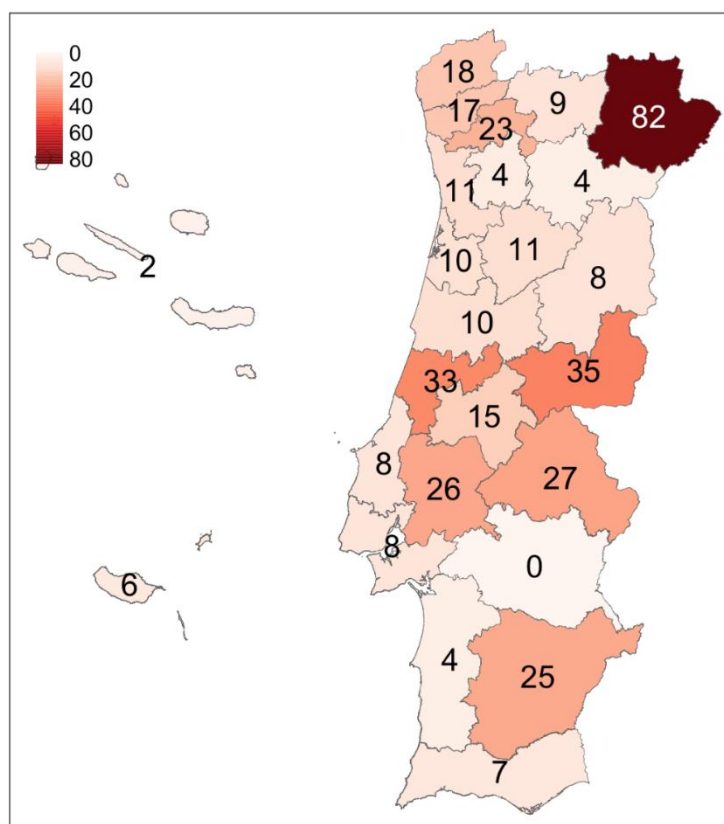
A análise dos valores absolutos deve, contudo, ser complementada pela importância relativa dos CTeSP em cada região (Figura 34). Aí o Alentejo regista a maior proporção de inscritos em CTeSP no conjunto do ciclo inicial do ensino superior (24%), enquanto os Açores e a Área Metropolitana de Lisboa apresentam apenas 7%.

Figura 34 – Repartição de inscritos 1A1V no ciclo inicial do ES nas instituições de cada região, 2024/25



A análise à escala NUTS III (Figura 35) reforça esta leitura ao evidenciar diferenças significativas entre sub-regiões. Algumas apresentam níveis particularmente elevados de participação em CTeSP quando considerados os efetivos populacionais em idade potencial de acesso ao ensino superior, sugerindo uma forte implantação desta modalidade em territórios de menor dimensão populacional e menor densidade institucional.

Figura 35 – Inscritos 1A1V em CTeSP nas instituições de cada região NUTS III (por 100 habitantes com 18 anos de idade), 2024/25

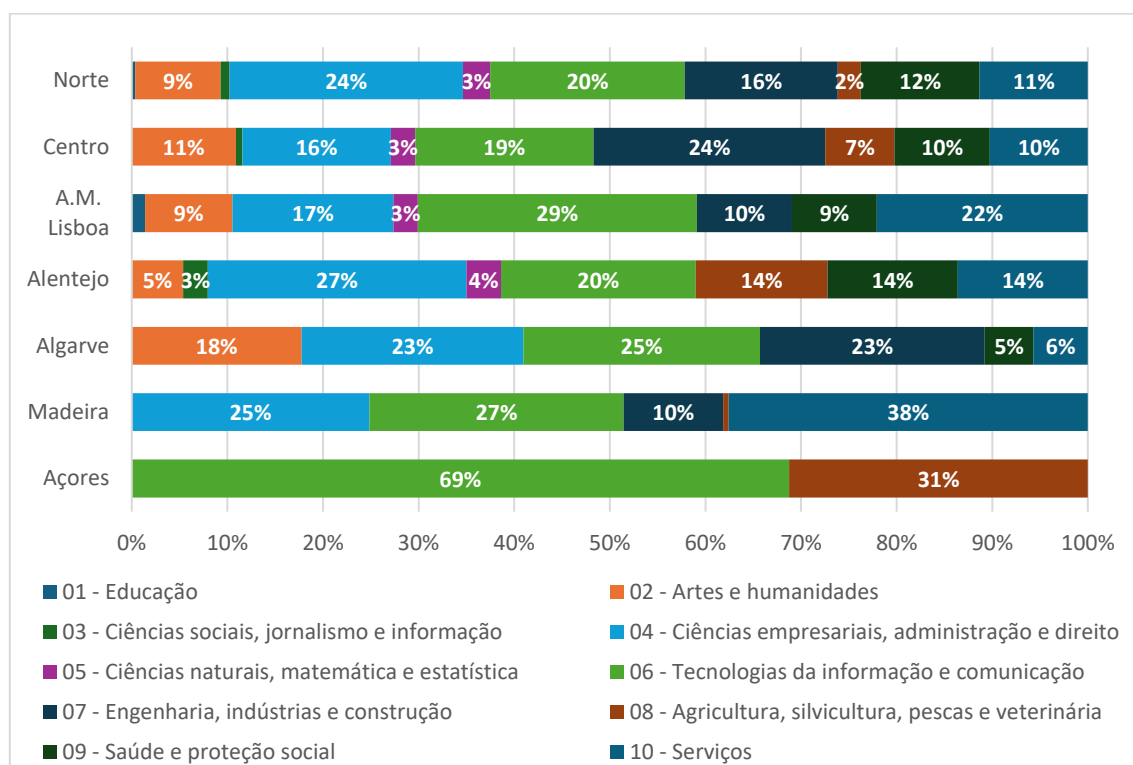


Esta dimensão territorial emerge igualmente de forma clara nos grupos focais. Os participantes associam os CTeSP à fixação de jovens e à qualificação dos territórios, reconhecendo, contudo, que esse contributo depende da existência de oportunidades de emprego qualificadas, de organizações capazes de acolher estágios e de ecossistemas económicos suficientemente dinâmicos para absorver os diplomados. Esta limitação assume particular importância dada a forte componente prática dos CTeSP, cuja concretização depende da disponibilidade de entidades parceiras capazes de proporcionar experiências de aprendizagem relevantes, no âmbito dos estágios obrigatórios deste modelo formativo. Em territórios de menor densidade económica, esta condição nem sempre se encontra plenamente assegurada, criando desafios adicionais à operacionalização dos cursos e à concretização dos seus objetivos de desenvolvimento regional. Como referiu um diretor de curso:

"Um dos principais constrangimentos prende-se com a dificuldade em garantir, de forma regular, locais de estágio adequados, sobretudo em territórios de baixa densidade, onde o número de instituições é limitado e muitas já se encontram sobrecarregadas com acolhimento de estagiários de outros ciclos de formação." (R13)

A distribuição setorial dos estudantes inscritos pela primeira vez no primeiro ano constitui um bom indicador dos padrões de especialização regional dos CTeSP, refletindo a interação entre a oferta disponibilizada pelas instituições e a procura efetivamente observada em cada território (Figura 36). É evidente a existência de padrões de especialização diferenciados entre regiões, como algumas áreas de educação e formação (ex.: Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e Ciências empresariais, administração e direito) a apresentarem uma expressão significativa em praticamente todo o território nacional, refletindo a sua relevância para múltiplos setores económicos, enquanto outras assumem maior expressão em regiões específicas, sugerindo uma adaptação da oferta às características dos respetivos sistemas produtivos.

Figura 36 – Repartição de inscritos 1A1V em CTeSP por área CNAEF em cada região, 2024/25



Os grupos focais revelam, contudo, que esta correspondência setorial não é necessariamente o resultado de uma planificação estratégica deliberada: em muitos casos, é o produto da lógica de financiamento que canaliza a oferta para as áreas definidas pelas EREI, como admitem os próprios responsáveis institucionais:

"A nossa oferta formativa de CTeSP tem de estar alinhada com a estratégia regional de especialização inteligente. E, portanto, há áreas em que nós temos mais interesse, até por via do financiamento." (Vice-reitor de uma Universidade Pública)

A correspondência setorial pode também surgir em resposta às solicitações de organizações locais, sem que exista uma concertação deliberada com os objetivos estratégicos do território. Os próprios diretores de curso reconhecem esta dessincronização entre as orientações estratégicas formais e o trabalho efetivo com os parceiros regionais:

"Isso vem reforçar aquilo que eu tinha dito antes: uma certa dessincronização entre o que são estratégias ou linhas orientadoras de cima para baixo e aquilo que é o nosso trabalho horizontal com parceiros da região." (Diretor de curso de um Instituto Politécnico Público)

Esta perceção é igualmente partilhada por algumas entidades parceiras, que identificam desfasamentos entre a oferta disponível e as necessidades do tecido produtivo local. Assim, embora a distribuição territorial e setorial revele padrões consistentes com as características económicas de diferentes regiões, estes não resultam necessariamente de processos de concertação estratégica. Constituem, antes, um primeiro indicador da adequação territorial da oferta, cuja relação com o alinhamento formal e com a resposta efetiva às necessidades dos territórios será aprofundada nas secções seguintes.

3.4.2 Alinhamento formal da oferta com as Estratégias Regionais de Especialização Inteligente

A análise da distribuição territorial e setorial da oferta permite identificar padrões de especialização potencialmente consistentes com as características económicas dos diferentes territórios. Contudo, a existência dessas correspondências não constitui evidência suficiente de alinhamento com as estratégias de desenvolvimento regional.

Com o objetivo de avaliar esta dimensão de forma mais rigorosa, e conforme explicado na subsecção 2.3.1., foi realizada uma análise documental que cruzou a designação do curso, os objetivos formativos, o perfil profissional dos diplomados e a área de educação e formação (CNAEF), com as prioridades estratégicas e as medidas de implementação previstas nas EREI de cada região NUTS II em que o curso é oferecido. Como vimos na metodologia, a cada curso foi atribuída uma pontuação numa escala de três níveis: 1, quando não se identifica alinhamento com as prioridades das EREI; 3, quando existe alinhamento com as prioridades estratégicas definidas nas EREI, mas não com as medidas de implementação previstas; e 5, quando existe alinhamento simultâneo com as prioridades estratégicas e com as medidas de implementação.

A análise incidiu exclusivamente sobre as EREI, não abrangendo uma avaliação específica do alinhamento com a Estratégia Nacional de Especialização Inteligente (ENEI). Esta opção decorre da natureza territorial dos CTeSP, concebidos para responder às necessidades de qualificação e desenvolvimento dos diferentes contextos regionais. Neste sentido, considerou-se que as EREI constituem o referencial mais adequado para avaliar o alinhamento formal da oferta, uma vez que operacionalizam as prioridades de especialização inteligente à escala regional e apresentam um nível de especificidade diretamente aplicável à conceção e financiamento dos cursos, ao contrário da ENEI, que estabelece um enquadramento estratégico de âmbito nacional.

Importa ainda sublinhar que esta análise avalia exclusivamente o alinhamento formal da oferta com os instrumentos de planeamento regional. Não permite, por si só, aferir a adequação efetiva dos cursos às necessidades dos territórios, dos empregadores ou do mercado de trabalho, dimensões analisadas nas secções seguintes.

Os resultados desta análise, apresentados na Tabela 18, revelam um nível globalmente elevado de alinhamento formal entre a oferta CTeSP e as prioridades estratégicas regionais. Considerando o conjunto dos 623 cursos analisados, os valores médios de alinhamento situam-se claramente acima do ponto médio da escala em todas as regiões, sugerindo que a oferta tende a corresponder, pelo menos em termos de orientação estratégica, às prioridades definidas nas EREI.

Tabela 18 – Grau de alinhamento dos CTeSP com as EREI, por NUTS II

Região	Cursos	Alinhamento médio	Cursos totalmente alinhados (%)
Norte	235	4,59	89,8%
Centro	163	4,61	90,3%
Área Metropolitana de Lisboa	134	2,90	47,6%
Alentejo	61	4,29	82,3%
Algarve	15	4,47	86,7%
Região Autónoma dos Açores	2	5,00	100,0%
Região Autónoma da Madeira	13	4,69	92,3%

A análise regional evidencia, contudo, diferenças assinaláveis. A Região Autónoma dos Açores apresenta o valor médio mais elevado (5,00) e a totalidade dos cursos alinhados (100%), embora a reduzida dimensão da oferta (2 cursos) limite a robustez da comparação. Entre as regiões com maior expressão da oferta destacam-se a Região Autónoma da Madeira (4,69; 92,3% dos cursos alinhados), o Centro (4,61; 90,3%) e o Norte (4,59; 89,8%). O Algarve (4,47; 86,7%) e o Alentejo (4,29; 82,3%) apresentam igualmente níveis elevados de alinhamento formal.

A principal exceção corresponde à Área Metropolitana de Lisboa, cujo alinhamento médio (2,90) e proporção de cursos com alinhamento máximo (47,6%) se situam claramente abaixo dos restantes territórios. Este resultado deve, contudo, ser interpretado com prudência. Pode refletir a natureza mais transversal da EREI desta região, menos orientada para especializações setoriais claramente delimitadas do que as restantes estratégias regionais, bem como a forte concentração da oferta em áreas de serviços e competências digitais, de aplicação transversal a diferentes setores económicos. No entanto, poderá ainda estar relacionado com o facto de, ao contrário das regiões de convergência e do Algarve, a oferta de CTeSP na Área Metropolitana de Lisboa não beneficiar do mesmo enquadramento de financiamento europeu, no qual o alinhamento com as EREI constitui um critério de elegibilidade dos cursos apoiados.

No que respeita à natureza institucional das IES, observa-se um alinhamento médio superior no subsector público (4,26) relativamente ao privado (3,91). Esta diferença reflete-se igualmente na proporção de cursos que atingem o alinhamento máximo com as EREI, que é

de 82,0% nas instituições públicas, face a 72,4% nas instituições privadas. Este resultado poderá estar relacionado, entre outros fatores, com o maior recurso das IES públicas aos programas operacionais regionais para financiamento de parte da oferta de CTeSP. Importa, contudo, salientar que a exigência de alinhamento com as EREI se aplica apenas aos cursos financiados por fundos europeus, coexistindo com financiamento nacional assegurado através do Orçamento do Estado. Assim, o alinhamento com as EREI não constitui, por si só, uma condição geral para a criação ou funcionamento dos CTeSP, devendo as diferenças observadas ser interpretadas também à luz de outros fatores institucionais e estratégicos que influenciam a definição da oferta.

A análise por área CNAEF (Tabela 19) revela um padrão analiticamente coerente: o alinhamento formal com as EREI varia substancialmente em função da natureza das áreas de formação, com as áreas de maior especificidade territorial a apresentar os alinhamentos mais elevados e as áreas de carácter mais transversal a registar os valores mais baixos.

As áreas de Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias e de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação apresentam o alinhamento mais elevado (5,00), sendo as únicas em que todos os cursos atingem o alinhamento máximo. No primeiro caso, este resultado é consistente com a presença de domínios como a agroindústria, a viticultura, a agropecuária e a economia verde entre as prioridades das EREI de várias regiões, o que facilita o estabelecimento de correspondências diretas entre os perfis profissionais dos CTeSP e as prioridades estratégicas regionais. No segundo caso, apesar do reduzido número de cursos (4), os perfis profissionais analisados apresentam correspondência direta com prioridades específicas identificadas nas estratégias regionais.

Tabela 19 – Grau de alinhamento dos CTeSP com as EREI, por área CNAEF

Área	Cursos	Alinhamento médio	Cursos totalmente alinhados (%)
01 - Educação	2	3,00	50,0%
02 - Artes e Humanidades	56	4,86	96,4%
03 - Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	4	5,00	100,0%
04 - Ciências Empresariais, Administração e Direito	121	3,55	63,6%

Área	Cursos	Alinhamento médio	Cursos totalmente alinhados (%)
05 - Ciências Naturais, Matemática e Estatística	20	4,40	85,0%
06 - Tecnologias da Informação e Comunicação	100	4,40	85,0%
07 - Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	106	4,51	87,7%
08 – Agricultura, Silvicultura, Pescas e Ciências Veterinárias	31	5,00	100,0%
09 - Saúde e Proteção Social	60	3,93	73,3%
10 - Serviços	123	3,86	71,5%

As Artes e Humanidades registam igualmente um nível muito elevado de alinhamento (4,86; 96,4% dos cursos alinhados), resultado que se explica pela presença recorrente das indústrias culturais e criativas entre os domínios de especialização inteligente de várias regiões. Também as áreas de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (4,51; 87,7%), Tecnologias da Informação e Comunicação (4,40; 85,0%) e Ciências Naturais, Matemática e Estatística (4,40; 85,0%) apresentam níveis elevados de alinhamento, coerentes com o papel central que estas áreas assumem nas estratégias regionais de inovação e competitividade.

As áreas de Saúde e Proteção Social (3,93; 73,3%) e de Serviços (3,86; 71,5%) ocupam posições intermédias, refletindo a natureza mais transversal destas formações e a menor frequência com que são identificadas como prioridades específicas nas EREI.

Os níveis de alinhamento mais reduzidos observam-se nas áreas de Ciências Empresariais, Administração e Direito (3,55; 63,6%) e da Educação (3,00; 50,0%). No primeiro caso, trata-se de uma das áreas com maior número de cursos (121), integrando formações como Gestão, Contabilidade ou Administração, frequentemente associadas a necessidades transversais das organizações e menos diretamente relacionadas com domínios de especialização regional. A área da Educação, embora represente apenas dois cursos, evidencia igualmente uma reduzida correspondência com as prioridades específicas das EREI, confirmando o padrão: as áreas de carácter universal têm menor ancoragem nas estratégias de especialização inteligente regionalmente definidas.

Em síntese, os resultados evidenciam um elevado grau de alinhamento formal entre a oferta de CTeSP e as prioridades estratégicas definidas nas EREI. Quando essa correspondência existe, tende a abranger simultaneamente as prioridades estratégicas e as respetivas medidas de implementação, refletindo uma articulação documental consistente com os instrumentos regionais de planeamento. O alinhamento formal revela-se particularmente elevado nas regiões Norte, Centro, Madeira e Açores e nas áreas CNAEF mais diretamente associadas a processos de especialização territorial, enquanto a Área Metropolitana de Lisboa e algumas áreas de formação de carácter mais transversal apresentam níveis de correspondência inferiores, com menor ancoragem nas prioridades de especialização inteligente definidas para os territórios. Importa, contudo, interpretar estes resultados com muita prudência. A análise realizada incide exclusivamente sobre a correspondência documental entre os cursos e as EREI, não permitindo concluir, por si só, que a oferta responde efetivamente às necessidades dos territórios, dos empregadores ou do mercado de trabalho. A adequação regional depende sobretudo dos processos de conceção e atualização dos cursos, da participação dos diferentes atores territoriais e da capacidade de a oferta responder às dinâmicas económicas e sociais de cada contexto, dimensões analisadas nas secções seguintes.

3.4.3 Motivações para a criação e encerramento dos CTeSP

A distribuição territorial e setorial da oferta de CTeSP resulta de um conjunto de fatores que influenciam a criação, aprovação e encerramento dos cursos. Embora o enquadramento político associado às estratégias de especialização inteligente e ao desenvolvimento regional tenha contribuído para a expansão desta modalidade formativa, os resultados do estudo sugerem que a configuração da oferta não pode ser explicada exclusivamente por referenciais estratégicos ou pelas necessidades dos mercados de trabalho regionais. A criação dos cursos resulta da conjugação de diferentes racionalidades, envolvendo objetivos de desenvolvimento territorial, estratégias institucionais, oportunidades de financiamento, procura estudantil e necessidades específicas das organizações e dos setores económicos.

Fatores que influenciam a criação dos cursos

Conforme referido na subseção 3.3.1 do relatório, os resultados dos inquéritos aos RI e DC revelam que a criação dos CTeSP é influenciada por um conjunto relativamente amplo de fatores, embora com diferentes níveis de importância (Tabela 10).

A resposta a necessidades do mercado de trabalho é a motivação mais consensual entre RI e DC, com médias muito elevadas e praticamente idênticas (RI: 4,74; DC: 4,69). A resposta a necessidades reportadas por empregadores específicos reforça esta orientação (RI: 4,52; DC: 4,23), embora sem diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos. Estes resultados sugerem que, no plano declarativo, os CTeSP são concebidos como uma oferta fortemente orientada para a empregabilidade e para necessidades reconhecidas no tecido económico regional. Esta orientação encontra-se alinhada com a própria natureza dos CTeSP enquanto formações de carácter profissionalizante, concebidas para facilitar a transição para o mercado de trabalho e responder a necessidades específicas de qualificação. A evidência qualitativa recolhida nos grupos focais reforça esta interpretação. Em vários casos, os participantes referem que a iniciativa para a criação de determinados cursos teve origem em solicitações explícitas de organizações que enfrentavam dificuldades de recrutamento ou necessidades permanentes de qualificação de recursos humanos.

"A oferta tem em alguns momentos motivações empresariais. [...] A empresa tem uma determinada dimensão, e tem necessidade continuada gerada de formação, portanto, temos esta motivação." (Vice-reitor de uma Universidade Pública).

Todavia, os resultados sugerem que a relação entre necessidades organizacionais e criação de cursos é mais complexa do que uma simples resposta direta à procura de qualificações. Este alinhamento com o mercado é definido sobretudo a partir de necessidades percecionadas ou reportadas, não necessariamente a partir de diagnósticos regionais sistemáticos e comparáveis entre instituições. E, em muitos casos, as necessidades identificadas pelas organizações constituem apenas um dos elementos considerados pelas IES, coexistindo com outras preocupações relacionadas com a sustentabilidade da oferta e com os objetivos estratégicos das próprias instituições.

Esta orientação para o mercado coexiste efetivamente com uma lógica institucional muito clara. Como referido na subsecção 3.3.1 deste relatório (Tabela 10), a procura potencial por parte dos estudantes é a motivação mais valorizada pelos RI (4,81) e também muito relevante para os DC (4,38), constituindo uma das diferenças estatisticamente significativas entre grupos ($p < 0,01$). Esta importância surge igualmente refletida nos grupos focais. Em diversos contextos institucionais, os CTeSP são encarados não apenas como uma resposta às necessidades do mercado de trabalho, mas também como um instrumento de captação e retenção de estudantes, assumindo um papel relevante na sustentabilidade das instituições e na dinamização da sua oferta formativa. Esta dimensão é especialmente evidente nos territórios de menor densidade populacional, onde os cursos são frequentemente entendidos como instrumentos de retenção de jovens e de combate à perda de população qualificada.

"E, de alguma maneira, o CTeSP era também uma tentativa de reter... reter estudantes e ligá-los e reter talento na região, que é uma grande dificuldade." (Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Público)

A relevância desta função territorial sugere que a criação dos cursos não pode ser interpretada exclusivamente numa lógica de resposta ao mercado de trabalho. Em muitos casos, os CTeSP são simultaneamente instrumentos de qualificação, mecanismos de desenvolvimento regional e estratégias institucionais de captação de estudantes.

Em contraste, e ainda que com valores elevados, as prioridades estratégicas das EREI e da ENEI ocupam as duas últimas posições na hierarquia de motivações (médias entre 3,53 e 4,11 - Tabela 10). Os grupos focais ajudam a compreender este resultado: o referencial das estratégias regionais tende a ser mobilizado sobretudo como enquadramento formal de legitimação, isto é, para justificar a oferta junto das entidades financiadoras, e não como motor efetivo da decisão de criação. A criação dos CTeSP ocorreu frequentemente num contexto marcado por fortes incentivos políticos e financeiros, contribuindo para acelerar a implementação desta modalidade, nem sempre acompanhada por processos aprofundados de planeamento local:

"O que nos obriga, desde o início, a alinhar com a EREI – no caso, a RIS3 aqui da CCDR Norte – e, portanto, eu acho que é muito inteligente esta questão do alinhamento com a RIS3 e com a empregabilidade." (RI de um Instituto Politécnico Público)

A análise dos resultados permite, assim, concluir que a criação dos CTeSP assenta numa lógica multifatorial. As necessidades do mercado de trabalho constituem uma dimensão central, mas coexistem com preocupações relacionadas essencialmente com a empregabilidade dos diplomados, a procura estudantil e a sustentabilidade institucional. Este resultado confirma que o alinhamento formal com as estratégias regionais constitui apenas um dos fatores considerados na criação dos cursos, coexistindo com objetivos institucionais e necessidades percecionadas do mercado de trabalho.

Motivos para o encerramento de cursos como indicador indireto de adequação regional

Os motivos associados ao encerramento de CTeSP, que constam da Tabela 16 permitem uma leitura inversa da adequação regional: se a falta de procura, de empregabilidade ou de ligação ao mercado regional conduzisse sistematicamente ao encerramento de cursos, isso indicaria mecanismos fortes de ajustamento da oferta. A Tabela 16 mostra, porém, que o principal critério de encerramento é a insuficiência de inscritos (RI: 4,61; DC: 4,48), confirmando a predominância da lógica de sustentabilidade pela captação de estudantes, sem diferença significativa entre grupos ($p = 0,36$).

Os grupos focais reforçam este ponto, revelando que o abandono escolar crescente é uma preocupação central das IES (com taxas que chegaram aos 28% em algumas instituições), e que os constrangimentos geográficos e socioeconómicos dos territórios de baixa densidade agravam este desafio. Segundo um responsável institucional:

"Os CTeSP localizados em territórios de baixa densidade têm mais dificuldade em captar estudantes e em formalizar parcerias." (R7)

Os motivos diretamente relacionados com o alinhamento regional, isto é, a não adequação do perfil do diplomado às necessidades do mercado regional (RI: 3,50; DC: 3,20) e a falta de envolvimento das organizações da região (RI: 2,82; DC: 2,83), ocupam posições intermédias e baixas, respetivamente. Este padrão sugere que o ajustamento da rede de CTeSP é fortemente

sensível à procura de estudantes e menos diretamente dependente de indicadores de alinhamento regional ou de participação externa. A interpretação deve ser cautelosa: a baixa relevância atribuída à falta de envolvimento das organizações pode significar que esse envolvimento existe em grau suficiente e raramente motiva encerramentos, mas pode também indicar que a sua monitorização não é suficientemente estruturada para funcionar como critério efetivo de decisão. Em qualquer dos casos, os dados apontam para o facto de a sustentabilidade da oferta continuar a ser avaliada, em larga medida, pela capacidade de atrair estudantes, mais do que por uma avaliação sistemática do impacto regional.

3.4.4 Governança territorial e participação dos diferentes atores regionais

A adequação regional dos CTeSP depende não apenas da existência de cursos alinhados com as características económicas dos territórios, mas também da forma como diferentes atores participam na sua conceção, implementação e atualização. A articulação entre IES, empresas, associações empresariais, organismos públicos, autarquias e outras entidades regionais constitui um elemento central para assegurar que a oferta formativa responde de forma efetiva às necessidades dos territórios e dos mercados de trabalho.

Neste contexto, a análise da governança territorial dos CTeSP permite compreender de que forma os diferentes *stakeholders* participam na construção da oferta e qual a influência efetivamente exercida sobre os processos de decisão. Os resultados revelam uma realidade relativamente heterogénea, marcada pela coexistência de formas de colaboração consolidadas e de limitações persistentes na participação de alguns atores.

Entidades envolvidas na criação e funcionamento dos cursos

Os resultados dos inquéritos realizados a RI e DC evidenciam que a criação dos CTeSP tende a envolver um conjunto relativamente diversificado de entidades parceiras, embora com diferentes níveis de participação (Tabela 20).

Tabela 20 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Qual o grau de participação das seguintes entidades na definição da oferta de CTeSP?			
Empresas	3,86	3,67	0,81
Associações empresariais	3,39	3,17	0,41
Autarquias	3,64	3,09	0,05
Comunidades intermunicipais (CIM)	3,00	2,57	0,12
Comissões de coordenação e desenvolvimento regional (CCDR)	2,74	2,51	0,51
Escolas secundárias	3,22	3,10	0,86
Escolas profissionais	3,52	3,31	0,72
Organizações do setor social / IPSS	2,85	2,48	0,15
Instituto de emprego e formação profissional (IEFP)	2,74	2,39	0,21
Qual o grau de participação das seguintes entidades nas atividades letivas de CTeSP?			
Empresas	4,04	3,50	0,08
Associações empresariais	3,14	2,82	0,27
Autarquias	3,18	2,87	0,30
Comunidades intermunicipais (CIM)	2,50	2,15	0,12
Comissões de coordenação e desenvolvimento regional (CCDR)	2,36	2,11	0,39
Escolas secundárias	2,82	2,63	0,48
Escolas profissionais	2,96	2,78	0,51
Organizações do setor social / IPSS	2,63	2,47	0,57
Instituto de emprego e formação profissional (IEFP)	2,18	2,01	0,60

As empresas surgem como as entidades com maior participação, tanto na definição da oferta (RI: 3,86; DC: 3,67) como nas atividades letivas (RI: 4,04; DC: 3,50). Apesar da centralidade das empresas, os grupos focais mostram que o envolvimento externo nem sempre corresponde a cocriação substantiva:

"As que participam na definição do curso, no nosso caso, são virtuais. Elas são importantes naquele momento, mas depois perdemos completamente a ligação com eles." (Diretor de curso de um Instituto Politécnico Público)

"As empresas, no mínimo dos mínimos, têm que assinar um papel." (Vice-reitor de uma Universidade Pública)

Em vários casos, a participação empresarial é mais intensa no momento formal da criação do curso ou no acolhimento de estágios do que na revisão continuada de conteúdos, competências e perfis profissionais. Isto é particularmente importante porque a adequação regional exige mecanismos de atualização permanente; não basta obter validação inicial de entidades externas se essa relação não for mantida ao longo do ciclo de vida do curso.

Para além das empresas, que assumem um papel claramente dominante, os resultados mostram que os processos de criação dos cursos mobilizam igualmente outros tipos de entidades. As associações empresariais surgem entre os parceiros mais frequentemente envolvidos, desempenhando funções de mediação entre as IES e os setores económicos relevantes para cada área de formação.

A análise da participação das EP nos CTeSP (Tabela 21) confirma que o acolhimento de estágios curriculares é, de longe, a modalidade de participação mais elevada (RI: 4,93; DC: 4,51; $p = 0,02$).

Tabela 21 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
No que se refere aos seguintes aspetos relativos à definição e criação dos CTeSP, qual foi globalmente o nível de participação das entidades da região?			
Definição da área de educação e formação dos cursos	3,61	3,21	0,20
Desenho do plano curricular dos cursos	3,32	2,92	0,13
Definição das competências (conhecimentos, aptidões e atitudes) a desenvolver nos estudantes dos cursos	3,25	3,17	0,83
Definição do perfil profissional dos diplomados	3,54	3,26	0,37
Apoio à lecionação de unidades curriculares dos cursos	3,21	2,90	0,29
Aulas abertas/Seminários/Outras atividades de educação e formação	3,57	3,32	0,30
Cedência de espaços e equipamentos para aulas e formação prática	3,07	3,01	0,89
Organização de eventos	3,22	3,28	0,77
Acolhimento e orientação dos estudantes em estágios curriculares	4,93	4,51	0,02

As atividades mais próximas da conceção e desenho da oferta formativa - definição da área de educação e formação, definição de competências e perfil profissional dos diplomados, ou

desenho do plano curricular - apresentam valores mais moderados. Esta diferença significa que as entidades externas tendem a ser mobilizadas para receber os produtos da formação, mas não para co-construir os seus conteúdos, competências e perfis de saída. O estágio funciona como ponto de chegada da relação com o território, quando deveria ser também ponto de partida para a sua atualização permanente.

O papel dos organismos de coordenação territorial

As Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR) e as Comunidades Intermunicipais (CIM), os organismos que mais diretamente corporizam as estratégias regionais de especialização, apresentam os níveis de participação mais baixos entre todas as entidades consideradas (Tabela 20): médias de 2,51-2,74 na definição da oferta e 2,11-2,50 nas atividades letivas. As CCDR registam médias de 2,74 (RI) e 2,51 (DC) na definição da oferta, e de 2,36 e 2,11 nas atividades letivas. As CIM apresentam valores também reduzidos, sobretudo nas atividades letivas (RI: 2,50; DC: 2,15). Assim, o alinhamento com a EREI parece operar sobretudo pela via documental e financeira, e não através de uma concertação regular com os organismos responsáveis pelo planeamento regional. Este é um resultado particularmente relevante: os cursos alinham-se com estratégias regionais, mas os atores institucionais responsáveis por essas estratégias parecem participar pouco na sua conceção e operacionalização, conforme verificado no ponto anterior.

Também na análise qualitativa, poucos participantes descrevem formas regulares e estruturadas de participação das CCDR, CIM ou outras entidades de desenvolvimento regional na atualização curricular, monitorização ou acompanhamento dos cursos. A relação tende a assumir uma natureza predominantemente estratégica e indireta, fortemente mediada pelos instrumentos de financiamento e pelos processos de aprovação da oferta. Esta realidade é particularmente visível em alguns testemunhos que identificam uma distância entre os referenciais estratégicos e as dinâmicas efetivamente observadas nos territórios e dificuldades em mobilizar os atores regionais ou gerar formas efetivas de cooperação territorial.

"As indústrias culturais e criativas são uma das áreas valorizadas e prioritárias e foi com esse enquadramento que avançámos com este CTeSP (...). A receção que tive a esta

possibilidade foi muito vaga, para não dizer inexistente (...), porque foi inconsequente."

(Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Público)

Este testemunho não coloca em causa a relevância das estratégias regionais enquanto instrumentos de orientação das políticas públicas. Contudo, sugerem que a existência de prioridades formalmente definidas não garante, por si só, a mobilização dos diferentes atores regionais nem a criação de ecossistemas de colaboração capazes de sustentar determinadas áreas de formação.

Os resultados apontam, assim, para uma distinção importante entre alinhamento estratégico formal e articulação territorial efetiva. Os resultados sugerem que as estratégias regionais e os organismos de coordenação territorial desempenham um papel importante na definição das condições estruturais que enquadram a oferta de CTeSP. Contudo, a sua influência manifesta-se sobretudo ao nível da orientação estratégica e do financiamento, sendo menos evidente a sua participação direta nos mecanismos de governança e funcionamento da oferta. Esta conclusão reforça a necessidade de distinguir entre alinhamento formal com prioridades regionais e adequação regional efetiva, uma distinção que atravessa várias das dimensões analisadas ao longo deste capítulo.

A qualidade da relação com entidades parceiras

Para além da participação das entidades parceiras na definição e operacionalização dos cursos, importa analisar a qualidade das relações estabelecidas entre as IES e os seus parceiros territoriais.

A existência de entidades envolvidas nos CTeSP não garante, por si só, a construção de relações de cooperação estáveis, continuadas e capazes de sustentar processos de atualização curricular, acolhimento de estudantes e resposta a necessidades emergentes dos territórios. Neste sentido, a qualidade da relação constitui uma dimensão complementar da governança territorial dos CTeSP, permitindo compreender em que medida as parcerias estabelecidas assentam em mecanismos de confiança, comunicação e alinhamento de expectativas.

Os resultados apresentados na Tabela 22 revelam uma avaliação globalmente positiva da relação entre as IES e as EP, tanto por parte dos RI como dos DC.

Tabela 22 – Apreciação da relação com entidades parceiras

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Como avalia a relação entre a sua IES e as entidades parceiras no âmbito dos CTeSP, relativamente aos seguintes aspetos?			
Agilidade dos procedimentos administrativos na sua IES	4,21	4,10	0,71
Alinhamento das expetativas entre a IES e as entidades parceiras	4,11	4,16	0,75
Alinhamento entre o calendário académico e os das entidades parceiras	3,86	4,11	0,12
Capacidade de encontrar parceiros de colaboração adequados	4,36	4,30	0,85
Existência de incentivos institucionais para a colaboração com entidades parceiras	3,36	3,43	0,59
Disponibilidade por parte das entidades parceiras	4,14	4,18	0,63
Comunicação entre a IES e as entidades parceiras	4,21	4,27	0,60

A capacidade de encontrar parceiros adequados, a comunicação entre a IES e as EP, a disponibilidade por parte das EP e a agilidade administrativa registam avaliações favoráveis, sem diferenças estatisticamente significativas entre RI e DC. Esta apreciação positiva confirma que existem redes de contacto relevantes entre IES e organizações da região, mas não permite, por si só, concluir que essas redes tenham sempre profundidade estratégica ou continuidade institucional. O item menos valorizado é a existência de incentivos institucionais para a colaboração (RI: 3,36; DC: 3,43). Este resultado é coerente com os grupos focais, que descrevem que a relação com as EP assentou, durante os primeiros anos, numa rede de contactos informais dos diretores de curso, sem estratégia corporativa unificada:

"Os primeiros cinco ou seis anos, essa relação com a comunidade revelou-se demasiado atomizada (...) estava concentrada nos coordenadores de curso."
(Presidente de um Instituto Politécnico Privado)

Entretanto, a consolidação dos CTeSP contribuiu para uma progressiva institucionalização das relações com as entidades parceiras, através da criação de gabinetes especializados de empregabilidade, estruturas de ligação às empresas e mecanismos mais formais de acompanhamento dos estudantes e diplomados.

"O gabinete foi criado... enfim, dinamizado... estava entorpecido ou adormecido. O gabinete de inserção no mercado de trabalho (...) passou desde então a centralizar (...)

a articulação dos estudantes e dos cursos com os parceiros." (Presidente de um Instituto Politécnico Privado)

Esta evolução parece traduzir uma crescente maturidade dos mecanismos de articulação territorial associados aos CTeSP. Embora as relações pessoais e a iniciativa dos coordenadores continuem a desempenhar um papel relevante em muitos contextos, a criação ou reforço de gabinetes de inserção profissional e estruturas institucionais de interface parece traduzir esse processo gradual de institucionalização das relações externas, reduzindo a dependência de contactos individuais e promovendo formas mais estáveis de cooperação com organizações do território. Este aspeto assume particular relevância no contexto dos CTeSP, cuja natureza profissionalizante exige relações continuadas com um conjunto alargado de entidades parceiras.

3.4.5 A adequação regional dos CTeSP a partir das perspetivas dos diferentes *stakeholders*

A perspetiva das instituições de ensino superior

A perceção das IES sobre o funcionamento e adequação regional dos CTeSP é claramente positiva (Tabela 23): RI e DC atribuem avaliações elevadas a praticamente todas as dimensões analisadas, não se observando diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Esta convergência indica que, do ponto de vista interno das IES, os CTeSP são percecionados como cursos estabilizados, institucionalmente integrados e adequados às necessidades regionais e do mercado de trabalho. A leitura deve, no entanto, distinguir entre satisfação global com o funcionamento da oferta e prova efetiva de adequação territorial.

Tabela 23 – Apreciação do funcionamento dos CTeSP

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Relativamente aos CTeSP, expresse o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:			
Os conteúdos programáticos dos CTeSP estão alinhados com as necessidades atuais do mercado de trabalho.	4,57	4,66	0,38
Os níveis de competências dos CTeSP estão alinhados com as necessidades atuais do mercado de trabalho.	4,61	4,65	0,64
A oferta atual dos CTeSP está alinhada com os setores estratégicos para a região previstos na EREI.	4,18	4,21	0,65

Questão	Média RI (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Globalmente, a instituição está satisfeita com o funcionamento dos CTeSP.	4,43	4,49	0,27
Os CTeSP estão a decorrer de acordo com as respetivas propostas de criação aprovadas.	4,71	4,73	0,71
Os CTeSP promovem uma ligação efetiva com as organizações da região.	4,39	4,52	0,23
A gestão pedagógica dos CTeSP está integrada nos procedimentos institucionais.	4,89	4,73	0,15
Os recursos humanos (docentes e não docentes) disponíveis para os CTeSP são adequados.	4,50	4,42	0,95
Os recursos materiais afetos aos CTeSP são adequados.	4,54	4,18	0,10
Os CTeSP facilitam a progressão dos diplomados para ciclos de estudos de licenciatura na instituição.	4,71	4,69	0,83
Globalmente, considero adequada a resposta dos CTeSP às necessidades regionais.	4,61	4,63	0,62

Importa, por isso, observar a hierarquia interna dos itens. O alinhamento da oferta com os setores estratégicos previstos na EREI é o indicador com avaliação mais baixa de toda a tabela (RI: 4,18; DC: 4,21), ainda que claramente positiva. Em contraste, o alinhamento dos conteúdos programáticos e das competências com as necessidades atuais do mercado de trabalho obtém médias próximas de 4,6, tal como a adequação global às necessidades regionais (RI: 4,61; DC: 4,63). Estes resultados sugerem que os atores internos reconhecem mais fortemente a adequação operacional da oferta às necessidades do mercado e da região do que a sua correspondência explícita com os setores estratégicos definidos na EREI.

Os grupos focais ajudam a interpretar esta diferença. Embora o alinhamento com a EREI seja reconhecido como importante, surge frequentemente associado aos processos de aprovação e financiamento dos cursos, mais do que a um mecanismo continuado de planeamento estratégico partilhado:

"A nossa oferta formativa de CTeSP tem de estar alinhada com a estratégia regional de especialização inteligente. E, portanto, há áreas em que nós temos mais interesse, até por via do financiamento." (Vice-reitor de uma Universidade Pública)

Alguns diretores de curso assinalam igualmente que a correspondência com as prioridades estratégicas nem sempre se traduz numa resposta efetiva às dinâmicas do território,

sublinhando a existência de desfasamentos entre os referenciais de planeamento e a realidade da procura, dos estudantes e das oportunidades de emprego.

"(...) não há propriamente uma conjugação entre aquilo que foi no papel e aquilo que é a realidade, porque a realidade parece ser díspar." (Diretor de curso de um Instituto Politécnico Público)

Assim, a perspetiva das IES confirma a existência de uma oferta globalmente adequada às necessidades regionais, mas reforça também a ideia, já evidenciada nas secções anteriores, de que o alinhamento formal com as EREI e a adequação efetiva aos territórios constituem dimensões distintas.

A perspetiva das entidades parceiras

A perspetiva das EP introduz uma leitura mais exigente da adequação regional dos CTeSP. A primeira evidência relevante resulta da comparação direta entre as perceções dos DC e das EP relativamente ao nível de participação destas últimas nos processos de definição e funcionamento dos cursos.

Tabela 24 – Apreciação da participação das entidades parceiras nos CTeSP

Questão	Média EP (1-5)	Média DC (1-5)	p (Teste MW)
Qual o grau de participação das entidades parceiras em cada uma das seguintes atividades relacionadas com os CTeSP?			
Definição da área de educação e formação dos cursos	2,22	3,21	0,00
Desenho do plano curricular dos cursos	2,11	2,92	0,00
Definição das competências (conhecimentos, aptidões e atitudes) a desenvolver nos estudantes do curso	2,33	3,17	0,00
Definição do perfil profissional dos diplomados	2,22	3,26	0,00
Apoio à lecionação de unidades curriculares dos cursos	2,24	2,90	0,00
Aulas abertas/Seminários/Outras atividades de educação e formação	2,33	3,32	0,00
Cedência de espaços e equipamentos para aulas e formação prática	2,49	3,01	0,00
Organização de eventos	2,24	3,28	0,00

Em todos os domínios considerados, as EP avaliam o seu envolvimento como significativamente inferior ao reportado pelos DC, sendo todas as diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,01$), o que confirma que não se trata de flutuações aleatórias nas respostas.

As EP atribuem médias entre 2,11 e 2,49 às várias formas de participação, nunca ultrapassando o ponto intermédio da escala. Pelo contrário, os DC apresentam avaliações mais elevadas em todos os itens, ainda que também moderadas em várias dimensões.

As diferenças mais expressivas surgem na definição do perfil profissional dos diplomados e na organização de eventos (diferença DC–EP de +1,04 pontos), nas aulas abertas/seminários/outras atividades de educação e formação (+0,99 pontos) e na definição da área de educação e formação (+0,99 pontos). Estes resultados apontam para um desalinhamento de perceções particularmente forte nas atividades que deveriam traduzir a participação externa no desenho e na visibilidade territorial dos cursos.

Os grupos focais ajudam a interpretar esta discrepância. Muitas EP não se reconhecem como participantes no processo de construção pedagógica, descrevendo o seu papel como posterior e limitado, sobretudo associado ao acolhimento de estágios.

"A influência que nós temos no processo formativo? Não é nenhuma." (Representante de entidade parceira da região Centro)

As respostas abertas ao inquérito por parte das EP confirmam que, para muitas organizações, a colaboração se esgota quase inteiramente no acolhimento de estagiários. Algumas respostas assinalam mesmo ausência total de solicitação para outras formas de envolvimento, apesar de existir disponibilidade para participar:

"A participação tem-se refletido no acolhimento e desenvolvimento do estágio na organização." (R28)

"Nunca foi solicitada qualquer colaboração das entidades com a nossa empresa." (R15)

"Nunca participei, mas gostava de participar." (R46)

Assim, a discrepância entre DC e EP não deve ser lida apenas como diferença de perceção. Ela revela uma assimetria na forma como o envolvimento externo é definido: para as IES, o contacto, o estágio ou a validação inicial podem ser entendidos como participação; para as EP,

participação implica capacidade de influenciar conteúdos, competências e perfis profissionais. Esta distinção é decisiva para avaliar a qualidade do alinhamento regional. Um modelo assente sobretudo no acolhimento de estagiários pode ser suficiente para garantir ligação operacional ao território, mas é insuficiente para assegurar cocriação estratégica da oferta.

A Tabela 25 permite aprofundar a experiência das EP que acolheram estágios CTeSP. Os resultados são globalmente positivos, mas revelam um padrão diferenciado. Os aspetos ligados à integração dos estagiários na organização e à sua utilidade para o trabalho quotidiano são avaliados de forma relativamente positiva (integração no ambiente de trabalho: 4,19; utilidade do contributo: 3,98).

Tabela 25 – Apreciação das entidades parceiras que acolheram estágios CTeSP

Questão	Média (1–5)
Relativamente aos aspetos que seguidamente se apresentam, classifique a experiência dos estágios dos estudantes provenientes de CTeSP na sua organização.	
Integração dos estagiários no ambiente de trabalho	4,19
Formação do estagiário nos métodos de trabalho da empresa	4,09
Afirmação da empresa como entidade formadora de talentos jovens	4,04
Estímulo para os orientadores dos estagiários	3,87
Colaboração entre os docentes da IES e os trabalhadores da empresa	3,74
Consolidação de uma relação de proximidade e parceria estratégica com a IES	3,81
Relativamente aos aspetos que seguidamente se apresentam, classifique a sua experiência com as características dos estudantes e das IES dos estágios CTeSP na sua organização.	
Conhecimentos técnico-científicos dos estudantes	3,66
Competências sociais e comportamentais dos estudantes	3,90
Utilidade para a organização do contributo dos estagiários	3,98
Clareza na definição dos objetivos do estágio pela IES	3,98
Interação entre a IES e a organização no âmbito do estágio	3,86

Os indicadores associados à articulação institucional são, porém, mais moderados: a colaboração entre os docentes da IES e os trabalhadores da empresa durante o estágio obtém 3,74, e a consolidação de uma relação de proximidade e parceria estratégica com a IES regista 3,81. A interação entre a IES e a organização no âmbito do estágio situa-se em 3,86. Estes resultados indicam que o estágio, sendo o principal mecanismo de articulação territorial, não está a ser aproveitado para aprofundar a parceria institucional entre as IES e as entidades da

região. O momento de maior contacto entre os dois mundos não está a gerar os laços estratégicos que poderia, e deveria, potenciar. Esta distinção é central para a análise: o estágio pode funcionar bem como experiência individual de transição para o trabalho e, simultaneamente, funcionar de forma limitada como instrumento de desenvolvimento institucional da relação entre IES e território.

Acresce que os conhecimentos técnico-científicos dos estudantes são o item com avaliação mais baixa de toda a tabela (3,66), resultado que os grupos focais com EP sustentam de forma direta:

"Eles já têm de ter alguma coisa (...). Às vezes vêm completamente a zero."
(Representante de entidade parceira da região Centro)

A crítica das EP vai além da preparação técnica dos estagiários: estende-se ao modelo pedagógico das IES e às competências transversais dos diplomados. Nos grupos focais, os representantes empresariais identificam um défice que opera em dois planos distintos, mas relacionados.

No plano das competências transversais - atitude, maturidade profissional e capacidade de se integrar nas exigências reais do trabalho -, as EP descrevem os diplomados como imaturos e com uma visão irrealista do mundo laboral, atribuindo esta situação ao facilitismo percebido no percurso académico:

"As pessoas vêm muito imaturas, em termos profissionais, com uma visão muito irrealista do que é trabalhar. Mas a verdade é que nós recebemos pessoas muito infantilizadas - é tudo muito facilitado ao longo do percurso (...) E estas pessoas vêm mal preparadas porque é tudo muito fácil. Os próprios cursos são... não há grandes exames, não há grandes trabalhos." (Representante de entidade parceira da região Centro)

No plano das competências técnicas, a crítica não é de ausência de conhecimento, mas de desalinhamento entre o tipo de conhecimento adquirido e o que é efetivamente exigido no terreno. As EP sentem que os diplomados dominam a teoria e o controlo normativo, mas carecem das competências técnicas aplicadas que as operações diárias requerem:

"Nós precisamos de técnicos de qualidade mais de terreno, que saibam fazer inspeções. O CTeSP que existe é muito virado para o controlo de qualidade de secretária, muito virado para a norma. [Precisamos que] saibam fazer algumas coisas mais técnicas." (Representante de entidade parceira da região Centro)

Esta leitura é particularmente relevante para a adequação regional porque desloca a discussão do simples alinhamento setorial para a qualidade do perfil de saída. Um curso pode estar numa área regionalmente prioritária e, ainda assim, não produzir o tipo de competências técnicas e transversais que as entidades locais procuram. Nessa situação, o alinhamento formal existe, mas o alinhamento substantivo é incompleto.

A comparação entre a perspetiva das EP e a dos DC sobre a qualidade da relação de parceria confirma o padrão: em seis dos sete itens, as EP avaliam a relação de forma significativamente menos favorável ($p < 0,01$) (Tabela 26).

Tabela 26 – Apreciação da relação entre IES e entidades parceiras que acolheram estágios CTeSP

Questão	Média EP (1–5)	Média DC (1–5)	p (Teste MW)
Como avalia a relação entre organização e IES, relativamente aos seguintes aspetos?			
Conhecimento das organizações sobre a atividade das EP / Conhecimento das organizações sobre a atividade da IES	3,60	4,17	0,00
Agilidade dos procedimentos administrativos nas IES.	3,80	4,10	0,00
Alinhamento das expectativas entre organizações e IES.	3,76	4,16	0,00
Alinhamento entre calendário académico e das organizações.	3,79	4,11	0,00
Capacidade de encontrar parceiros de colaboração adequados.	3,65	4,30	0,00
Disponibilidade por parte das organizações.	4,08	4,18	0,16
Comunicação entre organizações e IES.	3,89	4,27	0,00

As maiores diferenças surgem na capacidade de encontrar parceiros adequados (EP: 3,65; DC: 4,30), no conhecimento mútuo (EP: 3,60; DC: 4,17) e no alinhamento de expectativas (EP: 3,76; DC: 4,16). Esta leitura reforça a ideia de que a rede de parcerias existe, mas apresenta fragilidades de profundidade, reciprocidade e institucionalização. As EP não rejeitam a colaboração; pelo contrário, avaliam positivamente a sua própria disponibilidade. O problema

reside sobretudo na qualidade da estrutura de interface e na capacidade de transformar contactos em processos de colaboração sistemática.

Finalmente, quando questionadas sobre a adequação global da oferta regional de CTeSP, as EP apresentam uma avaliação genericamente positiva, mas menos entusiástica do que a observada nas IES (Tabela 27).

Tabela 27 – Apreciação geral das entidades parceiras sobre os CTeSP

Questão	Média (1–5)
Tendo em conta as necessidades da região em termos de profissionais qualificados, quão adequada é a oferta de CTeSP na região?	3,86
Em que medida as seguintes necessidades da região são respondidas através da oferta formativa atual de CTeSP?	
Alinhamento com a Estratégia Regional de Especialização Inteligente (EREI)	4,41
Fixação de jovens na região	4,07
Satisfação das necessidades específicas do mercado de trabalho	3,98
Qual o seu grau de concordância com as seguintes afirmações?	
A oferta de CTeSP na região é adequada às necessidades do mercado de trabalho.	3,69
A colaboração entre as IES e a nossa organização é importante para o desenvolvimento regional.	4,23

O item mais elevado é o alinhamento com a EREI (4,41), confirmando que, mesmo sem participação direta no processo de construção da oferta, as EP reconhecem uma correspondência entre os cursos disponíveis e as prioridades de especialização regionalmente definidas.

A colaboração entre IES e organizações para o desenvolvimento regional também é fortemente valorizada (4,23), e a fixação de jovens na região obtém uma média positiva (4,07). Estes resultados mostram que as EP reconhecem o potencial territorial dos CTeSP.

As avaliações mais baixas concentram-se nos itens de adequação ao mercado de trabalho regional, na perceção de que a oferta é adequada às necessidades do mercado de trabalho regional (3,69) e na suficiência da oferta para responder às necessidades de profissionais qualificados (3,86). Esta diferença permite distinguir entre reconhecimento do potencial estratégico dos CTeSP e avaliação da sua eficácia operacional. Os grupos focais aprofundam

este diagnóstico com exemplos concretos de desalinhamento territorial que os dados quantitativos não conseguem capturar:

"Aveiro é uma zona de metalomecânica, pescas e indústria desse género e a oferta que há é de comunicação e pouco mais do que isso. Falta muita coisa." (Representante de entidade parceira da região Centro)

Os grupos focais incluem igualmente exemplos de organizações que, perante dificuldades de recrutamento na região, referem ter recorrido à contratação de trabalhadores provenientes de outras regiões do país:

"Fiz uma coisa há uns tempos que nunca imaginei que fosse fazer: à segunda-feira, o pessoal apanhava o avião no Porto para o Algarve. A falta de pessoal obrigou-nos a isso." (Diretor de entidade parceira da região Centro)

Estes exemplos não devem ser generalizados a todo o sistema, mas são relevantes porque revelam situações em que o alinhamento formal ou setorial não se traduz em resposta efetiva às necessidades locais.

Em síntese, as EP reconhecem os CTeSP como instrumento potencialmente relevante para o desenvolvimento regional, mas sinalizam que esse potencial depende de uma articulação mais efetiva entre oferta, competências, estágios e necessidades concretas dos setores locais. A fixação de jovens, embora valorizada, exige ecossistemas territoriais capazes de oferecer oportunidades profissionais compatíveis com os perfis formados. Quando esses ecossistemas são frágeis ou quando a oferta não corresponde aos perfis efetivamente procurados, o contributo regional dos CTeSP tende a ser limitado.

A perspetiva dos estudantes e diplomados

A análise da adequação regional dos CTeSP deve igualmente considerar a perspetiva dos estudantes e diplomados, enquanto principais destinatários da oferta formativa. Esta dimensão assume particular relevância porque permite avaliar em que medida os objetivos de empregabilidade, qualificação e desenvolvimento regional associados aos CTeSP se traduzem em experiências concretas de formação e inserção profissional.

Ao contrário das IES e das EP, cuja apreciação tende a centrar-se nos processos de conceção e funcionamento da oferta, os estudantes e diplomados avaliam os cursos a partir da sua experiência direta, permitindo aferir de forma mais próxima a correspondência entre a formação recebida, as expectativas individuais e as oportunidades existentes nos territórios. A sua perspetiva organiza-se em torno de três dimensões complementares: os motivos para desemprego dos diplomados, a avaliação da formação recebida, e o papel do estágio na transição para o mercado de trabalho.

Como aprofundado mais em detalhe na secção sobre os resultados académicos e profissionais, o motivo mais importante para a situação de desemprego entre os diplomados é a ausência de oportunidades de trabalho na área do curso na respetiva região. Este resultado não permite concluir que a maioria dos diplomados esteja desempregada por falta de oportunidades regionais; permite, sim, afirmar que, entre os diplomados desempregados, a perceção de insuficiência de oportunidades na área de formação e na região é o fator mais relevante. Esta evidência é importante porque desloca a análise da adequação regional para o momento posterior à formação: não basta que a oferta exista e seja frequentada; é necessário que o território consiga gerar oportunidades compatíveis com o perfil dos diplomados.

"Eu vou-lhe ser sincero, eu acho que nem sequer há empresas de videojogos [na Região X]." (Diplomado de um Instituto Politécnico Público)

Este tipo de evidência, embora não generalizável, é importante porque mostra o limite de um alinhamento meramente formal. A existência de uma prioridade estratégica regional ou de uma área emergente não é suficiente para justificar uma oferta se não houver, no território, condições mínimas de estágio, empregabilidade e desenvolvimento profissional para os diplomados. O alinhamento estratégico deve, por isso, ser avaliado em conjunto com indicadores de absorção regional, qualidade dos estágios e envolvimento efetivo de entidades empregadoras.

A perspetiva dos diplomados sobre a formação contrasta com as críticas das EP analisadas na subsecção anterior. Enquanto as EP descrevem os diplomados como mal preparados e beneficiários de percursos excessivamente facilitados, os diplomados rejeitam a tese do

facilitismo e atribuem as dificuldades observadas ao choque de expectativas de quem entra a pensar que o CTeSP é mais fácil do que se revela na prática:

"Havia pessoas que achavam que a exigência do próprio curso seria mais baixa. Até as próprias cadeiras, do que se fosse um curso universitário - e também sentiram bastantes dificuldades na compreensão e acompanhamento das cadeiras." (Diplomado de um Instituto Politécnico Público)

"Algumas pessoas também vão com esta ideia de ser mais fácil, mas para mim o curso foi tão duro como qualquer outro curso que eu tirei." (Diplomada de um Instituto Politécnico Público)

Esta divergência de perspectivas é analiticamente relevante e deve ser lida com cautela. As EP tendem a generalizar a partir dos casos mais problemáticos que acolhem em estágio; os estudantes e diplomados descrevem por vezes uma experiência academicamente mais exigente do que antecipavam. Apesar das tensões identificadas, estudantes e diplomados são unânimes na valorização da componente prática dos cursos e, em particular, do estágio curricular. Este é percebido não apenas como espaço de aprendizagem, mas frequentemente como o mecanismo mais eficaz de transição para o mercado de trabalho e de ligação ao território.

Em síntese, a perspectiva dos estudantes e diplomados acrescenta à análise do alinhamento regional uma dimensão que as IES e as EP não captam diretamente: a experiência de quem atravessa a formação e chega ao território com um perfil definido, procurando oportunidades que nem sempre existem. Os dados confirmam que o alinhamento estratégico da oferta não pode ser avaliado apenas pela correspondência formal com instrumentos de política regional ou pela participação de entidades parceiras na sua conceção, devendo ser avaliado também pela capacidade efetiva do território absorver os diplomados que forma. Esta conclusão reforça a necessidade de articular a monitorização da oferta com indicadores de absorção regional e de envolver os diplomados como fonte de informação privilegiada sobre o desajustamento entre o perfil de saída e as necessidades reais do mercado de trabalho local.

3.5. Resultados académicos e profissionais

Esta secção traça uma panorâmica dos resultados académicos e profissionais obtidos pelos estudantes CTeSP. Para isso, é combinado um conjunto de informação muito relevante. Primeiramente, e a partir da informação proveniente do RAIDES da DGEEC, é analisado o desempenho dos estudantes CTeSP a partir da taxa de conclusão do curso e da taxa de abandono, desagregados por diferentes características dos mesmos. A partir do inquérito realizado aos estudantes e diplomados CTeSP, é também aferida a experiência no curso e a percepção destes atores relativamente ao papel do curso na sua trajetória, incluindo uma avaliação do estágio realizado no 4º semestre. A esta informação é adicionada a percepção dos diplomados recolhida através do grupo focal e das respostas de natureza aberta do inquérito.

Em relação aos resultados profissionais, é avaliada uma diversidade de resultados do mercado de trabalho, nomeadamente, o salário e salário por hora, a qualidade do vínculo de emprego, a satisfação com o emprego, a percepção de alinhamento do curso com o emprego, da perspectiva da adequação da área (alinhamento horizontal) e da adequação com o nível do emprego (alinhamento vertical), bem como o desemprego.

Para o salário, salário por hora e qualidade do vínculo, é utilizada a base de dados dos Quadros de Pessoal para a estimação de um prémio salarial pela frequência num CTeSP, uma vez que esta permite estabelecer a comparação salarial entre os diplomados CTeSP e outros níveis de educação, bem como fornecer algumas características associadas ao emprego destes diplomados.

Para os restantes resultados, que são de natureza da percepção, apenas o inquérito permite obter uma estimativa destes, bem como alguma informação complementar relacionada com o grupo focal realizado com este subgrupo.

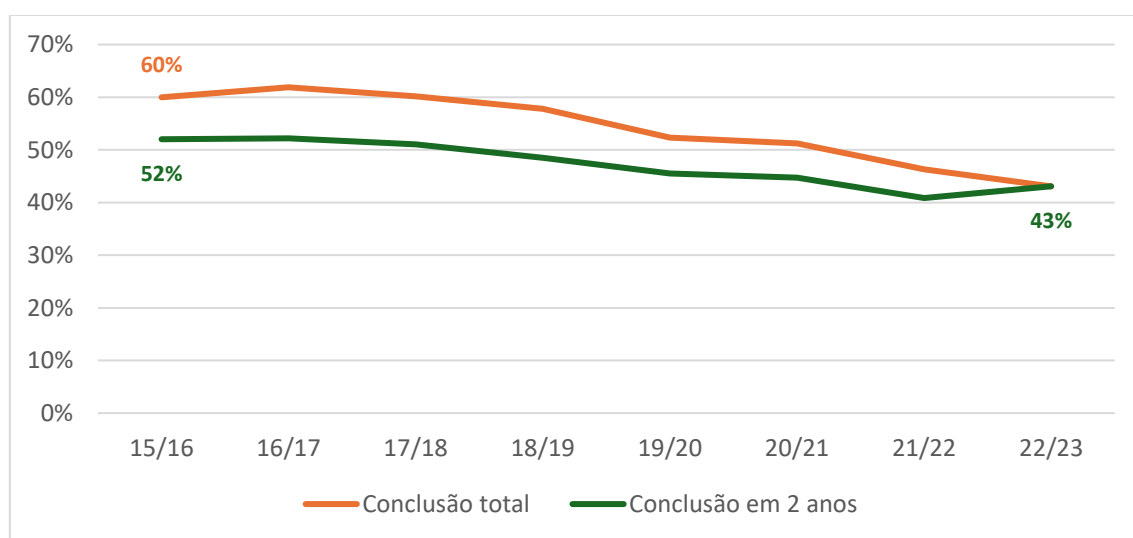
3.5.1 Resultados académicos

Primeiramente, analisa-se a taxa de conclusão e a taxa de abandono dos cursos CTeSP, tendo como principal fonte de informação o inquérito RAIDES. Estes indicadores são cruzados com a IES, a área de educação e formação e variáveis demográficas dos estudantes. Os dados disponíveis sobre o desempenho estendem-se até ao ano letivo 2023/24, inclusive. Serão,

portanto, analisados os resultados dos estudantes que se poderiam ter diplomado até esse ano, isto é, aqueles que ingressaram entre os anos letivos de 2015/16 e 2022/23.

Começando pela taxa de conclusão, verifica-se na Figura 37 que esta se tem reduzido à medida que os CTeSP se têm expandido, passando de 60% para os estudantes que ingressaram em 2015/16 para 43% para os que ingressaram em 2022/23. Esta redução pode ser, em parte, explicada pelo facto de ter passado menos tempo para os estudantes que entraram em anos letivos mais recentes; no entanto, a taxa de conclusão dos cursos no tempo esperado (2 anos), que é imune a este efeito temporal, tem também diminuído – de 52% para 43%.

Figura 37 – Evolução das taxas de conclusão total e conclusão em 2 anos dos CTeSP

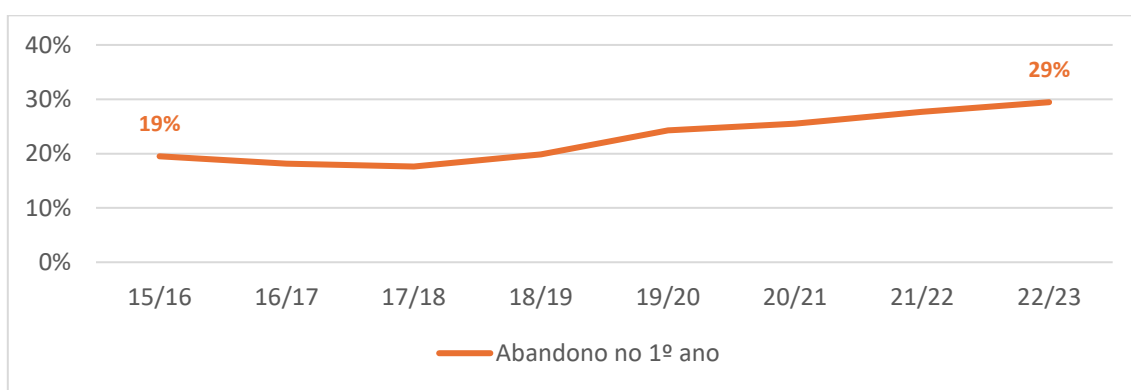


Comparando com o que ocorre nos outros ciclos de estudos do ES, os dados mais recentes (entrantes em 2020) apontam para uma taxa de conclusão das licenciaturas no tempo esperado de 41%, ligeiramente inferior ao valor que se observa nos CTeSP para esse ano de entrada – 45%. Já para a taxa de conclusão no tempo esperado + 3 anos, os CTeSP ficam bem abaixo das licenciaturas – 53% vs. 74%. Em comparação internacional, este valor de 53% é também inferior à taxa de conclusão média no tempo esperado + 3 anos da OCDE para os cursos do nível ISCED 5 – 65% (OCDE, 2025b). Note-se a reduzida diferença entre a taxa de conclusão no tempo esperado (46%) vs. 3 anos após o tempo esperado (53%) para os CTeSP, especialmente face às licenciaturas, o que sugere que não existem muitos estudantes que concluem fora do prazo estabelecido, e que os motivos de não-conclusão do curso entre os

estudantes efetivamente dedicados ao mesmo poderão não estar associados ao nível de dificuldade do CTeSP.

O abandono ao final do primeiro ano tem aumentado, crescendo de 19% para os estudantes que ingressaram em 2015/16 para 29% para os que ingressaram em 2022/23 (Figura 38). Através da desagregação explorada posteriormente, apontaremos como principal fator para o aumento das taxas de abandono o aumento da proporção de estudantes com ensino secundário no estrangeiro.

Figura 38 – Evolução da taxa de abandono ao final do 1º ano dos CTeSP



Quando desagregados estes indicadores por tipo de instituição, não sobressaem diferenças significativas de desempenho académico entre os estudantes dos subsectores público e privado. Observa-se uma tendência muito similar na redução da taxa de conclusão, ao longo do período de análise, para ambos os tipos de instituição (Figura 39), bem como, no agregado de todos os anos, das taxas de abandono, que são praticamente idênticas (Figura 40).

Figura 39 – Evolução das taxas de conclusão total dos CTeSP, por subsector da IES

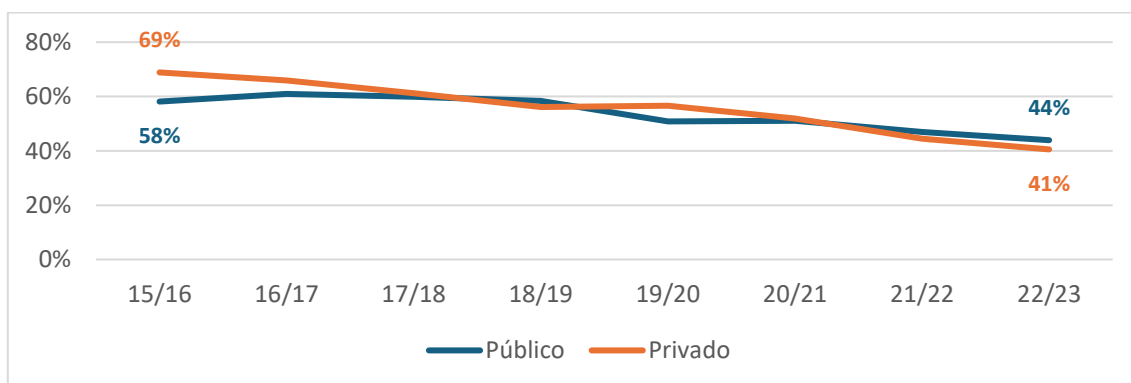
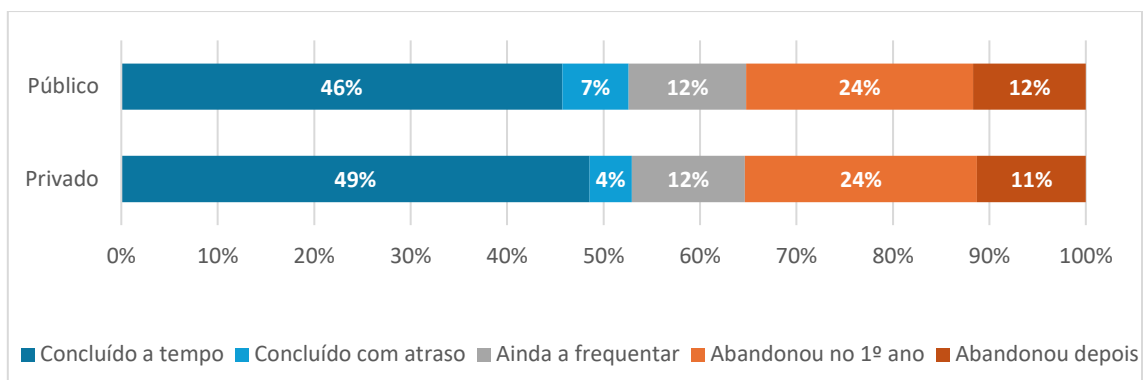
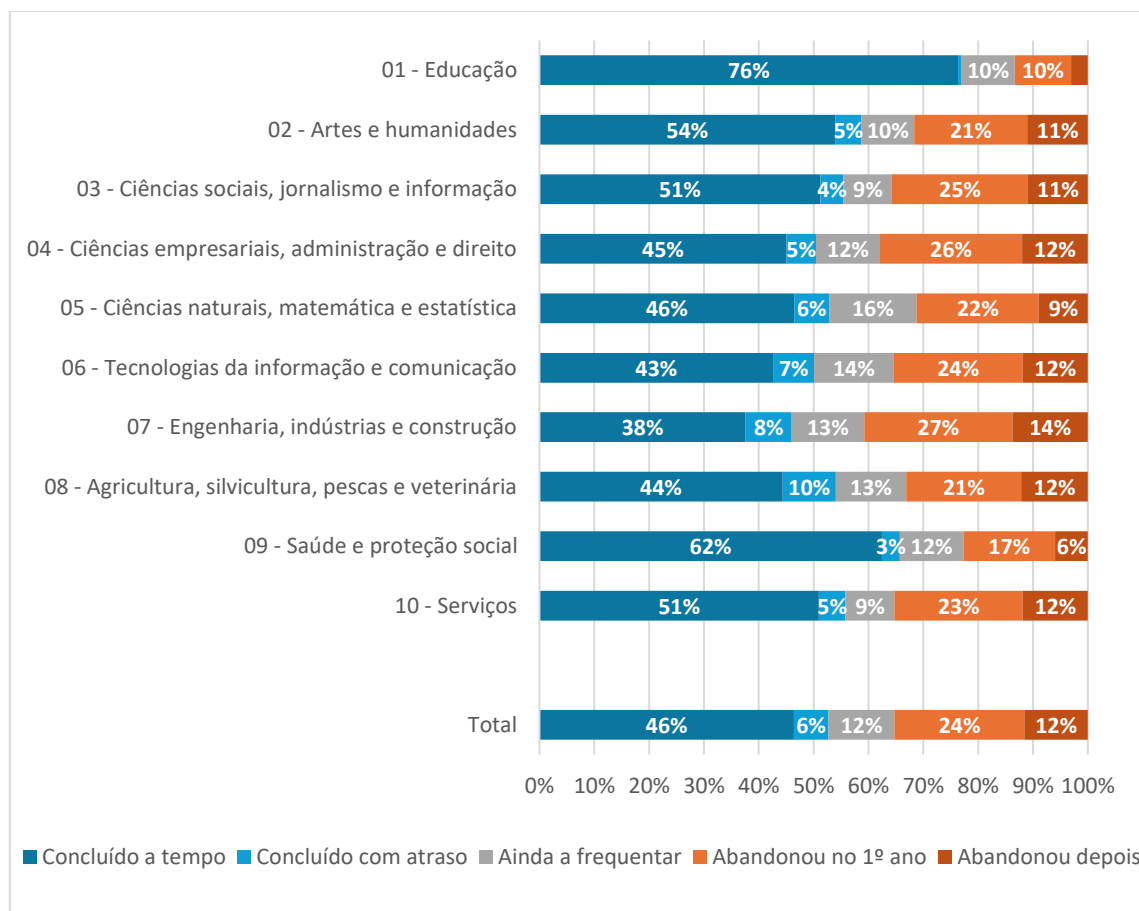


Figura 40 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por subsector da IES (entrantes em 2015/16-2022/23)



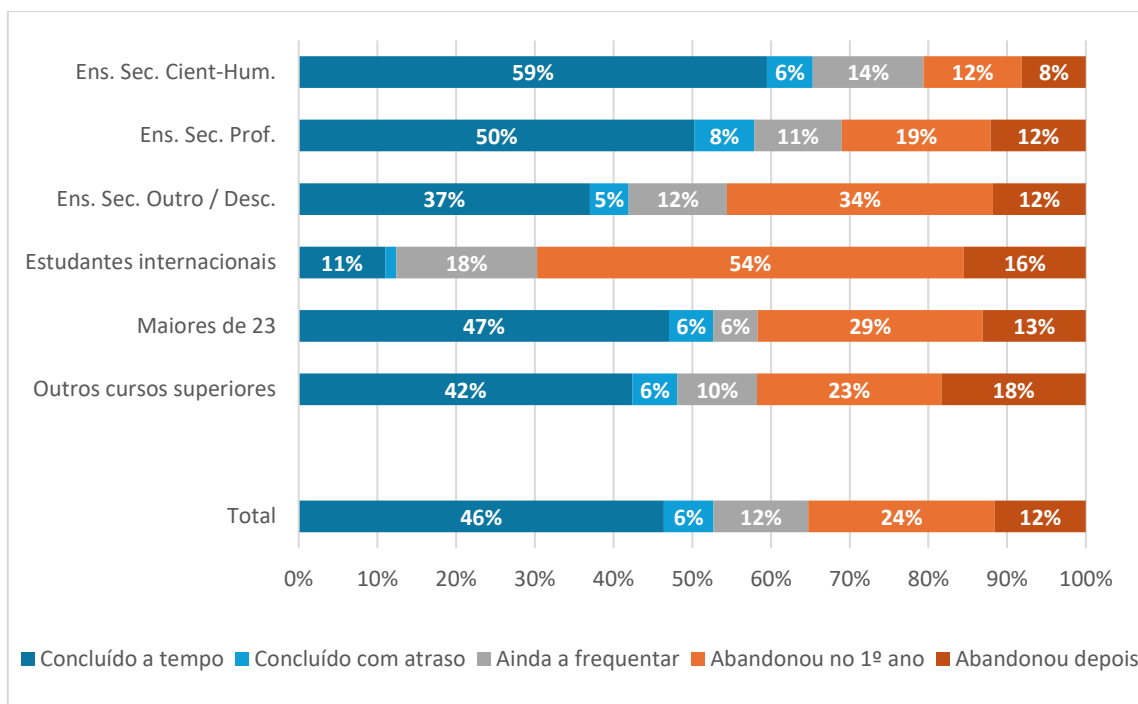
Na análise por área de educação e formação, a área 01 da Educação tem resultados muito positivos, mas representa menos de 1% dos estudantes inscritos. Nas áreas com maior expressão (ver Anexo 2), destaca-se apenas a taxa de conclusão total significativamente acima da média da área da Saúde e proteção social (65%). As restantes áreas encontram-se num intervalo de ± 10 pontos percentuais da média geral de 53% (Figura 41).

Figura 41 – Desempenho acadêmico dos estudantes CTeSP, por área CNAEF (entrantes em 2015/16-2022/23)



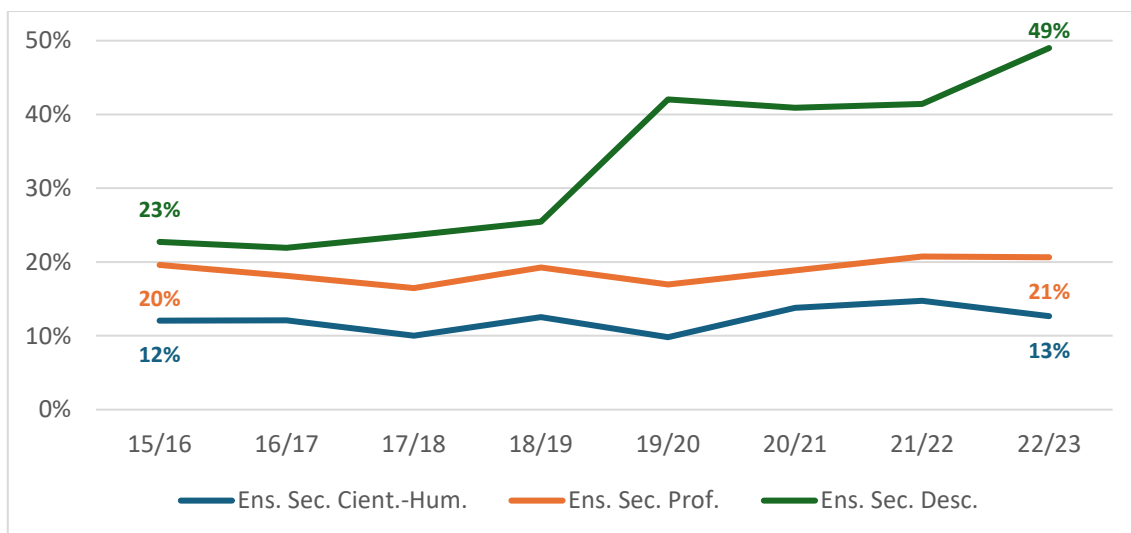
Quanto às condições de acesso, destacam-se, negativamente, os resultados acadêmicos dos estudantes internacionais, que registam uma taxa de conclusão total de 12% e de abandono de 69%. A Figura 42 apresenta os resultados dos estudantes cujas condições de acesso registam no mínimo 100 observações. A desagregação dos estudantes do ensino secundário pela sua tipologia é relevante para aferir que os estudantes da via científico-humanística têm um desempenho académico ligeiramente superior aos da via profissional, enquanto os diplomados com tipologia de secundário “outro” ou “desconhecida”, que identificamos como sendo estudantes maioritariamente com ensino secundário frequentado no estrangeiro, apresentam um padrão de desempenho mais problemático, com uma elevadíssima taxa de abandono ao fim do 1º ano (34%).

Figura 42 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por condição de acesso (entrantes em 2015/16-2022/23)



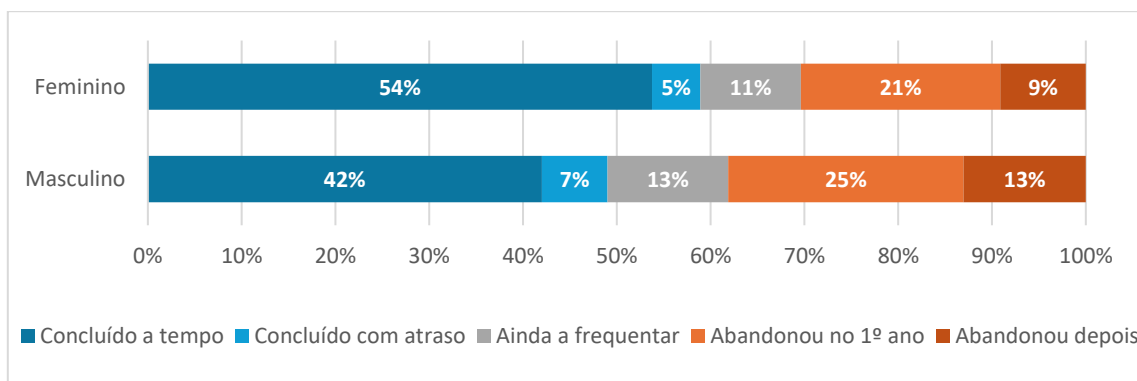
Dada a diferença significativa nas taxas de abandono entre os diferentes tipos de ensino secundário, exploramos, através da Figura 43, a evolução dessas taxas ao final do 1º ano (coluna laranja da Figura 42). Tal como discutido na metodologia, o ensino secundário desconhecido representa, sobretudo, estudantes de ensino secundário concluído num país estrangeiro. A evolução da taxa de abandono no sistema verificada na Figura 38 deve-se sobretudo ao aumento da taxa de abandono verificada dentro do grupo do ensino secundário desconhecido, uma vez que esta taxa mais que duplica entre 2015/16 e 2022/23 (de 23% para 49%), com especial atenção ao ano 2019/20, onde a taxa cresceu de forma abrupta. Por outro lado, o abandono é um fenómeno relativamente estável entre os estudantes provenientes das vias científico-humanística e profissional.

Figura 43 – Evolução do abandono ao final do 1º ano dos CTeSP, por condição de acesso



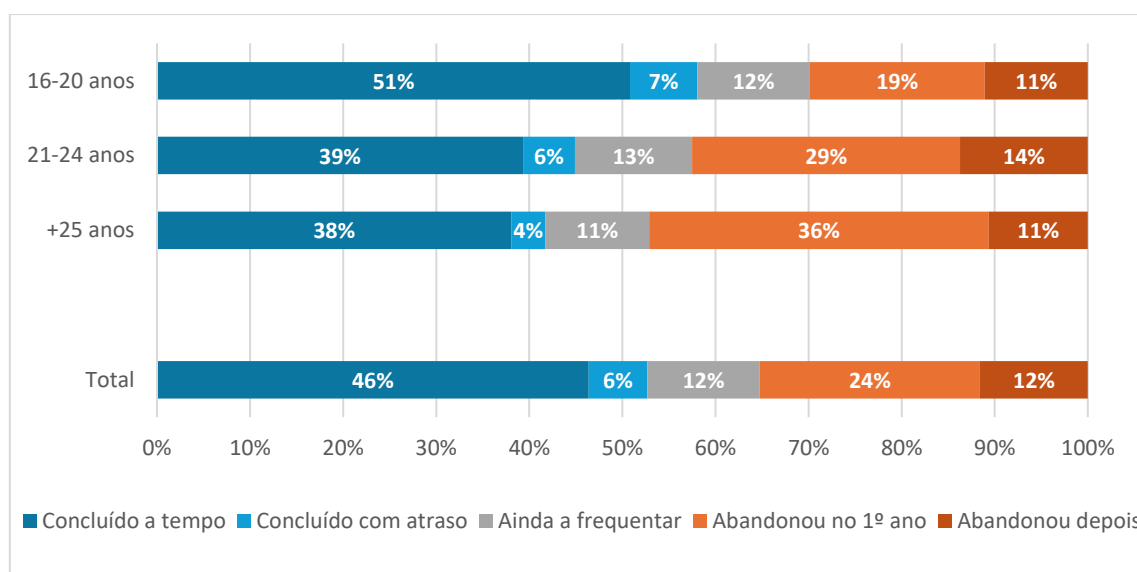
Desagregando por sexo, o desempenho acadêmico das estudantes do sexo feminino é ligeiramente melhor do que o dos estudantes do sexo masculino – 59% face a 49% na conclusão total e 30% face a 38% no abandono total (Figura 44).

Figura 44 – Desempenho acadêmico dos estudantes CTeSP, por sexo (entrantes em 2015/16-2022/23)



Também a idade parece ser um fator importante no desempenho acadêmico, com 58% dos estudantes na faixa etária dos 16-20 anos a concluírem os seus cursos, face a 45% dos que têm 21-24 anos e 42% dos que têm 25 anos ou mais. No gráfico da Figura 45 pode-se ver também que praticamente metade dos estudantes com mais de 25 anos acaba por abandonar o CTeSP.

Figura 45 – Desempenho académico dos estudantes CTeSP, por grupo etário (entrantes em 2015/16-2022/23)



Em relação à taxa de abandono, os grupos focais identificaram tendências e testemunhos importantes que merecem ser mencionados. O abandono nos CTeSP é um desafio importante, causado por uma combinação de dificuldades socioeconómicas e por um claro desajuste de expectativas por parte dos estudantes. Para os RI, os dados quantitativos evidenciam um agravamento estrutural da retenção de alunos ao longo dos anos. Esta taxa de abandono revela-se significativamente superior à observada noutros ciclos de estudo, conforme atesta um dos dirigentes:

"De facto, nós, enfim, nos últimos 5 anos vimos, viemos a registar taxas de abandono crescente nos CTeSP, portanto, que se situaram inicialmente nos 18% e agora chegaram aos 28%. Esse abandono, portanto, é claramente maior do que nas licenciaturas e nos mestrados." (Presidente de um Instituto Politécnico Privado).

Os RI clarificam ainda que este abandono não se correlaciona com o sexo, mas sim com a condição económica e geográfica do aluno. A ação social demonstra ser um fator decisivo na mitigação deste problema, uma vez que a taxa de abandono nos estudantes é reportada por um RI da seguinte forma: "com bolsa é 4 vezes menor (...) do que nos estudantes sem bolsa. E também, enfim, eu diria que esta mesma relação sucede entre os estudantes que estão deslocados versus os estudantes que são da região". Adicionalmente, os RI identificam a

existência de "falsos abandonos", resultantes de contingências do sistema de acesso, nos quais os estudantes interrompem o curso (e o respetivo pagamento) apenas por terem conseguido ingresso posterior numa licenciatura tradicional.

"Não conseguimos ter os números, porque as pessoas simplesmente não pagam a próxima prestação da propina. [...] candidataram-se a um CTeSP e ao mesmo tempo candidataram-se na segunda e na terceira [...] fase das licenciaturas e acabaram por ficar colocados." (Vice-reitor de uma Universidade Pública).

Por outro lado, os diretores de curso (DC) atribuem o abandono principalmente a motivos de ordem pedagógica e motivacional, destacando o forte choque entre as expectativas dos candidatos e a exigência técnica efetiva das unidades curriculares. O desalinhamento vocacional, exemplificado na área tecnológica, é apontado como um dos principais motores de desistência precoce:

"Há sempre algum abandono, muito provavelmente devido às expectativas. (...) digo para um curso de jogos digitais, os miúdos pensam que vão jogar jogos digitais, por exemplo, e a programação é uma componente muito intensa neste curso". (Diretor de curso da área das Artes de um Instituto Politécnico Privado).

Os DC notam também que, em alguns contextos pós-laborais, a sobrecarga inerente à conciliação da vida académica com a familiar e profissional afeta desproporcionalmente certos grupos, gerando números de abandono acentuados:

"A maior parte deles eram trabalhadores, mães, sobretudo e apesar do curso estar a funcionar em regime pós-laboral, foi complicado e foi mais de 50% a taxa de abandono". (Diretora de curso da área de Proteção do Ambiente de um Instituto Politécnico Público).

Os diplomados também destacam que o abandono pode ocorrer numa fase final do curso, impulsionado pela desmotivação e pela perceção de ausência de qualidade durante a componente prática. O isolamento e a desadequação de tarefas sentidos durante o período de estágio podem conduzir, em casos extremos, à desistência antes da obtenção do diploma:

"As pessoas ficaram um bocado abandonadas e as que calharam em departamentos em que tiveram mais apoio, conseguiram fazer alguma coisa. As outras, foi tempo perdido e tiveram um estágio que efetivamente não correspondeu minimamente às expectativas e, se calhar, alguns até desistiram por causa disso." (Diplomado de curso da área da Gestão de um Instituto Politécnico Público).

Como parte da avaliação da trajetória académica, avaliam-se nesta subsecção outros resultados provenientes do curso frequentado, nomeadamente, a perceção da importância do curso para a vida pessoal, profissional e em sociedade; a avaliação do curso em termos dos aspetos da formação adquirida, da adequação do curso às exigências do mercado de trabalho, e da satisfação com o curso em relação a alguns dos aspetos deste. Discute-se também o arrependimento prospetivo dos estudantes e diplomados por terem frequentado o CTeSP. Depois, é abordada a vertente do estágio, bem como a ligação desta à situação de empregabilidade do inquirido.

A Tabela 28 resume os aspetos principais em apreciação relativamente ao CTeSP frequentado, divididos entre estudantes e diplomados. Dependendo da pergunta associada, apenas um dos tipos de inquirido respondeu. No caso de a resposta ter sido dada por ambos, é apresentado na tabela um teste à significância estatística das diferenças entre as respostas dos dois grupos de respondentes.

Como leitura geral da tabela, os estudantes e diplomados estão satisfeitos com a sua experiência no CTeSP. Sobre todos os pontos em análise a média das respostas dadas está acima do ponto médio da escala (3), tanto para estudantes como diplomados.

Os diplomados consideram que o curso foi mais importante para o seu desenvolvimento profissional, mas consideram também muito relevante o papel do curso para o seu percurso profissional e também para a sua participação ativa na sociedade. Através da análise multivariada, verifica-se que não há diferenças entre respondentes na perceção em relação ao percurso profissional. No entanto, os diplomados que estudaram no setor público, têm mais de 25 anos, e são das áreas das Ciências empresariais, administração e direito e da Saúde e proteção social consideram que o curso teve um efeito mais positivo no seu desenvolvimento pessoal, enquanto os diplomados da área das TIC consideram que este aspeto foi menos

importante. Também para a participação ativa na sociedade, os diplomados de cursos da área da Saúde e proteção social consideram esta vertente mais importante, por contraponto aos diplomados das TIC.

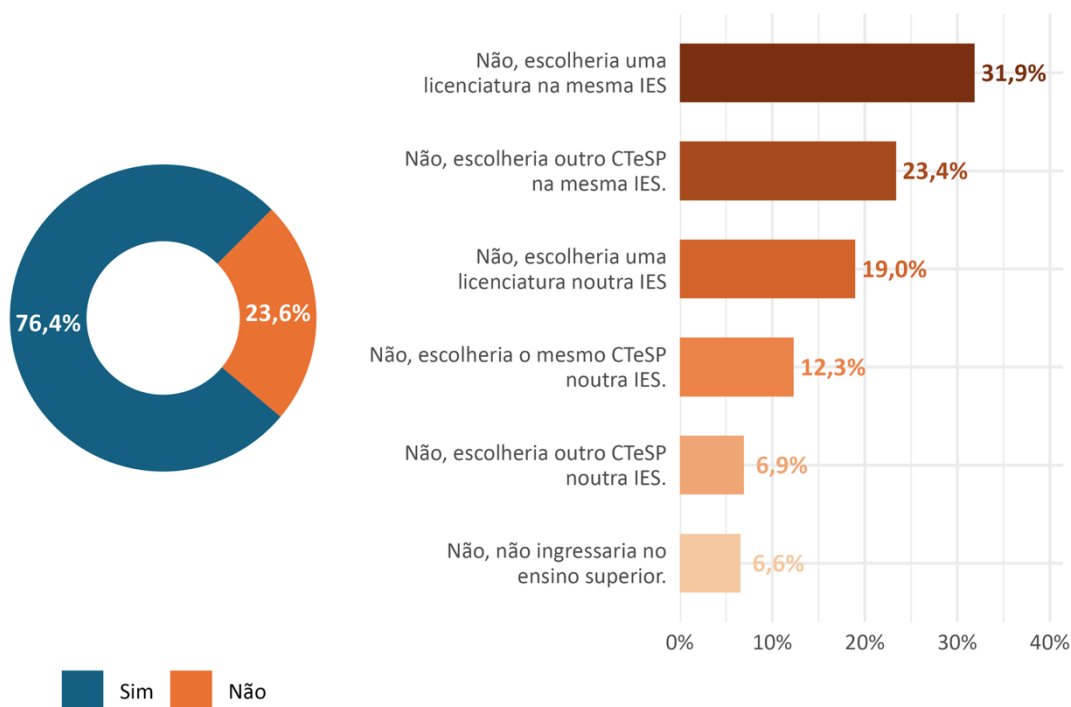
Tabela 28 – Apreciação do CTeSP

Questão	Média (1-5)
Quão importante foi o curso para:	
O seu percurso profissional	4,00
O seu desenvolvimento pessoal	4,25
A sua participação ativa na sociedade	3,72

Em relação à opinião sobre a escolha do curso, a Figura 46 apresenta a proporção de estudantes e diplomados que teria escolhido o mesmo curso e, caso não fosse essa a opção, qual a alternativa que tomariam. Embora a maioria dos inquiridos mantenha a escolha pelo CTeSP (76,4%), 23,6% referem que não a repetiriam. Não há qualquer diferença significativa entre os diferentes grupos considerados na análise multivariada para esta proporção.

Entre os inquiridos que não repetiriam a escolha de curso, 50,9% afirmam que, em alternativa, teriam escolhido uma licenciatura, independentemente da IES frequentada. Por outro lado, 42,5% escolheriam um outro CTeSP, enquanto apenas 6,6% prefeririam não ter ingressado no ES. Os resultados evidenciados por estes indicadores revelam que ainda há uma proporção significativa de arrependimento com a escolha do CTeSP, mas não com a escolha de frequentar o ES.

Figura 46 – Manteria a escolha pelo CTeSP? Desagregação dos “Não”

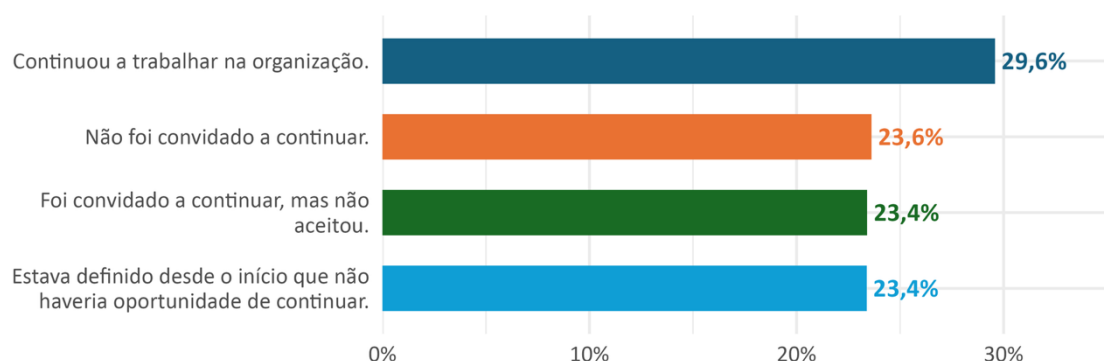


3.5.2 Resultados profissionais medidos pelo inquérito

Em relação aos resultados profissionais, abordamos nesta subsecção os principais resultados obtidos a partir do inquérito desenvolvido, explorando questões referentes ao estágio, à empregabilidade e à situação laboral dos diplomados.

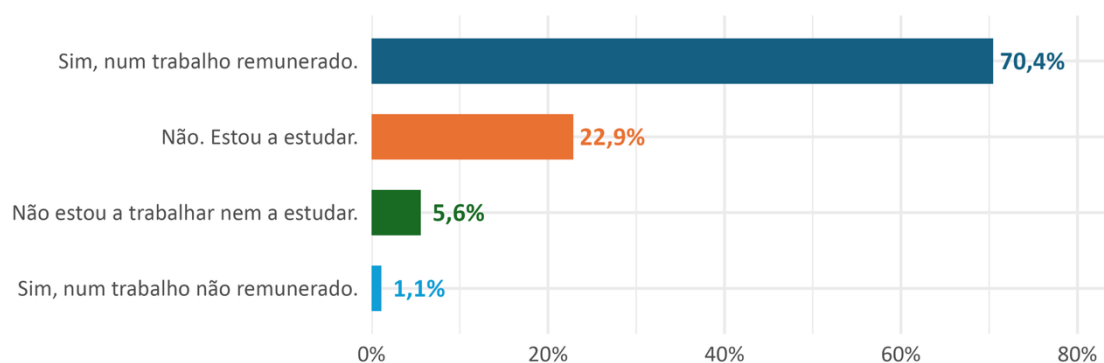
Em relação à ligação entre o estágio e as perspetivas de empregabilidade dos estudantes na mesma empresa, cerca de metade dos estagiários refere ter recebido uma proposta para continuar a trabalhar na organização, o que sugere que os estágios estão a desempenhar um papel relevante na transição para o mercado de trabalho e que também servem como uma forma de o empregador satisfazer e avaliar as suas necessidades de trabalho qualificado a este nível.

Figura 47 – Situação após o estágio



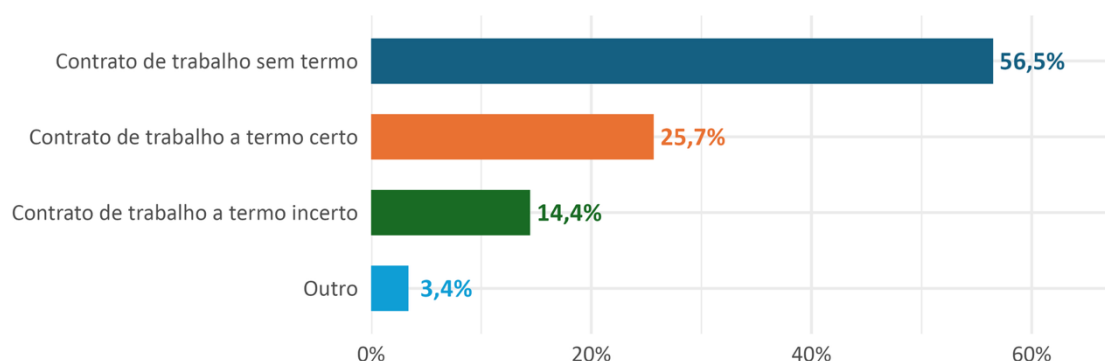
70,4% dos diplomados inquiridos reportam ter trabalho remunerado (Figura 48). Por seu lado, 22,9% indicam estar a estudar e 5,6% afirmam estar nem a trabalhar nem a estudar. Estes últimos, juntamente com os que dizem trabalhar sem remuneração, perfazem um total de 6,7% de diplomados com estatuto NEET (não estuda nem trabalha). Entre os inquiridos sem ocupação ou emprego remunerado, 81% afirmam estar ativamente à procura de trabalho, o que corresponde a uma taxa de desemprego de 7,2% na amostra.

Figura 48 – Situação laboral dos diplomados



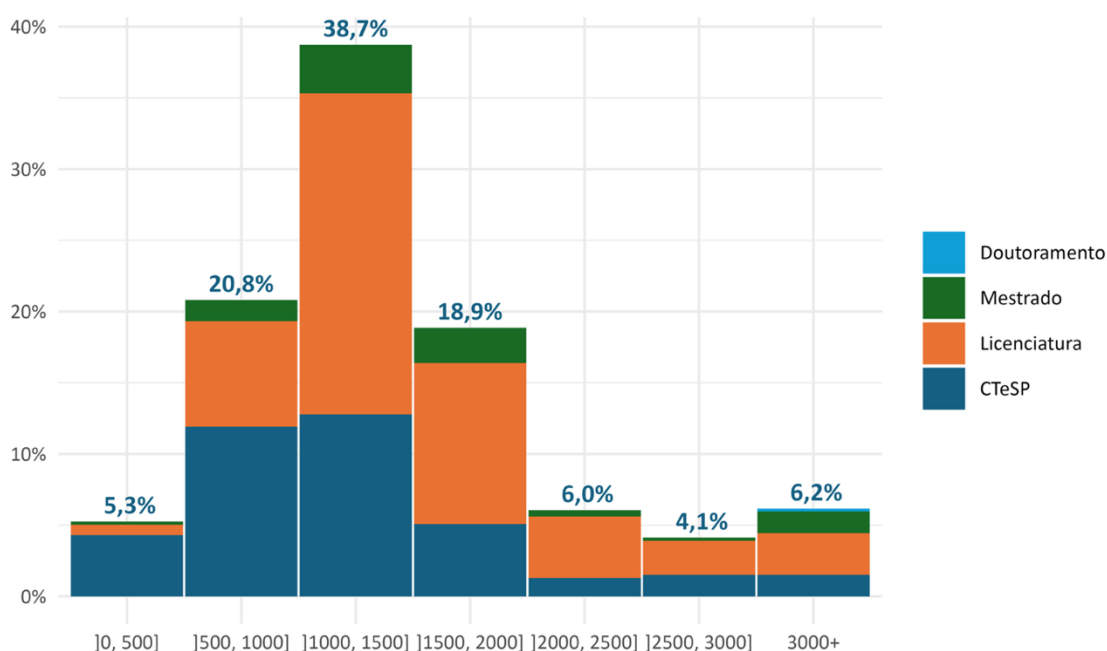
Entre os diplomados com emprego remunerado, a vasta maioria está a trabalhar por conta de outrem — 86% (Figura 49). Por seu lado, 7% indicam trabalhar por conta própria e 5% referem combinar trabalho por conta de outrem com trabalho por conta própria. Apenas 3,4% dos empregados inquiridos se encontram a trabalhar noutro país.

Figura 49 – Situação contratual dos diplomados empregados a conta de outrem



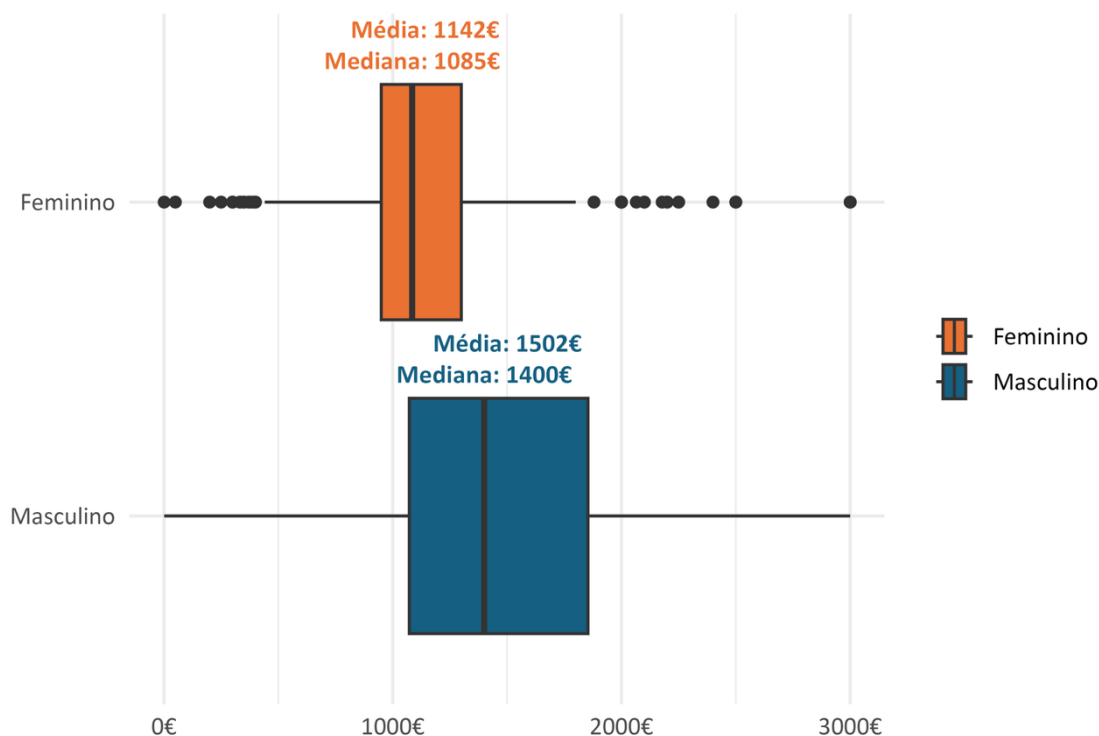
Os diplomados empregados reportam trabalhar, em média, 38,8 horas por semana e um rendimento bruto mensal médio de 1561€ (Figura 50). Contudo, como a amostra contém diplomados que prosseguiram estudos e atingiram graus superiores de formação, importa desagregar estes resultados em função do grau académico obtido. Essa distinção revela diferenças salariais relevantes entre diplomados que progridem no ES. Os diplomados que detêm apenas o CTeSP apresentam um rendimento mensal bruto médio de 1360€, valor inferior ao observado entre os que concluíram uma licenciatura (1672€) e, sobretudo, entre os que obtiveram o grau de mestre (1930€).

Figura 50 – Distribuição salarial dos diplomados empregados, por nível de formação



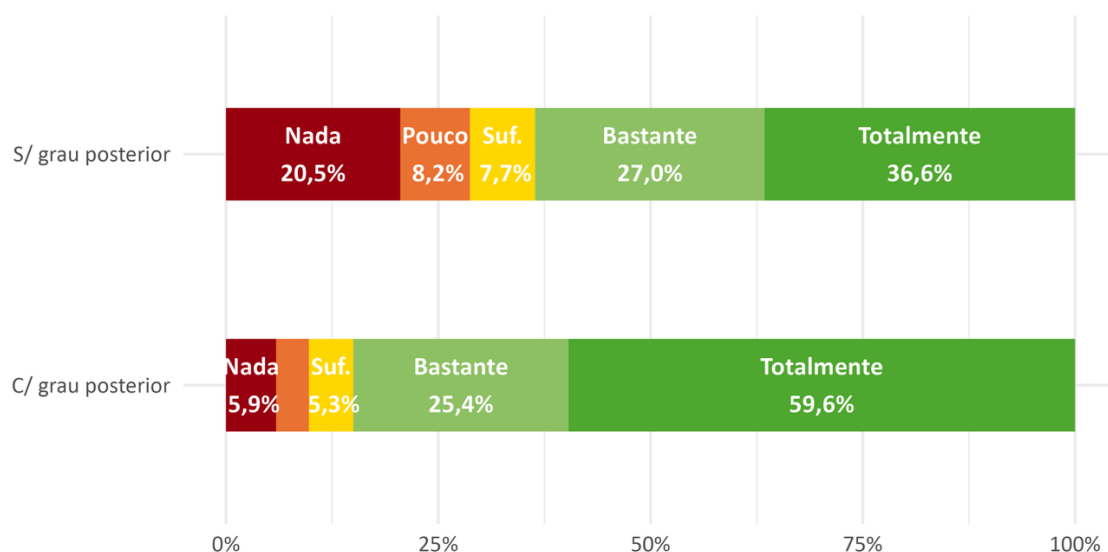
Os dados apontam para uma disparidade salarial significativa entre mulheres e homens. Entre os diplomados empregados, as mulheres apresentam um rendimento mensal bruto médio de 1142€ e mediano de 1085€, enquanto entre os homens esses valores ascendem, respetivamente, a 1502€ e 1400€ (Figura 51).

Figura 51 – Distribuição salarial dos diplomados empregados, por sexo



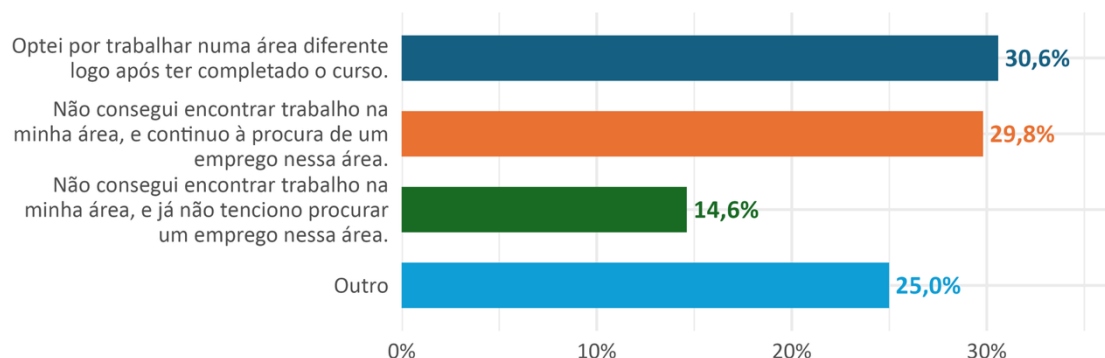
De seguida, analisamos o alinhamento entre a área do CTeSP e a área requerida pelo emprego, através de uma questão no inquérito – sendo por isso uma avaliação do alinhamento horizontal baseada na perceção do diplomado, e que pode apenas ser perguntada aos diplomados com emprego. Assim, os resultados sugerem um nível globalmente razoável de alinhamento horizontal entre o emprego e a área de educação e formação dos diplomados, embora substancialmente pior para aqueles que não prosseguiram estudos para além do CTeSP (Figura 52). Com efeito, 36,6% desses indicam estar totalmente alinhados e 27,0% bastante alinhados, a que acrescem 7,7% que referem um alinhamento suficiente. Entre os diplomados que não prosseguiram estudos para além do CTeSP, mais de um quarto reporta desalinhamento entre o emprego e a área de educação e formação, bastante superior aos cerca de 10% de desalinhados entre os diplomados com um grau posterior.

Figura 52 – Alinhamento horizontal do emprego dos diplomados



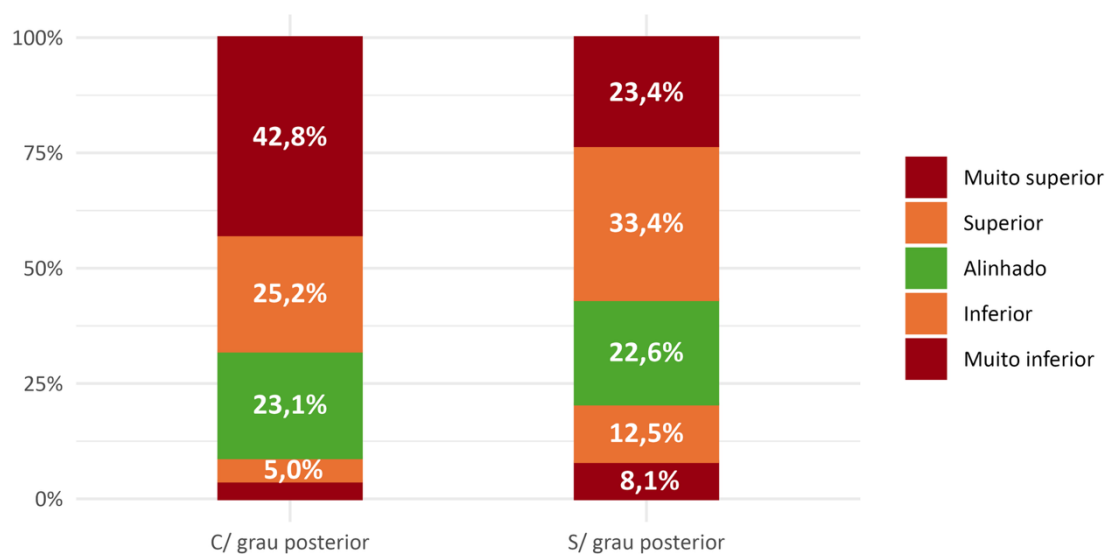
Entre os diplomados empregados que referem uma situação de desalinhamento horizontal, as razões apontadas distribuem-se sobretudo em dois perfis principais: 29,8% indicam não ter conseguido encontrar trabalho na sua área de educação e formação, mantendo ainda a procura nesse domínio, enquanto 30,6% afirmam ter optado por trabalhar numa área diferente logo após a conclusão do curso. Por seu lado, 14,6% referem não ter conseguido encontrar trabalho na sua área e já não tencionam prosseguir essa procura. São ainda assinaladas outras razões por 25% dos respondentes, as quais incluem, numa primeira análise, o caso de estudantes que trabalhavam durante o CTeSP e, tendo decidido prosseguir para licenciatura, mantiveram o seu emprego. Estes resultados sugerem que o desalinhamento horizontal decorre tanto de constrangimentos de inserção profissional como de opções individuais de percurso.

Figura 53 – Razões para desalinhamento horizontal dos diplomados empregados



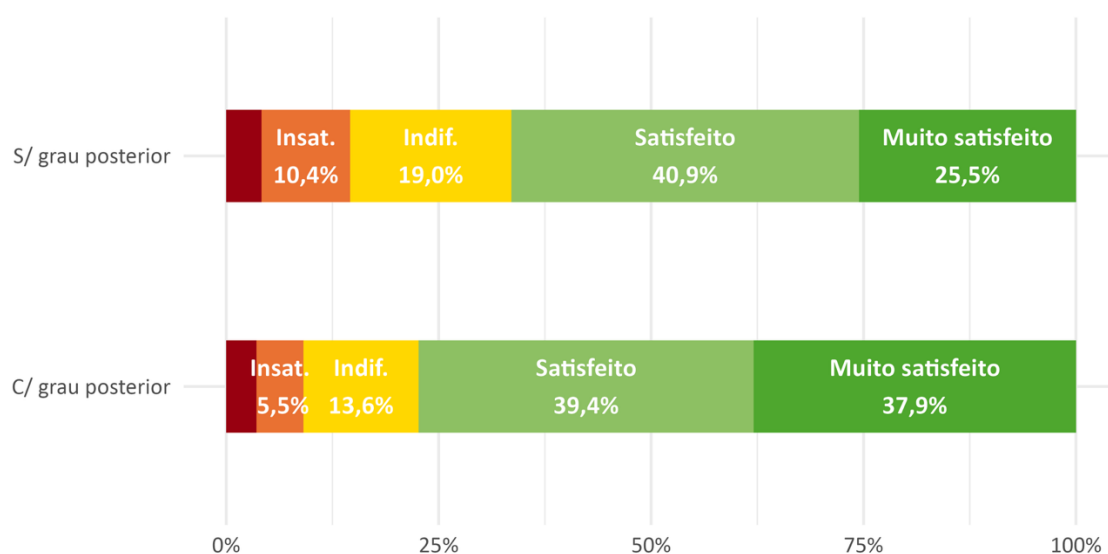
No que respeita ao alinhamento entre as qualificações detidas e o nível das qualificações exigidas no emprego (alinhamento vertical) como percecionadas pelos respondentes, os resultados revelam um predomínio de situações de sobrequalificação, que é mais grave para os que prosseguiram estudos (Figura 54). Apenas 22,6% dos diplomados CTeSP consideram que o seu nível de qualificações está alinhado às exigências do emprego que exercem, ao passo que 33,4% entendem possuir qualificações superiores e 23,4% muito superiores às exigidas. Em sentido inverso, as situações de subqualificação são menos frequentes, correspondendo a 12,5% dos casos de qualificações inferiores e a 8,1% de qualificações muito inferiores.

Figura 54 – Qualificações superiores / inferiores ao emprego dos diplomados (Alinhamento vertical)



Apesar destes desajustamentos, a avaliação global da situação de emprego é tendencialmente positiva, sendo ligeiramente pior para os que não prosseguiram estudos (Figura 55). A maioria dos diplomados empregados com apenas o CTeSP declara-se satisfeita ou muito satisfeita (66,4%) com a sua situação profissional, enquanto apenas 14,4% estão muito insatisfeitos ou insatisfeitos.

Figura 55 – Satisfação geral com a situação de emprego dos diplomados



Relativamente à situação dos diplomados desempregados, o principal motivo apontado para a sua situação é a falta de oportunidades de trabalho na área do curso na respetiva região (Figura 56). Os restantes fatores apresentam níveis médios de importância mais baixos, destacando-se, ainda assim, o peso atribuído ao desajustamento entre as oportunidades encontradas e as expetativas dos inquiridos, quer em termos salariais, quer ao nível das funções e da localização. Em contrapartida, os horários de trabalho e a dificuldade de conciliar compromissos pessoais com as exigências do mercado de trabalho surgem como fatores menos relevantes.

Tabela 29 – Motivos para desemprego dos diplomados

Questão	Média (1-5)
Qual a importância dos seguintes motivos para se encontrar desempregado?	
Não encontrei oportunidades de trabalho na área do curso na minha região.	3,41

Questão	Média (1–5)
Os salários das oportunidades de trabalho encontradas não correspondem às minhas expectativas.	2,79
As funções das oportunidades de trabalho encontradas não correspondem às minhas expectativas.	2,96
A localização das oportunidades de trabalho encontradas não corresponde às minhas expectativas.	2,96
Os horários das oportunidades de trabalho encontradas não correspondem às minhas expectativas.	2,49
Não consegui conciliar os compromissos pessoais com as exigências do mercado de trabalho.	2,14

3.5.3 Resultados profissionais medidos pelos Quadros de Pessoal

Os Quadros de Pessoal, como previamente apresentados na metodologia, são uma base de dados cuja abrangência e detalhe permite aprofundar a análise dos resultados profissionais dos diplomados CTeSP. Primeiramente, permitem uma análise descritiva que caracteriza a situação laboral dos diplomados CTeSP presentes na base de dados. Seguidamente, permitem uma análise econométrica com vista à estimação do prémio salarial associado a esta formação.

Retrato da situação laboral dos diplomados empregados

Para analisar a inserção dos diplomados CTeSP no mercado de trabalho, focamo-nos no ano mais recente disponível (2023). A Tabela 30 apresenta a remuneração mensal média dos trabalhadores por nível de educação. Os diplomados CTeSP auferem 1 273 euros por mês, consideravelmente menos do que os diplomados com bacharelato e licenciatura e até ligeiramente menos do que os estudantes com diplomas pós-secundário (CET). Contudo, é importante lembrar que os diplomados CTeSP são, em média, mais novos e menos experientes no mercado de trabalho, o que também tem efeito no salário recebido.

Tabela 30 – Remuneração mensal e idade média por nível de educação (2023)

Nível de educação	Remuneração média	Idade média
3: Secundário	1 171,3	38,5
4: Pós-secundário	1 326,1	35,9
5: CTeSP	1 273,0	34,3
6: Bacharelato	1 941,5	44,1
6: Licenciatura	1 872,5	38,9

Nível de educação	Remuneração média	Idade média
7: Mestrado	2 121,2	34,8
8: Doutorado	2 661,5	43,8

Os dados dos QP revelam também que os diplomados CTeSP tendem a trabalhar em empresas de menor dimensão – quase 30% estavam em empresas com menos de 10 trabalhadores, bastante mais do que o observado nos restantes níveis de educação – para licenciados, esta proporção é de 13,5%.

Tabela 31 – Percentagem dos trabalhadores a trabalhar em empresas de diferente dimensão, por nível de educação (2023)

Nível de educação	% a trabalhar em empresas de dimensão			
	0-9	10-49	50-249	250+
3: Secundário	17,6	24,7	22,9	34,9
4: Pós-secundário	18,6	25,2	26,7	29,4
5: CTeSP	29,6	32,9	22,7	14,8
6: Bacharelato	16,1	22,1	23,2	38,6
6: Licenciatura	13,5	22,2	25,0	39,2
7: Mestrado	9,1	19,7	26,5	44,7
8: Doutorado	7,6	13,5	25,8	53,1

Os diplomados CTeSP tendem a ter contratos laborais mais precários, com uma percentagem inferior de contratos sem termo. Ressalva-se que este fenómeno poderá também ser explicado pela menor idade e pela menor experiência dos trabalhadores CTeSP.

Tabela 32 – Percentagem dos trabalhadores com contratos de diferentes termos, por nível de educação (2023)

Nível de educação	% com contrato			
	Sem Termo	Termo Certo	Termo Incerto	Outro
3: Secundário	69,8	22,5	7,3	0,3
4: Pós-secundário	71,6	22,1	5,9	0,5
5: CTeSP	61,7	31,9	5,8	0,7
6: Bacharelato	84,4	11,7	3,5	0,4
6: Licenciatura	80,0	15,1	4,4	0,5
7: Mestrado	79,8	15,5	4,0	0,6
8: Doutorado	60,7	13,8	22,6	2,9

Os QP incluem também informação sobre a ocupação dos trabalhadores, classificada segundo a escala ISCO (*International Standard Classification of Occupations*). Na Tabela 33 evidencia-se que apenas 30% dos trabalhadores com CTeSP está empregado em ocupações do nível 3 – técnicos de nível intermédio – que é o preconizado pela ISCO para os diplomados de ciclos curtos de ES. 29,2% dos trabalhadores com CTeSP estão em ocupações de nível superior e 40,8% em ocupações de nível inferior. Contudo, sendo o fornecimento da informação sobre a ocupação nos QP responsabilidade da entidade empregadora, esta está inevitavelmente sujeita a erros de classificação ou subjetividade que podem variar entre empresas.

Tabela 33 – Percentagem dos trabalhadores em ocupações da escala ISCO, por nível de educação (2023)

Nível de educação	1 - Representantes e dirigentes	2 - Especialistas intelectuais e científicos	3 - Técnicos de nível intermédio	4-9 - Outras
3: Secundário	2,4	3,7	13,3	80,6
4: Pós-secundário	4,8	14,0	24,7	56,5
5: CTeSP	5,8	23,4	30,0	40,8
6: Bacharelato	8,6	36,4	21,5	33,4
6: Licenciatura	7,7	47,6	17,8	26,9
7: Mestrado	6,2	64,4	16,2	13,2
8: Doutoramento	9,1	77,1	11,1	2,7

Estimação empírica do prémio salarial

A estimação empírica do prémio salarial - nomeadamente, a aferição da relação positiva entre o nível de educação de um trabalhador e o seu salário - é uma das regularidades empíricas mais consistentes estudadas na economia. A estratégia mais comum para a quantificação dessa relação origina da que foi proposta por Mincer (1974). A partir de um modelo de capital humano em que os trabalhadores decidem investir em educação para maximizar o seu rendimento intertemporal, Mincer deduziu uma relação logarítmica entre o salário de um trabalhador e o seu nível de educação. Contributos posteriores vieram desenvolver essa especificação, depurando a estimativa do prémio salarial através da inclusão na equação de

características do trabalhador e das empresas que possam estar correlacionadas com a educação e a remuneração.

Nesta senda, o modelo econométrico implementado neste estudo assume que a remuneração de um trabalhador $w_{i,t}$ segue:

$$\log(w_{i,t}) = \alpha + \beta E_{i,t} + \gamma C_{i,t} + \tau_t + \varepsilon_{i,t}$$

onde $E_{i,t}$ exprime o nível de educação do trabalhador através de um conjunto de variáveis binárias mutuamente exclusivas, cada uma correspondente a um nível da escala ISCED, pelo que o vetor de coeficientes β associado representa os prémios salariais de cada nível de educação. $C_{i,t}$ é um conjunto de controlos que compreende características individuais do trabalhador – sexo, idade e o quadrado da idade –, características da empresa – dimensão, localização e área de atividade – e características do vínculo do trabalhador com a empresa – antiguidade do trabalhador, o termo do contrato e o regime de duração. As características não observadas são modeladas através de um termo constante α , um termo variável com o tempo τ_t , e um termo idiossincrático $\varepsilon_{i,t}$ que admite correlação ao nível do trabalhador e da empresa. A variável do salário é considerada na sua forma logarítmica para que os resultados possam ser lidos em acréscimos percentuais, que são mais comparáveis entre diferentes realidades, sendo este um procedimento comum neste tipo de análise.

De forma a permitir comparar trabalhadores em condições diferentes, como os que trabalham em tempo integral vs. tempo parcial, a variável dependente $w_{i,t}$ foi definida como o salário horário, dividindo o total das componentes de remuneração do trabalhador (base + complementos) pelo número de horas de trabalho declaradas (normais + extraordinárias).

A Tabela 34 apresenta os resultados da estimação por OLS da equação salarial. Cada grupo de controlos – indivíduo, empresa e vínculo – foi acrescentado de forma sucessiva ao modelo, conforme exposto nas colunas (1) a (4).

Tabela 34 – Resultados da estimação econométrica

	(1)	(2)	(3)	(4)
Educação ($E_{i,t}$):				
4: Pós-secundário	0,087 (0,017)	0,107 (0,015)	0,103 (0,009)	0,110 (0,008)
5: CTeSP	0,067 (0,011)	0,124 (0,010)	0,172 (0,007)	0,202 (0,007)
6: Bacharelato	0,452 (0,011)	0,372 (0,010)	0,337 (0,007)	0,313 (0,007)
6: Licenciatura	0,441 (0,007)	0,445 (0,007)	0,393 (0,006)	0,393 (0,005)
7: Mestrado	0,522 (0,009)	0,578 (0,009)	0,494 (0,008)	0,506 (0,007)
8: Doutorado	0,857 (0,020)	0,787 (0,019)	0,728 (0,017)	0,789 (0,021)
Controlos ($C_{i,t}$):				
Sexo feminino		-0,167 (0,004)	-0,144 (0,003)	-0,147 (0,003)
Idade		0,026 (0,001)	0,025 (0,001)	0,018 (0,001)
Idade ²		-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)	-0,000 (0,000)
Dimensão Emp.			0,040 (0,003)	0,032 (0,003)
Antiguidade				0,013 (0,000)
Termo Certo				-0,085 (0,004)
Termo Incerto				-0,113 (0,011)
Outro Termo				-0,084 (0,008)
Tempo Parcial				-0,016 (0,007)
Efeitos fixos:				
Ano	X	X	X	X
Região NUTS II			X	X
Área CAE I			X	X
N	9 957 989	9 957 989	9 957 989	9 957 989
R ² ajustado	0,226	0,350	0,462	0,502

Notas: Todos os coeficientes com significância estatística a 0,1%, salvo Tempo Parcial com significância a 1%. Erros $\varepsilon_{i,t}$ com *clustering* por empresa e indivíduo.

Os resultados revelam em geral um bom ajuste do modelo, com a especificação completa na coluna (4) a apresentar um R^2 de 0,5 e significância estatística a um nível de confiança de 99,9% em praticamente todos os coeficientes, mesmo para o coeficiente relacionado com o CTeSP apesar do número relativamente reduzido de diplomados.

O impacto da sucessiva adição dos controlos nos coeficientes de educação revela como a correlação entre o nível de educação e outras variáveis do mercado de trabalho pode ofuscar as estimativas dos retornos à educação. Focando no coeficiente do nível CTeSP, assinalado a negrito na tabela, constata-se que com a inclusão dos controlos individuais na coluna (2) esse coeficiente aumenta, o que indicia que as características individuais dos diplomados CTeSP estavam no modelo da coluna (1) a pressionar para baixo o salário auferido – quando essas são tidas em consideração, o retorno à educação é superior. É o caso do sexo, mas particularmente da idade, uma vez que a idade média dos trabalhadores é inferior face aos trabalhadores do ensino secundário. Assim, no prémio salarial encontrado no modelo 2, temos um prémio salarial que incorpora também as características do emprego do diplomado.

Do modelo 2 para o modelo 3 é inserida a dimensão da empresa, bem como a região NUTS II e o CAE a 1 dígito da empresa. De novo, o prémio salarial é superior, uma vez que os trabalhadores CTeSP estão relativamente mais concentrados em empresas de menor dimensão (Tabela 31).

Do modelo 3 para o modelo 4, são adicionadas variáveis relativas aos vínculos contratuais, nomeadamente o tipo de contrato, o regime a tempo inteiro ou parcial, e a antiguidade do vínculo atual com a empresa. Do aumento do prémio salarial, inferimos que os diplomados CTeSP tem características diferentes nestas variáveis relativamente à categoria base – trabalhadores com apenas o ensino secundário. Esta estimativa de prémio salarial representa a diferença no salário entre um trabalho com CTeSP e um trabalhador com ensino secundário, assumindo que todas as características individuais, da empresa e do contrato são semelhantes entre si. É por isso um prémio salarial mais depurado. Por isso, interpretamos como referência os prémios salariais relativos ao modelo 2 (que apenas controla para as características individuais), e o modelo 4, que também considera a empresa e o vínculo.

Dada a estrutura logarítmica do modelo, as estimativas dos coeficientes exprimem o prémio salarial em pontos *log*, em que a categoria base (omitida) é o ensino secundário. Traduzindo-as para percentagem, a Tabela 35 apresenta os prémios salariais estimados para cada nível de educação a partir dos modelos relevantes considerados.

Tabela 35 – Estimativa dos prémios salariais (base: ensino secundário, modelos 2 e 4)

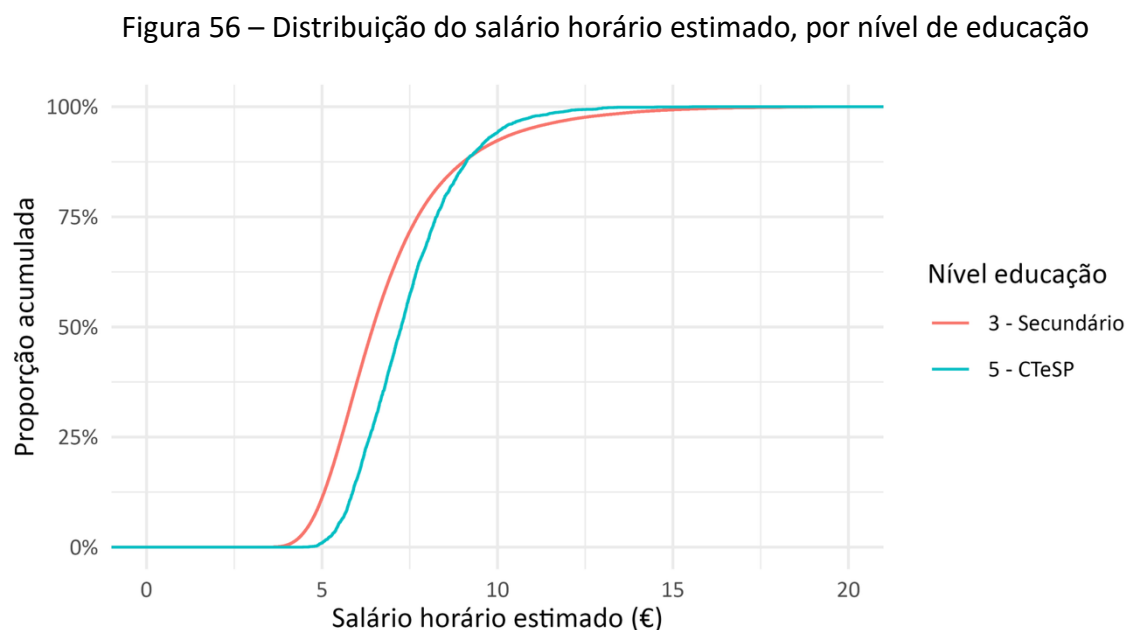
Nível de educação	Prémio salarial – Modelo 2 (%)	Prémio salarial – Modelo 4 (%)
4 - Pós-secundário	$e^{0,110} - 1 = 11,3$	$e^{0,110} - 1 = 11,6$
5 - CTeSP	13,3	22,4
6B - Bacharelato	45,0	36,8
6L - Licenciatura	56,1	48,1
7 - Mestrado	78,2	65,8
8 - Doutoramento	119,6	120,0

O modelo estima, portanto, que um diplomado CTeSP é remunerado **22,4%** acima de um diplomado do ensino secundário de iguais características. O prémio salarial encontra-se sensivelmente a meio entre os prémios estimados para os CET e bacharelatos, e um pouco mais longe da licenciatura.

Importa frisar que estas estimativas são líquidas de todas as restantes características. Os prémios salariais diferem do que é aparente nas médias amostrais (Figura 56) precisamente porque essas características que explicam o salário estão também elas correlacionadas com o nível de educação. Por exemplo, os trabalhadores mais qualificados tendem a trabalhar em empresas maiores, as quais, tudo o resto constante, tendem a remunerar melhor os seus trabalhadores. Para o caso dos níveis de educação mais elevados, o retorno ‘puro’ à educação é por isso inferior ao que esses profissionais de facto experienciam. Para o caso dos diplomados CTeSP, o retorno ‘puro’ é superior, indiciando que o mercado está a reconhecer o valor das suas qualificações, independentemente da sua menor experiência no mercado de trabalho ou de estarem a ser colocados em empresas que tipicamente pagam menos.

O prémio salarial não deve, portanto, ser interpretado como a afirmação que todos os diplomados são renumerados x% acima dos trabalhadores com nível de educação inferior, já que as habilitações literárias são apenas um dos vários fatores que estarão por detrás da

definição do salário. O modelo econométrico implementado é ciente disto, prevendo que, fruto desses outros fatores, muitos dos trabalhadores com ensino secundário sejam melhor remunerados que os com CTeSP. Como se vê na Figura 56, o modelo estima que o trabalhador mediano com CTeSP seja remunerado a 7€/h, mas que cerca de um terço dos trabalhadores com ensino secundário seja remunerado acima disso.



O prémio salarial é, sim, a estimativa da valorização salarial que o trabalhador pode esperar assumindo as restantes características constantes. Como a estimação econométrica mostrou, os prémios encontram-se bem identificados, apesar do número reduzido de trabalhadores na amostra com CTeSP. Ainda assim, como forma de vincar a robustez da análise, estimou-se uma especificação complementar em que se admitiu que o prémio salarial do CTeSP possa variar consoante o ano, cujos resultados são apresentados na Tabela 36. Como se pode observar, esses prémios são muito similares ao que foi estimado no modelo geral (0,202). Observa-se um prémio ligeiramente inferior em particular para o primeiro ano em particular, o que é consistente com a possibilidade dos CTeSP ainda terem reduzido reconhecimento dos empregadores aquando do seu estabelecimento, mas os valores mais recentes indicam uma estabilização.

Tabela 36 – Resultados da estimação econométrica complementar

(5)	
5: CTeSP (2017)	0,170 (0,016)
5: CTeSP (2018)	0,195 (0,013)
5: CTeSP (2019)	0,194 (0,011)
5: CTeSP (2020)	0,201 (0,011)
5: CTeSP (2021)	0,210 (0,011)
5: CTeSP (2022)	0,210 (0,010)
5: CTeSP (2023)	0,206 (0,008)
N	9 957 989
R ² ajustado	0,502

Notas: Modelo (4) da Tabela 34 com segmentação do prêmio salarial CTeSP por ano. Todos os coeficientes com significância estatística a 0,1%, salvo Tempo Parcial com significância a 1%.

3.6. Boas práticas e constrangimentos

A análise realizada ao longo deste estudo deve permitir identificar um conjunto de fatores, nomeadamente de boas práticas e constrangimentos, que ajudam a compreender os resultados observados relativamente à implementação e ao funcionamento dos CTeSP. Para além da informação recolhida através das questões fechadas dos questionários, as respostas abertas dos responsáveis institucionais, diretores de curso e entidades parceiras, bem como os grupos focais realizados com diferentes intervenientes, permitem aprofundar a compreensão dos fatores que potenciam ou limitam o sucesso desta oferta formativa.

Apesar da diversidade de perspetivas recolhidas, emergem alguns padrões relativamente consistentes. Os participantes identificam como fatores críticos para o sucesso dos CTeSP a proximidade ao mercado de trabalho, a adequação da oferta às necessidades dos territórios, a adoção de metodologias de ensino de natureza prática e aplicada, o acompanhamento próximo dos estudantes e a existência de relações de colaboração estáveis e de efetiva colaboração com empresas e outras organizações. Paralelamente, são identificados desafios associados à heterogeneidade dos estudantes, às dificuldades de financiamento, à organização dos estágios, à disponibilidade de parceiros empresariais em determinados territórios e às condições socioeconómicas dos estudantes.

Mais do que constituírem realidades independentes, muitas das boas práticas e dos constrangimentos identificados encontram-se estreitamente relacionados. Em vários casos, os fatores considerados mais importantes para o sucesso dos CTeSP correspondem precisamente às áreas onde os participantes reconhecem maiores dificuldades de implementação. Esta secção apresenta os principais fatores explicativos identificados pelos diferentes intervenientes, organizados em torno de quatro dimensões: a articulação com o tecido económico e territorial, as metodologias pedagógicas e de aprendizagem, o acompanhamento dos estudantes e as condições institucionais e organizacionais que enquadram o funcionamento desta oferta formativa.

3.6.1 Articulação com o tecido económico e territorial

A articulação efetiva e aprofundada entre os CTeSP e o tecido económico e social envolvente surge como um dos fatores mais frequentemente identificados pelos diferentes intervenientes como condição para o sucesso desta oferta formativa. Tanto os responsáveis institucionais como os diretores de curso sublinham a importância de desenvolver relações próximas e continuadas com empresas, organizações e outros atores dos territórios, considerando que a relevância da formação depende, em larga medida, da sua capacidade para responder às necessidades concretas do mercado de trabalho e dos contextos regionais onde se insere. Na perspetiva dos responsáveis institucionais, as experiências mais bem-sucedidas caracterizam-se por formas de colaboração que ultrapassam a simples disponibilização de estágios curriculares, envolvendo os parceiros empresariais na própria conceção e desenvolvimento dos cursos.

"A oferta de CTeSP em colaboração com empresas, lecionados em contexto empresarial e com a participação dos colaboradores das empresas na leção" (R4).

Esta proximidade entre instituições e empresas é frequentemente associada à capacidade de manter os conteúdos formativos atualizados e alinhados com as exigências dos setores de atividade locais, contribuindo para reforçar a empregabilidade dos diplomados e a relevância social da oferta formativa. A importância do alinhamento territorial da oferta surge igualmente de forma recorrente nas respostas dos responsáveis institucionais. Os participantes destacam a necessidade de desenvolver cursos ajustados às características económicas e sociais das regiões onde as instituições se inserem, através de processos de auscultação de empresas, autarquias e outros atores regionais.

"Ofertas formativas fortemente alinhadas com as necessidades da indústria da região (atuais e futuras)" (R16).

"criação de cursos CTeSP na região da IES alinhados com as necessidades regionais" (R2).

Esta preocupação encontra correspondência nas respostas dos diretores de curso. Entre as boas práticas mais frequentemente referidas destaca-se precisamente a orientação da oferta

para as necessidades do mercado de trabalho e para as competências procuradas pelos empregadores.

"Uma prática determinante para o sucesso deste tipo de oferta formativa é a sua orientação estratégica para as necessidades do mercado de trabalho" (R3).

Os dados sugerem, assim, que a ligação ao tecido económico não é entendida apenas como um mecanismo de inserção profissional dos diplomados, mas também como uma condição para a própria definição e atualização da oferta formativa. A análise das respostas das entidades parceiras permite complementar esta perspetiva. Muitas organizações revelem um envolvimento relativamente limitado na conceção dos cursos, a grande maioria das formas de participação reportadas concentra-se no acolhimento e acompanhamento de estudantes durante a formação em contexto de trabalho. As respostas evidenciam que o estágio constitui o principal mecanismo de interação entre as IES e o tecido empresarial.

"A participação tem-se refletido no Acolhimento e Desenvolvimento do estágio na organização" (R28).

"Acolhimento de estagiários (formação em contexto de trabalho)" (R47).

"Local de Estágio-Formação em contexto de trabalho" (R8).

"Acolhimento de alunos em estágio curricular" (R27).

"Acolhimento e orientação de estágio" (R14).

Estes resultados confirmam a centralidade da formação em contexto de trabalho na concretização dos objetivos dos CTeSP, constituindo simultaneamente um espaço de aprendizagem para os estudantes e uma oportunidade de contacto entre instituições e empregadores. Contudo, os dados mostram também que esta dimensão constitui uma das principais fontes de constrangimentos identificadas pelos participantes. Os responsáveis institucionais assinalam dificuldades na formalização de parcerias e na captação de estudantes em territórios de menor densidade económica e demográfica.

"Os CTeSP localizados em territórios de baixa densidade têm mais dificuldade em captar estudantes e em formalizar parcerias" (R7).

De forma semelhante, os diretores de curso referem constrangimentos associados à identificação de entidades disponíveis para acolher estudantes em estágio, sobretudo em regiões onde o tecido empresarial é mais reduzido.

"Extrema dificuldade em localizar empresas dispostas a receber estagiários" (R6).

"Um dos principais prende-se com a dificuldade em garantir, de forma regular, locais de estágio adequados, sobretudo em territórios de baixa densidade, onde o número de instituições é limitado e muitas já se encontram sobrecarregadas com acolhimento de estagiários de outros ciclos de formação" (R13).

Importa ainda notar que uma parte das entidades parceiras refere não ter qualquer participação nas atividades relacionadas com os CTeSP, associando essa situação à ausência de contactos por parte das IES ou ao desconhecimento das possibilidades de colaboração existentes.

"Nunca foi solicitada qualquer colaboração das entidades com a nossa empresa" (R15).

"Nunca participei, mas gostava de participar" (R46).

Estas respostas sugerem que, apesar da importância atribuída à ligação ao tecido económico e territorial, subsistem oportunidades de aprofundamento da colaboração com entidades externas, nomeadamente através do alargamento das formas de participação para além da formação em contexto de trabalho. No seu conjunto, os resultados indicam que a articulação com o tecido económico e territorial constitui simultaneamente uma das principais forças e um dos principais desafios dos CTeSP. A capacidade para estabelecer relações de colaboração estáveis, e que não se limitem ao desenvolvimento de estágios, com empresas e outras organizações emerge como um fator central para a adequação da oferta, para a qualidade das experiências de aprendizagem e para a empregabilidade dos diplomados. Contudo, a concretização destes objetivos depende fortemente das características dos territórios e da existência de parceiros com disponibilidade e capacidade para participar mais ativamente nos processos formativos.

3.6.2 Metodologias pedagógicas e aprendizagem aplicada

A segunda dimensão que emerge de forma particularmente consistente nos dados recolhidos diz respeito às metodologias pedagógicas adotadas nos CTeSP e à forte orientação prática da formação. Responsáveis institucionais, diretores de curso e diplomados convergem na valorização de modelos de ensino que privilegiam a aplicação de conhecimentos em contextos próximos da realidade profissional, considerando esta característica uma das principais especificidades desta modalidade de ES. Os testemunhos recolhidos sugerem que a combinação entre componentes teóricas e práticas constitui um dos fatores mais relevantes para a motivação dos estudantes e para o desenvolvimento de competências valorizadas pelos empregadores. Na perspetiva dos responsáveis institucionais, uma das boas práticas mais relevantes consiste precisamente na articulação entre a aprendizagem académica e os contextos profissionais. Esta articulação é frequentemente concretizada através do desenvolvimento de projetos aplicados, metodologias ativas de aprendizagem e uma forte ligação à formação em contexto de trabalho.

"Articulação entre a teoria e a prática profissional, com articulação entre o design do trabalho de projeto e das metodologias ativas que ajudam os estudantes a realizar o seu projeto individual de estágio, sempre monitorizados por docentes de cada curso" (R3).

Também os diretores de curso identificam a aprendizagem prática como um dos elementos centrais da identidade dos CTeSP. As respostas abertas evidenciam uma preferência clara por metodologias que privilegiam a resolução de problemas concretos, o desenvolvimento de projetos e a aplicação dos conhecimentos a situações próximas da realidade profissional.

"modelo pedagógico baseado no aprender fazendo" (R4).

"Incluir atividades práticas, estudos de caso e projetos que abordem problemas reais de empresas. Utilização de metodologias de aprendizagem do tipo *project-based learning*." (R10).

Estas respostas sugerem que a valorização da componente prática não é entendida apenas como uma opção metodológica, mas como uma estratégia pedagógica central para responder às características dos estudantes e aos objetivos profissionais desta oferta formativa. A

proximidade entre aprendizagem e contexto profissional é frequentemente associada a maiores níveis de envolvimento dos estudantes e a uma melhor preparação para a integração no mercado de trabalho. Esta percepção encontra forte correspondência nos testemunhos dos diplomados. Para vários participantes, a principal mais-valia da formação recebida reside precisamente na oportunidade de aplicar conhecimentos em contextos concretos e desenvolver competências que consideram úteis para a futura atividade profissional.

"então aspetos positivos serão mesmo a parte de toda a prática, porque com a parte prática que nós fizemos, ganhei bastante experiência, até mesmo numa área que eu não gostava muito, que era a parte de arte. [...] dão-nos boas bases e boas dão-nos um bom andamento para o mundo do trabalho." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Este testemunho ilustra a forma como a componente prática é percecionada não apenas como um mecanismo de consolidação de conhecimentos, mas também como uma oportunidade para explorar diferentes áreas de atividade e desenvolver maior confiança relativamente ao futuro profissional. Os grupos focais revelam ainda exemplos de práticas orientadas para a valorização pública do trabalho desenvolvido pelos estudantes e para a construção de portefólios profissionais. Em algumas áreas, as instituições incentivam os estudantes a disponibilizar publicamente os projetos desenvolvidos durante o curso, promovendo simultaneamente a validação externa do trabalho realizado e a criação de evidências concretas das competências adquiridas.

"eles incentivam-nos a publicar os projetos numa plataforma que é uma plataforma *indie* que é para jogos pequenos e para jogos que não estão pronto, estão em treinamento basicamente e eles incentivam-nos a publicar para ver se as pessoas também jogam se para nós criarmos o nosso portefólio, basicamente." (Diplomado de curso da área das TIC de um Instituto Politécnico Público).

Para além da dimensão prática da formação, os dados identificam igualmente experiências de inovação pedagógica destinadas a responder às características específicas dos estudantes dos CTeSP. Entre estas destaca-se a utilização de metodologias de aprendizagem baseada em projetos, frequentemente apresentadas pelos diretores de curso como estratégias que

permitem integrar conteúdos de diferentes unidades curriculares em torno de projetos comuns.

"tentando criar uma dinâmica de *project-based learning* de integração das unidades curriculares dentro do mesmo semestre no segundo ano, em particular para que eles vejam a complementaridade entre as unidades curriculares e que ela funcione efetivamente na prática, no desenvolvimento dos jogos digitais [...] Eles, em boa verdade, só têm um elemento de avaliação que é o jogo ou na verdade são 2, que é um jogo sério e um jogo lúdico, mas, portanto, são 2 jogos. São avaliados por todas as vertentes das unidades curriculares que lhes deram suporte." (Diretor de curso da área das artes de um Instituto Politécnico Privado).

Os participantes associam estas abordagens a uma maior integração curricular, à redução da fragmentação da aprendizagem e a uma melhor compreensão da aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos. Outra prática identificada consiste na articulação entre CTeSP e licenciaturas através da frequência conjunta de determinadas unidades curriculares. Segundo os participantes, esta solução permite simultaneamente otimizar recursos pedagógicos e demonstrar a capacidade dos estudantes dos CTeSP para acompanhar níveis de exigência académica semelhantes aos de outros ciclos de estudos.

"Nós temo-la feito aqui, nós temo-la feito aqui nalgumas áreas, por exemplo, no caso do ambiente, que é onde eu leciono, caso de alimentar, temos feito isso. A disciplina funciona ao mesmo tempo que os alunos da licenciatura e do e do CTeSP e há alunos que se aguentam" (Diretora de curso da área Proteção do Ambiente de um Instituto Politécnico Público).

No seu conjunto, os resultados sugerem que a forte orientação prática da formação constitui um dos elementos mais distintivos dos CTeSP. A utilização de metodologias ativas, a integração de projetos aplicados, a proximidade aos contextos profissionais e a promoção de experiências de aprendizagem contextualizadas emergem como exemplos de boas práticas que contribuem para a motivação dos estudantes, para a aquisição de competências relevantes e para a preparação da transição para o mercado de trabalho.

3.6.3 Acompanhamento dos estudantes e promoção do sucesso

Uma terceira dimensão particularmente valorizada pelos participantes diz respeito ao acompanhamento dos estudantes e à capacidade das instituições responderem às características específicas dos públicos que frequentam os CTeSP. Os dados recolhidos mostram que esta oferta acolhe estudantes com percursos, idades, experiências profissionais e níveis de preparação académica diversificados, o que exige respostas pedagógicas diferenciadas e mecanismos de apoio mais intensivos do que aqueles habitualmente associados a outros ciclos de ES. Os diretores de curso identificam o acompanhamento próximo e individualizado dos estudantes como uma das principais boas práticas associadas aos CTeSP. A proximidade entre docentes e estudantes é frequentemente apresentada como um elemento central para a criação de ambientes de aprendizagem mais favoráveis, permitindo identificar dificuldades precocemente e reduzir situações de abandono.

"Acompanhamento próximo e personalizado dos estudantes" (R12).

"A proximidade entre docentes e estudantes, e essencialmente a utilização de metodologias ativas de ensino" (R8).

A importância atribuída a esta dimensão está diretamente relacionada com os desafios identificados pelos próprios participantes. Tanto responsáveis institucionais como diretores de curso referem a crescente heterogeneidade dos estudantes como um dos principais constrangimentos enfrentados por esta oferta formativa.

"deficiente preparação dos novos estudantes dos cursos CTeSP originando taxas de abandono consideráveis." (R2).

"O maior desafio prende-se com a crescente heterogeneidade dos perfis de ingresso" (R3).

Os testemunhos sugerem que esta heterogeneidade se manifesta ao nível das competências académicas de base, dos percursos escolares anteriores e das próprias expectativas relativamente ao ES. Consequentemente, as instituições são frequentemente confrontadas com a necessidade de desenvolver estratégias de apoio capazes de responder a públicos muito diferenciados, incluindo jovens provenientes do ensino secundário, estudantes oriundos de vias profissionalizantes e adultos em processos de qualificação ou requalificação profissional.

Neste contexto, os grupos focais realizados com responsáveis institucionais evidenciam a implementação de iniciativas específicas de apoio psicopedagógico dirigidas aos estudantes dos CTeSP. Estas iniciativas procuram responder a dificuldades relacionadas com métodos de estudo, adaptação ao ES e gestão das dificuldades académicas.

"sendo que no ano passado iniciamos um projeto piloto que é nestes projetos e temos projeto em quase todos os CTeSP que oferecemos (...). Este projeto o ano passado teve uma fase inicial com psicólogas, ou seja, psicólogas aqui do gabinete de psicologia (...) para ajudar os estudantes com práticas de estudo, com boas práticas de como pronto atender às dificuldades e no fundo ultrapassar a questão da falta de resiliência que têm relativamente às dificuldades." (Responsável institucional de um Instituto Politécnico Público).

O mesmo participante refere que os resultados preliminares desta intervenção parecem apontar para efeitos positivos ao nível da retenção dos estudantes.

"este ano vamos analisar no final do ano, vamos analisar o impacto que teve, mas eu já percebi pelo que aconteceu no primeiro semestre. Já percebi que a taxa de anulação ainda se reduziu um bocadinho mais" (Responsável institucional de um Instituto Politécnico Público).

Para além das dificuldades académicas, os participantes identificam também constrangimentos relacionados com as condições socioeconómicas dos estudantes. Tanto responsáveis institucionais como diretores de curso referem que os custos associados à frequência do ES constituem um fator importante de vulnerabilidade.

"Elevado preço da habitação / quartos na cidade de Lisboa e arredores" (R3).

"a dificuldade de encontrar alojamento para estudantes deslocalizados promove o abandono escolar" (R4).

Estas referências sugerem que uma parte dos fenómenos de abandono e interrupção dos estudos não pode ser explicada apenas por fatores académicos, estando igualmente associada às condições económicas e sociais enfrentadas pelos estudantes. Por outro lado, os grupos focais realizados com diplomados revelam que o acompanhamento institucional nem sempre

é percecionado de forma positiva. Em particular, surgem referências a dificuldades de comunicação e articulação entre instituições de ensino e entidades de acolhimento durante a Formação em Contexto de Trabalho.

"Depois o acompanhamento é que falhou. Falhou redondamente e, aliás, eu acho que não era só uma falta de interesse, era uma vontade de não interessarem e lá está, se o diretor do curso não tem interesse, não me cabia a mim ir ao (...) e expor acima dele, porque acho que as pessoas têm de vir para baixo e perceber se as coisas estão a funcionar e isso também não foi feito." (Diplomado de curso da área da gestão de um Instituto Politécnico Público).

Este testemunho evidencia que, apesar da importância atribuída ao acompanhamento próximo, subsistem situações em que os estudantes percecionam falhas na monitorização dos estágios e na articulação entre os diferentes intervenientes envolvidos no processo formativo. Estes resultados sugerem que o acompanhamento dos estudantes constitui simultaneamente uma das principais forças e um dos principais desafios dos CTeSP. A proximidade entre docentes e estudantes, a existência de mecanismos de apoio individualizado e o desenvolvimento de iniciativas de apoio psicopedagógico surgem como fatores relevantes para a promoção do sucesso académico. Contudo, a diversidade dos públicos e as dificuldades socioeconómicas enfrentadas por muitos estudantes continuam a colocar desafios significativos às instituições, exigindo respostas pedagógicas e organizacionais particularmente exigentes.

3.6.4 Condições institucionais e organizacionais

Para além da articulação com o tecido económico e territorial e das práticas pedagógicas e de acompanhamento dos estudantes, os resultados evidenciam a importância das condições institucionais e organizacionais que enquadram o funcionamento dos CTeSP. Embora esta dimensão surja de forma menos visível nos discursos dos participantes, os testemunhos recolhidos mostram que muitos dos desafios associados à implementação desta oferta formativa estão relacionados com a disponibilidade de recursos humanos, financeiros e organizacionais necessários para assegurar a sua qualidade e sustentabilidade. Uma das questões mais frequentemente referidas pelos responsáveis institucionais diz respeito ao

financiamento dos cursos e à necessidade de garantir condições que permitam a sua continuidade e desenvolvimento. Apesar do papel relevante desempenhado pelos programas de apoio ao ES profissionalizante, vários participantes identificam dificuldades associadas à sustentabilidade financeira da oferta e aos constrangimentos decorrentes dos modelos de financiamento existentes. As instituições queixam-se de que a forte dependência dos fundos regionais (em vez do Orçamento do Estado) cria atrasos constantes no pagamento de verbas essenciais para a gestão da escola e impede a atualização de equipamentos tecnológicos urgentes.

"A demora dos programas regionais nas decisões de financiamento dos CTeSP" (R1).

"O financiamento deveria ser assegurado pelo orçamento de estado e não pelos programas operacionais." (R5).

Estas preocupações surgem frequentemente associadas à necessidade de atualização permanente dos equipamentos utilizados na formação, particularmente em áreas onde as tecnologias e os processos produtivos evoluem rapidamente. Os participantes consideram que a capacidade dos CTeSP responderem às necessidades dos empregadores depende, em parte, da existência de infraestruturas e equipamentos adequados aos contextos profissionais para os quais os estudantes são preparados. A necessidade de atualização tecnológica surge igualmente associada a preocupações relacionadas com a qualidade da formação e com a capacidade das instituições acompanharem as transformações dos setores económicos onde os cursos se inserem. Embora os participantes reconheçam que os CTeSP apresentam uma forte vocação de proximidade ao mercado de trabalho, alguns referem que a rapidez da evolução tecnológica coloca desafios permanentes às instituições. Paralelamente, emerge uma preocupação recorrente relacionada com o corpo docente. As respostas abertas mostram que a qualidade da formação é frequentemente associada à participação de docentes com experiência profissional relevante e com forte ligação aos setores de atividade correspondentes.

"Utilização de corpo docente com experiência profissional na área fundamental do curso" (R4).

A valorização desta característica é consistente com a própria natureza dos CTeSP, cuja identidade assenta na articulação entre conhecimentos académicos e competências profissionais. Contudo, os participantes referem igualmente dificuldades relacionadas com o recrutamento e retenção de docentes em determinadas áreas de formação.

"Dificuldade em encontrar docentes com experiência profissional na área do curso; Docentes de carreira com formação avançada menos motivados para a lecionação neste tipo de cursos; Dificuldade na contratação de docentes" (R71).

"Dependência de docentes em regime de tempo parcial" (R86).

Os testemunhos sugerem que estas dificuldades tendem a ser mais expressivas em áreas onde existe elevada procura de profissionais qualificados por parte das empresas, reduzindo a disponibilidade de especialistas para atividades de ensino. Esta situação pode assumir particular relevância em cursos fortemente orientados para setores tecnológicos ou industriais, onde a atualização permanente dos conhecimentos e a experiência profissional constituem requisitos especialmente valorizados. Outra dimensão identificada pelos participantes diz respeito aos processos de gestão e atualização da oferta formativa. Embora os CTeSP tenham sido concebidos como uma modalidade de ES capaz de responder de forma relativamente rápida às necessidades dos territórios e dos mercados de trabalho, alguns participantes consideram que persistem constrangimentos relacionados com os processos formais de alteração e atualização dos cursos.

"O mercado move-se à velocidade da luz (especialmente com a IA e a digitalização), mas os processos de alteração curricular nas instituições de ensino podem levar anos." (R18).

Estas referências sugerem a existência de uma tensão entre a necessidade de garantir mecanismos formais de qualidade e regulação da oferta e a capacidade de responder rapidamente às transformações tecnológicas e organizacionais observadas em alguns setores de atividade. Os dados evidenciam igualmente desafios associados à própria gestão da formação em contexto de trabalho. Como referido anteriormente, os estágios constituem uma componente central dos CTeSP, mas a sua organização exige um esforço significativo de coordenação entre instituições, estudantes e entidades de acolhimento. Alguns participantes

referem que a crescente procura de locais de estágio, associada ao aumento da oferta formativa e à existência de outros ciclos de ensino que recorrem aos mesmos parceiros, tem vindo a aumentar a pressão sobre as organizações disponíveis para acolher estudantes. Esta questão surge de forma particularmente evidente em territórios onde o número de potenciais entidades parceiras é reduzido ou onde existe forte concorrência entre instituições pela disponibilização de vagas de estágio. Nestes contextos, a capacidade de manter redes estáveis de colaboração assume um papel particularmente importante para assegurar o funcionamento regular dos cursos.

Os grupos focais realizados com diplomados revelam igualmente algumas dificuldades relacionadas com a articulação entre diferentes componentes da formação e com os processos de acompanhamento institucional.

"Na aula nós aprendemos uma coisa, os trabalhos que nós vamos para casa e os documentos que nos dão são outros e depois do CTeSP ainda sai outro tipo de matéria mais complicada." (Diplomado de curso da área das Ciências Informáticas de um Instituto Politécnico Público).

Embora este tipo de testemunho não represente a perspetiva dominante identificada ao longo do estudo, evidencia a importância da coordenação pedagógica e da coerência entre conteúdos, metodologias de ensino e processos de avaliação. A forte componente prática dos CTeSP exige mecanismos de articulação particularmente exigentes, de forma a garantir que as diferentes componentes da formação contribuem de forma integrada para os objetivos de aprendizagem definidos.

No seu conjunto, os resultados sugerem que o sucesso dos CTeSP depende não apenas da qualidade das práticas pedagógicas ou da proximidade ao mercado de trabalho, mas também da existência de condições institucionais adequadas para sustentar essas práticas ao longo do tempo. O financiamento, a disponibilidade de equipamentos atualizados, a capacidade de recrutar docentes com experiência profissional relevante, a flexibilidade dos processos de atualização curricular e a gestão eficaz das parcerias e dos estágios surgem como elementos fundamentais para assegurar a qualidade e sustentabilidade desta oferta formativa. Simultaneamente, os dados mostram que muitos dos constrangimentos identificados

resultam menos de fragilidades intrínsecas aos cursos e mais das condições organizacionais e contextuais em que estes são desenvolvidos.

4. Conclusões e Recomendações

4.1. Conclusões

Dez anos após a criação dos CTeSP, a evidência recolhida neste estudo permite traçar um balanço globalmente positivo da sua implementação no ES português. A análise integrada de dados administrativos, dos registos de criação destes cursos, das respostas dadas a inquéritos por questionário por responsáveis institucionais, diretores de curso, estudantes, diplomados e entidades parceiras, e da informação recolhida através da realização de grupos focais com estes mesmos atores, mostra que os CTeSP encontraram o seu espaço no sistema de ES, sendo reconhecidos e valorizados pelos diferentes *stakeholders*.

No entanto, é também possível identificar alguns constrangimentos à concretização plena dos seus objetivos originais (tal como explanados no Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março). A análise identifica alguns sinais de desvio em relação ao propósito que os criou: uma formação de natureza profissionalizante, fortemente articulada com o mercado de trabalho e com as necessidades dos territórios. É em torno desta lógica entre o grau em que os CTeSP alcançaram efetivamente os objetivos e resultados para eles pretendidos (eficácia), gerando efeitos significativos para o ES português (impacto) e aquilo que não foi conseguido, por constrangimentos diversos, ou que foi sofrendo alterações no decurso destes dez anos, que as conclusões deste estudo se organizam.

Oferta e procura no sistema CTeSP

Os CTeSP registaram um crescimento sustentado ao longo da sua primeira década de existência, representando, em 2024/25, 13% dos novos inscritos no ciclo inicial do ES português. Em termos comparativos internacionais, Portugal aproximou-se progressivamente da média europeia no que respeita ao peso dos ciclos curtos no ES. Esta expansão ocorreu predominantemente no subsistema público e com expressão em todo o território nacional, adquirindo particular relevância, em termos relativos, em regiões de menor densidade institucional, onde os CTeSP constituem já uma alternativa significativa de acesso ao ES.

Contudo, este crescimento coexistiu com uma subocupação persistente da oferta. Assim, a taxa de ocupação das vagas permaneceu apenas ligeiramente acima de metade da capacidade

disponível ao longo do período analisado. Este resultado, que é um claro indicador de procura insuficiente, pode também sugerir a existência de uma oferta dissociada de uma análise rigorosa da procura potencial e das condições de empregabilidade dos territórios onde se localizam essas ofertas.

No que respeita ao regime de funcionamento, os CTeSP mantêm predominantemente um perfil diurno, mais próximo do padrão convencional do ES do que de uma oferta dirigida a públicos trabalhadores e, por isso, potencialmente contrários a parte do seu propósito. Apenas 12% dos estudantes frequentavam estes cursos em regime não-diurno ao longo dos anos analisados. Quando desagregado por curso, aproximadamente 80% dos cursos funcionavam exclusivamente no regime diurno. Apesar de curta, a incidência do regime não-diurno é maior entre estudantes de idade mais elevada, o que sugere alguma adaptação desta oferta a públicos adultos.

Acesso, perfil dos estudantes e papel dos CTeSP nos percursos individuais

A distribuição dos estudantes por sexo e idade revela traços distintivos face ao restante ES. Em termos de sexo, apenas pouco mais de um terço dos inscritos 1A1V em 2024/25 eram do sexo feminino, muito abaixo do observado nas licenciaturas e mestrados integrados. No plano etário, 67% dos novos estudantes tinham 20 anos ou menos e apenas 18% tinham 25 ou mais anos, o que indica que o segmento adulto, embora presente, não assumiu expressão dominante.

Em relação à condição de acesso, em 2024/25, os estudantes provenientes do ensino secundário profissional representavam a maior fatia dos ingressos, o que é coerente com a natureza profissionalizante dos CTeSP. Mas a proporção de estudantes provenientes do ensino secundário científico-humanístico indica que uma parte destes escolhe o CTeSP como alternativa ou complemento a percursos mais académicos. Embora predomine uma lógica de transição direta pós-secundário, os CTeSP servem também estratégias de reorientação profissional e de reconciliação entre estudo e emprego, função que, a par do perfil etário predominantemente jovem, sugere que o segmento adulto em requalificação permanece minoritário nesta oferta.

Para o prosseguimento de estudos dos diplomados e a sua intenção por parte dos estudantes, os dados administrativos mostram que mais de metade dos diplomados transitou para uma licenciatura após a conclusão do CTeSP. Além disso, de acordo com as respostas dadas aos inquéritos, quase dois terços dos estudantes atualmente inscritos declaram essa intenção, com uma pequena minoria a privilegiar a opção de entrada imediata no mercado de trabalho como objetivo principal. O prosseguimento ocorre maioritariamente na mesma instituição e na mesma área de formação, o que indica que os percursos estão frequentemente já planeados antes do ingresso. Esta tendência é mais forte entre os mais jovens e os provenientes do ensino científico-humanístico, e significativamente mais fraca entre estudantes com 25 ou mais anos e estudantes internacionais. Como motivo importante de prosseguimento de estudos está a progressão na carreira, sendo dado como exemplo o não reconhecimento da formação CTeSP nas carreiras do setor público. Os dados qualitativos recolhidos nos grupos focais acrescentam que muitas IES incentivam ativamente o prosseguimento na própria instituição.

A evidência qualitativa recolhida no estudo sugere que o universo CTeSP não é homogêneo, antes integrando cursos com diferentes finalidades institucionais e públicos-alvo distintos. Por meio da análise da proporção de diplomados que prosseguem estudos por curso, verifica-se que há cursos com maior incidência de prosseguimento de estudos e outros com menor incidência. Esta diversidade levanta a questão de saber se os CTeSP devem, ou não, ser tratados como uma realidade uniforme em sede de política pública.

Os resultados mostram que o CTeSP é vivido pela maioria dos estudantes e diplomados, não apenas como uma qualificação de curta duração orientada para a inserção profissional imediata, mas também como uma via para continuidade no ES. Este aspeto é particularmente relevante se se atender à lógica de criação destes cursos, originalmente concebidos como ofertas de natureza profissionalizante e fortemente articuladas com o mercado de trabalho, pelo que a centralidade assumida pelo prosseguimento de estudos configura um desfecho que não corresponde inteiramente ao horizonte mais imediato inscrito no seu desenho inicial.

Finalmente, a perceção de que as IES incentivam (ainda que ligeiramente) mais a continuação de estudos na própria instituição do que a entrada no mercado de trabalho, reforça a ideia de que o CTeSP tem vindo a ser apropriado como mecanismo de transição para ciclos de estudo

subsequentes e, por isso, assume uma função propedêutica para os estudantes que pretendem aceder a uma licenciatura.

Organização e definição dos cursos

A análise das motivações para a criação dos CTeSP, patentes nos registos de criação destes cursos, revela várias racionalidades que vão além da resposta ao mercado de trabalho. Os inquéritos confirmam a relevância global de todas as motivações inicialmente identificadas nestes documentos, mas enquanto os diretores de curso tendem a valorizar mais a resposta às necessidades do mercado de trabalho, em linha com a análise documental, os responsáveis institucionais atribuem peso particularmente elevado à procura potencial por parte de estudantes. Os grupos focais reforçam ainda a ideia de que a criação dos CTeSP resulta de uma combinação de fatores, incluindo motivações financeiras, decisões *top-down* e a expectativa de retenção de estudantes pelas instituições e suas regiões.

A análise do perfil do corpo docente à data de criação dos cursos mostra que a esmagadora maioria dos docentes identificados nas propostas de criação tinham perfil académico e eram doutorados. Este resultado, que surpreende face ao cariz profissionalizante desta oferta, parece sugerir que, na fase de criação, as instituições associaram aos CTeSP os docentes de que já dispunham. Por outro lado, pode encontrar pelo menos uma justificação parcial no facto dos ECTS obtidos num CTeSP poderem ser creditados para efeitos de prosseguimento de estudos numa licenciatura, o que significa que algumas das unidades curriculares que constituem o plano de estudos terão um funcionamento em tudo semelhante ao daquelas que são oferecidas nas licenciaturas, incluindo no que se refere ao corpo docente que as leciona.

Os dados dos inquéritos indicam que a situação evoluiu, dado que a grande maioria das instituições contrataram novos docentes para iniciar a oferta e o corpo docente atual tem um perfil mais híbrido e mais próximo do modelo profissionalizante. Ainda assim, persistem dificuldades na contratação de profissionais especializados, nomeadamente pela baixa atratividade remuneratória do ES para docentes a tempo parcial sem doutoramento.

No que respeita às práticas institucionais e às perceções sobre o funcionamento dos CTeSP, as instituições consideram que os cursos decorrem de forma coerente com as propostas

aprovadas, que a gestão pedagógica está integrada nos procedimentos institucionais e que os recursos humanos e materiais disponíveis são adequados. Os dados recolhidos permitem perceber que estes resultados foram alcançados através de processos de revisões curriculares, reformulação de unidades curriculares e uma adaptação pedagógica ao perfil específico dos estudantes e à natureza mais aplicada desta oferta. Relativamente aos mecanismos internos de garantia da qualidade, os resultados apontam para uma forte integração dos CTeSP nos sistemas institucionais já existentes. A evidência qualitativa introduz alguma distância entre a visão institucional e a experiência relatada por diplomados, que assinalam situações em que o *feedback* recolhido nem sempre se traduz em alterações visíveis.

A avaliação dos CTeSP por parte de estudantes e diplomados é globalmente positiva, com ressalvas nos indicadores relativos à natureza profissionalizante da formação. Ambos os grupos valorizam a educação e formação adquirida, destacando os conhecimentos teóricos e técnicos desenvolvidos, bem como o contributo do curso para o desenvolvimento e enriquecimento profissional. Os diplomados tendem a avaliar de forma mais favorável do que os estudantes vários destes aspetos, o que sugere um reconhecimento acrescido da formação após a conclusão do curso. No entanto, surgem com menor apreciação dimensões como a formação para a empregabilidade, as ligações com os empregadores e a oferta de atividades extracurriculares, que são as áreas particularmente relevantes numa oferta de vocação profissional. Quanto aos métodos de ensino e aprendizagem, a perceção dominante é a de uma forte presença de aulas teóricas e, em menor grau, de aulas práticas, sendo esta última dimensão mais valorizada pelos diplomados do que pelos estudantes.

O funcionamento dos estágios é avaliado de forma positiva pelos diplomados e pelas entidades parceiras. Ainda assim, surgem resultados menos fortes na articulação entre instituição e organização, no envolvimento dos orientadores e, em alguns casos, na adequação técnico-científica dos estudantes às exigências dos contextos de estágio. Nos testemunhos qualitativos coexistem estágios bem-sucedidos e alinhados com a especialização do curso com situações de fraca supervisão, tarefas pouco qualificadas ou desajuste entre o conteúdo do estágio e o perfil formativo do CTeSP.

Alinhamento estratégico e adequação regional da oferta

Em relação à dimensão do alinhamento estratégico e adequação regional da oferta, a distribuição territorial da oferta de CTeSP tem uma forte concentração das vagas e dos novos inscritos nas regiões Norte, Centro e Área Metropolitana de Lisboa. Contudo, quando se observa o peso relativo desta oferta no conjunto do ciclo inicial do ES, em regiões como o Alentejo, os CTeSP assumem um papel proporcionalmente mais relevante, enquanto noutras, como a Área Metropolitana de Lisboa e os Açores, a sua expressão relativa é menor. A análise à escala NUTS III mostra que os CTeSP adquirem particular importância em vários territórios de menor dimensão populacional e menor densidade institucional, o que amplifica tanto o seu potencial de contributo para o desenvolvimento regional como os riscos associados a eventuais desalinhamentos entre a oferta e as necessidades do território.

A análise documental do alinhamento formal entre os CTeSP e as EREI revela que a grande maioria dos 623 cursos com estudantes inscritos em 2024/25 apresentam alinhamento pleno com as prioridades e medidas de implementação das EREI da respetiva região. O alinhamento é mais pronunciado nas regiões do Norte e do Centro e nas áreas de formação com maior especificidade territorial, como a Agricultura e as Artes e humanidades; é mais baixo na Área Metropolitana de Lisboa, reflexo das características mais transversais da respetiva EREI, e na Educação e nas Ciências empresariais, administração e direito, áreas onde a oferta responde predominantemente a procura generalizada e não a prioridades de especialização territorialmente definidas.

No que respeita às motivações para a criação dos cursos, os itens relacionados com o alinhamento regional apontam para uma articulação entre a resposta às necessidades do mercado de trabalho, a atenção a solicitações de empregadores específicos e, em menor grau, o alinhamento com prioridades estratégicas das EREI. A adequação a necessidades económicas e empresariais locais surge como motivação consistente, tanto nos inquéritos como nos testemunhos qualitativos, mas, por outro lado, as prioridades estratégicas regionais aparecem com menor peso relativo, sugerindo que as EREI têm um papel formal, sendo condição de legitimação ou financiamento, mais do que propriamente o motor da criação da oferta.

A criação e o funcionamento dos CTeSP mobilizam um conjunto alargado de entidades. As empresas surgem como os parceiros mais envolvidos, quer na definição da oferta quer nas atividades letivas. Associações empresariais, autarquias, escolas profissionais e escolas secundárias apresentam níveis intermédios de participação. Em contrapartida, organismos associados às estratégias regionais, como as CCDR e as CIM, apresentam níveis mais baixos de envolvimento. Quando se analisa o tipo de atividades em que as entidades participam, verifica-se que o acolhimento e orientação de estágios curriculares é a forma de colaboração mais intensa, enquanto a participação em aspetos mais estruturantes da conceção dos cursos é mais moderada.

A perspetiva das entidades parceiras introduz uma leitura mais crítica da adequação regional dos CTeSP. Estas entidades avaliam o seu próprio nível de participação na definição e funcionamento dos cursos como significativamente inferior ao reportado pelos diretores de curso para todos os domínios analisados. Para muitas entidades, o seu envolvimento restringe-se ao acolhimento de estagiários, sem influência substantiva na definição da área de formação, do plano curricular, das competências a desenvolver ou do perfil profissional dos diplomados.

A partir da análise ao alinhamento regional é identificado um conjunto de tensões. A primeira prende-se com a diferença entre alinhamento formal e adequação regional efetiva. O alinhamento com as EREI existe e é reconhecido pelos diferentes *stakeholders*, mas as CCDR e as CIM, organismos que protagonizam essas estratégias, têm participação marginal na configuração dos cursos. Por isso, a oferta pode estar enquadrada nas prioridades das EREI e ainda assim não responder às necessidades reais das entidades parceiras do território, como ilustram os exemplos de regiões de vocação industrial onde a oferta se centra em Tecnologias da informação e comunicação, ou a escassez de técnicos especializados que obriga empresas a importar mão de obra de outras regiões.

A segunda tensão é entre participação e influência das entidades parceiras. Estas entidades participam, mas sobretudo no estágio e no momento formal de criação dos cursos, perdendo continuidade ao longo do ciclo de vida da oferta. As entidades parceiras não se reconhecem como participantes ativas na definição da oferta, e uma parte significativa destas nunca foi contactada para o efeito, apesar de manifestar disponibilidade. Um modelo de parceria assente quase exclusivamente no acolhimento de estagiários é insuficiente para garantir

cocriação estratégica da oferta e para antecipar mudanças estruturais no mercado de trabalho regional.

A terceira tensão é entre presença da oferta e qualidade dos resultados nos territórios de menor densidade. Os dados administrativos mostram que os CTeSP têm presença relativa elevada no interior, mas a escassez de locais de estágio de qualidade e com limitada capacidade de absorção dos diplomados é um desafio. Ter um rácio elevado de inscritos por população jovem não significa ter uma oferta robusta que fixe talento, dependendo a fixação deste da capacidade do território gerar oportunidades profissionais qualificadas.

Resultados académicos e profissionais

A taxa de conclusão dos CTeSP revela uma evolução desfavorável ao longo da década, com redução tanto da conclusão total como da conclusão no tempo esperado. Em termos comparados, os CTeSP apresentam uma taxa de conclusão no tempo esperado ligeiramente superior à das licenciaturas, mas a conclusão acumulada permanece bastante inferior. Em geral, o desempenho é mais favorável entre estudantes mais jovens, do sexo feminino e em algumas áreas de educação e formação. Apesar da avaliação globalmente positiva da experiência formativa, cerca de um quarto dos inquiridos não repetiria a escolha do CTeSP, resultado que merece atenção numa oferta que, noutras dimensões, é avaliada favoravelmente.

O abandono ao final do primeiro ano aumentou de 19% para 29% entre 2015/16 e 2022/23. Os valores são particularmente negativos entre estudantes internacionais, estudantes de maior idade e estudantes provenientes de percursos de ensino secundário não identificados nas bases de dados administrativas. O crescimento da taxa de abandono verificado no período é atribuído ao aumento da proporção da população estudantil com ensino secundário concluído no estrangeiro, particularmente a partir do ano letivo de 2019/20. A evidência qualitativa sugere que o abandono resulta da combinação de fatores socioeconómicos, nomeadamente da condição económica do estudante, e do estatuto de estudante deslocado, devido aos custos de habitação e transporte para estes estudantes. Noutros casos, haverá um desajuste de expectativas relativamente ao conteúdo e às exigências dos cursos.

A análise da taxa de abandono e, sobretudo, da elevada proporção desta entre os estudantes com ensino secundário desconhecido, bem como entre os estudantes internacionais, requer um estudo próprio que aborde as especificidades das condições de frequência do ensino superior desta população. A partir dos dados administrativos identificamos que existe um problema específico de abandono para esta população. Contudo, os nossos instrumentos de recolha, bem como as deficiências na classificação da proveniência dos estudantes nos dados secundários, limitam a compreensão total deste fenómeno, bem como a formulação de recomendações para a tutela a este respeito.

Cerca de metade dos diplomados refere ter recebido uma proposta de continuidade de emprego na organização de acolhimento do seu estágio, o que permite afirmar que este tem funcionado para a transição para o mercado de trabalho. Os pontos mais frágeis são a qualidade do acompanhamento pela IES e a articulação entre esta e a organização de acolhimento, corroborados por respostas abertas que referem situações de abandono institucional e a realização de estágios não necessariamente alinhados com o nível de qualificação do curso.

Em relação ao emprego atual dos diplomados, a correspondência entre a área do curso e a área do emprego, entendido como alinhamento horizontal, é apenas moderado entre os diplomados que não prosseguiram estudos para além do CTeSP, sendo bastante mais favorável entre os que obtiveram um grau posterior. Os resultados também sugerem algum desalinhamento vertical, com uma parte significativa dos diplomados a exercer funções abaixo do nível de qualificações detido. Apesar desta perceção de desalinhamento, os níveis de satisfação com o emprego são genericamente positivos.

Entre os diplomados desempregados, a principal dificuldade reside na ausência de oportunidades de trabalho na área do curso e na respetiva região. Este fator é o mais valorizado, acima de dimensões como salário, funções, localização ou horários das oportunidades encontradas. Assim, o problema do desemprego aparece sobretudo associado à capacidade de absorção dos diplomados CTeSP por parte dos territórios, e não a características individuais ou ao nível de qualificação em si.

A análise descritiva dos Quadros de Pessoal permite caracterizar a inserção dos diplomados CTeSP no mercado de trabalho. Em 2023, estes diplomados apresentavam uma remuneração média mensal inferior à dos licenciados e bacharéis e ligeiramente inferior à dos diplomados pós-secundários não superiores. Estes trabalhadores tendem também a ser mais jovens, a concentrar-se em empresas de menor dimensão e a apresentar maior peso dos contratos com termo. Assim, existe uma inserção no mercado de trabalho, mas frequentemente em segmentos menos estabilizados e menos valorizados.

A estimação do prémio salarial mostra, contudo, que o CTeSP é reconhecido quando se controla para outras características dos trabalhadores, das empresas e dos vínculos laborais. Quando controlando apenas para as características dos trabalhadores, o modelo econométrico estima que um diplomado CTeSP aufera mais 13,3% do que um trabalhador com a mesma característica, mas apenas com ensino secundário. Alargando para o controlo das características da empresa e do vínculo laboral, o prémio salarial dos CTeSP é estimado em 22,4%. Estes dois valores encontram-se acima dos estimados para o pós-secundário. Este resultado contrasta com a leitura inicial das médias salariais observadas, mostrando que a posição menos favorável dos diplomados CTeSP decorre em parte do facto de serem mais jovens, menos experientes e mais frequentemente inseridos em empresas que pagam menos, e não de uma desvalorização do grau em si. O valor relativo do CTeSP manteve-se estável ao longo dos anos analisados.

Entre os estudantes e diplomados que estão no CTeSP, a avaliação da experiência formativa é globalmente positiva, tanto no que respeita à relevância do curso para o desenvolvimento pessoal e profissional como à apreciação da formação adquirida, do corpo docente e da componente de estágio. Por isso, é possível concluir que os CTeSP são reconhecidos como uma via formativa relevante e valorizada pelo corpo estudantil. No plano profissional, os resultados são genericamente favoráveis, tendo o CTeSP, como formação intermédia entre o ensino secundário e a formação superior convencional, encontrado parcialmente o seu espaço no mercado de trabalho.

Boas práticas e constrangimentos

Nas boas práticas e constrangimentos, foi identificada a necessidade da criação de CTeSP mais em contexto empresarial. No entanto, são também identificados constrangimentos ao nível da organização dos estágios e da relação com as entidades parceiras. O estágio curricular é a vertente mais valorizada da relação entre IES e entidades parceiras, mas muitas respostas apontam para a dificuldade em encontrar locais de estágio adequados, acompanhamento insuficiente por parte das IES e, do ponto de vista dos diplomados, situações de ausência de apoio próximo e utilização pouco formativa dos estagiários.

Surge ainda como boa prática o acompanhamento pedagógico próximo e individualizado dos estudantes, especialmente num contexto marcado pela crescente heterogeneidade de percursos, idades e perfis de ingresso. As respostas abertas valorizam a proximidade entre docentes e estudantes, a deteção precoce de dificuldades e a criação de ambientes de apoio que favoreçam a adaptação ao ES. Também a divulgação estratégica dos cursos junto das escolas secundárias e profissionais e a articulação entre CTeSP e outros ciclos de estudos, surgem como práticas relevantes para a captação de estudantes, clarificação de expectativas e facilitação de percursos subsequentes. Contudo, ao nível individual, os inquiridos referem o peso crescente dos custos de habitação, transportes e propinas, especialmente para estudantes deslocados.

Outro grupo importante de constrangimentos prende-se com o funcionamento da oferta, nomeadamente o financiamento, a captação e gestão do corpo docente, e a rigidez administrativa das instituições. As respostas abertas assinalam a dependência de financiamento externo e a lentidão dos programas regionais como fatores de instabilidade para a manutenção dos cursos e para a atualização de equipamentos e recursos. Também é mencionada a dificuldade em recrutar profissionais do mercado para a docência, dada a menor atratividade remuneratória do ES, bem como a menor motivação de alguns docentes de carreira para a lecionação em cursos de natureza mais prática. A capacidade reduzida de atualizar rapidamente planos de estudo e conteúdos em áreas particularmente dinâmicas é também apontada como um problema estrutural, numa oferta que foi concebida precisamente pela sua capacidade de resposta ágil às necessidades dos territórios e dos mercados de trabalho. A este respeito é de notar que as causas para este constrangimento

não podem ser apontadas à sua acreditação pela A3ES, facto que habitualmente justifica a dificuldade de atualização rápida de licenciaturas, mestrados e doutoramentos. Assim, outros fatores poderão justificar esta dificuldade, nomeadamente a eventual necessidade de manter o alinhamento com as licenciaturas em que as unidades curriculares dos CTeSP possam ser creditadas, ou a dificuldade, também reportada e já referida acima, de encontrar um corpo docente qualificado para assegurar as atualizações pretendidas. De referir, no entanto, que nenhuma destas justificações foi mencionada pelos inquiridos, que apenas referiram a existência deste constrangimento.

4.2. Recomendações

A conclusão principal do estudo é que os CTeSP evidenciam tensões importantes face ao seu propósito original de serem uma formação de natureza profissionalizante e de ligação à envolvente regional, como previsto no decreto-lei da sua criação. As recomendações seguem uma lógica de, em geral, tornar a formação CTeSP mais profissionalizante e mais ligada ao meio, sem, no entanto, esquecer a sua vertente mais ampla de democratização do acesso ao ES.

Regulação do sistema e oferta

R1 – Promover a acreditação dos CTeSP, designadamente através de mecanismos de garantia externa da qualidade conduzidos pela A3ES, que tenham em consideração a sua função profissionalizante

Como forma de contrariar a deriva da função profissionalizante dos CTeSP, recomenda-se que estes ciclos de estudo sejam também objeto de acreditação, designadamente através de mecanismos de garantia externa da qualidade conduzidos pela A3ES, centrados em três dimensões: i) avaliação da adequação do corpo docente, incluindo a presença de docentes com perfil especializado e experiência profissional relevante nas áreas de educação e formação; ii) avaliação da existência efetiva de componentes pedagógicas práticas e aplicadas, coerentes com a vocação profissionalizante dos CTeSP; e iii) avaliação da qualidade das relações entre as IES e as entidades parceiras, designadamente no que respeita ao desenho

dos cursos, à organização e acompanhamento dos estágios e ao grau de envolvimento efetivo das entidades parceiras no funcionamento da oferta formativa.

Contudo, fazem-se duas ressalvas importantes: primeiro, a lógica atual da acreditação de ciclos de estudo pela A3ES foi concebida para o ES convencional e poderá necessitar de adaptação para capturar adequadamente as especificidades de uma oferta profissionalizante, nomeadamente no que respeita aos indicadores de corpo docente e à valorização de competências não académicas; segundo, a agilidade na criação de cursos é uma característica que deve ser preservada, pelo que os mecanismos de acreditação não devem introduzir demoras que comprometam a capacidade de resposta dos CTeSP às necessidades emergentes dos territórios.

R2 - Criar um repositório nacional de informação sobre a oferta de CTeSP

A informação sobre os CTeSP encontra-se dispersa entre as diferentes IES, obrigando os potenciais candidatos a pesquisar curso a curso e instituição a instituição. Neste contexto, recomenda-se que o IES, I.P. promova a criação de um repositório nacional agregado que centralize, de forma clara e comparável, a oferta anual de CTeSP, incluindo cursos disponíveis, vagas, condições de acesso, critérios de seriação e propinas. Este repositório deve ser atualizado anualmente e desenhado para ser acessível ao público em geral, contribuindo para aumentar a visibilidade e a atratividade dos CTeSP enquanto via de educação e formação superior. A responsabilidade de alimentar o repositório deve ser das IES, mas a sua manutenção e a garantia da qualidade da informação deve ser da tutela.

Definição e perfil da formação

R3 – Aumentar a proporção de profissionais especialistas a lecionar em CTeSP e flexibilizar a contratação destes profissionais

Os resultados do estudo identificam o predomínio de docentes com perfil académico, sendo este um fator que pode explicar o afastamento dos CTeSP do modelo profissionalizante que esteve na origem da sua criação. Assim, recomenda-se, com o objetivo de consolidar a orientação prática e a proximidade ao mercado de trabalho da formação CTeSP, que os

processos de acreditação, e os referenciais de qualidade subjacentes, valorizem explicitamente a participação de docentes com experiência profissional relevante nas áreas de educação e formação. Recomenda-se também permitir a flexibilização na contratação de docentes a tempo parcial para o fim de lecionação dos CTeSP, através de duas vias: a flexibilização contratual (incluindo salarial) para contratos desta natureza, de modo a tornar o ES competitivo face à remuneração que estes profissionais auferem no mercado; e a não-contabilização destes docentes para efeito de apuramento de percentagens de docentes doutorados / percentagem de docentes a tempo integral para efeito de avaliações institucionais mais amplas, eliminando o desincentivo institucional à sua contratação. A flexibilização é por isso necessária para atingir o aumento desejado da proporção de especialistas.

R4 – Reforçar a monitorização dos estágios através dos mecanismos internos de garantia de qualidade das IES

O estágio curricular é simultaneamente a componente mais valorizada dos CTeSP e a que concentra mais relatos de falhas (abandono institucional, tarefas pouco qualificadas, fraca articulação entre orientadores).

Recomenda-se, assim, o reforço dos mecanismos institucionais de garantia da qualidade dos estágios nos CTeSP, através: (i) da criação de procedimentos internos sistemáticos de monitorização e avaliação durante e após o estágio, com recolha sistemática de informação junto dos estudantes, dos orientadores institucionais e das entidades de acolhimento; (ii) da clarificação do papel dos orientadores, tanto da instituição como da entidade de acolhimento, (iii) e da consolidação de estruturas institucionais dedicadas à gestão dos estágios, quando a dimensão da IES o justificar. Estes mecanismos internos devem ser depois avaliados no quadro da acreditação destes ciclos de estudo pela A3ES.

Esta recomendação tem como principais objetivos reduzir a informalidade ainda presente na organização e acompanhamento dos estágios, assegurar maior coerência pedagógica e profissional entre os objetivos do curso e as experiências realizadas em contexto de trabalho, melhorar a qualidade da supervisão e do acompanhamento dos estudantes, e promover uma articulação mais estável, consistente e institucionalizada entre a gestão académica dos

estágios e o funcionamento das entidades de acolhimento. Deste modo, pretende-se reforçar o contributo dos estágios para a função profissionalizante dos CTeSP e para a qualidade global da experiência formativa.

R5 - Alargar seletivamente a oferta de CTeSP em regime pós-laboral

Apenas 12% dos estudantes frequentam CTeSP em regime não diurno, e 80% dos cursos funcionam exclusivamente de dia, o que aproxima esta oferta do padrão convencional do ES e contraria o propósito original de captação de adultos e trabalhadores em (re)qualificação. Recomenda-se o reforço seletivo da oferta em regime pós-laboral, com o objetivo de ampliar o acesso a estes públicos e reforçar a função de (re)qualificação que o decreto-lei de criação destes cursos previa.

Os efeitos da implementação desta recomendação deverão ser acompanhados com cautela, já que, por um lado, não se deve pressupor que todos os candidatos provenientes do ensino profissional ou todos os potenciais interessados nos CTeSP sejam trabalhadores ou adultos em requalificação, pelo que o horário diurno, naturalmente oferecido pelas IES, poderá ser o mais adequado à procura; por outro lado, não existe garantia de que um aumento da oferta não diurna se traduza automaticamente num maior preenchimento de vagas ou numa procura sustentada.

Por isso, este alargamento deve ser feito de forma gradual e criteriosa, privilegiando áreas e contextos em que existam indícios consistentes de procura potencial por parte de adultos trabalhadores, e não por pressão geral sobre todas as IES. As instituições devem ter autonomia para decidir quais as formações a oferecer neste regime, com base em diagnósticos locais de procura. A eventual expansão da oferta pós-laboral deverá ser acompanhada por adequação pedagógica aos públicos visados, nomeadamente através de modelos de ensino e aprendizagem mais flexíveis e mais compatíveis com estudantes que conciliam formação com responsabilidades profissionais e familiares.

Articulação com entidades parceiras

R6 - Exigir um maior grau de formalização na relação entre as IES e as entidades parceiras

Os resultados revelam que as entidades parceiras não se reconhecem como participantes ativas na definição da oferta, e uma parte significativa nunca foi sequer contactada para o efeito, apesar de manifestar disponibilidade. O modelo de parceria atual, assente quase exclusivamente no acolhimento de estagiários, é insuficiente para garantir a cocriação estratégica da oferta e para antecipar mudanças estruturais nos mercados de trabalho regionais.

Recomenda-se o reforço das parcerias entre as IES e as entidades parceiras, de modo a assegurar uma colaboração mais estável, substantiva e orientada para a qualidade da formação. Para além da formalização de protocolos, importa promover um maior envolvimento das entidades externas no desenho e no ajustamento dos cursos, no acompanhamento dos estágios e na identificação de necessidades de qualificação, pelo que os protocolos realizados deverão prever o envolvimento mais profundo de algumas das entidades parceiras, particularmente as que desejam interagir para além da receção de estagiários.

R7 – Criar um portal nacional de articulação entre CTeSP, empregadores e oportunidades de estágio

A articulação entre as IES e as entidades parceiras depende atualmente, em larga medida, de redes informais e de iniciativas dispersas. Recomenda-se a criação de uma plataforma nacional que permita às organizações manifestar interesse na participação nos CTeSP, nomeadamente no acolhimento de estágios, na sinalização de perfis profissionais procurados e no envolvimento no desenho ou ajustamento de cursos. Esta plataforma poderá: (i) tornar mais sistemática a articulação entre oferta formativa, necessidades do tecido económico e oportunidades de colaboração; (ii) facilitar o encontro entre oferta e procura de estágios, reduzindo a pressão sobre as redes informais dos diretores de curso; (iii) apoiar decisões mais informadas sobre a criação ou reconfiguração de cursos, com base em sinais de procura das organizações; e (iv) fornecer à Tutela informação agregada sobre a efetividade da articulação entre CTeSP e mercado de trabalho.

Contudo, a utilidade de uma base de dados desta natureza dependerá da adesão efetiva dos empregadores e da existência de mecanismos regulares de atualização e utilização, não sendo,

por si só, suficiente para garantir uma colaboração sustentada entre instituições e entidades parceiras. Nesse sentido, embora a discussão tenha apontado para a vantagem de uma infraestrutura de âmbito nacional, foi também reconhecida a importância de assegurar articulação com estruturas de base territorial (e.g. CCDR, CIM), de modo a acomodar diferenças regionais e a proximidade às dinâmicas locais.

R8 – Institucionalizar a rede de *alumni* dos CTeSP

Esta medida poderá contribuir para profissionalizar a recolha de oportunidades de estágio e emprego, reforçar a ligação dos cursos ao mercado de trabalho e gerar informação útil sobre os percursos dos diplomados, reduzindo a dependência de contactos informais e iniciativas dispersas, que são estruturalmente frágeis.

Esta recomendação decorre diretamente da evidência recolhida ao longo do estudo sobre a fragilidade das redes de contacto entre as instituições de ensino superior e as entidades parceiras, e sobre o facto de os diplomados dos CTeSP se inserirem predominantemente em organizações de menor dimensão, onde a proximidade relacional e a circulação informal de informação assumem um peso desproporcionado na criação de oportunidades de estágio e emprego. A sua implementação deverá ser assumida por cada instituição de ensino superior, individualmente ou em articulação em rede entre instituições, podendo o IES, I.P. desempenhar um papel de apoio na definição de um modelo de referência comum que facilite a comparabilidade e a partilha de boas práticas. A concretização desta recomendação poderá ser aferida através da existência formal da rede em cada instituição, da proporção de diplomados que nela se mantêm registados e ativos ao longo do tempo, e da frequência com que é efetivamente utilizada para a divulgação de oportunidades de estágio e emprego.

R9 - Promover a articulação dos CTeSP com os organismos de coordenação territorial e as estratégias de especialização inteligente

O estudo demonstra que o alinhamento dos CTeSP com as EREI existe do ponto de vista formal, mas que as CCDR e as CIM têm uma participação marginal na configuração dos cursos, o que fragiliza a coerência entre a oferta formativa e as necessidades reais dos territórios.

Recomenda-se, assim, a promoção de mecanismos formais de articulação entre as IES, as CCDR e as CIM no âmbito dos CTeSP, designadamente: (i) a participação dos organismos de coordenação regional nos processos de aprovação e revisão periódica da oferta CTeSP de cada região, com base em diagnósticos territoriais partilhados de necessidades de qualificação; (ii) a criação de fóruns regionais de articulação entre IES, CCDR, CIM, associações empresariais, municípios e outros atores do território, com mandato explícito para identificar prioridades de formação e avaliar a adequação da oferta existente; (III) a distinção, nos mecanismos de financiamento, entre alinhamento formal com as EREI (condição necessária mas não suficiente) e evidência de concertação estratégica efetiva com os atores regionais, que deve ser progressivamente valorizada como critério adicional de elegibilidade.

Esta recomendação ancora-se na conclusão de que o alinhamento dos CTeSP com as EREI é, na sua maioria, um alinhamento formal, que coexiste com uma participação claramente marginal das CCDR e das CIM na configuração efetiva da oferta. Esta desconexão entre o enquadramento estratégico regional e os processos concretos de criação e revisão dos cursos fragiliza a correspondência entre a oferta formativa e as necessidades reais dos territórios, e é precisamente esta fragilidade que a recomendação procura corrigir. A sua implementação deve ser assumida em primeira linha pelas CCDR e pelas CIM, enquanto organismos com mandato de coordenação territorial, em articulação com o Instituto para o Ensino Superior, I.P. (IES, I.P.), enquanto entidade responsável pela regulação da oferta de CTeSP a nível nacional, e com as próprias instituições de ensino superior, responsáveis pela adaptação da oferta aos diagnósticos territoriais que vierem a ser produzidos. O grau de concretização desta recomendação poderá ser avaliado através da criação efetiva dos fóruns regionais previstos, do número de processos de aprovação ou de revisão da oferta CTeSP que passem a contar com participação formal dos organismos de coordenação regional, e da introdução, nos regulamentos de financiamento, de um critério de concertação estratégica efetiva com os atores regionais que complemente o critério já existente de alinhamento formal com as EREI.

R10 – Reconhecer o CTeSP nas carreiras do setor público e reforçar a visibilidade do diploma “CTeSP” junto da população

O não reconhecimento do CTeSP nas carreiras do setor público é identificado no estudo como um motivo relevante para o prosseguimento de estudos para a licenciatura, o que contribui diretamente para a deriva identificada nas conclusões. Um diploma que não tem reconhecimento na progressão das carreiras públicas perde parte significativa da sua utilidade prática para quem trabalha ou pretende trabalhar no Estado.

Recomenda-se a promoção de medidas que contribuam para o fortalecimento da visibilidade do diploma CTeSP junto da população em geral, reforçando a perceção do seu valor como qualificação superior técnica e profissionalizante com identidade própria. Neste contexto, o reconhecimento do CTeSP nas carreiras do setor público poderá constituir um elemento importante de valorização simbólica e prática desta formação, contribuindo para aumentar a sua visibilidade, legitimidade e atratividade social.

R11 - Tornar transparentes as condições de prosseguimento de estudos a partir dos CTeSP

O prosseguimento de estudos para a licenciatura é o objetivo declarado pela maioria dos estudantes que ingressa nos CTeSP. A falta de informação clara e antecipada sobre as equivalências e mecanismos de creditação aplicáveis gera expectativas frustradas e decisões mal informadas. Recomenda-se que as IES disponibilizem, de forma clara, acessível e prévia ao ingresso, informação sobre as condições em que o CTeSP pode articular-se com percursos subsequentes de licenciatura na mesma instituição, incluindo o número de créditos reconhecíveis, as condições de acesso e os prazos aplicáveis.

Contudo, esta medida deve ser enquadrada com prudência, de modo a não contribuir para uma representação excessivamente redutora dos CTeSP como mera via de acesso à licenciatura, em detrimento da sua identidade própria enquanto oferta de natureza superior técnica e profissionalizante. Esta medida deve apenas servir como garantia de que os estudantes tomam decisões informadas. A identidade profissionalizante dos CTeSP deve ser reforçada, não substituída pela função de acesso à licenciatura e a informação sobre

equivalências deve ser acompanhada de informação igualmente clara sobre as oportunidades de inserção profissional direta que o diploma CTeSP oferece.

Referências

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis - A practical guide*. SAGE.

Calleja, J. (2008). Linking VET and higher education: is the EQF contributing to this issue? *European journal of vocational training*, 42, 156.

Cedefop (2024). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 124. <http://dx.doi.org/10.2801/991753>

Cedefop. (2025). *Shaping learning and skills for Europe: a time for commitment*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/278345>

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2025). *Estatísticas da Educação 2023/24*.

EUA (2018), *Trends 2018 Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Michael Gaebel & Thérèse Zhang, European University Association, Brussels

European Higher Education Area (EHEA). (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009

European Higher Education Area (EHEA). (2015). *Yerevan Communiqué*: Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum, Yerevan, 14–15 May 2015. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/75/3/YerevanCommunique_613753.pdf

European Higher Education Area (EHEA). (2018). *Paris Communiqué*: Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum, Paris, 24–25 May 2018. https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Eurostat (2025). Data Browser – Pupils and students – enrolments.

Governo de Portugal. (2014). Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março: Cria os cursos técnicos superiores profissionais, como formação superior de curta duração não conferente de grau. Diário da República, 1.ª série, N.º 54, 2074–2081.

Governo de Portugal. (2016). Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro: Cria o diploma de técnico superior profissional e procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho. Diário da República n.º 176/2016, Série I de 2016-09-13, páginas 3159 – 3191

Governo de Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 157.

Karpíšek, Michal (2019), *Short Cycle in Higher Education: Mapping the situation*, presentation at EURASHE. Bruxelas, EURASHE

Kirsch, M. e Beernaert, Y., (2011). *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*, Bruxelas, EURASHE.

Lahtinen, P., Leino-Kilpi, H., & Salminen, L. (2014). Nursing education in the European higher education area—Variations in implementation. *Nurse education today*, 34(6), 1040-1047.

Lepori, B. (2020). *Non-University Education and Professional Institutions*. In Teixeira, P. N., & Shin, J. C, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-7). Springer, Dordrecht.

Lester, S. (2015). The European qualifications framework: a technical critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 159-172.

Mincer, J. (1974). The Human Capital Earnings Function. In *Schooling, Experience, and Earnings* (pp. 83-96). National Bureau of Economics Research.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2014), *Skills Beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>

OCDE/DAC (2019). Evaluation Criteria: Adapted Definitions and Principles for Use (DCD/DAC(2019)58/FINAL). Paris: OECD. Disponível em: [https://one.oecd.org/document/DCD/DAC\(2019\)58/FINAL/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DCD/DAC(2019)58/FINAL/en/pdf)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2025a). OECD Data Explorer – Mean age of enrolled students, new entrants and graduates.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2025b). *Education at a Glance 2025*.

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>.

Savall-Ceres, J. (2024) Integration of short-cycles on university campuses. The case of pre-primary education in Spain, *Cogent Education*, 11:1, 2296450, DOI:10.1080/2331186X.2023.2296450

Anexos

Anexo 1: Amostra de cursos da análise documental

Tabela A 1 – Amostra dos CTeSP selecionados para análise

IES	Cursos	Área CNAEF	Estudantes inscritos	Protocolos com entidades parceiras
Instituto Politécnico de Bragança	Cuidados Veterinários	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	142	32
	Acompanhamento de Crianças e Jovens	09 - Saúde e proteção social	119	5
	Gerontologia	09 - Saúde e proteção social	114	10
	Desenvolvimento de Software	06 - Tecnologias da informação e comunicação	107	29
	Energias Renováveis e Infraestruturas Elétricas e de Telecomunicações	07 - Engenharia, indústrias e construção	91	13
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	78	16
	Desporto	10 - Serviços	54	17
	Recreação Educativa para Crianças	09 - Saúde e proteção social	41	13
	Cuidados Veterinários	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	49	16
	Desenvolvimento Web e Multimédia	06 - Tecnologias da informação e comunicação	25	15
Instituto Politécnico de Leiria	Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	186	27
	Tecnologia Automóvel	07 - Engenharia, indústrias e construção	130	24
	Intervenção Social e Comunitária	09 - Saúde e proteção social	80	19
	Cibersegurança e Redes Informáticas	06 - Tecnologias da informação e comunicação	127	30
	Automação, Robótica e Manutenção Industrial	07 - Engenharia, indústrias e construção	101	38
Instituto Politécnico de Portalegre	Cuidados Veterinários	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	58	21
	Acompanhamento de Crianças e Jovens	09 - Saúde e proteção social	46	10
	Tecnologias de Produção Agropecuária	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	44	38
	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	42	2
	Design Multimédia e Audiovisuais	02 - Artes e humanidades	33	*
Instituto Politécnico de Setúbal	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	140	24
	Logística	04 - Ciências empresariais, administração e direito	107	38

	Tecnologias de Laboratório Químico e Biológico	07 - Engenharia, indústrias e construção	89	17
	Automação, Robótica e Controlo Industrial	07 - Engenharia, indústrias e construção	81	25
	Gestão de Turismo	10 - Serviços	51	10
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	Apoio à Gestão	04 - Ciências empresariais, administração e direito	179	35
	Marketing Digital e Social Media	04 - Ciências empresariais, administração e direito	172	31
	Desenvolvimento Web e Multimédia	06 - Tecnologias da informação e comunicação	176	15
	Redes e Segurança Informática	06 - Tecnologias da informação e comunicação	158	19
	Eletrónica, Automação e Comando	07 - Engenharia, indústrias e construção	162	28
	Cibersegurança, Redes e Sistemas Informáticos	06 - Tecnologias da informação e comunicação	113	12
Instituto Politécnico do Porto	Desenvolvimento Ágil de Software	06 - Tecnologias da informação e comunicação	117	15
	Desenvolvimento para a Web e Dispositivos Móveis	06 - Tecnologias da informação e comunicação	111	41
	Motion Design e Efeitos Visuais	02 - Artes e humanidades	70	11
	Desporto e Turismo de Natureza	10 - Serviços	52	14
	Laboratórios de Química e Bioquímica	05 - Ciências naturais, matemática e estatística	64	5
	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	70	5
Universidade da Madeira	Treino Desportivo	10 - Serviços	60	19
	Marketing Digital no Turismo	04 - Ciências empresariais, administração e direito	45	15
	Contabilidade e Fiscalidade	04 - Ciências empresariais, administração e direito	44	12
	Redes e Sistemas Informáticos	06 - Tecnologias da informação e comunicação	37	12
	Construção Civil	07 - Engenharia, indústrias e construção	37	7
	Sistemas e Tecnologias de Informação	04 - Ciências empresariais, administração e direito	105	16
Universidade do Algarve	Marketing Digital	06 - Tecnologias da informação e comunicação	59	29
	Tecnologia e Manutenção Automóvel	07 - Engenharia, indústrias e construção	50	16
	Instalações Elétricas, Domótica e Automação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	46	12
	Secretariado Executivo	04 - Ciências empresariais, administração e direito	52	17
	Desenvolvimento de Aplicações Web	06 - Tecnologias da informação e comunicação	49	12
Universidade dos Açores	Hortofruticultura	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	0	15
	Agroindústrias	07 - Engenharia, indústrias e construção	0	15

	Recursos e Atividades Marítimas	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	15	17
	Agropecuária	08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	0	20
Instituto Politécnico da Maia	Acompanhamento de Crianças e Jovens	09 - Saúde e proteção social	57	11
	Lazer Desportivo	10 - Serviços	50	17
	Marketing Digital	04 - Ciências empresariais, administração e direito	52	16
	Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	06 - Tecnologias da informação e comunicação	61	11
	Treino Desportivo de Jovens	10 - Serviços	101	15
	Cibersegurança	06 - Tecnologias da informação e comunicação	98	19
Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	Desenvolvimento de Software	06 - Tecnologias da informação e comunicação	80	15
	Desenvolvimento para Dispositivos Móveis	06 - Tecnologias da informação e comunicação	101	9
	Redes e Sistemas Informáticos	06 - Tecnologias da informação e comunicação	116	13
	Robótica e Inteligência Artificial	06 - Tecnologias da informação e comunicação	78	19

Anexo 2: Universo dos estudantes CTeSP nos dados administrativos

Tabela A 2 – Estudantes CTeSP constantes do RAIDES, por ano de ingresso e variáveis de interesse

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Total
Subsector da IES									
Público	4 988	5 128	5 364	6 317	6 767	7 185	8 130	8 618	52 497
Privado	1 002	1 199	1 470	2 051	2 414	2 318	2 500	2 890	15 844
Área CNAEF									
01 - Educação				9	29	37	39	51	165
02 - Artes e humanidades	486	568	662	767	837	782	890	1 004	5 996
03 - Ciências sociais, jornalismo e informação	17	13	20	37	40	34	37	40	238
04 - Ciências empresariais, administração e direito	1 240	1 183	1 347	1 875	2 173	2 160	2 517	2 526	15 021
05 - Ciências naturais, matemática e estatística	63	84	95	100	171	147	215	246	1 121
06 - Tecnologias da informação e comunicação	1 134	1 230	1 256	1 421	1 482	1 601	1 970	2 403	12 497
07 - Engenharia, indústrias e construção	1 369	1 445	1 514	1 735	1 739	1 846	2 139	2 053	13 840
08 - Agricultura, silvicultura, pescas e veterinária	503	480	442	573	489	473	506	496	3 962
09 - Saúde e proteção social	483	601	583	844	972	822	961	1 159	6 425
10 - Serviços	695	723	915	1 007	1 249	1 601	1 356	1 528	9 074
Acesso									
Ensino secundário (profissional)	2 601	3 151	3 716	4 397	4 492	4 557	4 472	4 730	32 116
Ensino secundário (científico-humanístico / geral)	738	767	917	1 277	1 151	1 254	1 688	2 162	9 954
Ensino secundário (outro)	424	464	556	649	576	577	548	573	4 367
Ensino secundário (desconhecido)	1 398	1 400	1 544	1 953	2 762	2 849	3 310	3 449	18 665
Estudantes internacionais					103	121	462	493	1 179
Maiores de 23 anos	41	25	52	48	42	59	66	41	374
Mudança de instituição/curso			26	20	28	57	50	29	210
Outros cursos superiores	79	11	7	13	15	6	19	8	158
Diploma de especialização tecnológica	8	31	12	5		5		6	67
Diploma de curso técnico superior profissional				4		17		5	26
Sucessor de par instituição/ciclo de estudos								4	4
Prova de avaliação de capacidade	701	476							1 177

N/A		2	4	2	12	1	15	8	42
Sexo									
Feminino	2 167	2 298	2 508	3 227	3 647	3 509	3 837	4 253	25 446
Masculino	3 823	4 029	4 326	5 141	5 534	5 994	6 793	7 255	42 895
Idade									
16-20 anos	3 680	4 175	4 591	5 642	5 871	5 751	6 358	7 012	43 080
20-24 anos	1 437	1 381	1 413	1 764	2 079	2 059	2 376	2 270	14 779
25+ anos	873	771	830	962	1 231	1 693	1 896	2 226	10 482
Total	5 990	6 327	6 834	8 368	9 181	9 503	10 630	11 508	68 341

Anexo 3: Caracterização das amostras dos inquéritos e análise de representatividade

Diretores de curso

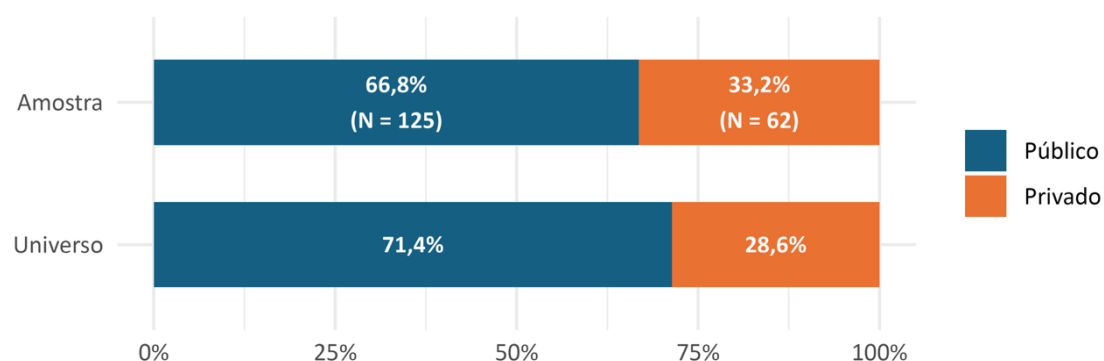
Responderam **187** diretores de curso (DC). Enquanto os RI (28 respondentes) foram inquiridos em regime de total anonimato, no caso dos DC foi identificada a IES da sua proveniência, permitindo caracterizar a representatividade da amostra. Foram admitidas como válidas apenas as repostas dos DC que indicassem a sua proveniência e, dada a natureza aberta da divulgação dos inquéritos, que se identificassem como professores.

Para efeitos de análise de representatividade, a amostra de DC foi comparada com o universo de cursos com vagas a concurso no ano letivo de 2025/26. Este universo é ligeiramente superior ao número de cursos em funcionamento, uma vez que alguns cursos poderão vir a não abrir. Ainda assim, optou-se por esta referência por não estarem disponíveis, à data, os dados finais relativos aos cursos efetivamente em funcionamento nesse ano letivo.

Tabela A 3 – Cobertura amostral das 10 IES com maior Nº de CTeSP (2025/26)

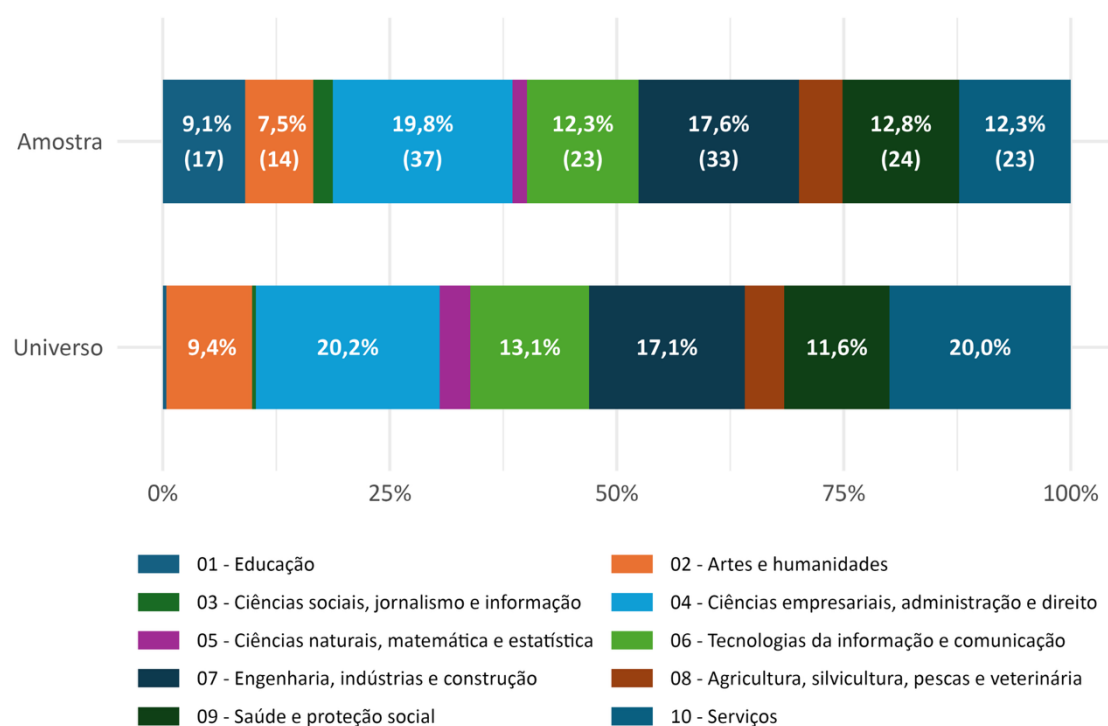
Instituição	Universo		Amostra		Dif. pp
	N	%	N	%	
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	51	6,9	13	7,0	0,1
Instituto Politécnico de Leiria	42	5,7	0	0,0	-5,7
Instituto Universitário Militar	42	5,7	0	0,0	-5,7
Instituto Politécnico de Bragança	36	4,9	8	4,3	-0,6
Instituto Politécnico do Porto	35	4,7	13	7,0	2,2
Instituto Politécnico de Viseu	27	3,6	4	2,1	-1,5
Instituto Politécnico de Setúbal	24	3,2	7	3,7	0,5
Instituto Politécnico de Portalegre	22	3,0	9	4,8	1,8
Instituto Politécnico de Santarém	21	2,8	8	4,3	1,4
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	21	2,8	0	0,0	-2,8

Figura A 1 – Caracterização da amostra de diretores de curso por subsector da sua IES



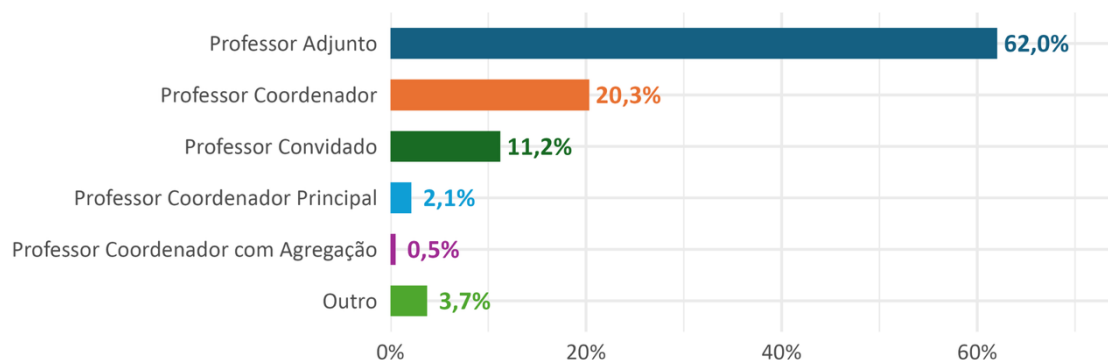
A cobertura amostral das diferentes áreas de educação e formação é adequada, embora a área da Educação esteja sobre-representada e a dos Serviços sub-representada.

Figura A 2 – Caracterização da amostra de diretores de curso por área CNAEF do curso



A maioria dos diretores de curso inquiridos são professores adjuntos.

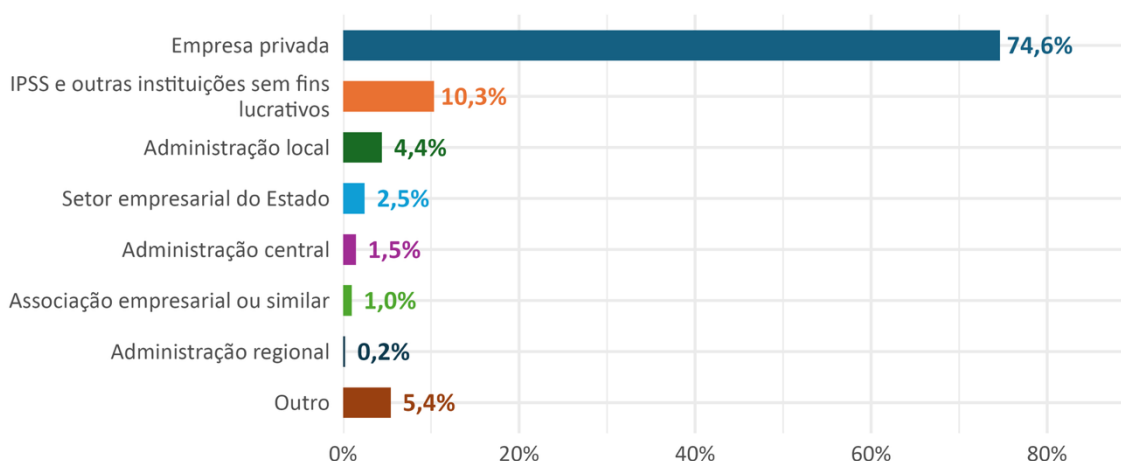
Figura A 3 – Caracterização da amostra de diretores de curso por categoria profissional



Entidades parceiras

A amostra é constituída por **406** entidades parceiras, sendo a grande maioria empresas privadas.

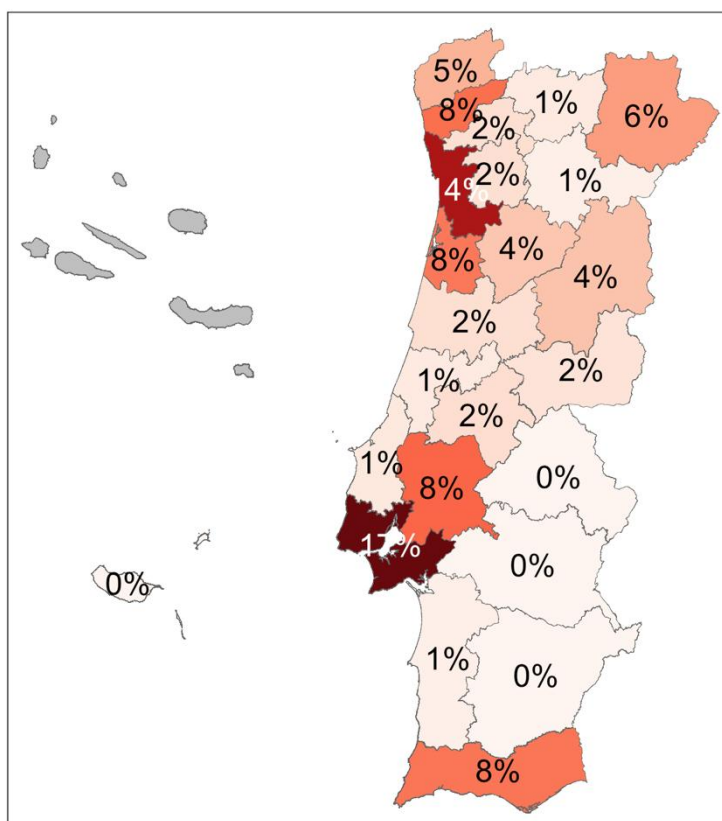
Figura A 4 – Caracterização da amostra de entidades parceiras por natureza



Quanto ao âmbito de atuação, predominam as entidades de âmbito nacional (46,2%), seguidas das de âmbito internacional, regional e local.

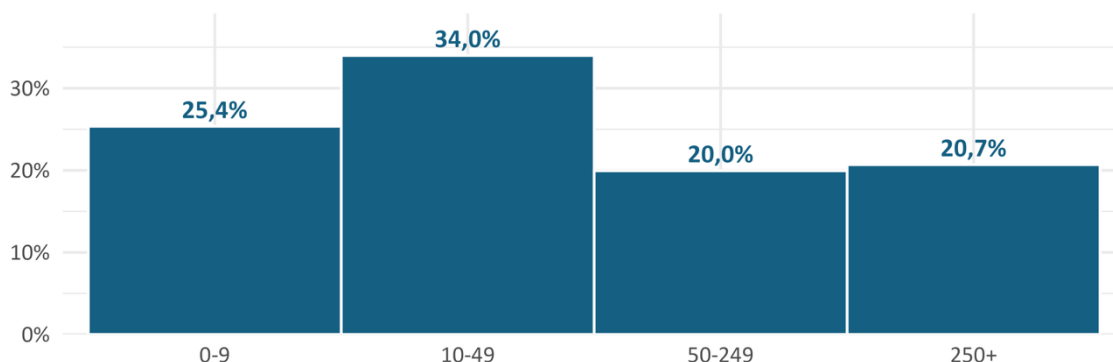
Región	Porcentaje
Nacional	46,2%
Internacional	24,6%
Regional	16,4%
Local	12,9%

Figura A 6 – Caracterização da amostra de entidades por localização da sede



Além do aspeto regional, a amostra encontra-se igualmente bem distribuída por escalão de dimensão (número de colaboradores).

Figura A 7 – Caracterização da amostra de entidades por nº de colaboradores

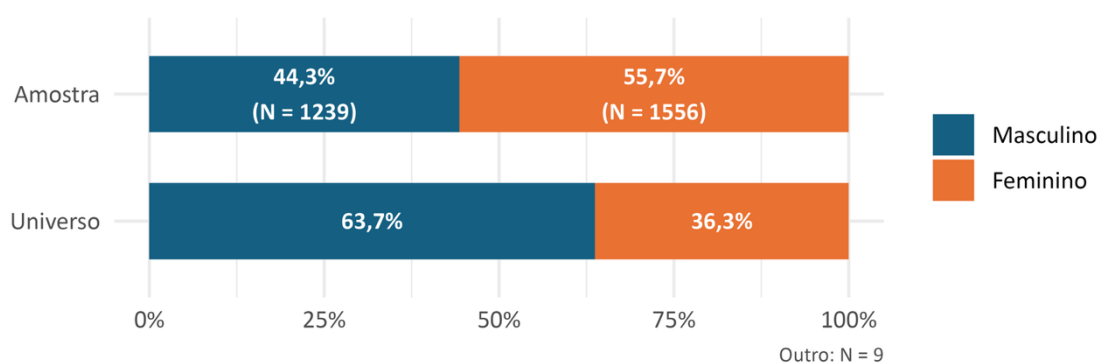


Estudantes e Diplomados

Foi recolhida e validada uma amostra de **2804** inquiridos, composta por **1172** estudantes e **1640** diplomados. Foi imposto como critério de validação que os respondentes fornecessem toda a informação de contexto sociodemográfico e do seu curso, de forma a poder analisar a sua representatividade. Para esse efeito, a amostra foi comparada com os dados administrativos disponíveis e já analisados em relatórios anteriores.

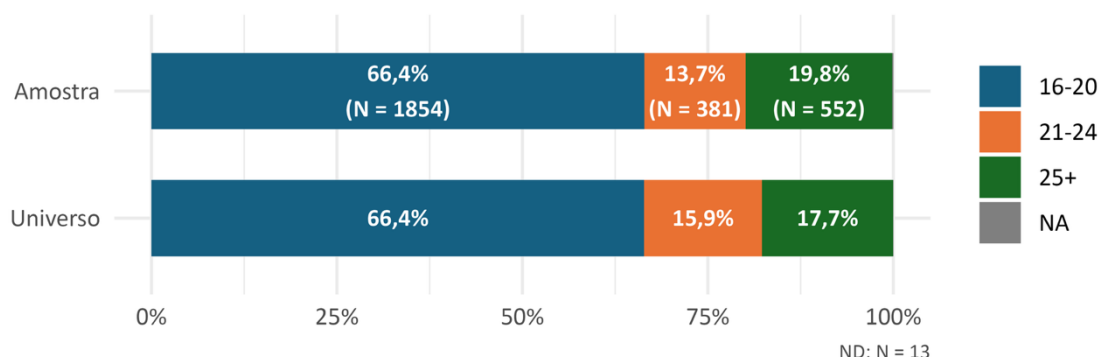
O principal desvio entre a amostra e o universo observa-se na distribuição por sexo, verificando-se uma clara sobre-representação do sexo feminino. Face a este desalinhamento, procedeu-se à ponderação da amostra com base nesta variável.

Figura A 8 – Caracterização da amostra por sexo



A amostra está bem ajustada quanto à idade de entrada dos estudantes no CTeSP.

Figura A 9 – Caracterização da amostra por grupo etário



Quanto à cobertura ao nível institucional, a amostra assegura a presença relevante de várias das maiores IES do sistema de CTeSP, embora com níveis de cobertura desiguais. Destacam-se, pela positiva, o Instituto Politécnico de Bragança, o Instituto Politécnico de Santarém e o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, que se encontram sobre-representados na amostra face ao respetivo peso no universo. Em sentido contrário, observa-se uma sub-representação de algumas instituições de grande dimensão, mais evidente no caso do Instituto Politécnico de Setúbal. A principal exceção é, contudo, o Instituto Politécnico de Leiria, ausente da amostra.

Tabela A 4 – Cobertura amostral das 10 maiores IES a ministrar CTeSP

Instituição	Universo ⁹		Amostra		Dif. pp
	N	%	N	%	
Instituto Politécnico de Leiria	9 978	10,6	0	0,0	-10,6
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	9 029	9,6	350	12,5	2,9
Instituto Politécnico de Bragança	6 395	6,8	342	12,2	5,4
Instituto Politécnico de Setúbal	5 493	5,8	70	2,5	-3,3
Instituto Politécnico do Porto	5 480	5,8	169	6,0	0,2
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	3 879	4,1	88	3,1	-1,0
Universidade de Aveiro	3 455	3,7	77	2,7	-0,9
Instituto Politécnico de Viseu	3 377	3,6	71	2,5	-1,1
Instituto Politécnico de Coimbra	3 300	3,5	79	2,8	-0,7

⁹ O universo aqui considerado é uma estimativa, composta pela totalidade dos estudantes que ingressaram em CTeSP até 2024/25, já que os dados dos inscritos em 2025/26 não são ainda conhecidos.

Instituição	Universo ⁹		Amostra		Dif.
	N	%	N	%	pp
Instituto Politécnico de Santarém	2 954	3,1	244	8,7	5,6

De qualquer modo, a amostra está bem ajustada segundo o subsetor e a região das IES, com exceção da região de Leiria.

Figura A 10 – Caracterização da amostra por subsector da IES

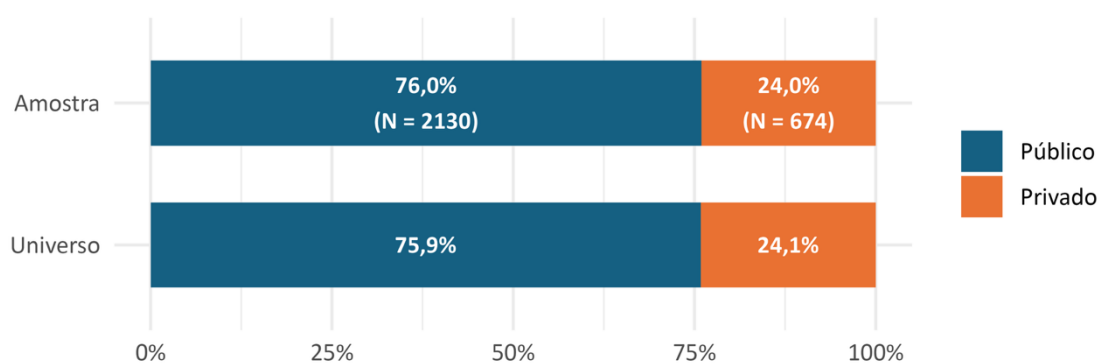
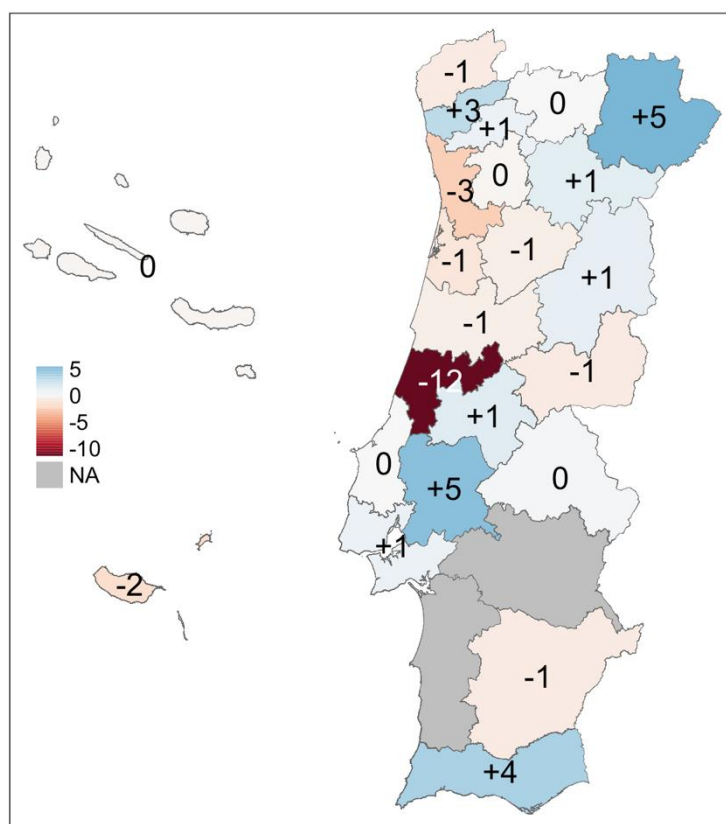
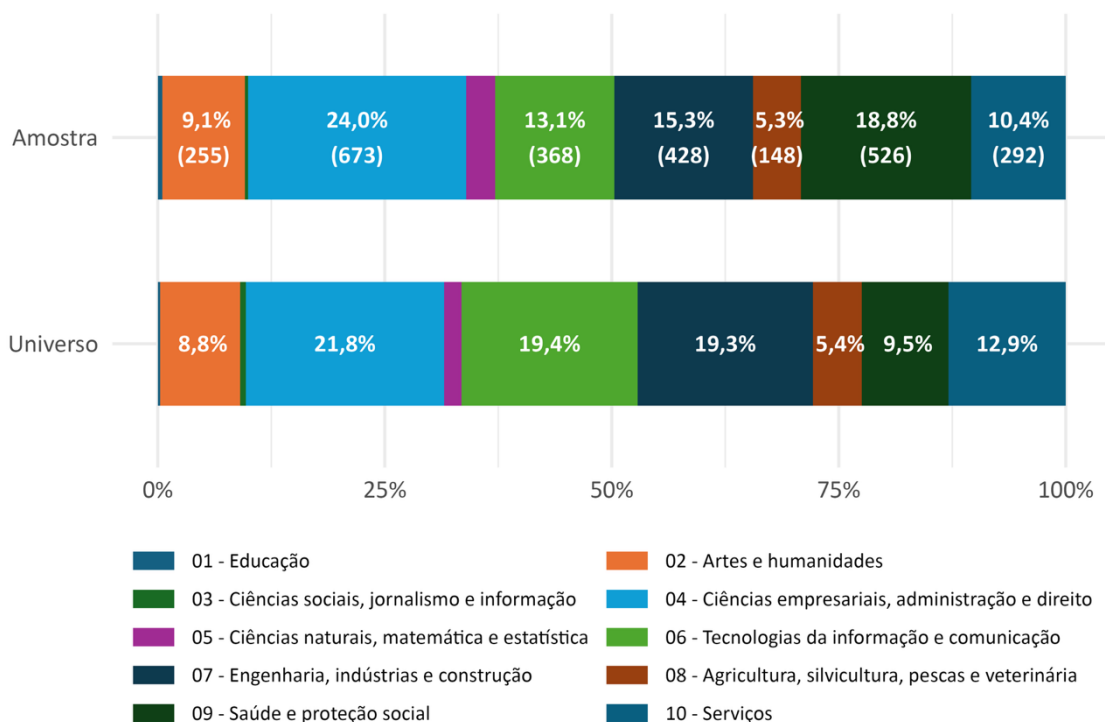


Figura A 11 – Diferença entre peso amostral e do universo da região da IES dos estudantes e diplomados



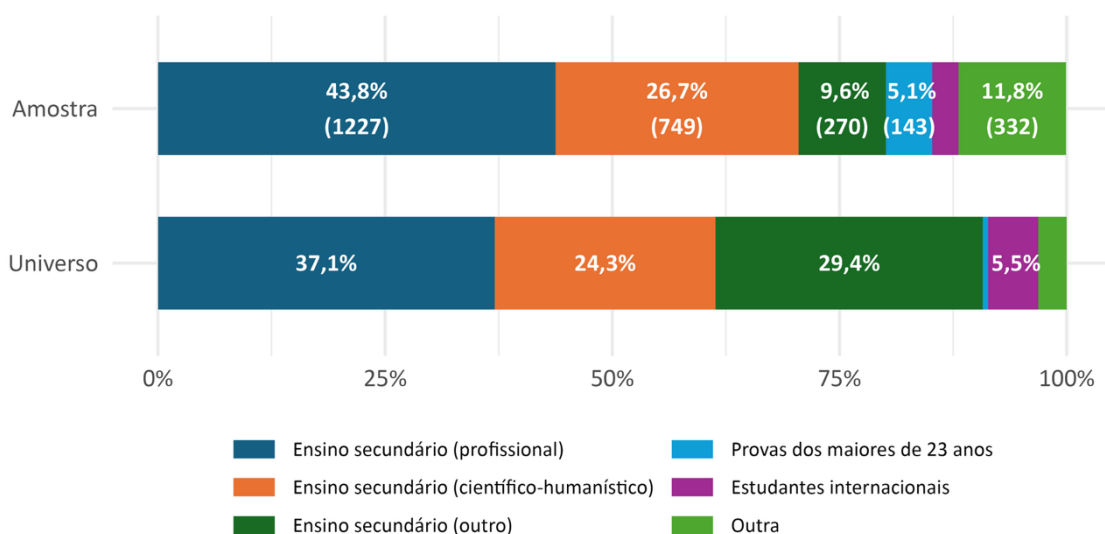
Também quanto à área dos cursos, reporta-se uma boa cobertura amostral por área CNAEF.

Figura A 12 – Caracterização da amostra por área CNAEF do curso



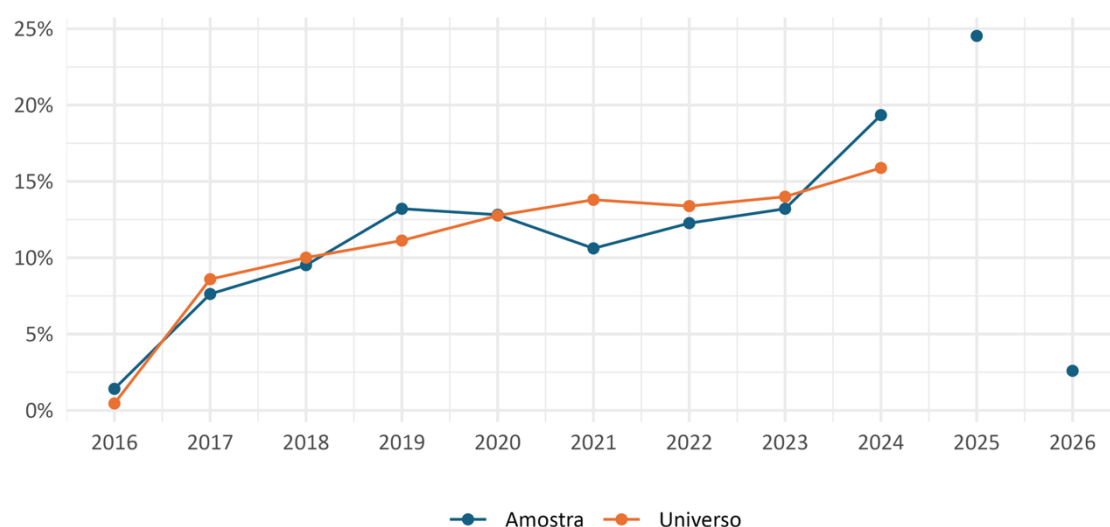
A comparação da amostra com o universo em análise, quanto às condições de acesso dos estudantes, sugere que os dados administrativos poderão estar a sobrestimar a proporção de estudantes provenientes de ‘outras’ vias do ensino secundário, eventualmente em resultado de imprecisões na classificação ou de lacunas da informação de natureza administrativa.

Figura A 13 – Caracterização da amostra por condição de acesso



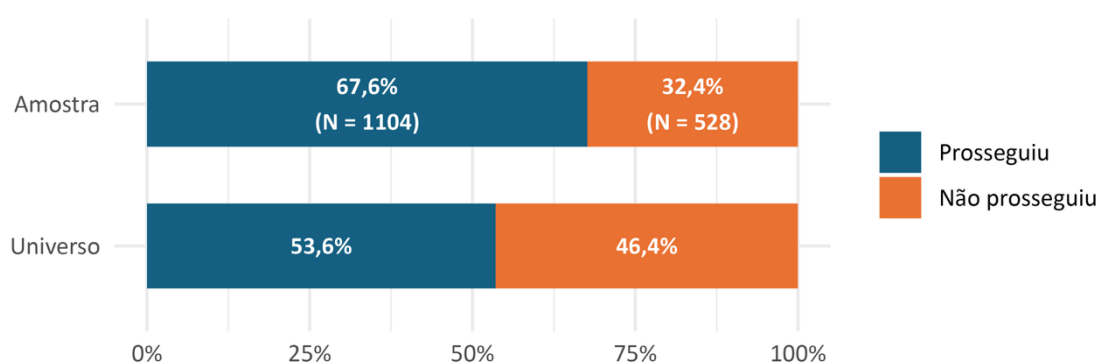
A amostra também cobre adequadamente os diplomados por ano de conclusão. A informação disponível sobre o universo, com base em dados administrativos, abrange apenas o período até 2024. Assim, para comparar a amostra e o universo de forma adequada, as percentagens somam 100% até 2024 em ambos os casos, e os valores de 2025 e 2026 correspondem à proporção de cada ano em relação ao total até 2024. Conclui-se que a distribuição dos diplomados dos dados amostrais corresponde, grosso modo, à distribuição do universo.

Figura A 14 – Caracterização da amostra (diplomados) por ano de conclusão do curso



Observa-se um possível viés da amostra no que se refere ao prosseguimento de estudos, eventualmente explicado pela maior facilidade das IES (responsáveis pela divulgação dos inquéritos) em contactar estudantes que prosseguiram estudos na própria instituição.

Figura A 15 – Caracterização da amostra (diplomados) por prosseguimento de estudos



Anexo 4: Inquéritos e guiões dos grupos focais

Na ligação seguinte estão disponíveis os instrumentos de recolha utilizados no estudo, nomeadamente, os 4 inquéritos e os 4 guiões para os grupos focais.

https://www.dropbox.com/scl/fo/l9dqr1ay73olrevxtw9x1/AK_6qXGhAUmDxtdgdEVV-5g?rlkey=2zhwlu12sbijrm52uugh5a8e1&st=r9zi2xz8&dl=0